Tesis Doctoral

Habilidades Condicionales para un Clima Positivo de Aprendizaje en Enseñanzas Medias

Ibalia Luefa Lorenzo Quintana

Las Palmas de Gran Ganaria

2017



Facultad de Ciencias de la Educación TESIS DOCTORAL

HABILIDADES CONDICIONALES PARA UN CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAJE EN ENSEÑANZAS MEDIAS

Investigación presentada para la obtención del Grado de Doctor

Autora

Ibalia Lucía Lorenzo Quintana

Directores

Dr. José Manuel Izquierdo Ramírez

Dra. María del Carmen Rodríguez Pérez

Las Palmas de Gran Canaria

Junio, 2017





JOSÉ CARLOS CARRIÓN PÉREZ, SECRETARIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA.

Que la Comisión de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC, reunida el dia 13 de junio de 2017, tomó el acuerdo de dar conformidad para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "Habilidades condicionales para un clima positivo de aprendizaje en enseñanzas medias", presentada por la doctoranda Dña. Ibalia Lorenzo Quintana y dirigida por los doctores D. José Manuel Izquierdo Ramírez y Dña. Maria del Carmen Rodríguez Pérez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Art. 5.5 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a trece de junio de dos mil diecisiete.



ANEXO II

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Centro Facultad de Ciencias de la Educación Frograma de Doctorado Formación del Profesorado

TÍTULO DE LA TESIS

HABILIDADES CONDICIONALES PARA UN CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAIE EN ENSEÑANZAS MEDIAS

Tesis Doctoral presentada por Da. Ihalia Lorenzo Quintana Dirigida per:

Dr. D. José Manuel Izquierdo Ramírez y

Dra. Dª María del Carmen Rodríguez Pérez

Directores (Esma)

Dectoranda (Elma)

Dr. José Manuel Ixquierth Rumimx Dra. M. Carmen Rodriguez Pérez

ihalia Lorenzo Quintana

Las Palmas de Gran Canaria, a 13 de junio de 2017



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA SERVICIO DE INVESTIGACIÓN Y TERCER CICLO

DOCUMENTACIÓN QUE DEBERÁ ADJUNTAR AL TD-2

- 1. Nueve (9) ejemplares de la Tesis Doctoral
- Resumen de la tesis que ocupe sólo una cara de un folio a doble espacio; que además deberá presentarse en un CD o enviarlo por e-mail: tercerciclo@ulpgc.es

RESUMEN DE LA TESIS

HABILIDADES CONDICIONALES PARA UN CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAJE EN ENSEÑANZAS MEDIAS

En consonancia con lo manifestado por la Comisión Europea para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre la importancia de las competencias para el aprendizaje, hemos realizado un análisis de la situación en la que se encuentran los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Entendemos que son las habilidades psicológicas condicionales las que deben analizarse para comprender las reacciones de los alumnos ante diversos escenarios, mento en lo referente al rendimiento académico, como el ambiente de comunicación e interrelación entre los participantes en este arduo proceso de la formación y de la educación.

Valores y actitudes están en la base del desarrollo global de la persona que se debe trabajar dentro del ámbito escolar; la convivencia en las aulas, otro eje importante en nuestro estudio, se considera como un objetivo ceñido e inexcusable en todo el proceso educativo que conlleva comportamientos, reacciones y actitudes positivas y de consenso por parte de toda la comunidad educativa; su fin más importante es la mejora del clima positivo de aprendizaje y convivencia en contextos escolares a través de la Mediación para afrontar la situación de una manera beneficiosa.

Evaluamos la condición psicológica relacionada con las competencias y las actitudes que utiliza el alumno en el ejercicio de sus habilidades escolares. Teniendo en cuenta estas consideraciones generales sobre el diagnóstico y la evaluación hemos organizado nuestra investigación en dos partes. En la Primera Parte presentamos las investigaciones que han proporcionado los fundamentos teóricos de las competencias y actitudes relacionadas con el aprendizaje escolar y las disposiciones psicológicas (reacciones) de los alumnos para conseguir un clima positivo de aprendizaje. La Segunda Parte contiene el diseño de la investigación realizada en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Buscamos la utilidad práctica al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades académicas necesarias para alcanzar la excelencia en el rendimiento académico y personal.

Entendemos que esta investigación puede aportar datos que permitan observar y comparar los resultados obtenidos, nos sitúe y oriente hacia las acciones oportunas para mejorar las situaciones de aprendizaje en los diferentes contextos analizados y proporcione información para potenciar un Ambiente Positivo de Aprendizaje (APA)

A mis abuelos maternos, Estanislao Quintana Henríquez e Inés Gómez Godoy.

Dos ángeles que, como hace 30 años, continúan enseñándome a caminar sin soltar mis manos, y mimándome desde el cielo. Os quiero.

Sois mi alma y os llevasteis la mitad de mi corazón...

Hasta siempre.

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral es un trabajo que no sólo es personal del doctorando, sino que necesita de la ayuda de otras personas, tanto en lo profesional como en lo personal. Con estas líneas quisiera mostrar mi agradecimiento:

A mis padres, les agradezco con todo mi "yo", su apoyo, su compañía, su cariño, sus abrazos, las palabras de aliento que nunca han cesado, su infinita paciencia y creencia en mí, no sólo como mujer sino también como la buscadora de sueños que soy, y lo soy porque ustedes nunca han apagado esa ilusión que brilla dentro de mí. Son los enormes cimientos sobre los que he logrado edificar otro de mis sueños: esta investigación. Gracias mamá, gracias papá. Te quiero mamá. Te quiero papá.

A Cristóbal, mi otro yo, ¡muchas gracias! Me has aguantado, ayudado, apoyado, has estado siempre cerca de mí, aunque haya algo de distancia física entre nosotros. Recuerdo aquellos días en nuestro piso, estudiando, quejándonos, abrazándonos, riéndonos, debatiendo sobre Educación e intentando solucionar el mundo debate, tras debate. Te agradezco tu solidaridad, todos tus ánimos. Gracias por regalarme siempre una sonrisa. Te quiero mucho.

A mi compañero Tana; de todo corazón, con toda mi ternura, te agradezco estar a mi lado, por confiar en mí, por darme abrazos colmados de ánimos, por proporcionarme sosiego y equilibrio cuando no lo encontraba. Gracias por tus detalles, tus notas, por dictarme con cariño, por escucharme, leer y revisar este estudio, por obsequiarme con tanto afecto, y sobre todo por ver la vida con tanto color, transmitirme esa sensación y lograr que la sienta. Gracias. Te quiero.

A un gran amigo murciano que me impulsó a estar donde estoy, me obsequió con una alegría enorme, vitalidad, buen humor; me valoró de una manera muy especial y vio en mí algo que le impulsó a ser un guía, un mentor; un hombro que siempre estuvo donde poder apoyarme, unos brazos que mantuvieron cuando, en un momento determinado, nadie más lo quiso hacer. Sabemos que estoy donde estoy, en gran parte, gracias a ti, me transferiste ese ímpetu por la investigación. Muchísimas gracias.

Al IES Saulo Torón, por su participación y contribución en esta investigación; en especial al Director Fernando Galván, a la Vicedirectora Teresa Ramírez, a la Orientadora Olga Espino y al Profesor Orlando Hernández, por abrirme siempre las puertas y hacerme sentir como una profesional más que convive en el centro. Muchas gracias por todo.

A mis directores José Manuel Izquierdo y María del Carmen Rodríguez Pérez, su intenso trabajo, su gigante contribución y tiempo, su calidad profesional, su total entrega, su trato tan ameno y cercano, su cariño. Gracias por ayudarme a cruzar este puente, ha sido un paseo en bote repleto de aventuras, colmado de aguas tranquilas y otras no tan serenas, que nos tambaleaban de un lado para otro hasta que conseguimos estabilizar todo. Han sido mis salvavidas. Muchas gracias. Gracias, por apostar por esta investigación y por creer y confiar en mí. No existen palabras de agradecimiento acordes a las que se merecen. Muchísimas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PARTE I: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1	LA CONDICIÓN PSICOLÓGICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	11
	Introducción.	13
1.1	La Psicología de la Educación como referencia básica	14
1.1.1	Conceptualización y objeto de investigación	15
1.1.2	Modelos explicativos de análisis	16
1.2	Teorías del Aprendizaje en Educación	17
1.2.1	Teorías conductistas	18
1.2.2	Teorías Constructivistas	19
1.2.3	Teoría Sociocultural	20
1.2.4	Teoría Conectivista	21
1.2.5	Autocontrol del aprendizaje: Autorregulación	23
1.3	Habilidades Psicológicas Condicionales Básicas	25
	Resumen.	29
Capítulo 2	ACTITUDES Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	31
	Introducción.	33
2.1	Conceptos y teorías significativas	33
2.1.1	Naturaleza y definición de las actitudes	33
2.1.2	Características de las actitudes	39
2.1.3	Funciones de las actitudes	42
2.1.4	Formación de las actitudes	44
2.2	Habilidades y competencias actitudinales en el contexto social	46
2.2.1	Habilidades y competencias sociales	47
2.2.2	Facilitación social del aprendizaje	52
2.2.3	Actitudes y acciones de los sujetos	53
2.3	Actitudes y emociones en el contexto educativo	59
2.3.1	Agentes implicados en el aprendizaje de las actitudes	60
2.3.2	Las emociones y las actitudes	69
	Resumen	75

Capítulo 3	CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES	77
	Introducción.	79
3.1	Los conflictos en el contexto educativo	79
3.1.1	Conflicto y violencia. Delimitación conceptual	80
3.1.2	Conflictos y violencia en el contexto escolar	82
3.1.3	Cómo gestionar los conflictos	89
3.2	La Mediación Escolar	93
3.2.1	Delimitación conceptual e investigaciones destacadas	93
3.2.2	Principios y fases de la Mediación Escolar	93
3.2.3	Objetivos de la Mediación Escolar	101
3.2.4	Ventajas e inconvenientes de la Mediación Escolar	103
	Resumen	105
Capítulo 4	COMPETENCIAS, ACTITUDES ESCOLARES Y REACIONES ANTE LOS CONFLICTOS. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	107
	Introducción	109
4.1	Evaluación en Psicología de la Educación	110
4.2	Instrumentos de evaluación de las habilidades condicionales en el contexto escolar	113
4.3	Evaluación de competencias, actitudes escolares	115
4.3.1	Evaluación de Competencias de Organización	116
4.3.2	Evaluación de las Competencias de Planificación	118
4.3.3	Evaluación de las Actitudes hacia el Centro	120
4.3.4	Evaluación de las Actitudes hacia los Profesores	124
4.4	Evaluación de las reacciones ante situaciones conflictivas	128
4.4.1	Reacciones a las situaciones de conflicto y frustración	129
4.4.2	Actitudes ante situaciones y contextos vitales	135
	Resumen	140

PARTE II: DISEÑO EMPÍRICO

	Presentación	143
Capítulo 5	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	145
	Introducción	147
5.1	Objetivos	147
5.1.1	Objetivo general	148
5.1.2	Objetivos específicos	149
5.2	Variables objeto de investigación	150
5.2.1	Variables personales o sociodemográficas	151
5.2.2	Variables criterio o diana	151
5.3	Hipótesis	152
5.4	Muestra	153
5.5	Material e instrumentos	154
5.5.1	Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares Forma A	155
5.5.2	Formas de reaccionar ante situaciones de conflicto y frustración	157
5.6	Procedimientos metodológicos	158
5.6.1	Procedimientos de aplicación y recogida de datos	158
5.6.2	Estrategias de corrección y evaluación	159
5.7	Diseño y tratamiento estadístico de los datos	160
5.7.1	Diseño de análisis estadístico	160
5.7.2	Tratamiento estadístico	161
	Resumen.	162
Capítulo 6	ANÁLISIS DE RESULTADOS	163
	Introducción.	165
6.1	Análisis de las competencias y actitudes escolares	166
6.1.1	Puntuaciones medias de los grupos evaluados	167
6.1.2	Comparación de puntuaciones medias	169
6.1.3	Comparación de variables y análisis multivariante	171
6.1.4	Relaciones entre las competencias y actitudes escolares	173
6.1.5	Análisis de los componentes de la varianza	176
6.1.6	Análisis de los coeficientes de fiabilidad de la prueba	180

6.1.7	Baremos calculados y percentiles adaptados a los grupos ESO y Bachiller	183
6.2	Análisis de las Reacciones y Actitudes ante Situaciones Conflictivas	186
6.2.1	Puntuaciones medias de los grupos evaluados con el Test de Reacciones ante los Conflictos	187
6.2.2	Comparación de puntuaciones medias en las Reacciones ante los Conflictos	190
6.2.3	Relaciones establecidas entre las variables de las Reacciones ante los Conflictos	192
6.2.4	Análisis de los componentes principales de la prueba en alumnos de Enseñanzas Medias	193
6.2.5	Baremos calculados y percentiles adaptados en los grupos ESO y Bachiller	196
6.3	Competencias y Actitudes Escolares y las Reacciones ante Situaciones Conflictivas	199
6.3.1	Análisis de las relaciones establecidas entre Competencias, Actitudes y Reacciones	199
6.3.2	Análisis de la varianza y comparación de puntuaciones medias en las dos pruebas aplicadas	202
	Resumen.	205
Capítulo 7	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	209
	Introducción.	211
7.1	Discusión	212
7.1.1	Perfiles de las muestras evaluadas	213
7.1.2	Sobre las Reacciones Psicológicas ante Situaciones Conflictivas	216
7.1.3	Relaciones psicológicas implicadas.	219
7.1.4	Sobre los instrumentos de evolución y los baremos	221
7.2	Proyectos y Programas de Acción	225
7.3	Propuestas de acción y futuras líneas de investigación	227
7.4	Reflexiones finales	228
	CONCLUSIONES	231
	GLOSARIO	233
	ANEXOS	237
	REFERENCIAS	259

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 01	Variables sociodemográficas en el estudio de Competencias y Actitudes	153
Tabla 02	Variables sociodemográficas del estudio de las Reacciones	154
Tabla 03	Cuestionario Psicológico de Habilidades y Actitudes Escolares	156
Tabla 04	Estructura del Test Delta	157
Tabla 05	Puntuaciones medias de los grupos en Competencias y Actitudes	168
Tabla 06	Anova de los Factores Psicológicos evaluados	170
Tabla 07	Análisis multivariante de interceptación en Competencias y Actitudes	172
Tabla 08	Prueba de ANOVA de Friedman de Competencias y Actitudes	173
Tabla 09	Prueba de T cuadrado de Hotelling según nivel	173
Tabla 10	Coeficientes de correlación de los factores evaluados	174
Tabla 11	Coeficientes de correlación de las Habilidades Psicológicas Condicionales	175
Tabla 12	Coeficientes de correlación de las disposiciones Psicológicas Condicionales	176
Tabla 13	Análisis de varianza de los alumnos por nivel	177
Tabla 14	Análisis factorial de las variables psicológicas condicionales	178
Tabla 15	Prueba de KMO	179
Tabla 16	Matriz de componentes principales	179
Tabla 17	Coeficiente de fiabilidad del CPCAE_FA	181
Tabla 18	Coeficiente de fiabilidad. Método de las dos mitades en la variables psicológicas	182
Tabla 19	Coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach del CPCAE_FA	182
Tabla 20	Coeficiente de fiabilidad de las variables psicológicas	183
Tabla 21	Baremos de los Factores Psicológicos, según Nivel de Estudios	184
Tabla 22	Baremos de las Habilidades Psicológicas Condicionales	184
Tabla 23	Baremos para las Disposiciones Psicológicas Condicionales según Nivel de estudios	185
Tabla 24	Medidas descriptivas de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas	187
Tabla 25	Comparación RSC con Grupos Normativos	188
Tabla 26	Coeficiente de Correlación según RSC Enseñanza Medias y niveles de significatividad.	193
Tabla 27	Varianza explicada en las Reacciones ante los Conflictos	194
Tabla 28	Matriz de componentes	195
Tabla 29	Matriz de componentes rotados	195
Tabla 30	Baremos de las Reacciones ante las situaciones conflictivas en enseñanzas medias.	197
Tabla 31	Baremos de las Actitudes Situacionales en Enseñanzas Medias	198
Tabla 32	Coeficiente de Correlación de las variables psicológicas y reacciones ante conflictos	201
Tabla 33	Significación. Reacciones ante los Conflictos y Actitudes hacia el Centro de Enseñanza	204
Tabla 34	Significación. Reacciones ante los Conflictos y Actitudes hacia los Profesores	205

	INDICE DE FIGURAS	
Figura 01	Teorías del Aprendizaje	18
Figura 02	Zona de Desarrollo Potencial	21
Figura 03	Estructura de una Red Social	22
Figura 04	Conectivismo	23
Figura 05	Rueda del Aprendizaje Autorregulado o Aprendizaje Autónomo	24
Figura 06	Aprendiz y Aprendizaje	25
Figura 07	Habilidades Psicológicas Condicionales	27
Figura 08	Interacción de los componentes de las competencias en ámbitos actitudinales	29
Figura 09	Componentes de las actitudes	38
Figura 10	Elementos comunes al concepto de Competencia	49
Figura 11	Interacción de los componentes de la acción	51
Figura 12	Teoría de la acción razonada	57
Figura 13	Teoría del comportamiento previsto	58
Figura 14	Contextos de aprendizaje actitudinal en la adolescencia	60
Figura 15	El grupo de iguales como fuente de aprendizaje de actitudes y valores	67
Figura 16	Conceptualización de los conflictos	83
Figura 17	Principios de la mediación	95
Figura 18	Principales Objetivos de la Mediación Escolar	102
Figura 19	Diagrama de dirección	126
Figura 20	Puntuaciones medias de los factores psicológicos en los alumnos	168
Figura 21	Puntuaciones medias de los factores evaluados	169
Figura 22	Componentes del análisis factorial en las variables psicológicas	180
Figura 23	Gráfico de puntuaciones medias de la RSC	189
Figura 24	Gráfico de las puntuaciones medias de las Actitudes Situacionales	189
Figura 25	Puntuaciones medias en las Reacciones ante Situaciones Conflictivas por nivel	190
Figura 26	Reacciones ante Situaciones Conflictivas, análisis por periodos	191
Figura 27	Reacciones ante Situaciones Conflictivas, según el año de evaluación	192
Figura 28	Análisis de componentes de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas	196
Figura 29	Puntuaciones medias de los Factores Psicológicos, según la edad	203
Figura 30	Puntuaciones medias de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, según la edad	203

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

	SIGLAS Y ACRÓNIMOS
ACRA	Asociación Cultural Recreativa de Aquisgrán
APA	Ambiente Positivo de Aprendizaje
APA	Amerian Psychological Association
CCAA	Comunidades Autónomas
CE	Constitución Española
CECAE	Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudios
	Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudios
CEE	Comunidad Económica Europea
CETA	Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo
CETA	Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo
CGPC	Centro de Gestión y Participación Comunal
CGS	Sistema Genesimal de Unidades
CHAEA	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje
COP	Comisión del Test del Consejo General de la Psicología
CPA	Clima Positivo de Aprendizaje
CPCE	Cuestionario Psicológico de Competencias y Actitudes Escolares
DAO	Data Access Object
DaO	Diagnóstico Asistido por Ordenador
EAPA	European Association of Psychological Assessment
EDO	Ecuaciones Diferenciales Ordinarias
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFPA	European Financial Planning Association
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
GPA	Guía de Proceso de Evaluación
IPGT	Inventario de Planificación de Gestión de Tiempo de Estudio
IPGT	Inventario de Planificación de Gestión de Tiempo de Estudio
ITC	International Test Commission
KMO	Prueba estadística deKaiser-Meyer-Olkinsobre la adecuación muestral
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias
MOOC	Massive Open Online Courses
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
NOOC	Nano Curso Abierto Masivo y en Línea
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
PD	Puntuaciones Directas
PLE	Personal Learning Environment
PLE	Entorno Personal de Aprendizaje
RC	Razonamiento Crítico
REA	Recursos Educativos Abiertos
RSC	Reacciones ante Situaciones Conflictivas
TD	Toma de Decisiones
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPB	Teoría del Razonamiento Previsto
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Introducción

INTRODUCCIÓN

En consonancia con lo manifestado por la Comisión Europea para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre la importancia de las competencias para el aprendizaje, proyectamos desarrollar un análisis de la situación en la que se encuentran los alumnos en contextos escolares de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, orientado hacia las habilidades psicológicas condicionales; favoreciendo de manera directa relaciones positivas en el centro y con los agentes implicados, desde una perspectiva interpretativa, descriptiva, comparativa y de reflexión sobre el efecto de las competencias, actitudes y expectativas generadas en diferentes situaciones y contextos.

La formación académica ha sido el centro de interés del curriculum emanado de los planes de estudio concretos, ahora entendemos que son las habilidades psicológicas las que deben analizarse para comprender las reacciones de los alumnos ante diversos escenarios, tanto en lo referente al rendimiento académico, como el ambiente de comunicación e interrelación entre los participantes en este arduo proceso de la formación y de la educación.

En la actualidad encontramos una nueva realidad y los paradigmas emergentes indican que existen nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, de estar, de querer, de poder, de hacer, de actuar. Son las competencias, las actitudes y la manera en las que se manejan las emociones, las que condicionan y determinan las habilidades de comunicación y de interacción social; en los centros de educación secundaria, es importante examinar las razones que explican las reacciones no-pacíficas que hacen acto de presencia en determinados espacios y en edades concretas.

Cada vez se hace más evidente que el ser humano tiene que formarse globalmente, tanto para acceder a la sociedad a la que pertenece con competencias y recursos, como para su equilibrio personal. Así, pues, es necesario que los individuos que constituyen una sociedad escolar dispongan de valores y actitudes que les permitan incorporarse a la misma de forma positiva y crítica, así como actuar en ella con la intención de que sea lo más justa y democrática posible.

La sociedad actual sufre problemáticas diversas, las cuales son fuente de conflictos en los que se hallan valores y actitudes como referentes. No obstante, el desarrollo de las capacidades de la persona, así como el derecho que tiene de desarrollarlas al máximo y de adquirir conocimientos, conduce a la necesidad de tener en cuenta en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que lleven a la persona a sentirse segura

y satisfecha consigo misma, y que le hagan posible el hecho de tener un juicio autónomo moral que le oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y en sus actuaciones. Valores y actitudes están en la base del desarrollo global de la persona y que hay que seguir educando en el ámbito escolar.

La convivencia en las aulas, otro eje importante en nuestro estudio, se considera como un objetivo ceñido e inexcusable en todo el proceso educativo que conlleva comportamientos, reacciones y actitudes positivas y de consenso por parte de toda la comunidad educativa; su fin más importante es la mejora del clima escolar, es decir, lograr un clima positivo de aprendizaje y convivencia, y por consiguiente, una guía efectiva, real, objetiva y positiva de los conflictos en los centros o instituciones educativas. La construcción de una convivencia pacífica es un reto educativo complejo. Las condiciones generales sobre este problema son neurálgicas; en ella se mezclan varios factores como son los sociales, los políticos, los económicos, etc., es un fallo de nuestra sociedad que incide en la juventud causándole frustración e incomodidad; la cual termina pronunciándose de una forma u otra. Por lo tanto, las reacciones y actitudes de cada sujeto, y por consecuencia en muchos casos, los conflictos no se generan únicamente dentro del marco educativo, sus causas no surgen directamente en el seno del ámbito del que hablamos.

La Mediación puede ocuparse de las diversas reacciones, de las emociones como tal, de los conflictos latentes y subyacentes y encontrar una puerta de entrada hacia una convivencia apacible. Los institutos de Enseñanza Secundaria no dejan de tener un papel fundamental e importantísimo a la hora de generar condiciones y respuestas educativas adaptadas y adecuadas que afronten el tema de una manera beneficiosa para todos los implicados: alumnado, profesorado, familiares y comunidad educativa en general.

Desde esta perspectiva, pueden ser analizadas empíricamente determinadas cuestiones relacionadas con el aprendizaje escolar, tales como la situación de partida de cada sujeto (diagnóstico previo) y los conocimientos en cada fase de aprendizaje mediante el análisis y estudio de las condiciones materiales, personales, sociales y actitudinales; en nuestro caso pretendemos evaluar la condición psicológica a partir de las competencias académicas y las actitudes escolares que manifiestan los alumnos en el contexto escolar. Junto con la evaluación e investigación de las formas de reaccionar en diferentes situaciones, especialmente en el contexto escolar, tal vez éstas sean variables moduladoras que nos pueden informar qué es lo que realmente está ocurriendo con las cuestiones de acoso y convivencia en la enseñanza.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales sobre el diagnóstico y la evaluación en el área de Psicología de la Educación y con la intención de lograr los objetivos que nos proponemos, hemos organizado nuestro Proyecto de Investigación en dos partes.

En la Primera Parte presentamos los fundamentos teóricos a partir de las investigaciones de la Psicología y tomando como referencia la Psicología Educativa, la Psicología Social y el Diagnóstico Psicológico en relación con las competencias, actitudes y reacciones psicológicas en la actividad escolar.

En el Capítulo 1 contextualizamos la investigación que deseamos realizar, desde la perspectiva de su desarrollo y necesidad en las Ciencias de la Educación, así como las teorías y modelos representativos, buscando la identificación de las múltiples situaciones que se presentan en los contextos escolares. Son las líneas de investigación y las áreas de intervención las que están forjando la consistencia en el corpus de conocimientos específicos de las Ciencias de la Educación, pero también nos interesa delimitar el papel que desempeñan los profesionales y el desarrollo de las habilidades necesarias para llevar a cabo una actividad seria y eficaz dando soluciones a situaciones concretas.

En el Capítulo 2, describimos las investigaciones realizadas sobre las disposiciones psicológicas desde el punto de vista actitudinal (estrategias socio-afectivas) y su vinculación con la práctica académica considerando que condicionan las actividades que los alumnos realizan. Son variables que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje escolar y podemos descubrir la relación entre actitud y acción. Naturaleza, componentes, características, función, formación, cambio y evaluación son las investigaciones que revisamos para fundamentar la relación existente entre actitud y clima de aprendizaje orientadas hacia la evaluación de las mismas. Es importante indagar y reflexionar sobre las actitudes, la metacognición y las formas de reaccionar que se presentan ante los conflictos, más concretamente, las habilidades que están relacionadas con las competencias emocionales.

El Capítulo 3, pretende hacer un análisis del estado de la cuestión relacionada con los conflictos escolares y la mediación escolar. Implicamos la atención en la dinámica y el funcionamiento de un centro escolar de enseñanzas medias, donde se presentan situaciones que debemos afrontar y donde aparecen conflictos y desviaciones que interfieren en la dinámica y el buen funcionamiento del centro, el aula y los alumnos, para ello, tendremos en cuenta la Mediación como principal herramienta e instrumento que nos ayude a abrir un camino estable dentro de los centros escolares. Describimos los procedimientos que se están llevando a cabo

para conseguir un Ambiente Positivo de Aprendizaje a través de la mediación escolar, donde los agentes implicados participan activamente.

El interés en las cuestiones relativas a la evaluación en Psicología de la Educación queda reflejado en el Capítulo 4, donde se analizan los fundamentos teóricos involucrados en el aprendizaje humano bajo una perspectiva competencial de habilidades instrumentales de organización y planificación, haciendo referencia a las diferentes investigaciones realizadas al respecto, los enfoques teóricos, autores y los modelos más representativos del aprendizaje en el contexto de Enseñanzas Medias.

Destacamos los principios básicos de la recogida y registro de información para realizar investigaciones coherentes En él describimos la evaluación de las competencias y actitudes, reconociendo que hay más variables implicadas, pero asumiendo que en esta investigación focalizamos nuestra actividad hacia el conocimiento de competencias y actitudes en el contexto escolar orientadas a la mejora de las condiciones de aprendizaje.

Analizamos la evaluación de las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas y la prueba utilizada para la recogida de información y así justificar el análisis realizado en el estudio de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas.

En esta Primera Parte, presentamos las investigaciones que han proporcionado los fundamentos teóricos de las competencias y actitudes relacionadas con el aprendizaje escolar y las disposiciones psicológicas de los alumnos para conseguir un Clima Positivo de Aprendizaje.

La Segunda Parte, contiene el diseño de la investigación realizada en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. El objetivo general que nos proponemos es actualizar un instrumento de evaluación y diagnóstico de competencias y actitudes escolares, que ha sido utilizado en el ámbito escolar en todos y cada uno de los niveles de formación, para adaptarlo a la situación actual. Buscamos la utilidad práctica al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades académicas necesarias para alcanzar la excelencia en el rendimiento académico y personal.

En el Capítulo 5 describimos el tipo de evaluación llevada a cabo, planteamos los objetivos a alcanzar en las investigaciones propuestas. Definimos las variables objeto central de nuestra investigación y planteamos las hipótesis de partida, buscando el camino a seguir para alcanzar los objetivos propuestos. El material utilizado, el diseño seleccionado y el tratamiento estadístico de los datos de la presente investigación quedan suficientemente

justificados en función de las metas programadas. Por último, describimos el procedimiento que se ha seguido en todo el proceso y el diseño y tratamiento de los datos.

El Capítulo 6 está organizado en tres apartados que corresponden a cada una de las investigaciones efectuadas, aun cuando es la primera el eje central de la presente tesis. Presentamos los datos registrados en la evaluación de las competencias y actitudes de los alumnos que han participado en la investigación, realizando los análisis pertinentes de las variables psicológicas evaluadas, en función de cada una de las situaciones de referencia. Analizamos los datos de las formas de reaccionar ante situaciones que pueden provocar conflictos o frustración; todo ello ubicado en cuatro dimensiones, donde dichas reacciones se convierten en estilos actitudinales contextualizados, a nivel personal, familiar, escolar y social. A continuación analizamos los datos de los alumnos de la isla de Gran Canaria, de idénticos niveles educativos a los que se les ha aplicado el mismo test en años previos. Pretendemos realizar las comparaciones oportunas para presentar la evolución y el cambio de las variables analizadas en nuestra investigación.

Por último, la tercera parte analiza la interacción de las variables investigadas y que tienen relación con las competencias académicas, actitudes escolares y reacciones ante los conflictos. Queremos conocer las influencias mutuas y las relaciones que entre ellas se pueden encontrar en nuestro análisis de la muestra utilizada, realizando dos pruebas distintas con los alumnos. Sirva como estudio Piloto para ver el comportamiento de las variables.

El Capítulo 7 cierra de alguna forma esta fase de investigación, análisis y reflexión para conocer qué es lo que ha ocurrido, qué es lo que se ha hecho, cómo se ha realizado, qué resultados hemos conseguido, qué necesidades hemos encontrado y qué perspectivas se han abierto para seguir creciendo en el conocimiento condicional (estratégico). Es la metacognición necesaria para pensar sobre los hechos, conceptos y principios de unas variables implícitas que condicionan y, en ocasiones, determinan las actividades escolares. Lo hacemos a través de la discusión de los resultados y del análisis detenido de la investigación sobre los instrumentos de evaluación utilizados, las características psicológicas definidas, las relaciones establecidas y la propuesta de baremos calculados.

La aproximación al diseño de un plan estratégico de intervención para conseguir un clima positivo de aprendizaje y modular las variables anteriores, con la información evaluada de las Formas de Reaccionar ante Situaciones Conflictivas y que usamos aquí para establecer programas de orientación y mediación con los agentes implicados.

Las estrategias de afrontamiento propuestas en función de nuestros resultados enumerando programas y considerando la Mediación como alternativa. Unas breves ideas de futuras líneas de investigación que consideramos pueden ser interesantes, para finalizar con las conclusiones pertinentes.

Finalmente, en los Anexos registramos aquellos datos que consideramos importantes para una adecuada comprensión de la información contenida en la presente Tesis y que ha sido difícil incluir en el cuerpo del trabajo, dadas sus características. Especialmente creemos importante incluir la información relativa a los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos (información que en ocasiones se suele omitir y que nosotros consideramos importante), ésta ha sido una de las principales dificultades encontradas en la revisión de instrumentos de evaluación relacionados con nuestra investigación.

Entendemos que la presente investigación puede aportar datos que permitan observar y comparar los resultados obtenidos, nos sitúe y oriente hacia las acciones oportunas para mejorar las situaciones de aprendizaje en los diferentes contextos analizados y proporcione información para potenciar un Ambiente Positivo de Aprendizaje, al que llamaremos de ahora en adelante APA.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

"El punto de partida para tu nueva vida llega cuando te das cuenta de que puedes aprender cualquier cosa que necesitas para lograr las metas que te has fijado.

Esto significa que no hay límites en lo que puedes ser, tener o hacer."

INTRODUCCIÓN

Intentamos contextualizar la presente investigación desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, orientada hacia cuestiones relacionadas con habilidades psicológicas, que hemos denominado condicionales y que guardan relación directa con competencias, actitudes y acciones escolares. Llevaremos a cabo descripciones básicas de las teorías e investigaciones representativas, buscando un modelo de referencia útil y funcional para encuadrar nuestra investigación, capaz de identificar las múltiples situaciones que se presentan en los contextos escolares.

Son las líneas de investigación y las áreas de intervención las que están forjando la consistencia de los conocimientos específicos en Ciencias de la Educación, a la vez que delimitan y definen el papel que deben desempeñar los sujetos implicados en esta actividad, sean alumnos, profesores, padres, orientadores, mediadores, etc. y el desarrollo de las habilidades psicológicas necesarias para llevar a cabo una actividad seria, eficaz y eficiente, dando soluciones a situaciones concretas, en cualquier ámbito de la ardua tarea de Aprender y Educar.

La condición psicológica en el contexto escolar centra el interés en las estrategias de aprendizaje, comprobando que los sujetos con éxito difieren de los menos exitosos en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas que la simple repetición mecánica, tienen un mayor conocimiento metacognitivo, lo que les capacita para utilizar distintos recursos y reaccionan de forma más ajustada en las situaciones que tienen que afrontar (Genovard, 1990 y Melot, 1990). También se ha comprobado que existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje empleadas por sujetos reflexivos o impulsivos (Clariana, 1990) y se han intentado establecer relaciones entre rendimiento y estrategias de aprendizaje (Cano & Justicia, 1990).

Es a partir del conocimiento de estas y otras investigaciones, cuando decidimos afrontar un proyecto de investigación que sirva para comprender mejor las habilidades psicológicas condicionales para el aprendizaje en contextos educativos, en un grupo de estudiantes de Enseñanza Media en la Comunidad Canaria; un estudio Piloto que nos sirve de orientación para saber si es necesario hacer investigaciones más amplias y ambiciosas. No pretendemos en este apartado analizar el cúmulo de investigaciones realizadas en Psicología de la Educación, memos aún hacer descripciones detalladas de los conceptos y teorías que la sustentan; sería imposible resumir tanta información acumulada, en una de las

áreas de la Psicología más productivas. Haremos un gran esfuerzo de selección de información y utilizaremos como criterio la relación que guarda con la presente investigación.

1.1 LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO REFERENCIA BÁSICA

Como en toda ciencia, el objeto de estudio de la Psicología es complejo y en especial las peculiaridades de su objeto: la acción humana. Una acción de seres humanos relacionales, abierta a la intencionalidad, apoyada en lo biológico y dependiente de condiciones socio-culturales.

Hablamos de Psicología de la Educación para referirnos a la rama de la Psicología que tiene como objetivo de trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones.

En 1946, la División 15 de la *American Psychological Association* estudió por medio de un comité las actividades profesionales de los psicólogos de la educación y el contenido de la disciplina. A partir de ahí se definió la Psicología de la Educación como la encargada de aplicar al terreno de la educación los hallazgos investigados en distintas áreas y, en concreto, el aprendizaje (Travers, 1969; Ausubel, 1969 y Scandura, 1978).

El estudio del sujeto es una tradición especial en Psicología de la Educación y, en concreto, en el aprendizaje. Así, el análisis diferencial de los alumnos y las observaciones cognoscitivas y actitudinales en el aprendizaje son un núcleo de trabajo central (Hernández, 1991).

La enseñanza incorpora conocimientos teóricos asimilados y traducidos a la situación docente, pero implica también una integración de los conocimientos asimilados en una conducta eficaz y en gran parte automatizada, donde la interacción persona-contexto cobra especial significación. El contexto sociocultural en la Psicología de la educación tiene como característica diferenciadora investigar en el propio ambiente educativo y dar resultados socialmente relevantes a partir del trabajo en el mejor laboratorio natural: el aula.

Desde el punto de vista metodológico, la psicología educativa, por su objeto de estudio, se presta de forma especial para realizar trabajos experimentales y correlacionales,

de observación de las acciones y de informes verbales o escritos y estudios con un solo sujeto o con grandes muestras. Lo importante es poner de manifiesto que su enfoque se identifica con las propuestas que se han hecho en la Psicología Básica.

1.1.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La revisión realizada sobre la delimitación conceptual de la Psicología de la Educación, según diversos autores, encontramos la problemática que se esconde detrás de ella y las múltiples definiciones propuestas. Para algunos es una simple aplicación de los principios de la Psicología a las diversas situaciones y problemas educativos (Child, 1973; Anderson & Faust, 1973; Travers, 1969 y Lindgren, 1972). Otros consideran que la finalidad de la Psicología de la Educación no puede quedar reducida a una función instrumental y aplicativa sin ceñirse al estudio de las conductas humanas complejas en situaciones educativas (Kelley & Cody, 1969; Rohwer, 1980 y Ripple, 1971). Están los que piensan que, además de defender la identidad de esta disciplina como ciencia, señalan el campo concreto y adecuado de actuación que vendría representado por el proceso de enseñanza-aprendizaje (Good & Brophy, 1977, 1980; Seagoe, 1960; Ausubel, 1969, 1978 y Genovard, 1981).

La poca consistencia de la psicología de la educación como disciplina se pone de relieve incluso en la falta de acuerdo sobre el propio nombre de la disciplina. En tal sentido nos podemos encontrar términos como *Educational Psychology, School Psychology, Teaching, Learning, Instruction*, Psicología Pedagógica, Psicopedagogía, Psicología Educativa, Psicología Educacional o Psicología de la Educación (Genovard, 1983).

Nos quedamos con la afirmación de Ausubel, que defiende que la Psicología de la Educación no es una amalgama de otros conocimientos, afirmando que son la naturaleza, las condiciones, los resultados y la evaluación del aprendizaje que se realiza en el aula, el objeto de estudio de la Psicología Educativa (Ausubel et al, 1983). Así, entiende la Psicología Educativa como una disciplina aplicada independiente que se ocupa de la naturaleza, resultados y evaluación del aprendizaje escolar (la materia de estudio) y de las distintas variables de la estructura cognitiva, desarrollo, capacidad intelectual, práctica, motivación, personalidad, material de instrucción, sociedad y procesos que en ella influyen. Así pues y cómo podemos apreciar, en toda esta temática siempre está presente el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva y de acorde con nuestra investigación, a modo de reflexión, estamos en consonancia con la delimitación conceptual de Izquierdo (1993) que

entiende la Psicología de la Educación como una "disciplina que trata de la actuación de los seres humanos en situación educativa, entendida como el proceso mediante el cual un individuo desarrolla sus potencialidades y amplía sus posibilidades de relación con el contexto". La premisa fundamental se apoya en la importancia del contexto social, por lo cual siempre es necesaria la mediación de otros factores que estimulen el desarrollo de esas potencialidades para desarrollar hábitos y actitudes que lleven a pautas culturales de acción propias del grupo social.

Desde esta orientación, es fácil entender que el objeto de la Psicología de la Educación se construye en la dialéctica entre el entramado psicológico y las situaciones educativas. En esta línea está la propuesta de César Coll (1983) de considerar como objeto de estudio a los procesos de cambio comportamental inducidos por las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que engloba tanto al proceso de cambio en sí mismo como a los factores de diversa naturaleza que lo condicionan.

Las implicaciones que podemos encontrar en esta definición hacen referencia a la complejidad del proceso educativo, se centran en un proceso de cambio de comportamiento, es un proceso intencional, las situaciones de aprendizaje juegan un importante papel, no puede limitarse sólo al contexto escolar, existen otros ámbitos implicados.

1.1.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE ANÁLISIS

La Psicología de la Educación debe tener, al igual que la teoría educativa, una dimensión explicativa (modelos interpretativos de los procesos de cambio provocados por las situaciones de enseñanza-aprendizaje); proyectiva (diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje que provoquen los cambios deseados y planificar investigaciones para la fundamentación empírica y el desarrollo de modelos explicativos) y una dimensión práctica (integra los elementos anteriores guiando la intervención y la solución de problemas concretos para la puesta a punto de las situaciones de enseñanza-aprendizaje).

Como acabamos de exponer, no existe una teoría unificada en psicología de la educación que proporcione un sistema conceptual aceptado por la comunidad científica. En su lugar, existe una pluralidad de teorías y modelos explicativos que proporcionan diferentes interacciones y guías para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo como modos de consolidar el sujeto psicológico, sino también como diferentes formas de dirigir la investigación en orden a estudiar aspectos específicos del mismo.

Una visión de conjunto de los distintos modelos existentes en Psicología de la Educación nos la presenta Genovard (1981), desde el modelo clásico de Thorndike (1874-1949); modelo social de Trow (1941); modelo comportamental de Bijou (1970) y Deitz (1978); modelo interaccionista de Glaser (1973) y Genovard (1979); modelo cognitivo de Ausubel (1969) y Siegler (1979); modelo funcionalista y ecológico de Hammond (1980) Hogartte (1981); hasta el modelo de teorías del aprendizaje de Mahoney y Kazdin (1979).

Desde esta orientación, recordamos que el modelo sólo es el intento de sistematizar y describir lo real en función de presupuestos teóricos y gracias al cual los datos empíricos pueden ser descritos de forma coherente y ordenada (Genovard, 1981); es una representación analógica de la realidad (Rechea, 1980); una estructura conceptual a mitad de camino de la explicación completamente teórica y los datos puramente empíricos (Arnau, 1978 y Anguera, 1989).

Por tanto, será la teoría el sistema conceptual que pretende describir, explicar e interpretar adecuadamente la realidad y surge a partir de investigaciones empíricas y rigurosas, que son las bases en las que se apoya y mantiene.

1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN

Las teorías describen los efectos específicos que se producen cuando tienen lugar sucesos causales de una clase determinada, o que describe la secuencia en la que se producen sucesos de un determinado tipo. Las teorías descriptivas pueden utilizarse para predecir. Dado un suceso causal, predecir qué efecto tendrá, o, dado un suceso en un proceso, predecir cuál es el efecto que se va a producir a continuación. También las teorías pueden servir para explicar, de manera que ante un efecto que ya ha tenido lugar, este tipo de teorías explica qué es lo que lo debe haber causado o qué es lo que le ha precedido.

Esta es la esencia de la toda Ciencia y la Psicología de la Educación debe cumplir con estos requisitos para llegar a ser una ciencia rigurosa, cuestión que aún está pendiente, especialmente por la existencia de múltiples teorías, en ocasiones con planteamientos contradictorios y lo que toda Ciencia exige es tener una teoría unificada capaz de hacer descripciones y predicciones acertadas.

Diversas teorías ayudan a los psicólogos a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, y en este sentido se han desarrollado algunas capaces de predecir la posibilidad que explicar los fenómenos psicológicos. Así pues, a continuación se hará una

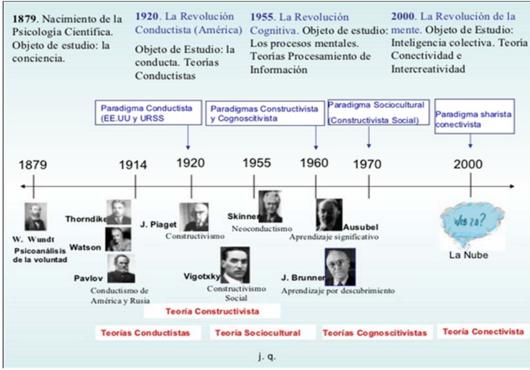
exposición de las teorías y paradigmas más relevantes, siguiendo los planteamientos de Martínez e Izquierdo (2015) y mediante las descripciones gráficas aportadas por Quintana, J (2011).

Una visión global de los paradigmas teóricos más destacados en la historia de la Psicología, en general y de la Psicología de la Educación, en particular lo presentamos en la Figura 01.

Figura 01. Teorías del Aprendizaje. Fuente: Quintana (2011) Tomado de: https://www.slideshare.net/blueistar/teorias-aprendizaje-a

1.2.1 TEORÍAS CONDUCTISTAS

El surgimiento del modelo Conductista provocó que el contexto retomase un papel de gran relevancia en el entendimiento y explicación del comportamiento; al estar



determinado por su entorno, el ser humano no puede vivir ni desarrollarse aislado de este, lo que es fundamental para la educación, por ser el aprendizaje un proceso que se da en sociedad, en un ambiente definido que hace inviable el prescindir de su análisis.

El Conductismo, al haber prescindido de los procesos mentales, movió a los profesionales de la Psicología a buscar una nueva ruta para explicar la actividad del ser humano, lo que daría lugar al surgimiento de la Psicología Cognitiva como alternativa a la concepción conductista de la mente como caja negra inaccesible.

El aprendizaje es una actividad exclusiva y singularmente humana, vinculada al pensamiento humano, a las facultades de conocer, representar, relacionar, transmitir y ejecutar. Para ampliar se pueden utilizar la serie de definiciones y de consideraciones que hay en el libro de Jesús Beltrán (2002), donde además está bastante bien descritos los enfoques de las teorías pasadas y las vigentes sobre aprendizaje (Zapata-Ros, 2012).

1.2.2 TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS

Estas teorías del aprendizaje definen más plenamente la corriente cognitivista del aprendizaje como *construcción de significados*. Ahora el alumno no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (eso es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido crítico (el contenido del aprendizaje).

Como consecuencia cambia el papel del profesor, que pasa de suministrar conocimientos, a participar (a orientar según los casos) en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante, aquí la mediación del profesor es muy interesante.

Dentro de este planteamiento teórico encontramos distintos enfoques, que no describimos aquí por cuestión de espacio, pero muy interesantes de conocer y sobre todo llevar a la práctica. Hablamos de corrientes cognitivistas, que van desde la Escuela de la Gestalt (1917), Vygotsky, Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, Robert Gagné y Jon Anderson, con énfasis en distintos aspectos, el cambio de conductas en el aprendizaje no es más que el reflejo de un cambio interno, que tiene su origen y centro en el propio aprendiz Zapata-Ros (2012).

La contribución más importante de Piaget es la noción de competencia, capacidad característica de la naturaleza humana, de producir alguna respuesta cognitiva en función del desarrollo evolutivo, de esta manera los procesos de incorporación y de acomodación propician el equilibrio cognitivo.

La Contribución de Vygotsky es el papel del factor social como desencadénate del desarrollo psicológico. Así explica el desarrollo psicológico a partir de factores sociales y educativos, entendidos éstos como parte de aquellos. Finalizando con los planteamientos de Onrubia (2005), referidos a los entornos virtuales de aprendizaje, donde aprender y enseñar desde una perspectiva constructivista y socio-cultural, entiende el aprendizaje virtual como proceso de construcción de significados a través de las redes sociales y los recursos informáticos disponibles y cambiantes.

Según esta teoría, el alumno pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje y el profesor se convierte en orientador o mediador que guía del proceso de aprendizaje y construye contextos académicos y educativos estimulantes para facilitar tareas, actividades y procesos.

1.2.3 TEORÍA SOCIOCULTURAL

La Contribución de Vygotsky es el papel del factor social como desencadenante del desarrollo psicológico. Así explica el desarrollo psicológico a partir de factores sociales y educativos, entendidos éstos como parte de aquellos. Para Vygotsky (1978), autor más representativo del paradigma sociocultural, la interacción social es el motor del desarrollo y del aprendizaje. Además, señala que los individuos tienen la capacidad de transformar o adecuar el medio de acuerdo con sus necesidades y fines.

Por tanto, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la conducta en sí es social, creada por la sociedad para ser transmitida a sus individuos. Le marca metas, así como los instrumentos adecuados para alcanzarlas. Consecuentemente, el conocimiento se configura como el producto resultante de la interacción social y la cultura.

Vygotsky (1934) distingue tres niveles de conocimiento: (1) Zona de Desarrollo Efectivo o real, en referencia a la mediación social ya internalizada, determinada por lo que el individuo hace de un modo exclusivamente autónomo; (2) Zona de Desarrollo Potencial, representando lo que el individuo puede hacer con ayuda; y (3) Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que representa la diferencia existente entre las dos primeras. Para el autor, es en la ZDP donde debe concentrarse el aprendizaje y, por ende, donde ha de tener lugar la instrucción. Ver Figura 02.



Figura 02. Zona de Desarrollo Potencial. Tomado de: http://cuadrocomparativo.org/cuadrossinopticos-sobre-zona-de-desarrollo-proximo/

Gran parte de las propuestas educativas socio culturalistas (ambientalistas) giran en torno al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y a la mediación como estrategia.

1.2.4 TEORÍA CONECTIVISTA

El Conectivismo se constituye como una teoría del aprendizaje para la Era Digital. Desarrollada por George Siemens y por Stephen Downes, parte de la premisa de que el aprendizaje consiste en un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo.

"El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información. No sólo los humanos aprenden, el conocimiento puede residir fuera del ser humano. La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe. Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial. La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista. La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe" (Siemens, 2005, 2011).

Como las teorías de aprendizaje que hemos visto en este capítulo, ésta también defiende cómo se realiza el aprendizaje en relación con la propia persona; añade que el

aprendizaje que se produce fuera del individuo, que se almacena y manipula por la tecnología. Además, explica cómo puede ocurrir el aprendizaje dentro de las organizaciones.

Esta teoría intenta dar respuesta a la multitud de preguntas que se han planteado relacionadas con el propio aprendizaje, el impacto de la tecnología y las distintas nuevas Ciencias de la Educación.

Siemens (2004) presenta su postura defendiendo el conectivismo quedando definida por el autor como la unión o interacción de los principios que explora la Teoría del Caos, Complejidad, Redes, etc. El proceso de aprendizaje según esta corriente es un proceso que se produce en el interior de los ambientes o contextos borrosos y neutros de una cantidad de elementos primordiales que están en continuo cambio, es decir, que se encuentran sujetos a un control por parte del individuo, pero lógicamente un proceso puede darse fuera de los sujetos no sólo de manera intrínseca, y el objetivo sería conectar grupos de información. En el área actual de conocimiento se desarrollan estas conexiones y su vital relevancia. El punto del que se parte es el propio individuo.

El conocimiento personal de cada sujeto se sustenta sobre una red compuesta de organizaciones e instituciones que se retroalimentan a su vez de esa red provocando aprendizajes nuevos que permiten a los individuos estar formados, informados y actualizar dicha información. Ver Figura 03 y Figura 04.

Estructura de la Red Social

Red Social

Grupo clase

Grupo alumnos e e

Grupo clase

Figura 03. Estructura de Red Social. Tomado de: https://es.slideshare.net/jjdeharo/aplicaciones-

educativas-de-las-redes-sociales-presentation

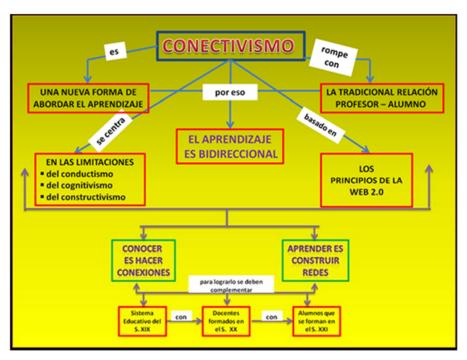


Figura 04. Conectivismo. Tomado de: https://www.emaze.com/@alrfzqwz/el-conectivismo

1.2.5 AUTOCONTROL DEL APRENDIZAJE: AUTORREGULACIÓN

Si en los postulados constructivistas la función del docente consistía en enseñar a pensar, la autonomía en el aprendizaje da un paso más y basa su razón de ser en la capacidad del educando de aprender a aprender, regulando su propio proceso de construcción del aprendizaje.

La autorregulación constituye un proceso mediante el cual se organiza, examina y juzga la experiencia de aprendizaje y las acciones realizadas dentro de esta, para organizar, planificar y ejecutar las ejecuciones que lo llevarán al éxito; así como evaluar sus logros, para implementar mejoras en futuros aprendizajes (Sanz, 2010). Las investigaciones de la dimensión autorregulada, referida a la planificación, el autocontrol y la autoevaluación (Justicia, 1999) y la dimensión afectiva, de acción y del contexto (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986; Printrich, 1989; Printrich & DeGroot, 1990; Printrich & García, 1991 y Printrich, 2000), nos indican que este tipo de aprendizaje está bien fundamentado y justificado. En la Figura 05 presentamos los elementos con los que se relaciona.



Figura 05. Rueda del Aprendizaje Autorregulado o Aprendizaje Autónomo.

Por tanto, el aprendizaje autorregulado supone una pieza clave para la investigación y la práctica educativa, lo que coincide con la opinión aparentemente unánime de los expertos que convergen en el hecho de que los educandos más efectivos son los que se autorregulan, pues los resultados muestran que aquellos alumnos que gozan de unas mejores habilidades autorregulatorias expresan una mayor satisfacción académica, y lo que es más importante, aprenden más con menos esfuerzo (Cerezo et al., 2011).

En este contexto, se hace necesario asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes para que desarrollen aprendizajes de calidad con mayor autonomía, lo cual remite a la necesidad de capacitarles para autorregular su propio aprendizaje. Con esta finalidad, es imprescindible plantear intervenciones que promuevan la adquisición de las competencias que los estudiantes universitarios precisan para que lleven a cabo su propia formación de manera autónoma, y el momento de hacerlo es, como muy tarde, en los primeros años de universidad.

Desde estas perspectivas analizadas, Zapata-Ros (2012) defiende las bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo", considera que a pesar de la multiplicidad de teorías sobre el aprendizaje, parece que hay consenso en la definición de aprendizaje como un "conjunto de procesos a través de los cuales se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación".

Aceptamos la definición anterior y asumimos la propuesta por Izquierdo (2004, p. 25) en la que se afirma que el "aprendizaje es un proceso dinámico de transformación mutua, donde las nuevas situaciones se integran en las ya conocidas y resueltas, en todas las dimensiones de los individuos, por medio del cual se adquieren nuevas formas de acción que anteriormente no se poseían, a través de la comunicación e interacción social, presencial o virtual, mediante métodos constructivos y de conectividad que faciliten las posibilidades y potencialidades hasta alcanzar la autorregulación, control y automatismo de forma permanente".

De ahí la importancia de la condición psicológica para alcanzar las metas propuestas, como requisito previo de aprendizaje. Aprendiz y Aprendizaje están en interacción constante (ver Figura 06).

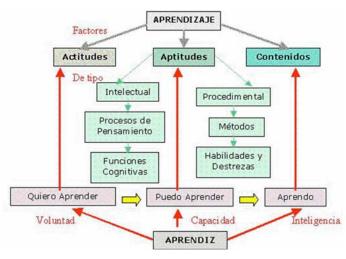


Figura 06. Aprendiz y Aprendizaje. Tomado de: http://andreseduardogarcia.blogspot.com.es/2012/02/revisando-el-conectivismo-27022012.html

1.3 HABILIDADES PSICOLÓGICAS CONDICIONALES BÁSICAS

Las habilidades, relacionadas con el adecuado funcionamiento psicológico, orientado hacia la eficacia en el rendimiento académico y la calidad del funcionamiento escolar de los alumnos, tienen una interacción permanente entre las situaciones del contexto y las condiciones personales de cada alumno (estrategias desarrolladas, necesidades, creencias, actitudes, estilos de afrontamiento, estados emocionales, etc.). Esta interacción tiene consecuencias tanto en la percepción de la situación que el sujeto debe afrontar, como en la percepción de los recursos propios para afrontarla y el producto de una y otra será el

nivel o grado de confianza que el alumno alcanza para hacer frente a la situación que debe resolver para alcanzar su objetivo (Izquierdo, 2004).

Sabemos que la percepción de la situación influye en la motivación y el estrés; cuando se da equilibrio entre ambas, se produce un adecuado nivel de autoconfianza, pero si la autoconfianza es baja, la motivación disminuye y el alumno no muestra interés y cuando la tarea es de obligado cumplimiento, la situación puede provocar estrés y tensión (Buceta, 1998).

Es decir, la autoconfianza es la variable psicológica que condiciona la motivación y el estrés y determina la disposición psicológica del sujeto y su nivel de activación, por lo que podemos considerarla como la variable moduladora o habilidad psicológica condicional. Cuando la autoconfianza está bien desarrollada se observa que fomenta la motivación y el estrés necesarios para alcanzar un nivel de activación óptimo y conseguir un adecuado funcionamiento psicológico y académico que facilite el rendimiento y la satisfacción personal.

Estamos convencidos de que el nivel de activación tiene un papel importante en la capacidad para identificar las señales o reactivos que informan al sujeto de lo que procede hacer en cada momento; es decir, estrategias cognitivas de atención y concentración que le permitan alcanzar un adecuado funcionamiento psicológico, a partir de una interpretación adecuada de la información hablamos de percepción significativa, determinando las habilidades básicas de elaboración y la posterior toma de decisiones para llevar a cabo ejecuciones exitosas en el contexto donde se desenvuelve.

La incidencia de la motivación y el estrés no se produce solamente a través de su influencia en el nivel de activación, ambas variables pueden afectar a los estilos de pensamiento o propiciar sesgos en la interpretación de la información que pueden influir en el estado emocional y, por consiguiente, en la toma de decisiones, afectando al funcionamiento físico y psicológico e influyendo en el rendimiento, tanto en lo que se refiere a las cuestiones académicas de aprendizaje, como a la integración escolar con los agentes implicados en el contexto educativo. En la Figura 07 presentamos gráficamente la dinámica de las interacciones que acabamos de describir.

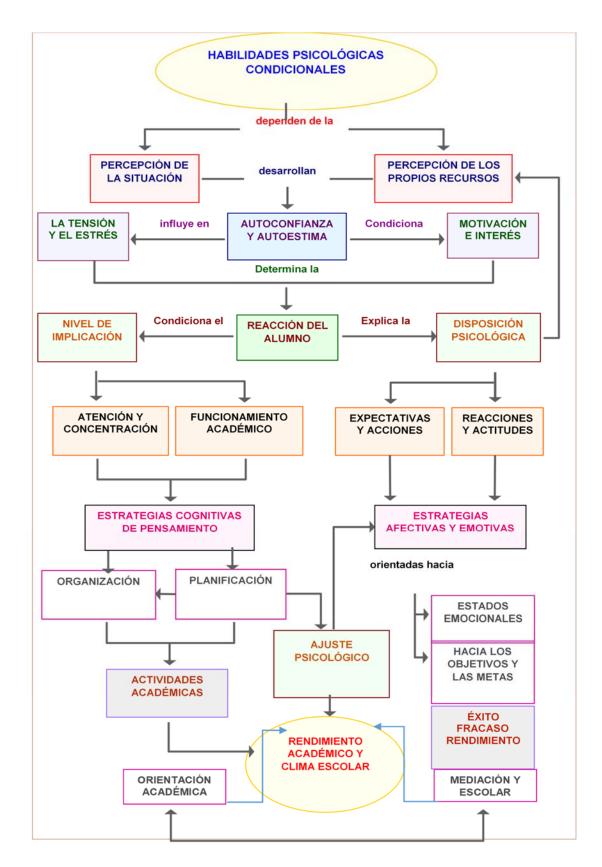


Figura 07. Interacción de variables psicológicas condicionales que determinan el rendimiento académico y escolar. Elaboración propia a partir de la fuente Izquierdo, J. M. (2004)

La actividad académica presupone determinadas exigencias psicológicas sin el alcance de las cuales resulta imposible pensar en un adecuado ajuste psicológico en el contexto escolar. Asimismo, cada nivel de enseñanza requiere unas determinadas habilidades psicológicas condicionales y, por consiguiente, exige que los alumnos desarrollen dichas potencialidades psicológicas y biológicas que, desarrolladas de forma adecuada, contribuyen a convertir en realidad, en correspondencia con los principios bajo los cuales ha sido planificado el proceso educativo; pero aun así, ello no es suficiente.

En investigaciones recientes se ha podido observar que los alumnos deben estar totalmente involucrados en su actividad y sin tensión, alcanzando percepciones para encontrar lo que se denomina "fluencia" (flow) y que es entendida como: "... un estado psicológico especial donde mente y cuerpo forman una unidad, donde el sujeto tiene conciencia del control psicológico y una disposición mental positiva". (Jackson & Cskszentmihaly, 2002)

Nuestra apreciación al respecto la exponemos en el siguiente planteamiento: los componentes fundamentales para alcanzar dicho estado, y que curiosamente no podemos medir por pertenecer al mundo invisible, aunque sí es posible acumular, son la creencia, el deseo y las expectativas. Las estrategias de creencias son muy útiles, ya que si quieres creer más en algo en lo que crees poco tienes que repetir tu creencia, recordarla verbal y mentalmente y se irá acumulando más y más energía en esa dirección. Lo mismo ocurre con el deseo y las expectativas, hay que desear para poder creer y mirar hacia el futuro para generar expectativas, ya que de aquí se nutre el pensamiento que siempre antecede a la acción y condiciona a la siguiente, en función de la experiencia.

Todo lo que sucede en el mundo visible del cuerpo tiene que suceder en el mundo invisible de la mente, por ello hay que educar la mente y controlar el pensamiento para funcionar mejor y lograr los objetivos propuestos. Pensamientos y mensajes del tipo "mi mente más potente para servir mejor; cada día y conforme pasan los días me siento mejor, mejor y mejor física y mentalmente; pensamientos positivos me traen ventajas y beneficios en la actividad que realizo; yo así lo deseo, lo creo y así será", contribuyen a facilitar el proceso.

Por supuesto que no podemos investigar todas y cada una de las variables psicológicas implicadas en el proceso anteriormente descrito, ni las situaciones contextuales en las que se desarrollan, por ello nos limitaremos al estudio de las competencias

académicas, las actitudes escolares y las reacciones ante situaciones en contextos escolares que pueden generar estrés o tensión psicológica. Son las habilidades psicológicas condicionales las que están en la base del aprendizaje y la educación, necesarias para que cada individuo desarrolle el autocontrol y la autorregulación, para alcanzar el "fluir educativo" y así alcanzar una competencia escolar óptima.

Esta es una muestra de esa comunicación mente y cuerpo para llevar a cabo acciones positivas y constructivas en el ámbito personal, familiar, escolar y social, de ahí la importancia que tiene para padres, profesores, orientadores y mediadores la investigación en este campo. Será la aplicación de métodos y técnicas modernas de control psicológico las que tendremos que diseñar y utilizar para la formación y educación de los alumnos del siglo XXI, como se representa en la Figura 08.

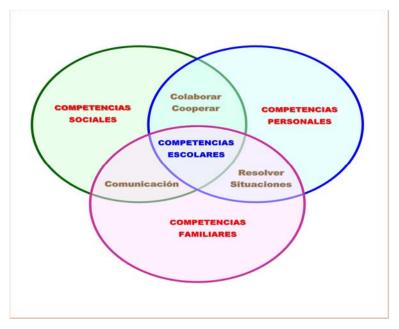


Figura 08. Interacción de los componentes de las competencias en ámbitos actitudinales. Elaboración propia.

RESUMEN

Los fundamentos de toda investigación están dentro de un cuerpo teórico de referencia y en nuestro caso entendemos que es la Psicología de la Educación la teoría en la que nos apoyamos para el diseño de nuestra investigación y lo que es más importante, el lugar donde podemos encontrar investigaciones relacionadas.

Ubicados en el contexto teórico, debemos estar al tanto de todas y cada una de las teorías del aprendizaje, asumiendo una postura poco acomodadiza, que les consienta usar una u otra basándose en las necesidades propias del contexto educativo y del propio ambiente escolar, no sólo limitándose a monopolizar siempre la misma teoría; en la variedad encontramos un mayor conocimiento y nuestro abanico de información se expande de una manera notable. Como hemos comentado, sabemos que uno de los modos de aprendizaje puede ser aquel que se basa en el estímulo y la respuesta (corriente conductista), y podemos apoyarnos en ella para llevar a cabo un tipo de enseñanza efectiva y sistemática que solicite un perfeccionamiento y cierta rapidez a la hora de realizar el alumno, algunas habilidades, a través de la repetición y controlada por técnicas de modificación de conducta (refuerzos y castigos).

La siguiente corriente con la que nos encontramos es con la cognitiva, sin duda alguna nos ha proporcionado información sobre lo que sucede o se implanta en la mente del alumno y la importancia del ambiente educativo, como elementos relevantes del aprendizaje y la educación.

De igual manera, la corriente constructivista nos enseña la necesidad de manejar, manipular, de interactuar y cómo la experimentación (empirismo) también constituye parte del proceso de aprendizaje (significativo), el cual se basa en la construcción de nuevos e innovadores conocimientos, generados sobre los conocimientos adquiridos previamente.

Finalizamos con dos planteamiento básicos de las nuevas tendencias en las teorías del aprendizaje, una el conectivismo y otra el aprendizaje autorregulado, cuestiones de vital importancia para entender la situación actual con la incorporación de los recursos y tecnologías de la información a la enseñanza.

Tomaremos lo más positivo de cada teoría y desde un planteamiento ecléctico contaremos con las aportaciones de todas para poder adaptar y modelar una educación personalizada teniendo en cuenta y siempre el tipo de aprendizaje de cada sujeto y su entorno personal. Deseamos andar un camino, el de la investigación, puesto que el futuro de la educación y del aprendizaje deberá tener en cuenta el fomento de la autonomía y la creatividad del estudiante, así como aprender a manejar emociones, sentimiento y actitudes, que sin duda pueden ser exploradas si coincidimos con un adecuado profesor (mediador).

C A P Í T U L O

ACTITUDES Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia la Psicología ha ido elaborando diferentes hipótesis y constructos teóricos, destinados a comprender y medir aspectos del comportamiento humano. Las actitudes son un componente fundamental de la forma de pensar, sentir y actuar de cada individuo y es esencial conocerlas a nivel conceptual de forma que podamos localizarlas en cada sujeto y que, desde ese mismo conocimiento, se nos permita intervenir de forma positiva. Este énfasis en los aspectos psicológicos ha llevado a adoptar el concepto de actitud para referirse a acontecimientos mentales.

2.1 CONCEPTOS Y TEORÍAS SIGNIFICATIVAS

El estudio psicológico de las actitudes ha sido abordado fundamentalmente desde la Psicología Social y su conocimiento se ha considerado importante no solo para é sta (Allport, 1935), también para la Psicología de la Educación (Fishbein & Ajzen, 1975), la Psicología de la Personalidad (Rokeach, 1976). Desde esta orientación el estudio de las actitudes nos permite, por un lado, predecir la conducta de los individuos y tener una imagen estable del mundo y, por otro, desenmascarar la base de distintas situaciones a las que el sujeto debe enfrentarse.

2.1.1 NATURALEZA Y DEFINICIÓN DE LAS ACTITUDES

Cuando hablamos de actitud debemos tener claro que su complejidad es notable, en su constructo pueden converger distintas experiencias según cada persona y su propia relación con el objeto actitudinal.

Existe un determinado grado de consenso respecto a los componentes fundamentales de las actitudes (cognitivo, afectivo y reactivo o de acción), de manera que los autores más destacados e investigaciones más importantes siempre han considerado estas tres dimensiones. Cada uno de los componentes puede dar vida a la estructura que proporciona el inicio de una determinada actitud, bien favorable o bien desfavorable, hacia un objeto, persona o situación.

Las actitudes se desarrollarían para establecer el equilibrio ante situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal desencadenando estados emocionales adaptativos según García (1995) y Boekaerts (1995).

No obstante, también hay que tener en cuenta la importancia de las actitudes dentro del profundo ámbito de la Psicología Social, donde se investiga la determinación mutua entre un individuo y su entorno social, los rasgos sociales del comportamiento y el funcionamiento mental del individuo en sociedad, dando múltiples definiciones de las actitudes en función de las orientaciones de dichas investigaciones. En toda y cada una de las aproximaciones conceptuales de este vocablo siempre existe un elemento común: su carácter de valoración (evaluación).

Las creencias, las emociones y las conductas, no tienen por qué estar necesariamente unidas o separadas en la valoración de un objeto, es decir, una actitud puede formarse por componentes únicamente cognitivos o afectivos, sin necesidad de que lleguen a acoplarse. Por lo tanto, el conjunto de las valoraciones que una persona realiza sobre un objeto, persona o cosa conforman la valoración final que entendemos como actitud.

En este sentido, la estructura que da forma a una actitud determinada es la integración o el uso de las evaluaciones de cada uno de los tres componentes que la forman, pero como ya mencionamos, no tienen por qué darse los tres al unísono (por ejemplo, las creencias que tiene un sujeto sobre un objeto pueden ser positivas y las emociones/sentimientos, negativos).

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, es importante no involucrar la actitud con los componentes en los que se sostiene pues la consideramos como un constructo psicológico no observable, con un carácter evaluativo, que media entre un objeto y la respuesta que da una persona ante ese objeto en cuestión.

Las actitudes tienen sus raíces asentadas en el aprendizaje social, esto quiere decir que se aprenden, se expresan y se modifican en los contextos sociales; también se da el caso de muchas actitudes que se desarrollan en relación con una base biológica. Ambos factores no tienen por qué darse de manera independiente, puesto que la variabilidad de actitudes representadas y observadas entre individuos hasta el día de hoy, viene dada desde una interacción forjada entre factores sociales y genéticos. Es decir, llamamos actitud a una experiencia psicológica relacionada con un objeto, que influye sobre las reacciones y conductas de una persona.

Una de las fórmulas más sencillas es la de adquirir una actitud mediante la experiencia directa con el objeto actitudinal, uno de los mecanismos psicológicos que

requieren menos procesamiento cognitivo para que se forme una actitud se conoce como el efecto de mera exposición a un estímulo. Según Zanjoc (1986), este fenómeno se puede describir como un aumento favorable hacia un estímulo neutral al aumentar la exposición repetida al mismo.

Bornstein (citado en Bohner y Wänke, 2002, p. 77) desarrolló un meta-análisis de 200 investigaciones sobre este efecto, concluyendo que se incrementa en las siguientes circunstancias: estímulos complejos, exposiciones de periodos temporal breve, incluida la exposición subliminal; cuando el intervalo entre exposición y evaluación es mayor; y en exposiciones en las que están presentes muchos otros estímulos.

De ello, constatamos que no es necesario que una persona reconozca el estímulo cuando posteriormente se le presenta para evaluarlo, lo que se cuestiona es que aumenta la familiaridad del objeto con la actitud de una forma, al menos, consciente.

En cuanto al aprendizaje y la imitación de las propias actitudes, concluimos que éstas se pueden formar, pero también modificar a través del condicionamiento clásico. Hablamos pues de un aprendizaje por proximidad de estímulos que condiciona la evaluación de uno de los objetos actitudinales.

Desde el punto de vista biológico, quedan claras evidencias de que algunas actitudes están influencias por aspectos genéticos y pueden tener su origen en mecanismos innatos que favorecen y siguen favoreciendo al ser humano. Diversos procesos psicológicos se sustentan en una base biológica, entre los que podemos destacar el temperamento de cada persona, que predisponen al sujeto hacia determinadas actitudes.

Ciertas habilidades (capacidad para la música, por ejemplo) pueden tener un componente genético que influye directa o indirectamente en las actitudes; las personas tendemos a crear una actitud que está relacionada a con nuestras propias capacidades y con nuestras características de personalidad.

"...el impacto de la herencia genética en las actitudes es más significativo en aquellas basadas en aspectos afectivos o emocionales que en las que se basan en cogniciones o conducta..." (Erwin, 2001, p. 25)

No obstante, es significativo ser conscientes de que los factores genéticos no explican ni pueden exponer la formación o creación de actitudes de una persona en concreto, pues los potentes factores de socialización modelarían esa predisposición. En este sentido, Bohner y Wänke (2002) afirman que, aunque ciertos genes puedan influir en

una actitud o conducta, ello no implica que esa influencia sea irreversible y no modificable.

Llegados a este punto, nos encontramos con un gran investigador en la materia, Tesser (1993), el cual comparó el tiempo de reacción de las actitudes ante los estímulos en actitudes asociadas a una base biológica, es decir, marcadas por una carga genética, con actitudes más marcadas por el aprendizaje social. "Cuánto más heredable puede ser una actitud, menor es el tiempo de respuesta ante el objeto de actitud y mayor es la resistencia al cambio" (Gómez y otros, 2006, p. 199).

"(...) en términos formales, una actitud es una tendencia psicológica expresada, evaluando un ente determinado con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad" (Eagly y Chaiken, 1998, p. 269).

Por tanto, debemos empezar a desmenuzar este tema sabiendo que cuando hablamos de actitudes siempre estamos haciendo referencia a un ente determinado (objeto de actitud), que puede ser cualquier cosa, pues todo lo que pueda llegar a ser valorado puede convertirse en un objeto de actitud. Los objetos de actitud pueden ser abstractos, ideas, opiniones, conductas, personas o grupos.

A lo largo de la historia y en relación con el tema que nos incumbe, nos encontramos con varias contradicciones y numerosas definiciones del concepto que estudiamos; hemos de decir que no existe un conceso generalizado. Thurstone (1931) consideró la actitud como el sentimiento hacia un objeto lógico.

Años más tarde apareció Allport (1935, p. 87) el cual enfatizó en el carácter dinámico de la actitud en sí principalmente, considerándola como "una reserva mental y el estado nervioso de la prontitud organizados a través de la experiencia, mientras ejerce una influencia directa o dinámica en la contestación del individuo ante los objetos y situaciones de su entorno".

En 1948, Krech & Crutchfield le dieron importancia y enfatizaron los elementos cognoscitivos y afectivos de la actitud, definiéndola como "una organización paciente de procesos motivadores, emocionales, perceptores y cognoscitivos con respecto a algún aspecto concreto o general del mundo del individuo" (citado en Fishbein & Ajzen, 1975, p. 9). Samoff (1960) considera la actitud simplemente como una disposición para reaccionar de manera favorable o desfavorable a una determinada clase de objetos.

Cabe destacar que las actitudes también han sido definidas según el grado en el que se encuentran ciertos objetos psicológicos, como los símbolos, las personas, las ideas, las instituciones, etc. Edwards (1957) simplificó: si un individuo es afectado de manera positiva por un objeto, su actitud será favorable; por el contrario, su actitud será desfavorable si es afectado de manera negativa.

En relación con este autor, aparecen Fishbein & Ajzen (1975, p. 6) los cuales afirman que "una actitud es una predisposición sabia para responder de una manera consistentemente favorable o desventajosa con respecto a un objeto dado". Así pues, nos damos cuenta de que ellos le dan importancia al elemento predisposición y a la naturaleza ilustrada de las actitudes, sin dejar a un lado el valor de las experiencias (empirismo).

La Psicología Social subraya la investigación hacia las actitudes. Según Tonelero & Croyle (1984) los individuos tienden a actuar de acuerdo con sus propias actitudes, a los cuales sigue, Triandis (1971) afirmando que las actitudes muestran qué piensa una persona sobre un objeto, lo que siente sobre/por él y cómo les gustaría actuar hacia ese determinado objeto.

Dawes & Smith (1985), tras una previa revisión, concluyen que la diversidad de definiciones deja claro que este concepto es una realidad psicosocial ambigua y muy difícil de estudiar. No obstante, frente a su diversidad, la inmensa mayoría de las definiciones pueden congregarse en tres grupos bien diferenciados (Olson & Zanna, 1993).

Autores que consideran la actitud como una evaluación o reacción emocional. Thurstone (1928, p. 102) la define: "(...) la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico".

Autores que perciben la actitud como la rapidez para responder de una manera particular con respecto al objeto. Para Allport (1935, p. 82), la actitud es: "(...) una disposición mental y neurológica de acción, organizada a través de la experiencia, ejerciendo un mandato o influencia dinámica sobre la respuesta a los individuos a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado".

Los que consideran que las actitudes están constituidas por teorías de orientación cognitiva. Dentro de este grupo, aparece McGuire (1985) que presenta un esquema misceláneo de tres componentes. Ver Figura 09.

- Afectivo-emotivo: sentimientos subjetivos y respuestas psicofisiológicas que acompañan a la actitud.
- Cognitivo: se refiere a las creencias, ideas u opiniones por las que la actitud se manifiesta, sin necesidad de ser consistentes.
- De acción/expresión/comportamental: proceso físico y mental que prepara al individuo para actuar de una determinada forma (Eagle & Chaiken, 1992).



Figura 09. Componentes de las actitudes. Fuente, McGuire, 1985, tomada de Izquierdo, 2004.

Centrándonos en unas referencias más cercanas en cuanto al espacio temporal, Zanna & Rempel (1988) hablan de las actitudes considerándolas como representaciones cognitivas que resumen nuestra evaluación de los objetos, los demás, las acciones, sucesos e ideas y que además tienen una dirección (positiva, neutral o negativa) y una intensidad (débil o fuerte).

Con el afán de resumir el concepto de actitud, podemos conceptualizarlo como:

"(...) tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas de evaluar de un modo determinado un objeto, persona o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación, a partir de creencias, sentimientos y expresar nuestra identidad". (Coll; Pozo; Sarabia & Valls, 1992, p. 35).

Tras este breve recorrido sobre las actitudes se constata que están relacionadas en torno a los factores de un grupo, por lo que pueden estar configuradas por un conjunto de sentimientos, conocimientos y acciones consideradas como positivas dentro del ambiente psicosocial del individuo que las maneja y maniobrar para comprender y auto

integrarse en el mundo en el que vive, proteger su autoconcepto, adaptarse al entorno, posibilitar sus propias expresiones, su propia visión independiente del medio social-cultural en general y en el contexto escolar, siendo éste el tema que nos concierne y al que dedicaremos tiempo más adelante.

Las actitudes generan comportamientos y éstos estarán determinados o se desarrollan no sólo en base a lo que le gustaría hacer a la persona, sino por lo que cree que debería hacer (moralidad, normas sociales), por lo que normalmente ha hecho (hábito, costumbre) y por las consecuencias que nacen de dicho comportamiento; ya sean esperadas por los demás individuos como grupo social o por parte del mismo sujeto.

2.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES

Como escenario verídico psicológico, la actitud se estructura o se compone de una serie de características reales físicas-somáticas y se puede valorar como un continuo psíquico que marca un inicio y un final; vive numerosas variaciones de grado desde el principio hasta su última etapa.

Como hemos explicado anteriormente, las actitudes se forman sobre la base de las experiencias directas que suelen ejercer más presión y efecto en el comportamiento que aquellas actitudes que se forman de manera indirecta. Su contiguo conjunto (donde se labran esas variaciones) se sustenta en seis características debido a que el origen de las actitudes y algunos de sus elementos tienen relevancia en relación con la actitud-comportamiento:

- Su importancia: hay tres factores claves que juegan un papel clave en la determinación de la importancia de la actitud. Apoyándonos en Bonninger, Krosnick & Berent (1995):
- El interés propio.
- La identificación social; cuando la medida de la actitud crece al formar parte de ciertos grupos, mayor es su importancia.
- Conexión entre actitud y valores; cuando la actitud está más ligada a los valores de una persona, mayor es su importancia.
- Su conocimiento: cuanto sabe el sujeto sobre el objeto de actitud).
- La accesibilidad: cuanto más fuerte e intensa es una actitud, más rápidamente nos viene a la mente.

No sólo las actitudes más intensas ejercen mayor impacto sobre los comportamientos, también son bastante resistentes al cambio, su inestabilidad se mantiene a través del tiempo y poseen mayor impacto en diversos aspectos de la cognición social.

Mientras hablamos de actitudes, podemos desmigajarlas citar las componentes actitudinales, las cuales, a nivel general, entendemos como la capacidad de desarrollar algo que crea o forman, junto con otros elementos, un todo. Relacionados con las actitudes, aparecen los componentes actitudinales y sus características:

Profundizando en estas líneas de investigación sobre las características de las actitudes, encontramos a Guitart (2005, p. 14), que considera ciertas particularidades de las actitudes como elementos propios de las mismas:

- Son decisivas en la personalidad del individuo
- Incluyen antecedentes y respuestas que puede ser cognitivas/afectivas/de acción.
- Se forman a partir de factores internos y externos del individuo.
- Adquiridas, internas e individuales.
- Son específicas y contextualizadas.
- Tienden a organizarse en un conjunto hasta crear un sistema de valores.
- Condicionan otros procesos psicológicos: juicios sociales, aprendizaje...
- Son concreciones de valores. Las actitudes y los valores forman parte del marco moral del individuo.

Las actitudes se encuentran entrelazadas con los valores porque mediante ambos expresan diversos modos de cómo situarse y plantar cara a los valores de la realidad de la vida cotidiana. Noro (2004) entiende el valor como una propiedad de la realidad objetiva e ideal; una cualidad de las formas de ser, sentir y actuar, por medio del cual la realidad es apreciada, deseada y realizadas.

Como el valor se muestra para ser re-conocido, con explícito a ser y a realizarse, se impone una obligación que se debe respetar, atender y promover, como un ideal deseable e inagotable, como tarea y al mismo tiempo como proyecto. Las actitudes deben guiarse por la apertura y la realización de tales valores.

Desde nuestro punto de vista, los valores son unos principios importantísimos que nos ayudan a guiar nuestros propios comportamientos con el fin de realizarnos como seres humanos. Muestran nuestros objetivos, metas, intereses, sentimientos y nos brindan una

pauta para manifestar propósitos colectivos o individuales. Tienen que ver con los sueños, las ilusiones y las aspiraciones de cada individuo.

Por ello, valores, actitudes y conductas están vinculados. Hablamos de actitud y hacemos referencia a la disposición de actuar en un momento cualquiera, pero en consonancia con nuestros valores, sentimientos y creencias.

Los valores podemos entenderlos, además, como pensamientos, ideas o concepciones, que se muestran y se palpan más en el comportamiento, es ahí donde mejor se reflejan y, por ende, en las actitudes. Parra (2003, p.71) considera que no se puede olvidar que junto con el componente cognitivo de los valores, está el afectivo y el de acción, bajos las condiciones necesarias para el aprendizaje efectivo, que pasan por la congruencias de los agentes educativos (familia, escuela y sociedad), el respeto a las costumbres y el excelente ejemplo de las personas con las que el sujeto convive.

Es importante, por último, tener presente que los valores también fundamentan un pilar bastante potente para poder convivir en comunidad y relacionarnos de manera satisfactoria con otras personas; regulan la conducta como conseguir una armonía en la convivencia.

En cada uno de los componentes actitudinales, como hablábamos anteriormente, (afectivo, cognitivo y comportamental o reactivo) deben ser analizadas y estudiadas de manera más formal las siguientes características:

- Dirección: especificación cuantitativa de la inclinación, favorable o no favorable hacia una persona, cosa, objeto o situación concreta.
- Multiplicidad e Intensidad: hace mención a la gama de elementos (números y clases) mediante los que se pueden diferenciar cada uno de los componentes con el objetivo o fin de dar respuesta a la indiferencia sobre la cuestión expuesta. Tiene que ver con la fuerza de atracción o rechazo hacia el objeto de actitud. (representación metodológica, Por ejemplo, Tipo Lickert).
- Dimensión (dimensión actitudinal): nos ayuda a conocer si tratamos con un objeto complejo o que no se define con exactitud. Una actitud puede ser unidimensional (abarca una sola propiedad de la actividad) o multidimensional (incluye varias propiedades).

Cuando hablamos de componentes de la actitud, hacemos referencia a una serie de categorías que componen un todo, por tanto, subrayamos que tanto los componentes (y las características citadas) como las competencias actitudinales están íntimamente relacionados; las competencias y sus calificaciones se conectan con el saber-ser, saberactuar ante una concreta o determinada situación.

Por esta razón, se convierten en elementos de utilidad para cualquier desempeño social. Sin ellas, no obtendríamos el provecho adecuado de muchos de nuestras instrucciones cognitivas; constituyen manifestaciones de nuestra salud mental, emocional y de nuestras capacidades y habilidades de interacción (creatividad, adaptabilidad, responsabilidad...).

Las competencias actitudinales también están en consonancia de algún modo con el sistema del que se compone las actitudes. Un sistema es una sustancia compleja, cuyos mecanismos se corresponden unos con otros: puede ser material o conceptual. Comúnmente, todos los sistemas poseen una estructura y su propio entorno (sólo los sistemas materiales, tienen forma –figura-).

En el caso de la actitud, su sistema hace referencia a un pensamiento sistémicointegral compuesto de varios subsistemas o elementos interrelacionados. Busca comprender su funcionamiento y resolver los problemas que pueden presentar sus propiedades, es decir, hablamos de un marco conceptual abierto que exhibe límites, información propia recibida previamente del exterior y obviamente, cierto grado de complejidad.

En este sentido, Krech (1978, p. 44) menciona: "(...) la actitud es un sistema motivacional, emocional, perceptual y cognitivo con respecto a algún aspecto del mundo del sujeto".

2.1.3 FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

Sin lugar a duda, la actitud, tiene un carácter funcionalista. Nacen una serie de necesidades y las personas adaptan determinadas actitudes para satisfacerlas. Nos interesa conocer cuáles son las raíces motivacionales y qué consecuencias poseen las actitudes para las personas: su carácter motivacional.

Katz (1982), en esta línea, propone cuatro funciones principales atribuidas a la actitud:

• Función defensiva: (defensiva del yo), tiene que ver con el mantenimiento de la autoestima; cuando algo que ocurre nos desagrada, entran en juego las actitudes

como mecanismo de defensa, por un lado, de proyección (culpar a otros de nuestras actitudes negativas) por otro, de racionalización (actitudes positivas que generan positivismo).

- Función instrumental: denominada también de ajuste (adaptativa) y utilitaria. En este caso, la persona desarrolla actitudes positivas para obtener refuerzos y actitudes negativas pata evitar castigos; por lo que, las actitudes ayudan a alcanzar objetos deseados y a evitar los no deseados. Esta función permite una interpretación del entorno al clasificar los objetos actitudinales de acuerdo con los resultados que proporcionan. (Gómez, 2006, p.195).
- Función de expresión/expresiva de valores: se utiliza para intentar reafirmar aspectos importantes del autoconcepto, expresar actitudes que muestren los valores más relevantes sobre el mundo y sobre uno mismo. En el ámbito escolar, por ejemplo, la autoestima y el autoconcepto tienen que ver con el nivel de aspiración del alumnado. Según Gómez (2006, p. 195) "la expresión actitudes es una especie de tarjeta de presentación de un individuo mediante la cual ofrece una identidad".
- Función de conocimiento/cognitiva: se usa para intentar comprender nuestro entorno y darle significado a la nueva información dentro de la división "positivo vs. negativo"; de esta manera, cada individuo mediante las actitudes, ordena, clarifica y dan estabilidad al mundo. La división citada entre positivo versus negativo, dice Ángel Gómez (2006, p. 197) al evaluar objetos, personas o los eventos permite diferenciar entre lo beneficioso o lo dañino para cada individuo y así determinar como estímulo el objeto de actitud.

Este análisis pragmático de las actitudes nos permite delimitar una serie de funciones psicológicas en el proceso Interacción-Individuo-Entorno social y físico.

Así pues, lo que perseguimos en este estudio de las funciones de las actitudes es lograr que nos sean prácticas y beneficiosas para dirigirnos hacia las características substanciales del objeto de actitud y trabajar con él fructíferamente.

Además, suponen un gran apoyo para las personas y para que, entre otras cosas, puedan expresar su yo real, mostrar, hablar y exponer sus verdaderas certidumbres e ideologías ante sí mismo y para/con los demás.

Destacamos dos funciones principales: la primera, función de evaluación del objeto, y la segunda, función de identidad social que, según Shavitt (1990) son dos

funciones substanciales, pues no son mutuamente exclusivas; entre ambas actitudes pueden realizar una y otra prestación.

2.1.4. FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

La formación de una actitud depende de que la información sea asequible y esté cercana en ese momento; no siempre tasaremos un mismo objeto de una misma manera. Cuando hablamos de "información" estamos haciendo referencia no sólo al exterior, sino también a la información que posee la memoria y sea viable y accesible en un espacio temporal concreto; una actitud, indudablemente, está fijada a las influencias del entorno donde se lleva a cabo el proceso de socialización. Según Gómez "la accesibilidad de la información depende de sus cualidades, de su organización de memoria, de la frecuencia de la activación y de la regencia de esa activación" (2006, p. 203).

Por otra parte, Krech (1978) considera que no es posible predecir y controlar la conducta de un sujeto conociendo sólo la naturaleza y las características básicas de sus actitudes, también es necesario conocer el desarrollo y los procesos de cambio de las mismas. Por lo que, para continuar de manera estructurada, lo ideal es decretar e identificar las fuerzas que acuerdan su desarrollo y crecimiento.

Podemos concentrarlas en:

- Deseos personales o conjuntos de necesidades a satisfacer.
- Características y grado de información que el sujeto recibe.
- Características del grupo de pertenencia.
- Personalidad de cada sujeto.

En el párrafo anterior, se contempla un nexo conceptual psicológico entre dos términos: Actitud y Conducta. Pero, ¿qué es la conducta? Desde nuestro enfoque, la conducta está alineada con la particularidad con la que se comporta una persona en diversos ámbitos y situaciones de su vida; es por ello que consideramos que el término puede afiliarse al comportamiento, pues éste habla de las acciones que realiza un individuo cuando recibe una serie de estímulos y crea vínculos que residen en su contexto-entorno.

Considerados por la Psicología como pioneros en el campo, encontramos tres autores: Sigmund Freud, Carl Jung y Jean Piaget. Sigmund Freud (†1856-1939) creía que la conducta del individuo era algo dinámico, producto de fuerzas contrapuestas,

considerada que cada una de las conductas era motivada por uno o varios instintos fisiológicos humanos (se impulsó a través de un constructo básico, el aparato psíquico).

Carl Jung (†1875-1961), sin embargo, difería de las ideas de Freud, sostenía pues que la energía psíquica representa todas las fuerzas de la vida (no sólo sexuales); Jung, destacó el papel del inconsciente en la determinación de la conducta humana. La lucha diferencial conceptual, entre estos dos científicos se centra en que donde Freud, veía el "caldero hirviente de impulsos" que el ego debía controlar, Jung veía el inconsciente como la fuente de fuerza y vitalidad del ego

Más adelante, Jean Piaget (†1896-1980) postulaba que toda conducta humana se presenta como una adaptación, donde el sujeto no actúa sino cuando experimenta una necesidad (...) la conducta constituye pues, un intercambio entre el mundo exterior y el sujeto, pero no está relacionada con el orden material.

Para finalizar esta transitoria conceptualización sobre la conducta autores más modernos hacen alusión a ella como "un nivel más de concreción en la relación valores-actitudes, pues los valores en la conducta humana se configuran en actitudes" (Bolívar, 1992, p. 54). Conviene señalar, desde un punto de vista más generalizador, que "hay una gran variedad de conductas que van desde la manifestación de "baja intensidad", como molestar, dar respuestas inadecuadas, etc., hasta agresiones físicas o verbales graves, conductas anti-sociales, maltrato, etc." (Latorre, Teruel, 2009, p. 64).

Volviendo al tema principal, ¿cómo se forma una actitud? Según Triandis (1971) las actitudes se aprenden bien de la experiencia directa o bien de otras personas. La experiencia directa puede ser agradable o desagradable, pero, en cualquier caso, nos ayudará a formar una actitud. Desde esta perspectiva, observamos que el comportamiento depende pues, de dos factores principales, las expectativas de refuerzo o castigo y las normas sociales. Por tanto, se puede certificar que determinadas actitudes se aprenden cuando los factores genéticos aportan su influencia; se afirma que las actitudes básicas se forjan en el seno de grupos primarios donde el individuo recibe favoritismo o rechazo. De igual forma, las actitudes que se engloban dentro de las disposiciones de acción, obedecen a la necesidad de satisfacer necesidades.

Las actitudes e información externa recibida pueden formarse por la información recibida por cada sujeto, es decir, pueden ser aprendidas y no sólo estar sometidas a los impulsos. Cuando la información recibida se obtiene en un momento congruente con otras

actitudes ya "guardadas", es cuando alcanza una fuerza moduladora y determinativa, para la constitución de la actitud correspondiente. Aquí es cuando aparece el principio de "congruencia cognitiva", el cual hace referencia a la armonía que hay dentro del sujeto, lo cual logra que toda fuerza interior actitudinal de la persona se dirija al objetivo que desea.

Cuando un individual está inmerso en un grupo, las actitudes se forman a través de los agentes de socializadores (amigos, padres, etc.) son piezas importantes en la formación estructural de las actitudes personales de cada sujeto. Krech (1978), afirma que los grupos primarios y referenciales son decisivos a la hora de formar las actitudes.

Sin embargo, como explicaremos en el siguiente apartado en el proceso de "satisfacer necesidades", el individuo puede tener una batalla interna cuando forma parte de diferentes grupos, y cada uno de ellos se sustenta sobre unas normas, pautas o costumbres, por ejemplo. Esto produciría, distintas necesidades incongruentes entre sí, aunque sabemos que las actitudes no las generan los grupos primarios, cierto es que los miembros de estos grupos aceptan las mismas como válidas; a la vez establecen valores directos e indirectos para crear cierto grado de homogeneidad y compatibilidad de actitudes, aunque sean incoherentes.

Hablamos del desarrollo de las actitudes cuando buscan la satisfacción de las necesidades del sujeto. De manera que un individuo para lograr satisfacer sus necesidades, creará o dará la forma que considere adecuada para alcanzar el objetivo o meta que se proponga; por todo esto, se consideran un "medio" para obtener un fin y crean a su vez un significado para el individuo. Múltiples metas pueden ser obtenidas por una misma actitud y tienen carácter funcional.

2.2 HABILIDADES Y COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN EL CONTEXTO SOCIAL

Las habilidades y competencias nos ayudan a conseguir dimensiones de la personalidad en interacción con los demás, hablamos de habilidades sociales, donde muchas de nuestras dimensiones personales, familiares, escolares o sociales se ven implicadas directamente. Estas habilidades son las herramientas que utilizamos para resolver situaciones y alcanzar los objetivos propuestos, respetando siempre a los demás.

2.2.1 HABILIDADES Y COMPETENCIAS SOCIALES

Mediante las competencias actitudinales o sociales se expresan conductas visibles que son consideradas como pautas para su posterior evaluación; sin duda alguna, están relacionadas con los saberes de cada sujeto como distinguiremos más adelante de una forma más pormenorizada.

Como base teórica sobre este tema del que hablamos debemos mencionar el intento de dar respuesta a las nuevas realidades educativas que han ido emergiendo y naciendo como consecuencia de la aceleración y crecimiento del cambio social; este intento lo consideramos como un elemento medular que estructura y justifica las reformas y las permutas que se han producido en la Formación del Profesor en todos y cada uno de los países europeos.

En diversos documentos transcendentales en este ámbito como puede ser el informe realizado por el Comité mixto OIT/UNESCO (2000) sobre la situación de los profesionales docentes; otro informe a destacar podría ser "La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemáticas", realizado por Eurydice y por la OCDE (2000) "Teachers matter: attracting, developing and retaing effective teachers" sin olvidar el estudio TALIS (2004), llamado "Teaching and learning international survey".

Como se muestra en el estudio desarrollado por la OCDE, se fueron paulatinamente añadiendo nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: multiculturalidad, idiomas, diversidad de alumnado, nuevas tecnologías, etc. TALIS, por su parte, nos regala un diagnóstico sobre los procesos de Formación del Profesor, en su informe se muestra que los profesores españoles participaron en actividades de formación en los últimos 18 meses.

Tras la mención con brevedad de los documentos expuestos, no sólo se observa una tendencia importante en el entorno laboral del docente, sino que se muestra con claridad que no sólo es el profesor el principal foco de la calidad educativa.

Se debe destacar que, en los últimos años, se ha ido valorando no sólo la necesidad de mejorar la Acción Docente, sino la de potenciar el cambio de los contextos donde el profesor desarrolla su contenido para que se lleve a cabo un salto cualitativo en la educación.

Una vez se han puesto en marcha las diversas medidas adoptadas por los diferentes países europeos, señalamos cuál ha sido el objetivo principal perseguido por las diversas

y diferentes reformas emprendidas para mejorar la formación que desde un principio reciben los docentes para dar respuesta a las variadas y modernizadas reclamas de una sociedad plagada de cambios.

Esto no quiere decir que dicha formación garantice y asegure, a nuestro entender, una actualización sólida ante una evolución continua y demasiado acelerada por lo que nace la imperiosa necesidad de una mejora permanente del profesor en cuanto a su formación (la cual consta de unas competencias que "desmenuzaremos" más adelante) sin dejar de lado, una complementariedad y coordinación entre el ejercicio práctico, la formación de y para dicha profesión pero además, la opinión real y existente, aunque no tomada en cuenta, del alumnado sobre sus docentes dentro del aula.

Para nuestra investigación es muy importante indicar los cambios estructurales de las enseñanzas en la Formación Inicial de los docentes dentro del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Así pues, se ha producido un nuevo cambio en de construcción:

(...) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenido de los estudios, sino que debe alcanzar el fondo de la actividad educativa que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación del aprendizaje... (MEC, 2006).

Nos encontramos con el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, artículo 37, que en cuanto a las enseñanzas universitarias se refiere, cita de manera textual:

(...) los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en los contenidos y las horas lectivas (...)

Todo esto nos conduce de una manera directa y jerárquicamente descendente a las competencias básicas sobre las que se fundamentan los currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), donde el objetivo fundamental es el aprendizaje.

El vocablo competencia tuvo importancia, la tomó y emergió en el seno del contexto de la formación profesional y se fue expandiendo al resto del tejido educativo; no hay duda de que se emplea con asiduidad en la formación continua, permanente o cómo se conoce de una forma más moderna como "lifelong learning".

Utilizar las competencias dentro del recurso de gestión se ha extendido en los últimos años, lo cual ha tenido su especial hincapié en el sistema educativo. Éste no ha sido menos y está apostando por este modelo, asumiendo los retos y las ventajas que conlleva.

Retomando el hilo del tema con el que comenzamos este punto, son variadas las acepciones del concepto competencia, como características de la persona relacionadas con una situación exitosa.

Estamos de acuerdo con Bozu (2002, p. 2) respecto al concepto de competencia, cuando destaca los elementos comunes:

- Integra el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Está compuesta por conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados, y
- Su evaluación y medida informa del grado de dominio conseguido (Performance of Level).
- Tiene relación con la acción, que la desarrolla y la actualiza.
- Está vinculada al contexto y a la situación donde actúa el sujeto.
- Facilita la resolución eficaz de situaciones problemáticas.
- No es una capacidad heredada, al contrario si no se aprende, no se desarrolla.

El término competencia se ha ido desarrollando paulatinamente, pero con más ahínco en los últimos años, aun así, cuesta encontrar una definición plausible que explique de forma apropiada su significado. Los elementos descritos anteriormente y la idea de clarificar la competencia desde la perspectiva conceptual, queda representada en la Figura 10.

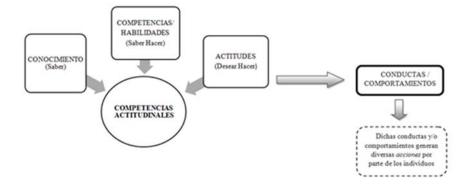


Figura 10. Elementos comunes al concepto de Competencia. Elaboración propia. Fuente: Bozu, Z. (2002)

No obviamos que nos encontramos inmersos en la época del conocimiento que "se caracteriza por la acumulación de datos, con la que el conocimiento queda obsoleto y se producen fragmentaciones en aras de cualquier especialización" (Martínez y Martínez, 2008, p. 266). Debido a esta afirmación discurrimos que es más complicado observar la realidad "real" de los estudiantes que quieran o no, deben aprender a manejarse en entornos académicos-formales anacrónicos cada vez más improcedentes.

Desarrollar un uso competencial de un conocimiento o habilidad incluye saber lo que uno necesita saber y también lo que no necesita saber; esto se convierte en un reto, pues la comunicación electrónica instantánea y el acceso universal al conocimiento, son grandes avances, pero también producen grandes desventajas. Precisamente esto es lo que nos hace concentrarnos en la definición y diferenciación entre: conocimiento, capacidad, habilidad y competencia, siendo este último de ellos el que más nos interesa.

Hablamos de conocimiento cuando alcanzamos la compresión de un saber desde su lógica interna, lo cual nos permite profundizar en su construcción y dominio. Cuando logramos un determinado conocimiento ubicado en una realidad contextual, comprendemos mejor nuestro espacio cognoscitivo, interpretando dicho conocimiento en función de la realidad con la que tiene algún tipo de relación es cuando nos hallamos ante una capacidad.

Cuando una capacidad hace acto de presencia por parte de un individuo, y además favorece la aplicación del conocimiento sobre una realidad concreta para su posterior cambio, justo en ese momento, estamos ante la influencia de las habilidades. Y cuando una realidad particular, se vuelve confusa y debemos seleccionar entre conocimientos (saber qué y por qué), capacidades (querer hacer) y habilidades (saber hacer) de la misma para razonarla y comprenderla, nos encontramos así frente a los elementos clarificadores que nos llevan a una delimitación conceptual coherente y funcional. La resultante de combinar "actitudes y emociones" con "conocimientos y destrezas" será la característica de posibilidad "poder", y el resultado final de los tres componentes será "hacer". Para hacer, hay que querer, poder y saber, como se expresa en la Figura 11.

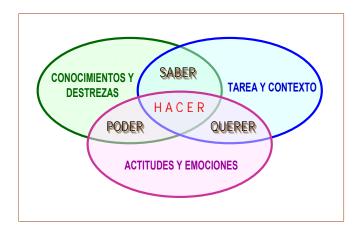


Figura 11: Interacción de los componentes de la acción. Fuente: Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (1994) Tomado de Izquierdo, J.M. (2004).

Borghesi (2005) afirma que la finalidad del desarrollo competencial del conocimiento es conseguir que las personas conviertan ese conocimiento en experiencia y la información en vida. Volviendo a lo expuesto en la Figura 04, particularmente nos interesan las habilidades (saber cómo hacer) pues a través de ellas, la persona puede "saber convivir", es decir, aceptar una serie de normas, valores, actitudes, etc., desde la perspectiva social-cultural.

En cuanto al ámbito escolar, médula céntrica de nuestra investigación, ocurre lo mismo, el alumnado debe a aprender a saber cómo hacer y desear hacer no sólo dominar conocimientos teóricos (saber) que desgraciadamente es el aspecto de las competencias actitudinales educativas más desarrollado en la enseñanza hasta la actualidad y no por descarte, el aprendizaje.

Debido a estas competencias dentro de la enseñanza y hablando de estudiantes, éstos deben conseguir un determinado nivel de conocimiento para cada asignatura, aprender a desarrollar (autodesarrollo) a lo largo de sus cursos académicos adoptar y demostrar una serie de competencias y actitudes que le capaciten de forma integral como persona y ciudadano.

La definición de las competencias actitudinales desde el punto de vista del alumnado es una tarea fundamental que nos permitirá analizar, coordinar, exponer y priorizar los objetivos fijados desde la perspectiva de un Ambiente Positivo de Aprendizaje, en adelante APA. No obstante, acotamos y mencionamos el concepto de competencia, a través de las definiciones aportadas por diferentes autores, entre los que

destacamos las aportaciones de Cano (2005) sobre las teorías y delimitación conceptual de las competencias. Basándonos en las diferentes concepciones aportadas por autores citados por Cano, E. (2005), estamos de acuerdo con Serrano (2012, p.61) que la Competencia se refiere a la capacidad de la persona que integra conocimientos, procedimientos, técnicas, actitudes y valores, que pone en juego en una situación concreta y en un contexto determinado resolviendo la situación.

El aprendizaje positivo, basado en las competencias, busca que los discentes sean capaces de utilizar e integrar la información, usarla y ordenarla adecuadamente en un contexto específico. Se preocupa en ampliar habilidades, destrezas y valores aunando el conocimiento individual, propio y personal en una situación concreta (experiencia), uniendo el "saber hacer" y el "desear hacer", lo que observamos y concluimos como la competencia actitudinal que muestra el alumno.

2.2.2 FACILITACIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Un aprendizaje positivo debe ser cooperativo y cuando se sustenta en las competencias requiere un cambio innovador en las metodologías de estudio por parte de los centros educativos. Debe emerger una constatación entre el aprendizaje competitivo (contra los demás) y el aprendizaje individualista.

Desde nuestra posición, el aprendizaje positivo es aquel que nace y vive en armonía con los seres y con el entorno, la competición no es más que la finalidad de llegar a la meta antes que otro. Lo ideal para promover un A.P.A. es generalizar el aprendizaje individualista. Según Serrano (2012, p. 62) "este es el aprendizaje en el que las personas trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de los demás, metodologías más activas que se centren en el protagonismo del estudiante como responsabilidad de su aprendizaje autónomo".

Además de generalizar este tipo de aprendizaje, debe darse una unión o una interacción con el aprendizaje cooperativo. Son numerosos los autores que lo investigan y señalan como un paradigma didáctico para que el discente adquiera competencias, ya sean actitudinales o no. Existen unas competencias genéricas que se utilizan positivamente dentro de pequeños grupos cooperativos:

 Trabajo en equipo: es un buen mecanismo, sirve para cultivar el potencial de enseñar a otros/as y aprender de ellos, crear un sentimiento de grupo, ser responsable, creer y realizar proyectos, etc.

- Aprendizaje auto dirigido (independiente): promueve inquietudes y el interés para aprender, conocer aquello que aún no se conoce, motivación (automotivación), alienta hacia un aprendizaje autónomo durante toda la vida.
- Toma de decisiones (TD) y razonamiento crítico (RC): ofrece soporte a la hora de enfrentarse ante cualquier problema, situación o traba con la que se encuentre un grupo de personas.
- Comunicación escrita y oral: expresarse correctamente de las dos formas; perder el miedo a hablar en público, lo que se traduce como una mejora de la capacidad de expresión verbal.
- Capacidad de planificación y organización: las cuales incluyen una capacidad de síntesis, análisis y resumen a la hora de buscar información, seleccionarla y valorarla.
- Resolución de problemas: identificar los problemas, defender posturas y diferentes opiniones, saber escuchar (escucha activa), dialogar, ser flexible, empatizar, aprender a negociar, conseguir asertividad y mostrar una creatividad positiva para revelar la solución adecuada.
- Compromiso ético: ser responsable apoyándose en una actitud ética y de tolerancia, respeto a "lo diferente", solidaridad y honestidad.

En definitiva, las habilidades y competencias sociales buscan la mejor forma de conseguir que los sujetos aprendan a vivir en sociedad y estas competencias necesariamente deben ser aprendidas en cada una de las situaciones y cada uno de los contextos donde el individuo tiene que desenvolverse. Hablamos de proceso de socialización que debe utilizar todos los recursos necesarios para garantizar la vida en sociedad, especialmente orientado hacia la educación en valores, principios y acciones que lleven a un ambiente social positivo.

2.2.3 ACTITUDES Y ACCIONES DE LOS SUJETOS

La idea generalizadora existente sobre que las actitudes guían el comportamiento nace en el interés de los psicólogos en investigar este campo exhaustivamente. Partiendo de esta afirmación, se debe aceptar que cualquier cambio en las actitudes modifica y altera el comportamiento, o lo que es lo mismo, la conducta.

Las actitudes se basan en la información sobre el objeto de actitud. Por tanto, si un mensaje persuasivo modifica esa información al aportar un nuevo conocimiento, el receptor que lo atienda y acepte modificaría sus actitudes. (Horland, Janis y Kelley, 1957; Horland, Lunsdaine y Sheffield, 1949).

Festinger (1969) concluyó que la evidencia no mostraba que el cambio de las actitudes, cambiara la conducta, de hecho, creyó que la relación actitud-conducta funcionaba de manera opuesta. "(...) Nuestra actitud como caballo, nuestras conductas como carretas" (p. 62).

Los seres humanos, estamos muy bien entrenados y somos muy buenos para encontrar razones para lo que hacemos, pero no muy buenos para hacer aquello para lo cual encontramos razones.

Es más que frecuente que los intentos por modificar la conducta cambiando las actitudes fallen; por lo que las actitudes no deben ser alteradas para lograr ese resultado, sino estudiadas individual y personalmente para alcanzar las conductas deseadas mediante un trámite salubre, no dañino. Buscar la salida del túnel más allá de lo socialmente aceptado, tener en cuenta los valores, las ideas y los fundamentos propios, así como los conceptos morales que consideramos, como personas únicas, correctos.

Pero, haciendo referencia una vez más a la conducta y etimológicamente hablando, destacamos que el vocablo proviene del latín (conductus) que significa "conducido-guiado", es decir, las manifestaciones que se producen dentro de la conducta misma son conducidas tanto por algo externo como interno.

Partiendo de esta idea, la conducta puede ser claramente guiada, por un lado, por expresiones psíquicas, por otro, por la influencia que ejerce el entorno o contexto social-cultural sobre el individuo/persona. Hablamos pues desde un aspecto idealista, el cual propone que la conducta puede desplegar manifestaciones corporales en el ambiente exógeno donde se desenvuelve el sujeto y donde coexistan sus fenómenos psicológicos.

En contraposición a lo expuesto en el párrafo anterior, encontramos la concepción materialista, una conducta se conoce como el resultado de la influencia social a la que la persona está sometida y que toma forma mediante las condiciones psíquicas de la misma.

Sin embargo, lo ideal a la hora de comprimir o elegir la definición de un término y posicionarnos bajo una postura u otra minimiza la riqueza y la comprensión que puede brindar un término en la actualidad. Lo mejor sería redefinirla o aportar constructos para su comprensión; tanto es así que se hace inevitable estudiar el enfoque behaviorista.

Watson (1913) incorporó nociones pioneras relacionadas con la comprensión, razón, agudeza y utilización del vocablo conducta en la investigación de la psicología.

En cuanto al Behaviorismo, éste argumenta que la psicología científica debe estudiar sólo las expresiones externas que forman parte de individuo, o lo que es lo mismo, esas expresiones que pueden ser valoradas mediante la observación y verificación.

En 1908, P. Janet añadió el concepto el concepto de conciencia como una forma de conducta sobre un tema específico y propuso unas operaciones de conducta que se estructuran en cuatro grupos homogéneos: a) conductas animales, b) conducta intelectual elemental, c) conducta media y d) conducta superior.

Tras esta esquematización por parte de Janet, más adelante, Watson habló de la conducta, como lo que el organismo hace o dice, haciendo referencia tanto a la denominación externa como interna. Como observamos, este autor limitó el estudio de las conductas a mecanismos observables en el ser humano.

"(...) ¿por qué no hacer de lo que podemos observar el verdadero campo de la psicología? Limitémonos a lo observable y formulemos leyes sólo relativas a estas cosas. Ahora bien: ¿qué es lo que podemos observar? Podemos observar la conducta" (Tortosa, 1998, p.301).

Como reflexión en torno a esta idea, se muestra una clara limitación del pensamiento watsoniano: su objetivo es la mera predicción y el control de la conducta a través de metodologías empiristas, lo que destaca el notable vínculo con la psicología/conducta animal; muestra, sin lugar a dudas, una insolvencia teórica para percibir las conductas humanas más confusas.

Sin embargo, todo ello no quiere decir que Watson o inclusive el enfoque behaviorista no exploraran otros aspectos emocionales, básicos o no, del ser humano. "En contra de lo que se ha afirmado en numerosas ocasiones Watson no reducía el comportamiento únicamente a la actividad motora o movimientos, sino que admitía también la existencia de otros tipos de actividad del organismo, como la emocional" (Parra, 2006, p. 292).

Tras este enfoque, nace un nuevo paradigma psicológico alrededor de los años 30, el nuevo conductismo. Hull (sistema de conducta de Hull) afrontó la conducta argumentando y justificando la relación existente entre estímulo-respuesta; teniendo en

cuenta los estímulos externos e internos de la persona. Es por ello, que su interpretación de la conducta no se basa sólo en experiencias, sino en secuencias estímulos-respuestas observables y no observables.

Analógicamente hablando, Skinner creó su propia valoración en la que realiza un importante experimento, donde distingue entre conductas controladas por contingencias (interacciones directas del organismo con el entorno) y conductas gobernadas por reglas, normas, órdenes, formulaciones verbales, etc. El autor se centra especialmente en las manifestaciones mentales para conceptualizar la conducta. Constituye en sí, una importante aportación, pues no observaríamos la conducta como algo estático, sino que el sujeto cobraría vida interpretando un papel activo de interdependencia con su entorno.

En la actualidad, la conducta se encauza directamente con la Escuela Conductista, aunque entran en constante discusión otros aspectos psicológicos por parte de los expertos/as en la materia. Si es cierto y destacable que, en cuanto al pensamiento psicológico de diversas corrientes, se ha preferido monopolizar el término comportamiento.

Según Parra (2006), en español el término "behavior" puede ser traducido de las dos maneras. Entendemos que la utilización y manejo de los conceptos conducta y comportamiento no presentan diferencias trascendentales. Rubinstein (1979) en este sentido, postula que la conducta va más allá de la relación extralimitada estímulo-respuesta (reacción); está determinada por el mundo exterior mediante fenómenos psíquicos; Rubinstein (1979) utiliza para describir cómo actúa el factor social sobre la conducta con la expresión "de modo mediato", y es con este enunciado cuando desacredita la rápida relación causa y el efecto.

Su opinión nos dice que aun cuando los factores sociales ejercen una tremenda influencia sobre la conducta, ésta germina, nace, se despliega en el movimiento psíquico del individuo y da como resultado un posterior reflejo de la misma. (...) la conducta de las personas está determinada no solo por lo que se halla presente, sino, además, por lo que se halla ausente en un momento dado; está determinada no solo por el medio próximo que nos rodea, sino, además, por acontecimientos que acontecen en los rincones del mundo más alejados de nosotros, en el momento presente, en el pasado y el futuro" (Rubinstein, 1979, p. 330).

De esta manera, la conducta se sucede dentro de un bucle de actos en los que el protagonista es la persona, e intervienen simultáneamente el entorno empírico social de manera directa e indirecta mientras se crea el proceso de aprendizaje que contiene y encierra nuevos y frescos conocimientos, experiencias y situaciones culturales que conforman la vida personal de cualquier individuo: "Todo acto de cognición constituye, al mismo tiempo, un acto en virtud del cual hacemos entrar en acción nuevas determinantes de nuestra conducta" (Rubinstein, 1979, p.330).

Hacemos constar que se debe tener en cuenta el proceso de aprendizaje como un transcurso valioso y vital para la conducta; los objetos aparecerán no sólo como meras cosas sino como objetos de conocimiento, creadores de nuevos significados para la persona y, por consiguiente, impulsores de la conducta. De acuerdo con estas ideas, "la conducta del hombre se caracteriza por su capacidad de abstraerse de una situación concreta dada y anticipar las consecuencias que pueden surgir en relación con esta situación" (Petrovski, 1982, p.68).

Según el estudio de Sivacek & Crano (1982), la correspondencia entre actitud y conducta es mayor cuanto mayor sea el interés invertido por el sujeto en el contenido/objeto actitudinal. Lo realmente relevante de Fishbein y Ajzen (1975) es defender la idea de que nuestras creencias determinan nuestras actitudes y nuestras normas subjetivas y, por ello, aunque de forma indirecta, determinan nuestras intenciones y conductas. En la Figura 12 se puede observar la actitud personal, sus componentes y la creencia que lleva a la intención de la acción (Jiménez, 2003, p. 841).

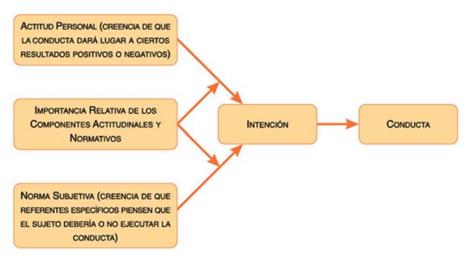


Figura 12. Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, (1975, 1991) Tomada de Jiménez, 2003 y de Tabares, 2016.

Tabares e Izquierdo (2016, p. 42) informan de la existencia de un nuevo modelo denominado *Teoría del Comportamiento Previsto* (TPB) de Schifter y Ajzen (1985) que introduce una nueva variable basada en el Control Percibido o Expectativa que las personas tienen de la existencia de determinados factores que dificultan la realización de la conducta. Desde este nuevo modelo, la dificultad percibida o complejidad de la tarea disminuye la relación entre actitud y conducta, dicho de otra forma, las creencias y percepciones personales basadas en expectativas de acción asociadas al objeto de actitud representan predicciones consistentes de la misma. Digamos que el nivel de dificultad de una tarea es inversamente proporcional al nivel de habilidad del sujeto y está en función de la percepción subjetiva de la complejidad de dicha tarea, como se puede comprobar en la Figura 13.

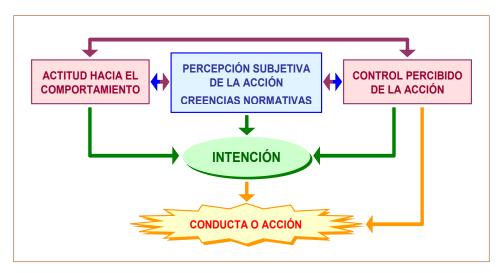


Figura 13. Teoría del comportamiento previsto. Fuente: Ajzen, 1998

En algunas ocasiones las actitudes establecidas pueden dirigir la acción de un modo directo, dando un sesgo a las percepciones y produciendo, que la información congruente con la actitud sobre objetos, personas y situaciones, sea más obvia y la acción congruente con la actitud, más probable.

Consideramos que los modelos actuales de las actitudes se centran primordialmente en arrinconar las consecuencias y los resultados obtenidos en investigaciones anteriores sobre la relación entre actitudes y conductas, por lo que, lo que realmente buscan son alternativas que demuestren que esta relación existe y puede demostrarse. Lo que se pretende desde el principio de compatibilidad es que haya una enérgica delimitación cuando se quiera justificar objetivamente esa relación, y de este

modo, poder utilizar la actitud como un definido contador de la conducta. Sin embargo, a nuestro modo de ver, esta extremada especificidad delimita el significado del concepto de actitud en sí mismo y su poder aclarativo relacionado con el comportamiento.

Somos conscientes, desde un punto de vista global de que existe una estrecha relación entre las actitudes, los pensamientos y las acciones de los sujetos y los grupos. Si queremos averiguar y conocer con exactitud cuál es la actitud que verdaderamente y de forma efectiva ha guiado la conducta, tendremos que realizar un procedimiento opuesto al habitual, desde la acción a la actitud. Es muy probable que, si lo hacemos de esta manera, se verá con mayor claridad la relación entre actitud y acción que si partimos de la propia actitud, pues puede que no sea la que ha guiado nuestra acción.

2.3. LAS ACTITUDES Y EMOCIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Cuando nos preguntamos qué son las actitudes y las contextualizamos en el ámbito escolar, de una forma casi inconsciente relacionamos determinadas conductas que los alumnos tienen que desarrollar, es decir, como intenciones educativas reflejamos unas acciones concretas que el alumnado debe interiorizar; pero debemos tener claro que las actitudes poseen más elementos que las conductas.

Según Eagly y Chaiken (1993, p. 63), la actitud es "una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra". Como ya hemos mencionado con anterioridad, un objeto de actitud/objeto actitudinal no es un más ni menos que "cualquier elemento diferenciable del medio en el que se encuentra la persona y que ésta pueda discriminar" (Guitart, 2005, p.11).

En relación con el contexto educativo, la primera cuestión o preocupación que se nos plantea en el concepto de actitudes, al ser claramente tendencias psicológicas y pertenecer al estado o la parte interna de la persona, es que no son observables de una manera directa, sino que debemos derivarlas e interpretarlas a partir de las respuestas de cada persona. Conocemos que hay tres tipos de respuestas: cognitivas, afectivas y comportamentales.

Cabe la posibilidad de inferir sobre una actitud a partir de la expresión de una idea, emoción o un determinado comportamiento. Un elemento destacable y que, además, contextualiza la actitud es la evaluación que se hace de un objeto o de una actividad hacia la que dirigimos la actitud. Entendemos que dicha evaluación confiere en el sentido de la favorabilidad: predisposición positiva o negativa hacia un objeto o actividad.

La evaluación de las actitudes debe realizarse de un modo poco consciente, por lo que debemos experimentar con el objeto actitudinal racionalmente, siendo conocedores del grado de deseo existente; mayor o menor. ¿Qué nos dice esto? Que las actitudes son poco racionales, se analizan poco, no están justificadas (en muchos de los casos) y que el propio sujeto, no es consecuente con ellas.

2.3.1. AGENTES IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS ACTITUDES

Una de las principales características de las actitudes, como bien hemos mencionado, es que son "aprendidas" (Guitart, 2002, p.18). No cabe duda, de que se aprenden cuando, como personas, interactuamos con el medio que nos rodea; un entorno o ambiente social que se fija según unas normas culturales, religiosas, políticas, etc. Se producen algunas interacciones sociales más importantes para un individuo y de ahí, uniendo esto a sus experiencias personales se conforma una escala actitudinal determinada en o para cada individuo.

Para comenzar a hablar sobre cómo influyen estos contextos en el individuo, debemos tener muy en cuenta que la identidad social de una persona es múltiple; todos y cada uno/a de nosotros/as está inmerso en diferentes grupos y contextos sociales, como se expresa en la Figura 14.



Figura 14. Contextos de aprendizaje actitudinal en la adolescencia. Elaboración propia.

Dentro de cada uno de estos grupos, el sujeto establece una serie de relaciones personales, las cuales corresponden a una concepción integral/sistémica, con esto queremos decir que se generan influencias de carácter bidireccional entre personas y con el entorno que le rodea. Guitart afirma que además "se establecen relaciones de interdependencia entre los diferentes contextos" (2002, p. 18).

Se trata de una ardua tarea intentar distanciar las influencias que se reciben desde distintos ambientes; es por ello que preferimos afirmar que son los diversos contextos los que se relacionan y si no existe contradicción entre ellos, la influencia recibida por un individuo es más elevada.

Sin embargo, las influencias recibidas por una persona pueden provenir de distintos contextos confrontados por dispares valores, hábitos, costumbres y normas, por pautas de conducta que propician, orientaciones disímiles, los intereses propios del grupo, etc.

Aun así, no son los propios contextos en sí mismos los que intervienen de manera lineal sobre el individuo, le proporcionan conocimientos e información, lo que conocemos como estímulos externos; cada persona reaccionará ante una situación o estímulo dependiente de sus particulares personales, experiencias, habilidades, capacidades, etc.

Debemos destacar que el entorno por sí solo no actúa sobre el individuo, las atribuciones recibidas de un contexto concreto no conllevan un determinismo clave; dos individuos con los mismos grupos de pertenencia, por ejemplo, y prácticamente las mismas características ambientales pueden poseer dos dimensiones personales opuestas o desiguales. Esto hace que cada uno/a de ellos puedan y de hecho tengan, actitudes diferentes hacia un mismo objeto actitudinal.

2.3.1.1 LA FAMILIA Y SU PAPEL EN EL APRENDIZAJE DE LAS ACTITUDES

Este es el primer grupo en el que comienza a relacionarse una persona, y de este seno educativo social emergerá paulatinamente una influencia acentuada en la vida de cada sujeto.

En la familia no sólo influye una persona, sino que recibe constantes influencias de otras personas o de otros grupos o subgrupos. La función familiar se considera como un factor fundamental en la modelación de la personalidad de los niños y en su proceso de sociabilización.

A nuestro entender, es cierto que influye, pero cada persona nace con su carga genética y unos rasgos de personalidad propios que poco tienen que ver, en bastantes ocasiones, con el carácter, forma de pensar y pensar de sus progenitores.

Según Guitart (2002, p. 22) "las diferentes influencias que reciben las familias provocan la existencia de diversas culturas familiares, cada una de las cuales tiene características propias". En este sentido, Palacios y otros (1995) afirman que estas culturas están determinadas tanto por la ideología de la familia que incluye expectativas hacia sus hijos e hijas, actitudes y valores, conductas, etc.

Son numerosos los expertos que han indagado sobre esta temática, no es nada nuevo. Las conclusiones que se extraen de sus investigaciones revelan que existe y se produce una relevante interacción entre unas particularidades establecidas entre los diferentes entornos más cercanos al adolescente - centro educativo y familia - todo ello, enlazado con el desarrollo de problemas conductuales/actitudinales.

Sin embargo Ruíz y otros (2003, p. 125) postulan que "la literatura científica presenta una laguna mucho mayor en relación con el análisis del conjunto del rol desempeñado por la familia y la escuela en el ajuste comportamental adolescente y más aún en examinar cómo los problemas de conducta en la escuela pueden a su vez afectar al clima percibido en el aula, desencadenándose, de ese modo una espiral negativa conducta-actitud-ambiente".

No cabe duda, que tanto las características concretas, así como las relaciones que se producen entre sus miembros, crean unas actitudes y unos valores que se enfocan hacia unas orientaciones concretas; se fomentarán e incrementarán unos valores y actitudes determinados en el adolescente dependiendo de la estructura familiar, los roles que asume cada persona dentro de ese organigrama, el nivel cultural, las actitudes, conductas o valores que manifiesten.

El aprendizaje más común que se da y se transmite dentro de la familia tiene que ver con la imitación de modelos. Las distintas generaciones o edades entre hermanos/as, en el caso de que los hubiera, establecen unas relaciones afectivas que mezclan con el aprendizaje que obtiene el adolescente, por lo que dentro del seno familiar - in situ – también puede crearse una posibilidad de aprendizaje que podemos catalogar como "aprendizaje entre grupo de iguales", recibiendo y proporcionando distintos y variados influjos.

2.3.1.2 INFLUENCIA SOCIAL EN EL APRENDIZAJE DE LAS ACTITUDES

Según Ruíz y otros (2003, p. 124) "los problemas de comportamiento/actitud en los centros escolares se presentan como una preocupación en aumento en la sociedad actual (...) para la comprensión de los problemas comportamentales y de actitudes en la escuela debemos atender a las características propias de los implicados, incluyendo la percepción de los principales contextos sociales inmediatos a la persona, que, en el caso adolescente, son la familia y la escuela, principalmente".

Es indiscutible e ineludible la presencia de otro contexto importante: la sociedad en sí misma. Cualquier ser humano posee y transmite sus características y peculiaridades propias que lo definirán a posteriori; expresarán sus intereses y necesidades individuales, pero también las absorbidas y adoptadas a través de las fuerzas de los grupos de los que forma parte.

Debemos tener presente pues que el ser humano se sociabiliza por propia naturaleza y por necesidad. La sociabilización se puede entender como el "proceso mediante el cual se trata de activar unos rasgos de la personalidad del individuo que sirvan para que la sociedad se perpetúe" (Guitart, 2002, p. 19).

Desde el punto de vista de esta afirmación percibimos que la sociedad es diversa, y se compone de todos sus contextos, y estos a su vez en unos aspectos básicos de conducta, sentimientos, actitudes, supervivencia y relación con los demás.

En este sentido, el ámbito actitudinal y el emocional se sostienen sobre valores y actitudes concretas, junto con las habilidades de cada persona, que pueden ser modificadas mediante el aprendizaje y los agentes sociales, que influyen en las creencias particulares del sujeto.

2.3.1.3 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Desde nuestro punto de vista, los medios de comunicación juegan un papel de vital relevancia dentro del avance y la expansión de la sociedad. Esta tiene que ver directamente sobre cómo interactúan los sujetos y cómo nos influye a unos sobre otros; la comunicación en sí, es el conductor básico del proceso social.

Según Guitart (2002, p. 20) "los medios de comunicación social, con sus influencias persistentes, ayudan a formar la personalidad del sujeto desde su infancia, así como sus actitudes". Corominas (1994) indica que los medios de comunicación actuales

presentan entornos diferentes al propio y aportan estéticas y lenguajes propios y valores determinados.

No cabe duda que los medios de comunicación ejercen una tremenda influencia sobre la apreciación e interpretación de la realidad; por lo que la validez, veracidad y fiabilidad de la información que puede llegar a ser recibida por el receptor dependerá de la confianza y credibilidad que le otorgue a esa fuente.

Cuando nos centramos en el caso de los medios visuales, la información que transmiten es presencial y emotiva, es decir, la información que proporcionan las imágenes representa un papel más emotivo que racional; sentimos a través de ellas, reitero, sentimos, pero no pensamos.

La televisión, el medio de comunicación social que ha hecho de las imágenes su reglamento; observar la televisión, obviamente, no produce ni requiere un aprendizaje laborioso. En muchas ocasiones, representa una realidad distorsionada, pues una imagen determinada puede crear una sensación de enorme realidad; la cual es falsa.

Todo ello dificulta la toma de conciencia de la distorsión informática (...), lo que queremos expresar es que es fácil ofrecer un mensaje completo y ser captado por parte de los espectadores no requiere demasiado afán, esto crea una actitud pasiva por parte de los receptores.

Estando de acuerdo con lo expuesto, Ferrés (1996), en relación con los contenidos televisivos, afirma que la construcción de este aprendizaje no siempre se produce desde mecanismos racionales, lógicos y conscientes, si no que a menudo se lleva a cabo mediante mecanismos emotivos o inconscientes basados en transferencias y asociaciones que utilizan más la comunicación no verbal de la imagen y la música que la comunicación verbal; esto provoca que el aprendizaje esté muy poco controlado por el individuo, sobre todo cuando hablamos de jóvenes adolescentes.

El mismo autor, un año después (1997) añadió que la televisión es un medio inductivo de valores desde el momento en que la persona espectadora se basa en lógicas asociativas y lógicas de transferencias para construir su conocimiento televisivo, pues esta lógica conduce a la incorporación de los valores que hay detrás de los conocimientos televisivos.

Desde nuestro punto de vista, en los modelos y los personajes que forman parte del mundo televisivo, palpamos claras simbologías marcadas por estatus acompañados de

objetos que conforman aún más ese estatus social y económico; en la televisión estos dos factores vienen de la mano. Lo que ocurre que es, la persona que no entienda o sea crítica con lo que ve y escucha, será víctima de la manipulación televisiva o de los propios medios de comunicación. A los adolescentes esto les puede afectar sobremanera cuando aún no tienen su propia identidad social y no se sustentan en críticas cuanto menos seria y constructivas.

Corrominas (1994) postula que éstos están pensados como un todo que se manifiesta en aspectos diversos: actitud hacia la vida, aspectos físicos externos, personalidad o roles sociales que tienen asignados. Hablamos de la televisión considerándola como uno de los medios más dañinos, sin dejar a un lado, internet; produce una estimulación sensorial que va acompañada de una visión fragmentada de la realidad.

Ciscart y otros (1999) postulan que ante el televisor podemos cambiar de canal sino nos gusta lo que están dando, acción que no se puede llevar a cabo en la vida real y que puede comportar falsas expectativas o frustraciones por el hecho de no corresponderse lo que ofrece la televisión con la experiencia cotidiana.

2.3.1.4 EL CENTRO ESCOLAR

Cuando hacemos mención a un centro educativo o institución escolar, estamos hablando por definición de un contexto donde "vive" la influencia educativa, que es muy relevante para los aprendizajes, y por qué no, las enseñanzas -tan poco usuales- de las emociones y también las actitudes.

Se organiza como un lugar formado por grupos y subgrupos de personas que ofrecen modelos, desarrollan o muestran sus formas de ser y sus comportamientos y conductas que se sustentan en valores y actitudes emocionales concretas; existe la posibilidad, no sólo de trabajar sino relacionarse con los demás de diversas maneras. "La socialización que el centro escolar proporciona también se caracteriza por la transmisión de valores y de actitudes en el alumnado" (Guitart y otros, 2007, p. 25).

¿Qué ocurre en los centros escolares? Pues que las funciones que deberían cumplir -donde destacamos la formación/fomento de valores, actitudes y emociones- no se llevan a cabo debido a las objetivas finalidades que recogen los representantes y las administraciones educativas pertinentes.

Nos encontramos, una vez más, ante una problemática que nos ata de pies y manos. Es contradictorio que no se trabajen este tipo de formaciones, pues como ya hemos mencionado los propios centros educativos reproducen entre sus miembros valores, conductas, actitudes, etc., pero reiteramos, no se preocupan de transmitirlas al alumnado de una forma sana y provechosa.

En este sentido, De Pablo (1986) declara que la forma en la que el centro escolar transmite los valores de la clase dominante es diversa y soterrada (...) los contenidos escolares escogidos tienen tras de sí una ideología determinada que los legitima, pero también las prácticas escolares que se desarrollan en la escuela, traspasan y configuran una ideología social determinada.

El argumento expuesto por De Pablo, explica claramente hasta dónde puede llegar el centro escolar o no; no puede desligarse de su propia estructura y organización y del sistema de valores que lo compone. Desde nuestro punto de vista, no existen luchas realmente consistentes que intenten cambiar la realidad de cada una de las instituciones tanto desde un punto de vista general como específico de cada uno de ellas.

Nuestra idea, entiende y considera un centro educativo como una herramienta de cambio mediante mecanismos organizativos de aprendizaje y actuación; se debe acabar con una educación abrogada, y expandirla no sólo hacia una perspectiva que se repite con asiduidad y caducidad pedagógica sino hacia una transformación desde el epicentro, el mismo desde donde se luche por producir situaciones positivas reales adaptadas a este siglo.

Hay que modificar la enseñanza y dar forma a un proceso tan sencillo y necesario para el aprendizaje que conducirá hacia una mejor adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y favorecerá un Ambiente Positivo de Aprendizaje, reestructurando una realidad latente y construyendo puentes en lugar de muros.

Nos apoyamos en Subirats (1994) al hablar de la institución escolar argumentando que no sólo reproduce la ideología de la clase dominante o de sus jerarquías, sino también, y como consecuencia, las desigualdades existentes en la sociedad. Se comprueba que la categoría social a la que pertenecen los individuos cuando entran en el sistema educativo encaja muy con la que tienen cuando salen del mismo.

2.3.1.5 GRUPO DE IGUALES

Ese pequeño núcleo conocido como un grupo reducido de iguales le sirve al adolescente como otro importante contexto de aprendizaje personal y social, pues aprende y conoce otros puntos de vista, maneras y formas de expresión, crea y siente diversas relaciones con los demás moldeando su auto-integración. Además, el grupo constituye un espacio de adquisición y desarrollo de capacidades morales, afectivas y cognitivas como se expresa en la Figura 15.



Figura 15. El grupo de iguales como fuente de aprendizaje de actitudes y valores. Elaboración propia.

Si observamos la figura anterior, deducimos que un adolescente al formar parte de un grupo determinado configurará casi por inercia, una imitación e identificación propia de ese grupo; "la imitación no sólo se produce en el ámbito comportamental, sino que también afecta a aspectos cognitivos, afectivos y morales (...) crea, además, entre sus miembros deseo de pertenecer al mismo" (Guitart, 2002, p. 24).

Es evidente, que como son varias las personas que se relacionan, el núcleo grupal influirá en las expectativas, percepciones, intereses, representaciones, necesidades o clasificaciones -etiquetas- que constituyen poco a poco, los mismos miembros del grupo. Hay que tener en cuenta, que formar parte de un grupo no sólo hace que los integrantes se ayuden y colaboren entre sí, además, de ofrecer la posibilidad de conocer a los demás, proporciona algo aún más significativo: conocerse a uno/a mismo/a. También nos encontramos con que todas las características de los grupos no siempre son positivas; líder autoritario, no se asumen responsabilidades, no poseer criterios propios, problemas entre los integrantes, esquemas segmentados, personalidades débiles, inseguridades, etc.

La importancia de las relaciones entre los alumnos y alumnas es un punto fuerte dentro de un centro docente; el conjunto global de las relaciones interpersonales que se producen en el centro, hay que aprender a observarlas, desde una perspectiva donde entre el diálogo y la comunicación, es decir, una perspectiva no-estática. Debemos ser conscientes de que ello, crea unas relaciones dependientes entre el alumnado.

Ortega Ruíz (2000, p. 30) llama a estas relaciones el microsistema de los iguales; "los iguales tienen entidad como grupo, sean ellos más o menos conscientes de que así sucede (...) la tendencia evolutiva a cohesionarse como grupo de iguales hace que reciban desde fuera un tipo de retroalimentación que fortalece su identidad social como grupo".

¿Qué quiere decir esto? Pues que el grupo de iguales se catequiza en un elemento de gran importancia y poder para la educación de los adolescentes, no sólo por la aproximación generacional, sino también porque conforman un grupo socialmente relevante; esto podemos relacionarlo con el concepto anteriormente mencionado de micro cultura, ya que paulatinamente se van elaborando y estructurando un cierto número de valores y normas de actitud y convivencia que cada individuo asume como tal intrínsecamente a su grupo.

En definitiva, lo que sabe a ciencia cierta es que las influencias de un grupo concreto en el individuo, sean positivas o negativas, existen; el grupo es sin lugar a dudas un contexto de aprendizaje-enseñanza actitudinal y emocional entre sus miembros.

Para que se lleve a cabo un positivo aprendizaje de las actitudes, existen y se producen una serie de procesos de aprendizaje de las mismas. Los procesos por los que pasa una persona para aprender pueden ser diversos e inclusive, algunos de ellos pueden darse de manera simultánea.

A continuación, exponemos los cuatros procesos de aprendizaje de las actitudes más significativos:

• Uno de los procesos se produce a partir de la experiencia del aprendiz en relación con el objeto de actitud y la observación de las consecuencias de las propias acciones: en este tipo de proceso el individuo aprende y modifica sus actitudes justo en el momento en que entra en contacto con el objeto de actitud, y por ende, vive su experiencia con él, comprobando su los resultados son positivos o negativos. Es un proceso en el que se produce una interacción lineal entre el objeto actitudinal y la persona.

- Otro de los procesos es la observación de las demás personas: en este proceso, como indica su nombre, el individuo o sujeto absorbe su aprendizaje a través de la información que proporciona la observación de las acciones del resto de las personas; maneras de hacer, de sentir, de ser de actuar, etc., y por supuesto, las consecuencias que acarrean dichas acciones, Es cierto que la observación puede darse de dos formas: de manera consciente o inconsciente. En este caso para que se produzca el aprendizaje debe haber interés por parte del sujeto, con/para aquello que observa y "analiza".
- Otro, estaría basado en la participación guiada: según B. Rogoff (1993, p. 23) "la participación guiada es un proceso en el que tan necesaria en la guía como la persona adulta como participación del aprendiz". Durante este proceso, el adolescente lleva a cabo el aprendizaje de sus actitudes ayudado por la persona adulta, la cual utiliza palabras para dirigir las acciones del aprendiz y conseguir su aprobación -feedback-.
- El último de ellos, sería el proceso conocido como la instrucción directa: la participación por parte del aprendiz es demasiado limitada. Son las personas adultas las que adoctrinan y explicitan qué actitudes y qué conductas debe adoptar la otra persona; se utilizan castigos o recompensas, es decir, que la persona responderá con las actitudes "enseñadas", apoyándose en ellas para no ser castigado o para ser laureado. Todo se centrará en la obediencia o el interés.

2.3.2. LAS EMOCIONES Y LAS ACTITUDES

No es fácil describir una emoción, nos damos cuenta de ello cuando nos topamos con la siguiente afirmación: "Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla". (Wenger, Jones y Jones, 1962, p. 3) Creemos que este aprieto puede darse bajo ciertas condiciones que convergen cuando un investigador desea acotar la emoción como objeto de estudio.

Si realizamos una primera aproximación al concepto en sí, debemos no errar "en confundir lo que es la emoción humana en una personas o individuo y lo que es la comprensión de la emoción por parte de la Psicología" (Enrique G., María Pilar J., María dolores M., 2007, p. 50)

Según Russell y Lemay (2000, p. 53), "este tipo de definición lleva a discriminar entre una aproximación meramente descriptiva de los procesos emocionales y una más prescriptiva, que intenta desarrollar una serie de conceptos científicamente válidos que aglutinen todos los eventos y fenómenos emocionales".

En el campo de la Psicología, el concepto emoción se utilizar para describir y explicar los efectos producidos por unos procesos multidimensionales, que se encargan de diversos análisis situacionales, interpretación de las situaciones, expresiones emocionales, el comportamiento o la conducta y cambios en actitudes fisiológicas. Entendemos que son procesos multidimensionales que incluyen desde el análisis de la situación, pasando por la interpretación subjetiva de la misma, que lleva a la expresión emocional correspondiente que condiciona y determina la acción del sujeto, produciendo cambios físicos y psicológicos en el mismo.

Cuando se debate sobre la emoción, es necesario diferenciar entre el proceso emocional en sí y el rasgo o tendencia emocional. También es preciso hacer una distinción entre el concepto de emoción y otros, como, por ejemplo, el sentimiento.

El proceso emocional en sí se entiende como una permuta precisa que se produce en un explícito momento y con una duración temporal concreta, mientras que el rasgo o directriz emocional se refiere a las respuestas emocionales habituales con distribuciones "estables" en el tiempo o periodos del mismo (temperamento).

En cuanto a la diferenciación entre emoción y sentimiento; entendemos el sentimiento es la experiencia subjetiva de la emoción. Los autores Izard, Kagan & Zajonc (1990) se centran en que la cuestión más importante es llegar a determinar si se trata de un estado de sentimiento, de un tipo especial de proceso cognitivo o una combinación de sentimiento y cognición. En este sentido, Carlson & Hatflied (1992, p. 71), afirman que "el término sentimiento se refiere a la evaluación, momento a momento que un sujeto realiza cada vez que se enfrenta a una situación".

Nos planteamos pues, las emociones como procesos internos, pero al unísono de breve duración, mientras que los sentimientos son impresiones pasajeras, poco perceptibles; la duración de una experiencia emotiva o sentimental no se puede deducir partiendo de una mera expresión emocional, la duración de un sentimiento depende de dos tipos de variables, fisiológicas y psicológicas.

De este modo, el proceso por el que pasan las emociones implica un procesamiento de la información donde colisionan, "algo ya conocido o percibido" en un espacio temporal concreto, con una escala de valores. De este análisis dependerá tanto la intensidad como la cualidad de las emociones retenidas. Sin duda alguna, producto de este procesamiento nace una evaluación propia y subjetiva, movilización de comportamientos/conductas, etc.

Kleinginna & Kleinginna (1981), en un amplio estudio recogieron más de cien conceptualizaciones de emoción que tienen relación inmediata con los aspectos afectivos, motivacionales y fisiológicos, entre otros.

El resultado de dicho estudio, creó una categorización con el único objetivo de dar forma del término emoción, basado en las funciones que desempeña (adaptativa, social y motivacional), deducimos que el concepto de emoción expuesto por estos autores tiene carácter multidimensional de las emociones: "(...) un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agradodesagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos...; y (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa" (Kleinginna & Kleinginna, 1981ª, p. 355).

Desde nuestro punto de vista, todo lo expuesto en los párrafos anteriores nos da a entender que las emociones como proceso implica una serie de estímulos relevantes, una interpretación subjetiva, procesos valorativos a nivel cognitivo, pautas de comunicación y expresión, y por supuesto, un claro propósito: movilizar la acción hacia una cómoda adaptación del individuo a un entorno que está sometido a cambios continuos (sociedad).

2.3.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES

La caracterización de la emoción es cuanto menos, compleja, al igual que lo es la vida mental a la que proporcionan soporte. Para ello, recogeremos las funciones que cumplen y los principios que sistematizan su funcionamiento. Según Reeve (1994) son tres las funciones propias de las emociones y los efectos que produce (preparación, comunicación y disposición e interés por la acción).

2.3.2.2 EMOCIONES Y ADAPTACIÓN

La función adaptativa es una de las funciones más trascendentales de la emoción sea la de acomodar al organismo para que elabore eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, "movilizando la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado" (Chóliz, 2005, p. 5). Plutchik (1980) destaca ocho funciones principales de las emociones y aboga por instituir un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde. De esta manera, será más fácil operativizar este proceso y poder aprovechar convenientemente el método experimental para la investigación en la emoción.

La relevancia de las emociones como mecanismo adaptativo ya fue puesta de manifiesto por Darwin (†1809-1882), quien argumentó que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de portentosa notabilidad en la adaptación. No obstante, las emociones son uno de los procesos menos sometidos al principio de selección natural (Chóliz y Tejero, 1995), estando gobernados por tres principios exclusivos de las mismas. Los principios fundamentales que rigen la evolución en las emociones son el de hábitos útiles asociados, antítesis y acción directa del sistema nervioso.

Los autores más distinguidos de orientación neo-darwinista son Plutchik (1970), Tomkins (1984), Izard (1984) y Ekman (1984). Dichos investigadores se centran en el análisis de las funciones adaptativas de las emociones apostando especial interés en el estudio de la expresión de las emociones, análisis diferencial de las emociones básicas, estudios transculturales de las mismas y funciones específicas que representan.

2.3.2.3 EMOCIÓN Y FACILITACIÓN SOCIAL.

Es una de las funciones principales de las emociones para proporcionar y facilitar la aparición de las conductas apropiadas, permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial.

Emociones como la felicidad, benefician los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede concebir repuestas de evitación o de

confrontación. De cualquier modo, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás.

La propia contención de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio, se trata de un proceso claramente adaptativo, ya que es socialmente necesaria la abstención de ciertas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social.

No obstante, en algunos casos, la expresión de las emociones puede inducir en los demás altruismo y conducta prosocial, mientras que el retraimiento de otras puede originar protervos entendidos y reacciones indeseables que no se hubieran producido en el caso de que los demás hubieran conocido el estado emocional en el que se encontraba (Pennebaker, 1993).

Pennebaker, Colder & Sharp (1990) alegan que una interacción emocional provoca el hecho de beneficiar la creación de una red de soporte social ante la persona afectada (House, Landis y Umberson, 1988), los efectos sobre los demás pueden llegar a ser perniciosos, hecho que está constatado por la certeza de que aquellos que abastecen apoyo social al abatido sufren con mayor asiduidad trastornos físicos y mentales (Coyne, Kessler, Tal, Turnbull, Wortman y Greden, 1987).

2.3.2.4 EMOCIONES Y MOTIVACIÓN

Función motivacional y las atribuciones causales que hacemos sobre las emociones tiene la función adaptativa de facilitar la realización eficaz de la conducta necesaria en cada requerimiento. Así pues, la cólera, por ejemplo, facilita las reacciones defensivas, el júbilo, la atracción interpersonal, la sorpresa, la atención ante estímulos nuevos, etc.

"La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada" (Chóliz, 2005, p. 6).

Chóliz asegura que la función motivacional de la emoción sería congruente con la existencia de las dos dimensiones principales de la emoción: dimensión de agradodesagrado e intensidad de la reacción afectiva. La correspondencia entre motivación y

emoción no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se causan reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez, la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras. (2005, p. 7).

Para concluir este apartado, estamos de acuerdo con aquellos autores que entienden que las actitudes, no se reducen básicamente a un único constructo que explica una porción de la conducta del ser humano; se consideran unos buenos e importantes para cuanto menos predecirla. Somos conocedores de cada uno de sus componentes, sus funciones, características, la formación de las mismas etc., por tanto, afirmamos concluyentemente que las actitudes son recursos individuales y personales con carga intrínseca y extrínseca, por éste, entre otros elementos que poseen un valor relevante en el desarrollo social y personal de los individuos.

En la actualidad, hablar, estudiar, investigar o simplemente debatir sobre las actitudes en sí mismas cobra más sentido con un sustentáculo consonante a la resolución o por qué no, prevención de conflictos grupales, organizacionales, interpersonales, etc. Es destacable e incluso obvio, mencionar que la manera ante la que se da respuesta ante diversos eventos o situaciones en la vía, en el día a día, tienen y crean y además proyectan una resonancia salud mental y calidad de vida, bienestar social- personal de cada uno de los sujetos.

Como parte de nuestro proceso formativo en la investigación se debe aprender el impacto de las actitudes sobre las relaciones interpersonales y sociales, como mínimo. Por tanto, ¿qué destacar de las actitudes?

No sólo que son de vital relevancia en la vida de cada persona, sino cómo puede afectarle en cada uno de sus de sus ambientes o contextos, por ejemplo; un ambiente agradable puede provocar emociones que a su vez, crearán por el sujeto unas expectativas actitudinales que más adelante serán proyectadas por el sujeto de forma positiva o negativa; eso dependerá del rendimiento personal ante una circunstancia concreta o general o un hecho que sea el causante, es decir, la causa principal de la emoción (primero) y (segundo) la reacción/comportamiento que traducimos como actitud

Cabe mencionar las formas de mediciones para las actitudes pues varían en relación con el estado o el momento en el que se encuentre inmersa la persona. Las

emociones y los sentimientos provocan de manera directa una permuta en la perspectiva o forma de pensar en alguien en particular, en un momento concreto.

En definitiva, la regulación y el control emocional es un importante mediador personal y social para reaccionar de forma adecuada ante situaciones que activan emociones y sentimientos, con el fin de que el sujeto se adapte de la forma más nutritiva posible.

RESUMEN

La realización y el estudio de las actitudes ha sido y es un eje crucial para la estructura y el conocimiento de nuestro trabajo de investigación; nos conforman como seres humanos, todos los momentos de nuestra vida puede definirse bajo el concepto de una actitud. Conocer las actitudes y todo lo que las rodea es dar un gran primer paso hacia el estudio psicológico del estado emocional de una persona. Sin actitudes, no cabría dar un segundo paso. Tras su desglose y análisis se avanza hacia el propio ser humano dentro de un ámbito concreto, en nuestro caso, el centro escolar, los discentes, el profesor, etc., todo ello para conocer hacia dónde o de qué manera fluyen las actitudes.

Como hemos mencionado a lo largo de este segundo capítulo, las actitudes se presentan para nosotros como matices primordiales con los que movernos en el ámbito al que nos dedicamos. Mediante las actitudes y sus componentes, se modelan, crean y nacen posteriormente las emociones; las cuales se expondrán de una manera u otra llegando a crear conflictos o disputas dentro de un centro educativo.

El hogar, las aulas y otros contextos rodean a los niños y adolescentes y los vinculan a situaciones relacionadas con las diferentes actitudes que deben tomar o a las que deben enfrentarse, donde su manera de responder y de ser respondidos debería estar considerado como algo muy importante y por supuesto, valorado.

En el ámbito escolar, dichas respuestas actitudinales convendrían ser valoradas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales y grupales en relación a las normas establecidas en cada institución educativa. Lo que ocurre es que esto no sucede; los centros escolares no se preocupan por el desarrollo emocional y actitudinal de cada alumno, lo que más adelante acarreará consecuencias poco positivas a la hora de relacionarse unos con otros.

Las emociones son expresiones de sentimientos, cada alumno expondrá sus emociones de forma que se adapte a su personalidad, pero no es sólo eso lo que perseguimos en nuestra investigación. Nosotros consideramos de vital importancia que se desmenucen tanto las actitudes como las emociones, que el profesor y el alumnado las conozcan en profundidad y sepan manejarlas, y una vez logrado esto, aprendan a utilizarlas correctamente con el fin de entenderse mejor y lograr un clima positivo entre ambos, entre otras cosas.

Las actitudes, las emociones y las conductas se convierten en un bucle que nunca pasará desapercibido en la interrelación de las personas, es por ello, que nos interesa conocerlas, explicarlas, indagar en ellas, y adaptar nuestros conocimientos a cada uno de los contextos en los que puede estar y está inmerso un adolescente; la familia, el colegio, el grupo de iguales, etc.

Parta concluir el presente apartado, entendemos que las emociones y las actitudes juegan un papel muy importante en el proceso educativo, antes el protagonismo estaba orientado hacia la dimensión cognitiva por encima de la dimensión emocional o afectiva. Incluso para muchos estos dos aspectos deben ser considerados por separado; sin embargo, esto no es conveniente si se pretende lograr el desarrollo integral del educando. Para poder incorporar los aspectos emocionales y actitudinales en el proceso educativo se debe caracterizar en qué consisten las actitudes y las emociones, y cómo a partir de estas surge la formación actitudinal y educación emocional y qué papel juegan ambas dentro de dicho proceso. A su vez, se debe considerar tanto el rol del profesor como el del alumno y ser consecuente con los dos perfiles; si lográsemos trabajar y masajear las actitudes y las emociones en este contexto, sin duda se alcanzaría un cambio significativo en las aulas y en los centros educativos.

C A P Í T U L

CONFLICTOS Y MEDIACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

"Los estudios solos no frenan la violencia directa, ni desmantelan estructuras violentas, ni construyen paz directa, estructural y cultural. Lo hacen las personas preparadas, con técnicas, conocimientos de cómo hacer, imaginación, compasión y perseverancia" (Galtung, 2003, p. 61)

INTRODUCCIÓN

El ser humano no es sociable por naturaleza, se ve obligado a vivir en sociedad y para ello debe pasar por múltiples procesos de socialización, en caso contrario, nada habría que hacer para educar y menos aún para luchar contra el conflicto, las disputas y en una dimensión global, las guerras.

Los seres humanos, al vivir en sociedad, a diferencia de los animales, nos educamos, nos transformamos para bien o para mal, ya que fuera del ámbito social esto no sería posible. Por esta razón el mismo Aristóteles nos dice que fuera de la sociedad sólo podrán existir los dioses o las bestias (Montaño, 2001)

Tal vez lo cierto es que estamos diseñados para llegar a ser sociables, o todo lo contrario, de manera que nuestro potencial social requiere de la sociedad para poder formarse y convertirnos en humanos. Serán los acuerdos y convenciones sociales propias de cada grupo social (normas, leyes y costumbres sociales) las que faciliten la convivencia social y regulen nuestras acciones, especialmente las formas positivas de resolver las situaciones de conflicto y frustración que tenemos que afrontar a lo largo de nuestra vida en relación con los demás. Así la tolerancia, la justicia y la solidaridad, entre otros valores, son fundamentales en cualquier grupo social integrado por personas que orientan su vida pensando antes en los demás y en el grupo que en sí mismos, de acuerdo con unos estilos de vida, principios, valores, normas y leyes para garantizar la vida en sociedad.

3.1. LOS CONFLICTOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Conflicto, frustración, ansiedad, estrés, tensión, parecen términos y conceptos estrechamente relacionados, pero no queremos caer en el error de orientar nuestra investigación en un sentido negativo, pero en el contexto escolar deseamos analizar los conflictos desde una perspectiva positiva, como situaciones de aprendizaje y socialización de los individuos, tal y como lo plantean Martínez y Tey (2003).

Perder el equilibrio lleva a trabajar para conseguirlo y en este proceso el conflicto juega un importante papel. Se trata de situaciones de oposición que pueden materializarse tanto en controversias manifiestas, como en acciones indirectas que revelen igualmente

disconformidad y desafío. En palabras de Rodrigo, García, Maiquez, y Triana (2005. p. 22) los conflictos son "sucesos interpersonales diádicos que implican una oposición, más o menos abierta, plasmada en desacuerdos, discusiones o peleas sobre valores, intereses o puntos de vista sobre las cosas". Por ello no podemos olvidar la importancia de las interpretaciones elaboradas por los distintos agentes involucrados en el conflicto, ni tampoco el impacto de las emociones generadas en este juego de percepciones mutuas (Laursen, Coy y Collins, 1998).

3.1.1 CONFLICTO Y VIOLENCIA. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

El "conflicto" es una noción compleja cuando se intenta definir desde la perspectiva del consenso -cada corriente o autor lo asienta en sus propias medidas-. Para asentar las bases conceptuales, el conflicto debe identificarse "con incompatibilidades percibidas entre los roles, metas, intenciones, intereses, etc. de uno o más individuos y grupos, por lo que empezaría cuando una parte detecta o percibe que la otra le afecta, o afectará, de forma negativa" (Núñez, 2011, p. 58).

"Indudablemente existe la posibilidad real de que algunas circunstancias conflictivas se cursen con agresividad desmedida cuando fallan los instrumentos con los que se gestiona". (Pareja, 2002, p. 27).

Si las habilidades y programaciones son democráticas, apacibles y efectivas, los sucesos se desarrollarán de forma pacífica; por el contrario, si esos procedimientos son demasiado violentos y ofensivos esto conlleva que el conflicto se curse en términos de agresión o violencia. "Esta última consideración es fundamental para entender el nacimiento y desarrollo, de los fenómenos de agresividad y violencia interpersonal, como respuesta a las experiencias de socialización que se van experimentando a lo largo de la vida de un individuo" (Pareja, 2002, p. 25).

Entonces se entraría casi sin querer en un bucle donde el vicio imperaría y donde las conductas agresivas, con las que se gestionan los conflictos, se convierten en la causa principal del aislamiento social y el rechazo del y hacia el individuo; disminución del contacto social. De la misma manera, y como consecuencia vertical de todo esto, disminuyen las experiencias simples y más básicas además de necesarias en el desarrollo de las competencias sociales, que están relacionadas con las emociones y actitudes de cada sujeto.

Antes de analizar y explicar el estado actual de los conflictos en la educación escolar, se contempla delimitar y conocer qué se entiende por conflicto escolar, dado que la amplia investigación existente sobre el tema da lugar a confusiones. Entre los términos utilizados podemos encontrar: agresividad, violencia, conflictos, intimidación, bullying, vandalismo, conductas antisociales, conductas disruptivas, problemas de convivencia, etc... Siendo común la tendencia a utilizar indiscriminadamente conflicto y violencia, cuando nada tienen que ver un vocablo con el otro desde un punto de vista epistemológico.

Sin embargo, "no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación" (Etxeberría, Esteve y Jordán, 2001, p. 82).

No obstante, opinamos que no se puede obviar que existe una relación entre conflicto y violencia, pero no es, de ningún modo, bidireccional. Podemos afirmar que la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia, pues los seres humanos disponemos de un amplio abanico de comportamientos con los que poder enfrentarnos a las situaciones de confrontación de opiniones e intereses con los otros, sin necesidad de recurrir a la violencia (Hernández Prados, 2002).

Los conflictos tienen mayor extensión que la violencia, las situaciones y las circunstancias de un conflicto vivenciadas por las personas son más numerosas que las situaciones de agresividad y violencia. Además, las personas que recurren a la violencia extrema o a la violencia gratuita, suelen pertenecer a una minoría próxima a la delincuencia.

Para Grasa (1987), el conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles. Desde una traza moral y ética, el conflicto podría definirse como un escenario de enfrentamiento provocado por una contraposición de intereses y necesidades, sean reales o aparentes en relación con una misma cuestión, pudiendo llegar a ocasionar verdadera desazón y zozobra en las personas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para cada una de ellas (Cortina, 1997).

La violencia, por otra parte, bien podría definirse como la forma oscura e inadecuada de plantar cara o afrontar los conflictos, recurriendo a la imposición, al poder y la anulación de los derechos del otro para obtener una proclamación tanto interna como externa y una imagen de vencedor en el enfrentamiento. La violencia no puede ser vendida ni comprada, no pueden establecerse pactos sobre el tipo de violencia que es "válida" y el tipo de violencia que resultará castigada en un centro escolar, no puede justificarse cuando está bien o mal empleada la violencia, etc. Estando de acuerdo con lo anterior, Hernández (2002) asegura que, por el contrario, en los procesos que permiten gestionar el conflicto de forma positiva se contempla la posibilidad de negociar, establecer acuerdos y compromisos, empatizar con el otro, etc.

Estamos en un momento donde los profesores no pueden mostrase flexibles, ya que la violencia es un fenómeno que debe ser erradicado y denunciado de inmediato. Las conductas violentas, los conflictos que ellas puede producir, no deben tener cabida en los centros escolares, por eso requieren de unión entre todos los agentes que integran la comunidad escolar, padres, tutores, profesores y alumnos.

Por otro lado, mientras que la violencia es un resultado implícito de un aprendizaje, el conflicto es inherente al ser humano, forma parte de su naturaleza, de su estructura básica y esencial que le permite madurar y desarrollarse como persona en sociedad.

Afirmamos pues que el conflicto es inevitable, tal vez puede que sea necesario, pero sí se puede evitar la manifestación de una respuesta violenta como vía de solución a situaciones conflictivas. Hay que educar en el control psicológico para evitar reacciones agresivas y así reflexionar antes de actuar y poder seleccionar vías alternativas de dialogo y respeto.

3.1.2 CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La tradición investigadora en el tema del acoso, abuso, intimidación o maltrato entre iguales, se ha centrado fundamentalmente en los últimos ciclos de Educación Primaria, tratándose poco la prevalencia, características, evaluación e intervención a través de la prevención en los primeros años de escolarización debido en gran parte a las dificultades metodológicas para valorar este tipo de conductas en edades tempranas (Caruana et al., 2010-2011).

Desde el conflicto, violencia, acoso, disciplina, hasta Bullying, muchos han sido los términos utilizados para describir y entender lo que está pasando. Es nuestra primera intención clarificar desde el principio cada uno de ellos para poder comprender en toda su extensión y dimensión el uso de los mismos.

Aun necesitamos un conocimiento más preciso respecto a las características de la violencia escolar y los efectos que tiene en el bienestar de los niños, y lo que se puede hacer para evitarlo (Alsaker y Vilén, 2010).

Resulta de especial interés conocer cuáles son los tipos de violencia más habituales en los centros educativos, así como los niveles educativos en los que más ocurren y el tipo de alumnado más implicado (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011; Torregosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011).

En una sociedad democrática, regida por el diálogo y la tolerancia; el conflicto puede localizar su espacio y ámbito de expresión, especialmente cuando en el contexto escolar se produce (ver Figura 16).

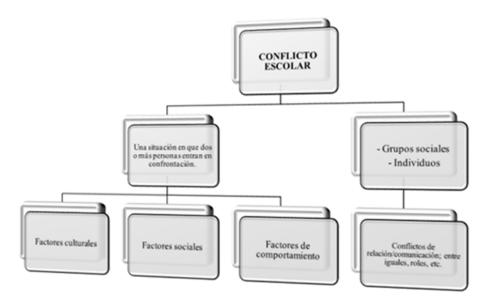


Figura 16. Conceptualización de los conflictos. Elaboración Propia.

Cuando el conflicto se asocia meramente con las respuestas agresivas y violentas que los sujetos manifiestan ante los problemas que se le platean, se percibe como algo negativo que debemos evitar y resolver, anulando toda posibilidad de desarrollar y aplicar en los centros programas donde se eduque a partir del conflicto y de las competencias

emocionales y actitudinales. No recae nuestra preocupación únicamente en el alumnado, no. estaríamos mirando hacia el rincón equivocado.

Hay que romper con el mito, acabar con la leyenda de que el conflicto siempre es negativo, formando al profesor y a los miembros de la Comunidad Educativa para que emerja una cohesión ambiental-educativa que permita gozar de las destrezas, aptitudes y habilidades adecuadas de capacitación formativa ante el conflicto, entendiendo éste como algo positivo que aporta nuevas experiencias de aprendizaje, que permite dar relieve y forma a distintas opiniones, que evoluciona convirtiéndose en un generador de discernimiento, conocimiento y praxis, y por supuesto, que consiente extrapolar nuevas alternativas a los problemas.

Según Vázquez (2001), el conflicto también presenta un carácter imprevisible, pues resulta muy difícil poder prever el momento en el que aparecerá un nuevo conflicto, la gravedad del mismo, los cambios cualitativos y los efectos traumáticos que originará el conflicto a las personas implicadas, etc.

Por otro lado, cabe resaltar el carácter global del conflicto, entendido como el alcance dilatado y enciclopédico que los conflictos locales están teniendo gracias a la difusión que de ellos se hace a través de los medios de comunicación.

De forma irónica Vázquez (2001) certifica este aspecto cuando exhibe la situación de ceguera cósmica a la que se encuentran expuestas algunas personas, resaltando "la ingenuidad de quien parece sentirse más o menos seguro por el hecho de que los conflictos escolares en nuestro país se dan más agudamente en aquella ciudad, en esa barriada alejada o en un determinado centro educativo al que, por fortuna, yo no envío a mis hijos".

Acentuamos que el conflicto escolar, al igual que los acaecimientos violentos, requiere un análisis multicausal de los factores que intervienen en el origen de estos comportamientos. En este sentido, el Informe del Defensor del pueblo sobre violencia escolar contempla que "el maltrato entre iguales, que se produce en la escuela, tampoco puede explicarse sólo mediante las variables relativas al propio centro. Junto con los factores más relacionados con el medio escolar y con el grupo de amigos, existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad" (Defensor del pueblo, 1999, p. 30).

En el siguiente año, el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) incluye una taxonomía de conflictos en el contexto escolar que hacen referencia a la "exclusión

social, agresiones verbales, agresiones físicas directas, agresiones físicas indirectas, amenazas y acoso sexual. Estas taxonomías suelen englobarse en el término de violencia escolar (entre iguales), cuyo uso también se extiende a problemas de disciplina en el centro, vandalismo y acciones contra el profesor" (Revilla, 2002; Serrano e Iborra, 2005).

Así, Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda (2006) señalan entre otros conflictos: rechazo del sistema (p.ej. interrumpir en clase), *faltas de respeto* (faltar el respeto a un profesor), y conductas agresivas hacia objetos (romper material del centro), manteniendo por lo común al profesor en el rol de "observador impotente" o "víctima" (Piñuel, 2006).

Así pues, en relación con los conflictos y la convivencia escolar encontramos el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, que en su artículo 69, "Gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación formal" expone:

- Los centros podrán establecer el procedimiento de mediación formal como medio preventivo y alternativo para la gestión de los conflictos de convivencia. En el plan de convivencia se determinará la concreción de este procedimiento en el centro.
- La aceptación del procedimiento de mediación formal por las partes implicadas interrumpe los plazos establecidos para la incoación del procedimiento disciplinario.
- La Consejería competente en materia de educación desarrollará las condiciones y requisitos para la implantación de la mediación en los centros docentes, así como las condiciones necesarias para garantizar el uso adecuado de este procedimiento y para la acreditación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo (...)

En los centros escolares, la violencia, los conflictos, o los comportamientos ofensivos se corresponden con los aspectos afectivos y relacionales con el seno familiar (castigos agresivos, autoritarismo, etc.), también con aspectos sociales y de convivencia. Hay víctimas que opinan que el uso de la fuerza, por ende, de la violencia es la puerta que les permitirá conseguir lo que necesitan o quieren; si un adulto te victimiza, muy probablemente tú termines victimizando a otros, esto es sólo un ejemplo.

En todos los procesos que se desenvuelvan dentro del aula o en el centro educativo debemos tener en cuenta diversos factores como los motivacionales, el auto-concepto de

uno mismo, el ánimo y cómo no, los factores afectivos, actitudinales y emocionales de una forma individualizada.

La violencia genera conflictos, y el conflicto, según el autor Johan Galtung: "se refiere a las actitudes y asunciones personales, más las conductas y las contradicciones, en una tríada bastracta teóricamente y que tiene un nivel latente y otro manifiesto" (1995, p. 70).

Por lo que, hablar de violencia y dificultades, es hablar también de convivencia, empatía, construcción de relaciones afectivas, de socialización, de autoestima y de un centro educativo comprensivo, inclusivo e intercultural. Vinyamata (2005, p. 26) "entiende la violencia como elemento central en el conflicto y permite distinguir entre los procesos conflictivos positivos y negativos. Sin violencia, aunque pueda existir tensión, los conflictos adquieren un carácter positivo".

Cuando una persona en un centro educativo, presenta algún tipo de problema a la hora de relacionarse con los demás, lo cual entorpece la creación de un marco positivo de aprendizaje, nos damos cuenta de que en ocasiones se trata de una manifestación de inmadurez o desajuste de maduración y equilibrio personal, que evidentemente, proyecta hacia los demás; lo que observamos pues, son los síntomas: sus actitudes expresadas mediante comportamientos. Si indagamos en estos síntomas, encontramos que más allá existen múltiples factores que provocan esa situación y que no debemos dejar de analizar.

Debemos pararnos, meditar y reflexionar sobre el desarrollo personal de ese individuo en cuestión, investigar cuáles son sus necesidades afectivas, saber si se siente valorado, escuchado, querido por sus mayores y familiares en general, ya que pasan por una época bastante importante para su personalidad, pero muy compleja; la adolescencia, la cual se caracteriza por el cambio continuado, la inestabilidad emocional, intelectual, social, educativa, etc.

Adela Torres (2002, p. 11) nos dice que: "(...) no se nace siendo una persona violenta, sino que esas actitudes se van construyendo, los afectos se aprenden por tanto en un proceso de construcción, relación, asimilación y modelado".

Si echamos una mirada a lo largo de la historia, observaremos que las diferentes sociedades certifican el uso de la guerra y la violencia como una manera para resolver los conflictos, cuando precisamente con este tipo de actos, los conflictos aumentan o crecen

latentemente esperando el día en que vuelvan a estallar. No es éste el camino que pretendemos crear.

Esta forma de resolver los problemas, incita e induce a los más jóvenes a emplear métodos o formas más o menos pacíficas en la resolución de los conflictos propios o interpersonales. Edifican paulatinamente estrategias o herramientas de control, habilidades de escucha, habilidades para atender, para tolerar la frustración y cuando comprenden y ponen en práctica la empatía, son capaces de ponerse en el "pellejo" de otra persona.

El problema entonces se encuentra en la relación, en la comunicación, ya que puede formarse un estilo actitudinal de rechazo hacia el centro, el profesor y los compañeros, relacionado con factores externos que repercuten internamente, como pueden ser la falta de afecto, de atención, castigos, rechazos, etc.

Es habitual que también se relacionen los problemas de conducta con taras en la autoestima, aunque no siempre es así, recordemos que cualquier generalización es falsa, ya que existen personas con actitudes y comportamientos arduos que tienen una autoestima elevada, por lo que, los problemas de autoestima en estos casos se ausentan.

"Los conflictos en sí son positivos", eso apunta Galtung (2003), sin embargo, hay un gran dilema alrededor del propio concepto. ¿El conflicto es positivo o negativo? Es cierto que hasta ahora predomina la visión negativa del conflicto, ya que lo que se persigue es resolverlo a toda costa, es decir, se considera un fenómeno social que debe ser resuelto.

Pero, por otro lado, cuando aprendemos a gestionar los conflictos, somos conscientes de que nuestra propia percepción sobre él cambia, por lo que las actitudes que mostramos también; podemos reconocerlo como un fenómeno natural y normal que sucede en la cotidianidad de cada persona, no debemos olvidar que los conflictos son producidos por las relaciones e interacciones humanas.

Según Torrego (2005, p. 14) "entendemos el conflicto, no como algo negativo o sinónimo de violencia, sino como algo consustancial con los seres humanos y sus formas de vida social, y que según cómo se afronte, puede resultar constructivo y beneficioso para las partes". Por lo que, apoyándonos en las palabras de este autor, el problema viene cuando no se resuelven de forma pacífica ni positiva, sino todo lo contrario, bruscamente;

de aquí que la conveniencia deba establecer procesos y programas para la resolución de conflictos desde la prevención, evitando los efectos violentos desde sus inicios.

Boqué (2005, pp. 135-136) afirma: "Los conflictos son fenómenos naturales que forman parte de la vida de todas las personas (...) No hay conflictos positivos, ni negativos, todo depende de la manera de afrontarlos. Las respuestas no violentas son las más valiosas, se basan en el diálogo y en acciones encaminada a luchar contra el conflicto y no contra la persona".

Hernández et al. (2008) en su investigación sobre la prevención de la violencia infantil-juvenil y los estilos educativos de las familias como factores de protección, consideran que los padres y educadores, con sus creencias, sus valores, su estilo atribucional y su manera de reaccionar y afrontar ciertos eventos, tienen un papel primordial en el desarrollo psicológico de los niños (Hernández y Martín, 1998; Luciano, Gómez y Valdivia, 2002).

Las creencias y actitudes que el niño y futuro adolescente tenga, las razones que argumente respecto de sus actuaciones, los valores que se plantee ante la vida, las reglas que lleguen, o no, a guiar sus actuaciones, sus principios morales y éticos, y su tendencia a quedar, o no, literalmente atrapado por las opiniones de su entorno social se conformarán bajo la influencia de su medio social (padres, profesores, amigos y medios de comunicación).

Además, sirva como otra muestra de la importancia otorgada a los estilos educativos y las normas y reacciones de padres y educadores, el hecho de que cada vez proliferen más publicaciones, tanto dirigidas a especialistas como a padres, encaminadas a mejorar las maneras de afrontar estos problemas (De Corral, 2003; Fernández-Millán y Buela-Casal, 2004; Garber, Garber y Spizman, 2007; Gómez y Chávez-Brown, 2007; Maciá Antón, 2005, 2007, 2008; Moreno y Revuelta, 2002a,b; Redondo y Sánchez-Meca, 2003).

En esta misma dirección apuntan Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pineda, González-Castro y Rodríguez (2007), quienes informan que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato, señalan como conflicto más habitual la violencia verbal entre ellos, aunque seguido de cerca por la violencia del profesor hacia el alumnado; siendo ambos conflictos más frecuentes que la violencia

verbal del alumnado hacia el profesor, lo que pondría en tela de juicio el binomio alumnado-agresor y profesor-víctima.

Por último, sucesos como la violencia entre iguales, los robos o el vandalismo, ocupan los últimos puestos de la lista. Estos resultados tan discrepantes con la visión adulta alertan sobre la necesidad de una mirada más comprensiva sobre el conflicto escolar.

3.1.3 CÓMO GESTIONAR LOS CONFLICTOS

Hasta este momento, una de las principales preocupaciones dentro de los sistemas educativos es cómo dar respuesta de un modo positivo a los problemas de violencia y actitudes/comportamientos antisociales que puede presentar en un momento determinado o continuado el alumnado; para construir o modelar un marco que permita la convivencia pacífica, democrática y con valores de justicia, respetando los derechos de cada persona.

Es en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria donde suelen aparecer más asuntos conflictivos, muy probablemente debido al momento por el que pasan: la etapa de la adolescencia. En relación con las estrategias para mejorar el ambiente de convivencia y aprendizaje del centro, Torres Sáez (2002, p. 22) nos regala unas citas breves: "es importante la intervención preventiva, donde la solución radica en asegurar un adecuado clima de convivencia en el centro, con actividades de creación de un contexto de comunicación e interacción. Valora y nombra una serie de Programas y actividades específicas con el fin de desarrollar la convivencia, como, por ejemplo: actividades de conocimiento mutuo, proyectos sociales y solidarios, fomentando los valores, exposición y creación de unas normas de respeto y convivencia del Centro y del Aula, creación de diversos talleres de trabajo, mejora de la autoconfianza, actividades cooperativas y trabajo en grupo, creación de tutorías reducidas, etc.".

Si nos ajustamos al alumnado, debemos centrarnos en ayudarles a desarrollar estrategias o herramientas donde se trabaje la empatía y el control actitudinal-emocional. Si nos referimos al centro educativo, es de lógica que debamos intentar adecuar la convivencia dentro de un clima democrático positivo de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, lo cual nos encaminaría hacia un compromiso grupal, donde la comunicación sería más fácil de llevar a cabo.

Además, es necesario dinamizar tanto el aprendizaje como la convivencia desde una elevada participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Torres Sáez (2002, p. 24) también "nos proporciona unas orientaciones más específicas para potenciar la convivencia:

- Establecer unas normas claras, conocidas, unificadas y de fácil aplicación, aceptadas y consideradas justas por la colectividad. Clarificar los comportamientos actitudes o conductas conflictivas más habituales y las actuaciones a llevar a cabo.
- Determinar espacios y responsables para atender al alumnado que presentan graves problemas de convivencia, estableciendo procesos de negociación.
- Determinar un modelo para la recogida de información y análisis de la situación de cada alumno, en caso de graves conflictos.
- Ante la variedad de situaciones con comportamientos disruptivos, antisociales, violentos... que molestan a los demás, con actitudes negativas... descubrir también otras características más profundas que los generan como: bajo rendimiento, problemas de aprendizaje, falta de afecto, desestructuración familiar, conflictividad social... etc.; para poder comprender el problema y dar respuestas de modo coordinado y comprensivo". Es evidente que es necesario que la comunidad educativa al completo reciba una educación permanente sobre la resolución de conflictos o que exista un mediador en cada centro educativo o institución educativa".

La violencia escolar ha sido algo que ha existido siempre, no es un hecho aislado, aunque se esté desarrollando en la actualidad cada vez con más auge. Fernández (1998, p. 2) apunta que "el fenómeno de los malos tratos entre compañeros y la violencia en las escuelas ha llegado a ser reconocido como un importante problema social durante la década pasada".

La violencia como concepto en sí mismo, es algo que está vigente en nuestras vidas cotidianamente; es una exposición que se sucede desde varias perspectivas sociales: culturales, sociales, económicas, etc. Como bien afirma Amalia Gómez (2009, p. 124) "si la violencia escolar se reduce al espacio educativo estaremos haciendo un planteamiento reduccionista del problema y perderemos la oportunidad de aprovechar la adolescencia de una persona como período en el que se aprende modos y maneras (...)".

Es cierto, que, si miramos hacia atrás, estos tipos de violencia, entre ellas incluida la escolar, las cuales fueron silenciadas, ignoradas y ocultadas por educadores y profesores durante muchos años, lo cual ha producido un incremento bastante notable y perjudicial de los actos violentos dentro de las aulas.

Para enfrentarnos a esta problemática debemos analizarla, comprenderla, pero sobre todo aceptarla; una vez aceptada debemos trabajar en base a la prevención y tratamiento de dichas actitudes y comportamientos no positivos.

Es importante definir los conceptos asociados al tema que estudiamos, en este caso la violencia que suele confundirse o asociarse con la agresión; la violencia se expresa mediante el comportamiento agresivo hacia otro injustificadamente, ya que es un modo de proceder contra natura, no esperado, por lo que se convierte en acto ilegítimo.

Sin embargo, según Garaigordobil (2010, p. 28) "la agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero, al contrario que la violencia, que siempre es no-natural, a veces si puede ser natural cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresión en una capacidad positiva o adaptativa".

En cuanto a este tema, la Real Academia de la Lengua Española, en la 23º edición, define la violencia como "acción contra el natural modo de proceder y agresión como un acto de acometer a alguien para herirlo, hacerlo daño o matarlo".

Pero existen muchas definiciones al respecto, por ejemplo, si nos basamos en la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la violencia es entendida como "el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tengas muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones".

Otros autores citan estas diferencias, como el caso de Fernández (1998, p. 21), la cual nos expresa la violencia como "el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello". Por otro lado, nos dice "que debemos aceptar que un cierto grado de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses. El dominio sobre su propio control y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se puede aprender".

Una de las investigaciones realizadas sobre la forma de gestionar los conflictos en contextos escolares es la propuesta por Delors (1996, p. 103) sobre el tratamiento psicopedagógico de los conflictos, que considera que el centro de enseñanza es un

referente especial en el que se establecen dos normas básicas: el poder y la autoridad del profesor (reflejada de manera máxima en el equipo directivo) y el carácter democrático que empieza a consolidarse en la vida de las aulas.

En este sistema de relaciones humanas cobran fuerza los cuatro grandes pilares de la educación señalados por Delors y otros (1996), que se centran en las actividades que los alumnos llevan a cabo en el contexto educativo:

- Aprender a conocer, mediante el aprendizaje de los instrumentos que permitan al sujeto comprender el mundo que le rodea. Esto supone aprender a aprender, cultivar la memoria selectiva y la combinación de lo concreto y lo abstracto, de lo deductivo e inductivo.
- Aprender a hacer, como capacidad para poder influir sobre el propio entorno, la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos transformados en procedimientos concretos, desde la perspectiva de competencias académicas.
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, relacionado con aspectos actitudinales, afectivos y sociales.
- Aprender a conocer y a hacer se lleva a cabo en colectividad. Por este motivo ambos se desarrollan a través del contacto entre personas. De hecho, Delors (1996, p. 103) se refiere a este elemento como "uno de los grandes objetivos de la educación contemporánea".

La mejor propuesta que hasta el momento se ha dado a la gestión del conflicto, es con la negociación y la mediación de los agentes implicados, tanto profesores como alumnos, para establecer sistemas de control guiado que sean incompatibles con acciones conflictivas y violentas y todo ello incorporarlo al Plan de Acción Tutorial del Centro, como comenta Echevarría (2004). Siendo consciente que todo proceso mediador es consecuencia de la negociación que a la vez exige la presencia del mediador para neutralizar actitudes que se derivan de los conflictos. Cuestión que analizamos con más detalle en el siguiente apartado.

3.2 LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Mientras que la sociedad evoluciona, nos enfrentamos inconscientemente a nuevos escenarios relacionados con los problemas/conflictos que ocasionan un clima de no convivencia en los centros escolares, es por ello, que luchamos por la búsqueda de un Ambiente Positivo de Aprendizaje.

3.2.1 DELIMITACÓN CONCEPTUAL E INVESTIGACIONES DESTACADAS

Los modelos o planes de enseñanza-aprendizaje que han sido utilizados para la intervención de situaciones, han quedado caducos, pues respondían a realidades paralelas o disonantes en el tiempo; no se ajustaban a la necesidad real del momento. En consecuencia, es necesario reconstruir un nuevo enfoque o paradigma que elabore verdaderas respuestas y que se cuestione las preguntas certeras.

"(...) no son pocos los que desconocen esta realidad y mantienen lógicas propias de tiempos pasados en tanto que afirman que hacen falta medidas más radicales, normas más rígidas y castigos más severos para combatir la violencia en las aulas, desconociendo lo que ya sabemos sobre la exacerbación de a tensión y el resentimiento a los que se puede llegar con esas fórmulas" (Torrego, 2009, p. 28)

Por tanto, debemos observar con detenimiento y sin lugar a duda, de otro modo, los problemas de convivencia y aprendizaje si queremos ser justos, y sobre todo si queremos ser eficaces. Para ello, utilizaremos la mediación; considerándola como un recurso muy factible a la hora englobar diferentes ramas educativas-escolares.

3.2.2 PRINCIPIOS Y FASES DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Lo que nos interesa es fomentar un Ambiente Positivo de Aprendizaje (APA), mejorar las relaciones entre los individuos del mismo centro escolar, involucrarnos desde una perspectiva individualista en las realidades de los diferentes discentes, conocerlos, y zambullirnos a nivel personal-social-cultural en sus disímiles dicotomías; los cimientos en los que nos apoyamos para todo ello, son las competencias actitudinales que muestran los alumnos en dos aspectos diferentes: a) Las competencias actitudinales hacia el centro y b) las competencias actitudinales hacia el profesor. Para llegar ahí, primero debemos mencionar de qué hablamos, cuando hablamos de mediación.

Como primer paso, trataremos la mediación de una manera general, ya que lo que nos preocupa y el tema principal que nos atañe en la presente investigación es la mediación escolar, pero es evidente, que, con el nacimiento de la mediación, su campo de actuación se ha extendido y se ha abierto paso hacia diferentes y diversas ramas como es el caso, de la mediación escolar.

Según Boqué (2003, p. 19) "se considera la mediación como una fórmula amistosa y razonable que permite desarrollar las situaciones de conflicto apoyándose en la buena fe de las personas". Curle (1995, p. 81) "habla de un proceso que a la vez contribuye al acuerdo político, cura las heridas y el odio y empieza el proceso de transformar la enemistad en hermandad". Díez y Tapia (1999, p. 29), opinan que "la mediación es comunicación" y de acuerdo con estos autores aparece Giró (1998, p. 23) el cual afirma "que la mediación no tiene otra finalidad que la comunicación".

Torrego (2005, p. 11) en esta línea, afirma que "la mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio. Se trata de un método alternativo, ya que es extrajudicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución de disputas, y es creativo porque promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes, e implica no restringirse a lo que dice la ley. Además, la solución no es impuesta por terceras personas, como en el caso de jueces o árbitros, sino que es creada por las partes. (...) es una negociación cooperativa (...) considerada como una vía no adversaria, porque evita la postura antagónica".

La mediación, como cualquier trabajo profesional que se precie, muestra una serie de principios que avalan el proceso formalmente y que presentamos en la Figura 17.

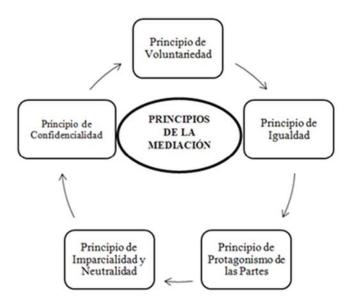


Figura 17. Principios de la mediación. Elaboración propia. Fuente: Torrego, J. (2005)

Por su relevancia, describimos a continuación cada uno de los principios anteriormente representados:

- El principio de voluntariedad, el cual explica que las partes participan libremente en el proceso; también pueden abandonarlo en cualquier momento sin que ello signifique un perjuicio para la parte que tomó esa decisión.
- El principio de igualdad de condiciones de las partes (equidad); ninguna de las partes puede abusar de la situación de inferioridad de la otra para lograr un acuerdo que le interese, pues nos encontraríamos ante un acuerdo desequilibrado e injusto.
- El principio de confidencialidad, el cual nos confiesa que el mediador debe guardar silencio profesional de todo lo escuchado o visto durante el proceso de mediación y no podrá revelar su contenido a menos que las partes, de común acuerdo, lo autoricen.
- El principio de protagonismo de las partes; este principio pone de manifiesto que son las partes mismas las que buscan una solución al conflicto, ayudados por el tercero, es decir, la persona mediadora, quien nunca impone un acuerdo ni posibilita opciones o soluciones.
- El principio de imparcialidad y neutralidad: a través del cual el mediador/a no debe posicionarse por ninguna de las partes del proceso y que sus creencias u opiniones no pueden convertirlo en aliado de una de las partes.

Si continuamos hablando de la conceptualización de la mediación, podemos tropezarnos con múltiples conceptos sobre qué es la mediación, resulta imposible dejar de lado la opinión al respecto de Moore, el cual afirma que la mediación es "la intervención en una disputa o negociación, de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable".

Es una de las definiciones más completas, sobre la mediación, ya que puede ser aplicable a cualquier campo; mediación escolar, penal, intercultural, etc. La mediación, además, cuenta con una serie de fases que conforman el proceso a desarrollar entre las partes en conflicto, si nos basamos en la autora Boqué (2003, pp. 78-84), la cual se sustenta en el patrón de un proceso de mediación descrito por Lederach (1985, 1996).

Dichas fases o etapas son las siguientes:

- La entrada: la cual empezaría con unos movimientos iniciales entre las partes.
- *Cuéntame, situarse, arreglar*: momento en el que se produciría una interacción más profunda entre las partes.
- *Acuerdo*: la etapa o fase final, donde se finalizaría el proceso con la llegada de un acuerdo satisfactorio para las partes implicadas.

Son diversas las etapas y fases descritas por los diferentes autores que se han dedicado al estudio de la mediación. Como bien explica Boqué, y estando de acuerdo totalmente con sus argumentos; este proceso de mediación posee un vocabulario claro y cercano, lo cual ayuda a las personas a sentirse más cómodas, además se aleja de tecnicismos, aunque es conceptualmente rico.

Cabe destacar que Lederach se encuentra enmarcado dentro de uno de los varios modelos de mediación que existen en la actualidad: modelo transformativo, el cual huye de una linealidad en pro de una concepción circular y dinámica.

Dicho modelo, busca una visión transformadora del conflicto por lo que surge de las preocupaciones, emociones, actitudes, tensiones personales que deben verse como oportunidades de crecimiento individual. Nos acercamos más a este modelo ya que se centra en el desarrollo potencial de cambio de las personas al descubrir habilidades propias latentes, y lo más importante, es que ambas partes lleguen a acuerdos que sean satisfactorios para ambas, por lo que el mediador en todo momento, será el facilitador del proceso de crecimiento, controlando el proceso de mediación.

No es tarea cómoda encontrar un concepto concreto de un término sin dejar atrás algunos matices, visiones o aspectos que se tiene de él, en otras vías de estudio. De lo que no cabe duda es que, para que se produzca una mediación, la clave es la intervención de una tercera parte neutral e imparcial, que ayuda a resolver el conflicto.

Afirmamos, pues, que la mediación es un proceso o bucle en el que la confidencialidad, la voluntariedad y la estructura de la gestión para la resolución de conflictos, es esencial para que dos o más personas en disputa, sea cual sea el ámbito en el que se sitúen; lo que nos interesa es que consigan solucionarlo satisfactoriamente, aceptando por voluntad propia la ayuda de una tercera persona mediadora profesional, formada y experta que debe conocer una serie de características principales y adjuntas al proceso del que hablamos: imparcialidad, no imposición de acuerdos, director del proceso para lograr los objetivos necesarios, siendo éstos, equitativos y equilibrados.

La mediación es una ramificación y transformación del proceso de negociación que implica la intervención de un tercero imparcial y neutral aceptado por las partes en disputa, que carece de poder de decisión y está preparado para ayudar a las partes beligerantes a alcanzar voluntariamente la solución del tema o los temas objeto de discusión.

Al igual que en la negociación, la mediación deja el poder de decisión en manos de las personas que tienen el conflicto; como ya hemos resaltado en numerosas ocasiones, la mediación es un proceso voluntario en cuanto que los participantes admiten a una tercera persona que hará de director de orquesta para lograr que la música, entre esas dos personas, se vuelva rítmica.

De una forma universal, el transcurso de una mediación comienza cuando dos partes no se ponen de acuerdo en algo específico o general, cuando no tienen una relación de confianza o cuando tienen algún tipo de problema o impedimento a la hora de comunicarse; cuando las partes reconocen que no son capaces de resolver el conflicto por sí mismas; empieza el espectáculo que se desenvolverá en el escenario de la mediación.

Veámoslo de una forma más clara; para que ocurran sesiones de mediación, las partes deben comenzar a negociar, pero al unísono, sin negociación no puede haber mediación. Los autores Folberg y Taylor (1996, p. 56), dicen que "la mediación es un proceso no terapéutico a través del cual las partes implicadas, con la ayuda de una persona neutral, intentan aislar de forma sistemática los puntos de acuerdo y desacuerdo,

explorando alternativas y considerando compromisos, con el propósito de alcanzar un acuerdo consensuado". Reflexionan y diagnostican que, aunque la mediación tiene muchos puntos en común con otras formas de intervención alternativas, se debe hacer hincapié en lo que no es mediación para poder diferenciarla mejor de esas otras fórmulas alternativas de resolución de conflictos:

- La mediación no es un proceso terapéutico: está encaminado a la tarea y a la consecución de una solución del conflicto, sin indagar en las causas internas de éste. Aunque hay otros autores que consideran que lo importante no es la consecución de una solución al problema, sino que las relaciones de las partes implicadas mejoren; como es el caso del modelo narrativo- circular de Sara Cobb.
- La mediación no es sinónimo de arbitraje, en la mediación han de ser las partes interesadas las que lo hagan; mientras que, en el proceso de arbitraje, es el árbitro el que fomenta dichas decisiones.
- La mediación no es negociación; como ya hemos dicho en ella interviene una tercera persona, que ayudará a las partes a tomar un rumbo, el cual será decidido sólo y exclusivamente por ellas.

No debemos olvidar que la mediación promueve la búsqueda de soluciones basadas en el consenso, la equidad y la responsabilidad individual y corresponsabilidad de las parejas en el proceso; lo que se plantea es una estrategia que actúa como prevención e intervención al suscitar espacios o lugares de encuentro entre las personas en disputa, reduciendo la posibilidad de que los conflictos sufran escaladas leves y graves o no se resuelvan adecuadamente.

A modo de conclusión, es importante remarcar que en el marco de la mediación se desarrolla un procedimiento que garantiza y legitima la ecuanimidad y seguridad en todo lo relacionado con las partes, de manera que les proporcione una nueva y original proposición para resolver los conflictos que dificultan el logro, tanto del avance de las sesiones de mediación, como del propio acuerdo.

Por ende, la mediación es más que un lugar donde negociar, o donde encontrar soluciones con el apoyo de un tercero; es un espacio donde las personas no sólo pueden evolucionar emocionalmente sino espiritualmente, ya que la solución de problemas genera tranquilidad, y la tranquilidad trae consigo de la mano la paz. Una paz interior,

nos hace sentirnos bien no sólo con nosotros mismos sino con todo lo que envuelve nuestro alrededor.

Según las autoras Munné y Mac-Cragh (2006, pp. 90-136), "la mediación se sustenta en diez principios que expresan de forma concreta una concepción del conflicto y su manejo, que afecta paulatinamente a las formas de convivencia y Ambiente Positivo de Aprendizaje colectivo".

Cada uno de los principios expuestos a continuación ofrece una amplia visión sobre el pensamiento de la mediación:

- Principio 1. La humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades.
- Principio 2. La responsabilidad de los propios actos y de sus consecuencias.
- Principio 3. El respeto por uno mismo.
- Principio 4. El respeto por los demás. Se pueden establecer tres enfoques de actuación del formador ante los estudiantes:
 - o El educador y mediador que ve a los alumnos como individuos a los que tienen que limitar su libertad constantemente para poder convivir.
 - El educador y mediador que ve a los alumnos como individuos que actúan en colaboración para la convivencia. Esta forma de actuar incide en la forma de relacionarse entre los propios estudiantes.
 - El educador y mediador que ve a los alumnos como individuos que basándose en el aprendizaje de normas para la convivencia crean relaciones de colaboración.
- Principio 5. La necesidad de privacidad en los momentos difíciles. La cultura de la mediación nos dice: da información de tu conflicto en un espacio útil y protegido.
- Principio 6. El reconocimiento de los momentos de crisis y de los conflictos como algo inherente a la persona. Desde la cultura de la mediación, un aspecto fundamental es la comprensión del conflicto como algo inherente a la persona y a los grupos sociales (...). La propuesta para los formadores ante un conflicto en el aula o en el centro es ver la realidad y trabajar con las posibilidades que la situación permite.

- Principio 7. La comprensión del sufrimiento que producen los conflictos. La
 cultura de la mediación propone el acercamiento entre las partes y la comprensión
 del sufrimiento como un punto de unión para el trabajo basándose en las
 responsabilidades compartidas. La propuesta para el educador ante una situación
 de conflicto es entrar en el sentimiento real que una situación en conflicto nos
 produce y preguntar el sentimiento de la otra persona.
- Principio 8. Las creencias de las propias posibilidades y en las del otro. Desde la cultura de la mediación, nuestras posibilidades y las del otro para lograr acuerdos es encontrar un punto de conexión desde el lugar de nuestro ser que respete el del otro.
- Principio 9. La potenciación de la creatividad sobre una base de realidad. Para construir un futuro mejor debemos, como muestra Bárcena, mirar los aspectos tristes y esperanzadores encarando nuestra verdad actual. Como formadores, ante un conflicto, hemos de intentar ver de la manera más objetiva posible la situación, incluso en el caso de que seamos parte implicada.
- Principio 10. La capacidad de aprender de los momentos críticos".

Nos parece interesante mencionar también, los principios de mediación escolar que recoge el Decreto 279/2006, de 4 de Julio, sobre los derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña; ya que tras la lectura de varios Decretos como el de Canarias, Valencia, Junta de Andalucía, entre otros, el de Cataluña es el que más se centra en la mediación ya que no sólo enumera principios, sino las etapas de inicio, desarrollo y finalización del mismo proceso; así como un espacio que dedica en su redacción a la mejora de la convivencia de los centros, además de garantizar la mediación escolar como método para resolver los conflictos en el ámbito educativo.

Los principios que cita, concretamente en su Título III, artículo 24 "principios de la mediación escolar" son los siguientes:

- La voluntariedad: según la cual las personas implicadas en el conflicto son libres de acogerse o no a la mediación, y también de desistir de ella en cualquier momento del proceso.
- La imparcialidad de la persona mediadora que tiene que ayudar a los participantes a alcanzar el acuerdo pertinente sin imponer ninguna solución ni medida concreta

ni tomar parte. Asimismo, la persona mediadora no puede tener ninguna relación directa con los hechos que han originado el conflicto.

- La confidencialidad que obliga a los participantes en el proceso a no revelar a
 personas ajenas al proceso de mediación la información confidencial que
 obtengan, excepto en los casos previstos en la normativa vigente.
- El carácter personalísimo que supone que las personas que toman parte en el proceso de mediación tienen que asistir personalmente a las reuniones de mediación, sin que se puedan valer de representantes o intermediarios.

La esencia de la figura de la mediación escolar viene dada por los principios sobre los que se ha fundado, los principios de la mediación por ser un conjunto de valores que caracterizan un movimiento que se opone al sistema de resolución de conflictos vigente: ha sido relevante mencionarlos ya que tienen relación directa no sólo con la mediación escolar, y nuestro trabajo de investigación en el marco escolar, sino que además, dichos principios materializan el espacio profesional de la mediación dentro de las áreas educativas, tanto formales como informales.

En nuestro trabajo de campo, no nos dedicamos a describir o estudiar directamente los principios de la mediación escolar, ni nada vinculado de manera directa con ella; pero si bien es cierto, que detrás de la labor teórica ejecutada, nos ayuda apoyarnos no sólo en su conocimiento que nos ha beneficiado a la hora de proceder sino también en el enriquecimiento personal durante la realización de la presente investigación; y sus diversos aspectos a mencionar dentro las competencias hacia el centro y el profesor que los discentes nos han proporcionado a través de sus respuestas en los instrumentos empleados.

3.2.3. OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Hill Honig (1986, p. 92): "(...) enseñar las habilidades de resolución de conflictos en las escuelas provocará el descenso de los problemas disciplinarios y proveerá de cimientos y habilidades para la próxima generación".

Es nuestra intención que todos los alumnos tengan la posibilidad de ser formados acerca de la resolución de conflictos, habilidades comunicacionales y capacidades emocionales y actitudinales. La experiencia ha llevado a afirmar que enseñar a los alumnos y las alumnas a abordar los problemas constructivamente, contribuye a un

preferente y positivo ambiente de aprendizaje. Los *objetivos* de la mediación escolar, quedan representados en la Figura 18.



Figura 18. Principales objetivos de la mediación escolar. Elaboración propia, a partir de Boqué, C. (2005)

La forma tradicional de actuar frente al conflicto, es la de la sanción disciplinaria; pero no siempre el castigo, supone una modificación de la conducta. Paradójicamente, el castigo puede transformarse en una justificación de la conducta o incluso en un trofeo o un proceso de victimización.

Recurriendo a sistemas de mediación, las partes se sienten satisfechas por el acuerdo convenido y esta situación las predispone favorablemente para abordar futuros conflictos de la misma manera. Sin embargo, debe considerarse que no todos los conflictos pueden resolverse a través de la mediación. Ciertas normas institucionales, administrativas, o las mismas políticas educativas deben estar fuera del ámbito de negociación.

Torrego (2005, p. 15) postula que "(...) la mejora en las relaciones contribuye a la disminución de los problemas de disciplina porque el diálogo se impone donde antes predominaba el castigo, la imposición, la falta de respeto, los insultos y las agresiones. Teniendo en cuenta el modelo en el que se inspira la mediación es el de búsqueda de soluciones constructivas a los conflictos, que contemplen el beneficio mutuo, esto contribuye también al respeto de unos por los otros, y ayuda a crear relaciones más cooperativas".

Desde nuestro punto de vista, siguiendo a Torrego J. C. (2005), existen básicamente cinco estrategias, frente a las situaciones problemáticas:

- Retirada, supone una renuncia a los objetivos y a la relación
- La fuerza, asegurar el objetivo, olvidándose de la relación
- La afabilidad, priorizando la relación y renunciando al objetivo
- El compromiso, conservando parte de los objetivos para mantener la relación
- La negociación integradora, buscando los acuerdos que contemplen los objetivos de ambas partes, propiciando una excelente relación.

La mediación escolar, se apoya en esta última estrategia, buscando el consenso, la colaboración, la cooperación, actitudes positivas y constructivas y, aquí el papel del mediador es fundamental.

Como bien cita Torrego (2005, p. 15), los objetivos de la mediación escolar son los siguientes:

- Prevenir la violencia escolar en los centros educativos a través de potenciar el aprendizaje de una herramienta, como es la mediación escolar, orientada a la resolución constructiva de conflictos.
- Enseñar las estrategias y habilidades necesarias para desempeñar la función de mediación en conflictos.
- Fomentar un clima socio-afectivo entre las personas que participen en el taller de mediación de tal modo que puedan experimentar una vivencia de encuentro interpersonal enriquecedor.

3.2.4 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

La mediación escolar presenta una serie de ventajas, sobre todo cuando los casos a mediar no son muy graves, y pueden ser las personas mediadoras compañeros de clase:

- El alumnado aprende que, de forma pacífica y mediante el diálogo, se pueden resolver los problemas.
- Se trabajan valores como la participación, el respeto, la comunicación.
- Los chicos pueden reflexionar sobre su conducta, observar sus emociones y las de los otros.
- Contribuye a ir eliminando las relaciones de dominio y sumisión entre ellos, tan perjudiciales en todas las etapas de la vida.

Boqué (2005, p. 132), explica las ventajas o beneficios de aporta la mediación escolar, considera que "la mediación supone una salida constructiva a los conflictos diarios, favorece el crecimiento personal, mejora del clima social del centro, el aprovechamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la innovación de la cultura del centro, la participación y responsabilidad, el trabajo en equipo, la cohesión en un mundo diverso y el cultivo activo de la paz".

Existen ciertos inconvenientes para la aplicación de la mediación, como es en casos de agresiones graves, ya que en ocasiones no resulta suficiente; el personal docente debería implicarse activamente, y como hemos reiterado debe recibir una formación específica sobre la misma, de esta manera su actuación sería más efectiva. Aunque en ocasiones puede que su utilización no sea adecuada, ya que en el proceso de mediación deben partir las dos partes implicadas desde una situación igualitaria; en caso de violencia grave, no debería ser así; las personas mediadoras en todo caso, después de analizar la situación, deberán ser las que decidan si el proceso puede llevarse a cabo, primando ante todo la integridad de las partes.

A pesar de estos inconvenientes, consideramos que la mediación es un recurso muy favorable dentro del sistema educativo (centros e instituciones escolares), ya que fomenta valores positivos, en consonancia con el proyecto educativo, por lo que su incorporación paulatina en los centros sería, a nuestro entender, más beneficiosa que perjudicial.

Tal vez sean las investigaciones de Lederach, (1994), las que resumen la gestión del proceso de mediación escolar, apoyándose en cinco fases bien definidas y que describimos a continuación:

- Se responden las preguntas ¿quién? y ¿cómo? La respuesta a la primera debe ser una persona neutral al conflicto. La segunda se refiere a la forma en que llegan los casos al grupo, que suele ser diversa, al igual que la designación de la figura que hará de mediador
- Cada una de las partes expone su punto de vista. El mediador deberá crear el clima de confianza y respeto que permita la fluidez de las ideas.
- Consiste en identificar bien cuál fue la causa del conflicto. Deberá hacerlo preferentemente el mediador o contribuir a que ocurra. Las dos personas en

conflicto habrán de escucharse atenta mente y enterarse con claridad de la versión que da la otra. Se trata de compartir el problema.

- No se trata tanto de que el mediador aporte soluciones, sino de que sean los propios implicados los que lleguen a un acuerdo. El mediador facilita la clarificación de las ideas que a veces aparecen enmarañadas.
- Es la parte final, el consenso al que se llega y que debe quedar escrito para evitar que luego haya malas interpretaciones.

En síntesis, decimos lo que vamos a decir, presentamos los acontecimientos como se han percibido (subjetividad), creamos un clima de confianza para establecer comunicaciones positivas y fluidas, identificamos las causas objetivas de lo sucedido, buscamos que las partes enfrentadas lleguen a un acuerdo y dejamos constancia de los acuerdos adoptados.

RESUMEN

Entendemos que la importancia de los conflictos en la vida de las personas, es innegable, pero cuando hacemos referencia al contexto escolar, hablamos de educar para lograr una resolución positiva de los conflictos, aunque en muchas ocasiones éste es un arduo aprendizaje y son muchas las lagunas que existen en este aspecto. Los centros escolares no abordan los conflictos de tal forma que se construya un proceso de aprendizaje para la convivencia y el desarrollo individual del alumnado, así como su responsabilidad ciudadana como individuo.

Por ello, nosotros consideramos importante el perfil de un profesional que se preocupe y encargue de transformar ciertas normas reguladoras de disciplina y trabaja codo con codo con el equipo docente. No se consigue nada expulsando al alumnado del centro escolar; la disciplina debe transformarse en respeto mutuo, igualdad, convivencia equitativa y solidaridad. La gestión positiva del conflicto debe producirse en todas las aulas y considerarlas como un espacio de relación, colaboración y buena convivencia. El diálogo y la necesidad de expresar sentimientos y pensamientos en lo normal y a lo que se tiene que abrir paso.

Ya no sirve que obliguemos al alumno, ahora estrategia está en la persuasión y el convencimiento utilizando los recursos materiales y personales necesarios, donde el papel del mediador escolar es fundamental, junto con los profesores, equipo directivo, equipo administrativo, alumnos.

Lo ideal es consensuar un método de trabajo donde el profesional de la mediación se convierta en un mediador escolar interfamiliar, acuda a casa de los familiares, lleve a cabo informes personales y confidenciales de la realidad de cada discente, etc., buscando una ligera fluidez informativa entre familia, centro educativo, alumno y profesor.

COMPETENCIAS, ACTITUDES ESCOLARES Y REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS.
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.

"A todos los que en las situaciones difíciles encuentran fuerzas para seguir adelante y son capaces de trabajar por su bienestar y el de los demás." Eugenio Carpintero (2007)"

INTRODUCCIÓN

La investigación en Psicología de la Educación posee una larga tradición en el estudio de la influencia de variables psicológicas en el contexto escolar y sabemos que los distintos elementos que intervienen en las acciones de los alumnos están estrechamente relacionados entre sí. Se trata de un campo de acción complejo delimitado por un conjunto de factores interdependientes que constituyen y forman parte de las acciones de los alumnos, por lo que debemos conocer las variables relacionadas para explicar por qué, en un momento preciso, los alumnos realizan con mayor o menor eficacia y eficiencia las tareas y actividades y si son capaces de conseguir ambientes positivos de aprendizaje.

Los rasgos distintivos de la actividad académica hacen referencia a un sujeto agente, presencia de representaciones y procesos de elaboración, orientación hacia una meta (intencional o incidental), necesidad de organización (estrategias), nivel de habilidad académica (atencional o automática), nivel de conciencia de dichas variables (consciente o sin conciencia) y toma de decisión adecuada (explícita o implícita) en las múltiples situaciones y contextos que debe afrontar.

En la actividad escolar de aprendizaje los expertos se refieren a las diferencias observadas en los alumnos respecto a las tendencias de acción denominadas estilos de aprendizaje y que Kolb (1984). Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development, Englewood cliffs, en J. Prentice-Hall, distingue entre activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos, y desde esta perspectiva resulta interesante estudiar la existencia de relaciones entre dimensiones personales que permitan predecir las tendencias de los alumnos posibilitando al profesor planificar su actividad de forma específica en cada caso, con lo que podrían potenciarse las tendencias naturales de un sujeto con el fin de aprovechar tales disposiciones en beneficio de su rendimiento.

Hechas estas aclaraciones presentamos las estrategias de evaluación que se han desarrollado para diagnosticar desde múltiples puntos de vista y planteamientos no siempre coincidentes, incidiendo especialmente en las estrategias de aprendizaje necesarias para el desarrollo de habilidades y destrezas académicas, los instrumentos más

destacados que se están utilizando, para finalizar con una propuesta de evaluación y diagnóstico de las competencias y actitudes académicas, objeto de la presente Tesis Doctoral.

4.1 EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La evaluación psicológica implica un proceso de toma de decisiones que incluye varias tareas, operaciones y acciones que requieren de un conocimiento psicológico profundo y de unas buenas habilidades profesionales para poder responder a las demandas de la situación o de las personas. Este proceso puede, al menos hasta cierto punto, ser estandarizado y guiado por un cuerpo de pasos básicos establecidos y aceptados por la comunidad científica y profesional.

La evaluación psicológica estudia los principios generales aplicables a la acción humana utilizando los mismos métodos de la Psicología científica. Desde este punto de vista, se trataría de una ciencia nomotética, ya que estudia cómo se cumplen y se organizan los principios psicológicos básicos en un sujeto o grupo de sujetos. No obstante, también podría considerarse que es ideográfica, teniendo en cuenta que los objetivos están destinados al análisis de un sujeto específico. (Fernández, 2001).

Se ha creado una comisión para el desarrollo de las Guías del Proceso de Evaluación (GPA). En nuestro país, la Comisión de Test del Consejo General de la Psicología (COP) desarrolla su labor en coordinación con los grupos de trabajo de este mismo ámbito, tales como European Journal of Psychological Assessment y la European Association of Psychological Assessment (EAPA) o la International Test Commission-Comisión Internacional de Test (ITC) que promueve directrices efectivas en la evaluación de personas y en el desarrollo de instrumentos de medición.

En este sentido, han desarrollado códigos deontológicos, así como directrices para guiar el uso adecuado de los test. Entre los primeros cabe destacar el meta código ético de la EFPA (2005), el código desarrollado por el Comité Norteamericano para la Buena Práctica de los Test (2002), o las directrices de la Asociación Europea de Evaluación Psicológica (Fernández-Ballesteros et al., 2001). Revisiones realizadas por Koocher y Keith-Spiegel (2007), Lindsay, Koene, Ovreeide y Lang (2008), o Leach y Oakland (2007), el número monográfico del Colegio Oficial de Psicólogos dedicado al tema por la revista Papeles del Psicólogo (2009) y Muñiz et al., (2015).

Nuevas formas de evaluación emergen, pero los test psicológicos seguirán siendo herramientas fundamentales, dada su objetividad y economía de medios y tiempo (Phelps, 2005, 2008).

La International Test Comission (ITC) ha publicado una nueva guía relativa al uso de pruebas y otros instrumentos de medición psicológica con fines de investigación. La guía establece una serie de directrices a seguir con el fin de cumplir tanto con los principios legales y éticos como con los estándares de buenas prácticas establecidos en relación con el uso de tests en investigación. El documento se estructura en siete apartados: permiso para usar tests en investigación, permiso para reproducir, modificación de la prueba o sus componentes, uso ético de las pruebas, documentación, conflicto de intereses y difusión de las ediciones de la investigación en la práctica profesional.

Estas son algunas líneas sobre las que muy probablemente girarán las actividades evaluadoras en un futuro no muy lejano, no se trata de hacer una relación exhaustiva ni mucho menos, sino dar algunas orientaciones sobre la evaluación psicológica.

Desde una perspectiva global, estamos de acuerdo con las consideraciones de Izquierdo (2004) donde resume las características de la evaluación psicológica en tres puntos fundamentales y sus implicaciones:

- El proceso de evaluación debe orientarse hacia la toma de decisiones.
- El proceso de evaluación debe implicar solución a situaciones concretas.
- El proceso de evaluación requiere la generación y comprobación de hipótesis.

Por lo que respecta a nuestra investigación, la utilización de los instrumentos de evaluación y diagnóstico deben cumplir con las indicaciones anteriores. Estas consideraciones previas deberían marcar las pautas de la evaluación en Psicología Educativa, si lo que pretendemos llevar a cabo es una actividad profesional seria y rigurosa, bajo las consideraciones de la *International Test Commission* (ITC) y cumpliendo las prescripciones del Código Deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos.

Desde esta perspectiva, la cuestión de la evaluación es una tarea necesaria e incuestionable, si queremos disponer de datos para tomar decisiones acertadas. Es el único argumento que nos puede dar la objetividad para poder llevar a cabo las acciones pertinentes. La forma de actuación, desde el punto de vista conceptual y metodológico,

los instrumentos de registro de datos y los procedimientos a seguir, son la gran responsabilidad del investigador y por consecuencia del profesional, que debe seguir un protocolo adecuado. Los argumentos hasta aquí expuestos justifican convenientemente el empleo del término evaluación psicológica, quedando desfasado cualquier otro por el hecho de que la misma ha ampliado su objeto de estudio abarcando contextos específicos (evaluación situacional), tratamientos e intervenciones (evaluación de programas).

En la actualidad la evaluación en Psicología de la Educación hace referencia a un concepto que engloba la aplicación de test y el diagnóstico correspondiente, si bien la aplicación de test constituye únicamente una pequeña parte del proceso de recogida de información que supone la evaluación psicológica, la cual exige la toma de decisiones con respecto a los instrumentos a utilizar, la formulación de hipótesis y su contrastación, con el fin de alcanzar unos objetivos preestablecidos, que exige del evaluador una serie de conocimientos teóricos no necesita el "aplicador de test".

Por lo que respecta al diagnóstico psicológico, independientemente de las connotaciones del término, el mismo deja de tener sentido desde el momento en que las demandas de evaluación se amplían de una persona concreta a un grupo, un ambiente, un programa o un tratamiento. Así pues, podemos entender la evaluación en Psicología de la Educación como el estudio científico a través de diferentes procedimientos de recogida de información de las actividades y características psicológicas de una persona o grupo con el fin de alcanzar los objetivos escolares y académicos propuestos.

El proceso de evaluación viene determinado por el objetivo de la evaluación (Fernández-Ballesteros, 1992). Si el objetivo es el diagnóstico, la orientación o la selección, la verificación de las hipótesis formuladas se realizará mediante técnicas correlacionales; mientras que, si el objetivo es el tratamiento la metodología experimental, deberá ser complementada con procedimientos y diseños experimentales o cuasi experimentales.

La evaluación tiene que ser un proceso muy riguroso y preciso y todas las conclusiones que se saquen de la misma deben quedar reflejadas en un informe para que alumno, padre o profesor tengan una perspectiva global de la situación y una información detallada que refleje el estado actual y las posibles estrategias de afrontamiento.

4.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES CONDICIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La dimensión estratégica ha experimentado un gran avance en el ámbito de la Psicología Educativa ampliando conocimientos y desarrollando valiosos recursos tecnológicos para el estudio de una gran variedad de situaciones. Al respecto, Weinstein & Meyer (1998) consideran que se ha producido una mejora en la comprensión de los procesos cognitivos, se ha descubierto cómo se desarrollan las estrategias y su interacción con distintas situaciones de aprendizaje, se ha facilitado el proceso de transferencia y se han desarrollado métodos para evaluar los procesos condicionales y su control.

Múltiples situaciones se presentan en el contexto escolar y la necesidad de conocerlas es fundamental. Si queremos saber qué pasa en un centro de enseñanza es necesario observar los agentes implicados y evaluar las variables que intervienen, asumiendo que esta es una tarea que sólo se puede llevar a cabo desde una perspectiva multidisciplinar.

Es imposible hacer una descripción somera de todos y cada uno de los instrumentos que los investigadores han utilizado y utilizan en Psicología de la Educación, para disponer de la información precisa y actuar en consecuencia. Presentamos aquí una breve muestra de los más destacados.

- ACRA (Román & Gallego, 1994). Identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un soporte determinado mientras estudia.
- Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, Gallego & Honey, 1994). Se enmarca dentro de los enfoques cognitivos del aprendizaje y constituye un instrumento muy útil en el abordaje de las estrategias organizativas que permiten diagnosticar y promover la maduración de los estilos propios de aprendizaje.
- Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) (Weinstein, Schulte & Palmer, 1988). Para medir habilidades y estrategias de aprendizaje, fundamentales en el procesamiento de la información y en el aprendizaje.
- Inventario de Planificación de Gestión de Tiempo de Estudio (IPGT) (Rosario,
 2004). Evaluación de las dos dimensiones que representan cada una de las fases

de la planificación en la gestión del tiempo de estudio; planificación a corto plazo y planificación a largo plazo.

- Inventario de Hábitos de Estudio (Pozar, 2002). Evalúa los hábitos, actitudes y condiciones con que el estudiante se enfrenta a la tarea de estudiar.
- Cuestionario de Técnicas de Estudio (Herrera & Gallardo, 2006). Este instrumento recoge información acerca de los hábitos y técnicas de estudio que los estudiantes ponen en marcha a lo largo de su carrera académica,
- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991). Permite la evaluación de las estrategias de aprendizaje y factores motivacionales en adolescentes y jóvenes desde los 12 a los 18 años
- Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE) (Valle et al., 2009). Evalúa las principales estrategias cognitivas utilizadas en las actividades de estudio y que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo.
- Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA). En López-Aguado,
 M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo
 Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. Revista de Psicodidáctica,
 15(1), 77-99.

Bajo estas premisas, hemos sido cuidadosos a la hora de seleccionar los instrumentos que vamos a utilizar en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, vigilando que cumplan las condiciones anteriormente descritas y, por nuestra parte, las condiciones de aplicación, corrección y procesamiento de la información, tal como indican los manuales de cada prueba.

Sabemos lo importante que es utilizar la información que nos proporcionan estos instrumentos de diagnóstico y evaluación psicológica, como paso intermedio que nos lleva a la planificación de estrategias de afrontamiento adecuadas. No tendría sentido que solo la utilizáramos como simple descripción de los resultados obtenidos y la posterior entrega del informe correspondiente a los alumnos, profesores y padres, función que en la actualidad llevan a cabo los responsables del Departamento de Orientación del Centro.

4.3 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES

Tanto las competencias como a las actitudes se han considerado factores relacionados con el rendimiento académico y que pueden completar el análisis de otras habilidades psicológicas condicionales de los alumnos y profesores, sin olvidar el papel que juegan los padres en este proceso.

La utilización conjunta de rigurosos análisis e instrumentos de evaluación ha conformado un área de conocimiento que nos proporciona información de gran valía para el estudio y desarrollo de las habilidades y competencias escolares de los alumnos. El Cuestionario Psicológico de Competencias y Actitudes Académicas es un instrumento diseñado para evaluar las competencias de aprendizaje y las actitudes contextuales de los alumnos en general y, de manera especial, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, desde la dimensión cognitiva-competencial y afectiva-actitudinal, en cuestiones relativas a la organización, la planificación, el centro escolar y los profesores.

Teóricamente se fundamenta en el Modelo de hábitos y actitudes (Brown & Holtzman, 1967) y en el Modelo de aprendizaje autorregulado (Pintrich & Schrauben, 1992), ambos integran factores que influyen en el aprendizaje y resaltan los factores cognitivos-afectivos y sus relaciones, así como las variables que ejercen influencia en la implicación del alumno en el aprendizaje y rendimiento escolar.

En relación con las habilidades y competencias cognitivas que los alumnos utilizan para lograr un adecuado aprendizaje y rendimiento académico, se tienen en cuenta aquellas que ayudan a incorporar la información, las que ayudan a la autorregulación del aprendizaje y las que sirven de apoyo y control de las variables externas que influyen en la realización de las tareas escolares.

Respecto a las habilidades socio-afectivas, se fundamentan en la consideración de la formación de actitudes hacia el centro y los profesores ¿Por qué estudio?, ¿dónde estudio?, ¿acepto las condiciones establecidas en el Centro?, ¿seré capaz de llevar a cabo las tareas asignadas?, ¿cómo me siento ante los éxitos o los fracasos académicos?, ¿cómo evalúan mi rendimiento los profesores?, ¿los profesores son eficaces?, etc.

El objetivo es utilizar un cuestionario psicológico que registre la información de manera sistemática y ordenada sobre lo que piensan, sienten y hacen los alumnos respecto al nivel de habilidad mental que tienen y su disposición a favorecer la coordinación positiva con el grupo de compañeros y los profesores, como responsables de su formación académica y personal.

4.3.1 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE ORGANIZACIÓN

Las competencias de organización permiten al alumno estructurar las diferentes tareas escolares planteando conexiones entre ellos y estableciendo una coherencia interna de las informaciones recibidas en un todo coherente y significativo. Este tipo de habilidad estratégica, se orienta hacia el control que el alumno ejerce sobre las técnicas psicológicas utilizadas en el proceso de aprendizaje, el nivel de concentración alcanzado, la manera de ambientarse en las diferentes situaciones escolares y la regularidad y constancia en el uso de los aprendizajes relacionados con la actividad escolar.

4.3.1.1 COMPRENSIÓN: ESCUCHA ACTIVA Y COMPRENSIVA

La estrategia de escucha activa sólo se podrá conseguir tras la realización de una serie de ejercicios de concentración que permitan al sujeto mantener su atención hacia la información que se le está comunicando, por lo que poder dirigir y mantener dicha atención será condición imprescindible para pasar del simple funcionamiento fisiológico de oír a la actividad psicológica de escuchar. Para que la eficacia del escuchar se oriente a una mejora del aprendizaje se ha de convertir en una escucha consciente, crítica y valorativa. El uso correcto de esta técnica requiere de una actividad previa que proporcione una comprensión global del conjunto para, posteriormente, ir acentuando los pilares en los que tal idea se sustenta (Izquierdo y Martínez, 2015).

Esta habilidad implica una serie de técnicas relativas a la selección de las ideas principales del aprendizaje, a la comprensión rápida y eficaz de las actividades académicas a realizar, al establecimiento de relaciones entre los gestos académicos desarrollados y su configuración dentro del conjunto significativo, a la estructuración y clasificación de los componentes de una tarea académica en función de un determinado criterio y a la repetición física y mental correspondiente para retenerlas mejor.

4.3.1.2 ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

El control de la atención es un componente dominante de la autorregulación cuando se persiguen metas y se presentan barreras y dificultades, por ello la atención y concentración son de capital importancia en las actividades académicas. Mientras que la

atención permite seleccionar ciertos estímulos, la concentración alude al grado de percepción significativa de dichos estímulos (Izquierdo y González, 2016).

Si entendemos que la concentración es la capacidad que debe tener todo sujeto para dirigir su atención hacia los estímulos pertinentes en cada momento y que, además, está intimamente relacionada la duración de la actividad y los tiempos de descanso, podemos afirmar que todo proceso de evaluación de la concentración deberá encaminarse hacia el conocimiento de la medida en que el sujeto es capaz de atender a los estímulos significativos. Además, sabemos también que el nivel de interés y activación tiene una influencia directa en el grado de concentración de un alumno.

Desde esta perspectiva, interesa conocer especialmente qué tipo de estrategias de atención y concentración han desarrollado los alumnos para diseñar un plan de aprendizaje adecuado según los estilos de atención propuestos por Nideffer (1978).

4.3.1.3 AMBIENTACIÓN FÍSICA Y PERSONAL PARA LA ACCIÓN

La ambientación situacional y contextual, tanto en el centro de enseñanza como en el lugar de trabajo del alumno, se refiere al lugar donde se llevan a cabo las diferentes actividades. Un lugar que permita la concentración, la intimidad y la identificación personal influye de manera significativa en el rendimiento; sin embargo, en la inmensa mayoría de las ocasiones no podemos elegir el lugar más idóneo para ejercer la actividad, sino que viene impuesto, por lo que será preciso organizar el contexto de forma que sea compatible con el objetivo a alcanzar.

En cuanto a la ambientación personal, reconocemos la influencia que tiene en el alumno el ambiente familiar y escolar, junto a su situación personal (Izquierdo y Martínez, 2015).

Desde esta orientación nuestra investigación pretende evaluar las estrategias que utiliza el sujeto para conseguir el estado ideal de trabajo, evitar que cualquier estímulo extraño interfiera en su actividad, realizar las tareas de forma ordenada y con la secuencia establecida, buscar ambientes cómodos y relajados y eliminar o escapar de cualquier situación que disminuya la eficacia de su rendimiento.

4.3.1.4 REGULARIDAD EN EL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Las habilidades aquí desarrolladas hacen referencia a la capacidad de perseverar en un objetivo o una meta que incluye la responsabilidad, la perseverancia y la fuerza de voluntad, todas ellas necesarias para poder superar las dificultades que se encuentran en cualquier tipo de aprendizaje y dominar la tarea que se realiza en el tiempo estipulado. Con ellas se pretende constatar el grado de cumplimiento de las tareas dentro de un plan de estudio y de trabajo organizado, completo, puntual y constante; es decir, contar con todos los elementos necesarios y la disposición mental apropiada para llevar a cabo las actividades.

4.3.2 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE PLANIFICACIÓN

La planificación propicia efectos psicológicos positivos en el alumno al fortalecer su percepción de control sobre sus actividades escolares y potenciando la autoconfianza al constatar que el trabajo que realiza responde a un plan previsto.

Los alumnos que no planifican sus objetivos y metas suelen ir a la deriva, por lo que es preciso disponer de una adecuada programación de la actividad escolar que respete una planificación donde el sujeto haga todo lo que esté a su alcance de una forma decidida y en un orden tal que le permita conseguir los objetivos propuestos.

A partir de dicha planificación los alumnos deberán utilizar las habilidades psicológicas adecuadas que les permitan conseguir los objetivos propuestos, habilidades que dependerán de cada sujeto en concreto y que una vez puestas en marcha favorecerán el aprendizaje escolar. Recordamos que la planificación se considera esencial para prevenir el agotamiento físico y psicológico y afrontar con eficacia las exigencias de la actividad.

4.3.2.1 ORDEN Y LIMPIEZA

La adherencia al estudio y el aprendizaje es el grado de cumplimiento que el alumno tiene de las tareas escolares, tanto en el centro como en la fase de autorregulación. Por nuestra parte, los aspectos que destacamos en el desarrollo de este tipo de habilidades son los siguientes:

- Saber organizar rápidamente la secuencia de acciones.
- Establecimiento de un plan personal para realizar las tareas.

- Interés puesto en la realización de las tareas escolares.
- La precisión y eficacia en la realización de las actividades.
- Utilización de los recursos materiales e informáticos adecuados para el aprendizaje.

4.3.2.2 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Programar el trabajo suele ser el modo más racional de actuar al distribuir el tiempo disponible y el cumplimiento de dicho programa es lo que, a la postre, engendrará la automatización de las estrategias de manejo de los recursos; pero es preciso tener en cuenta que toda programación debe ser personal, realista, flexible, adecuada, sencilla y práctica, sólo así se podrá garantizar su cumplimiento y eficacia. A partir de las consideraciones anteriores, los aspectos a evaluar en esta habilidad hacen referencia a la dedicación escolar de los alumnos al nivel de cumplimiento de asistencia, a la rentabilidad del tiempo empleado y al cumplimiento del tiempo adecuado a la realización de cada tarea en su preparación y formación académica.

4.3.2.3 FORMAS DE REALIZAR LAS ACTIVIDADES Y USO INSTRUMENTOS

El concepto de capacidad para el trabajo se utiliza normalmente en Psicología para indicar el nivel de actividad en el transcurso de un determinado período de tiempo. El mantenimiento del nivel necesario de estabilidad y los procesos psicológicos que se requieren para las actividades escolares es lo que va a definir la capacidad psicológica para el trabajo. Los elementos físicos y mentales para realizar las actividades son dos componentes básicos y ligados entre sí. Los alumnos que destacan son capaces de lograr y mantener una adecuada capacidad psicológica para el trabajo y su actividad académica, capaz de activar sus energías en momentos críticos. Es lo que posibilita lograr los objetivos propuestos y alcanzar las metas deseadas.

Se trata en definitiva de potenciar la disposición hacia la acción y el trabajo escolar, disponer del material y los recursos apropiados para llevar a cabo las actividades y registrar los aspectos importantes de las sesiones de aprendizaje que lleven al sujeto a utilizar estrategias de control de su actividad escolar, seleccionar la información relevante; registros de los datos más importantes que proporcionan en las sesiones de aprendizaje y utilizar estrategias y técnicas para aprender con más facilidad las habilidades necesaria para llegar a ser competente.

4.3.2.4 NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LOS PLANES PREVISTOS

Es el compromiso de cada uno de los alumnos lo que llevará a conseguir objetivos de realización y objetivos de logro, los primeros dependen totalmente del sujeto, mientras que los segundos están en unión del contexto y la situación. Pero tanto unos como otros, tienen un denominador común: el compromiso como elemento fundamental del éxito escolar y académico. Si el alumno fija objetivos personales claros, perseguidos sin descanso, persistiendo a pesar de los obstáculos, aun cuando parezcan insuperables y aprendiendo de cada experiencia, estamos seguros que conseguirá con su empeño el éxito deseado.

Cumplir los planes previstos con compromiso y responsabilidad es una habilidad que si se utiliza con frecuencia, se automatiza y se convierte en algo habitual. En definitiva, hablamos de un alumno que debe saber qué hacer en cada momento o situación, cómo hacerlo y cuándo tiene que hacerlo.

4.3.3 EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA CENTRO

Los grupos se desarrollan una serie de papeles y roles entre sus miembros, por tanto, en un centro escolar conocemos que así sucede y que, desde la dirección del centro, pasando por los profesores, la administración e incluso los responsables del mantenimiento y la limpieza juegan un papel destacado en el adecuado funcionamiento del mismo.

Nos falta un grupo importante que, si su existencia los agentes anteriores no tienen función que desempeñar, hablamos de los alumnos. Por tanto, el interés fundamental se centra en este grupo significativo que es la razón de todas y cada una de las acciones que en el centro se llevan a cabo; por tanto, el interés ahora debe estar orientado en conseguir que los alumnos estén satisfechos con el centro y hagan lo posible para tener una disposición psicológica positiva con todos y cada uno de los sujetos que en el mismo participan.

El objetivo ahora es conseguir la cooperación, colaboración y la cohesión, entendida como un proceso de transformación mutua que contribuye al desarrollo del espíritu de centro, al mantenimiento, la comunicación y la conformidad, reflejado en la tendencia del grupo para permanecer unido y conseguir las metas propuestas, lo que Carron (1971) denomina Clima de Grupo.

Analizando las actitudes que los alumnos tienen hacia el centro respecto a la aceptación del régimen de disciplina, la motivación por las actividades que realizan, los sistemas de enseñanza establecidos, la valoración de los resultados académicos y los criterios de evaluación que están establecidos en el centro, hoy llamados rúbricas. Se trata de conocer las actitudes que los alumnos tienen hacia el centro para planificar de forma adecuada el desarrollo de disposiciones actitudinales positivas que faciliten un clima positivo en el centro escolar.

4.3.3.1 ACEPTACIÓN DE LA DISCIPLINA ESCOLAR DEL CENTRO

Disciplina y control son conceptos que a veces se entienden desde una orientación negativa, cuando en realidad su diseño y orientación busca las mejoras formas de actuar para alcanzar los objetivos de grupo e individuales. Si la disciplina es el medio en forma de guía orientativa para que los miembros de un colectivo se adapten a su estructura e interioricen las normas por las que se rige, con ella se persigue el conocimiento de los comportamientos adecuados y aceptados por el grupo. El control es, a modo de volante, el que conduce por el camino adecuado para alcanzar de forma eficaz y eficiente los objetivos deseados por el grupo.

Destacamos la necesidad de analizar estas variables actitudinales, tanto interpersonales como intrapersonales, que intervienen en el contexto escolar para lograr un clima adecuado, no en vano existen normas socialmente establecidas y normas de régimen interno bien definidas que todos los participantes en el centro deben conocer y respetar. Mediante la enseñanza de actitudes y valores desde una orientación reflexiva y de comunicación, los alumnos deben tomar conciencia de su cumplimiento e intentar ajustarlo a la dinámica del centro y a la normativa establecida (Gotzens, 1997).

Por nuestra parte, entendemos que es muy importante conocer y analizar la opinión que le merece a cada alumno la forma en la que se aplican estas normas para el buen funcionamiento del grupo, los sistemas de control aplicados, las planificaciones establecidas, los contenidos de los aprendizajes obligatorios, el grado de libertad de elección, las oportunidades que se el centro da de participación activa en el establecimiento de normas, la respuesta a las necesidades individuales y el nivel de participación en el grupo clase y en el centro de enseñanza.

4.3.3.2 INTERÉS HACIA LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Estar motivado significa tener una necesidad y hacer todo lo posible para satisfacerla. Por tanto, debemos disponer de los recursos adecuados para que los alumnos puedan conseguir sus metas de rendimiento; se trata de *saber motivar*.

Sabemos que la motivación puede responder a factores intrínsecos o extrínsecos, los cuales pueden posibilitar cambios que inciden en los alumnos a cualquier nivel o situación, desde las dimensiones cognitivas, afectivas, personales, etc., logrando despertar sentimientos de satisfacción en los sujetos motivados.

Los cambios psicosociales y cognitivos que se experimentan en el período comprendido por la Enseñanza Secundaria Obligatoria son de gran importancia y requieren ser considerados en los análisis causales y de regresión utilizados. En esta dirección se encuentran trabajos como el de Hustinx, Kuyper, van der Werf y Dijkstra (2009). En él la motivación para el rendimiento aparece como un buen predictor del rendimiento escolar en Secundaria, destacando además que se trata de una de las variables que disminuye con la edad en esta etapa educativa (Miges et al. 2010).

Por tanto, el desarrollo de la motivación en los sujetos responde a la serie de actividades que se realicen para lograr motivarlos y para perseverar en la acción, es importante que los alumnos estén motivados antes, durante y después de la acción, de este modo el aprendizaje podrá ser significativo y podrá formar parte importante en las actitudes del alumno.

Modelos como el de Biggs (2003) han resultado útiles para explorar las relaciones entre motivación, metas académicas y rendimiento escolar, y proporcionan indicaciones claras acerca del modo en que la motivación para el aprendizaje y el rendimiento se construyen en la relación educativa profesor-estudiante. Pero perspectivas como ésta no son incompatibles con una visión ecológica del desarrollo y del aprendizaje en la escuela que permite integrar en una representación única las variables personales, sociales y la interacción recíproca (Miges et al. 2010).

El sujeto que motiva, en este caso el profesor, debe tener en cuenta los factores y principios ya mencionados en el momento de programar las actividades de aprendizaje; sin embargo, debe ser consciente que estas programaciones han de ser flexibles y deben responder a la diversidad de los alumnos en función de sus necesidades e intereses.

Nuestro objetivo será evaluar el interés con el que el alumno realiza la actividad académica, cómo participa en las actividades escolares del centro, asistencia a las clases y el grado de satisfacción que obtiene en el empeño de su actividad.

4.3.3.3 ACEPTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

Hablamos de las actitudes que tienen los alumnos hacia la forma de llevar a cabo la enseñanza en el centro y las actividades de aprendizaje que se realizan. Se trata de la aceptación de los métodos didácticos utilizados, si son o no útiles para satisfacer las necesidades de los alumnos.

La consideración de la utilidad presente y futura de las actividades que el alumno realiza en el centro, la opinión que le merece los sistemas de enseñanza establecidos, el esfuerzo y el gasto psicológico que supone llevar al día las tareas y el sacrificio correspondiente, la incompatibilidad de ciertas actividades con las actividades escolares dentro y fuera del centro y la funcionalidad de las tareas que realizan de cara al futuro, son cuestiones de interés que nos llevan a entender las actitudes que se generan en los alumnos a lo largo de su experiencia escolar y que puede tener consecuencias en la continuidad o no de los estudios.

4.3.3.4 APROBACIÓN DE LOS RESULTADOS ESCOLARES

Las actitudes que los alumnos desarrollan en la experiencia escolar y en el centro juegan un papel importante en la autoconfianza individual y de grupo. Aceptar los resultados obtenidos y considerar que existe objetividad en la evaluación del rendimiento académico es una valoración subjetiva que tanto alumnos como profesores hacen del rendimiento del grupo en su conjunto y de todos y cada uno de sus componentes.

Los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje se combinan para confluir en actitudes hacia el centro en la dimensión del rendimiento académico y las múltiples formas de evaluar el mismo. La aceptación de las normas, la motivación activa y un sistema de enseñanza adecuado, llevan a una consideración determinada de la evaluación de los resultados académicos y las formas de evaluación de los mismos.

Las evaluaciones que se hacen en el centro, son variables que determinan y condicionan la dinámica de funcionamiento global del mismo, por tanto, debemos cuidar la forma de hacer evaluaciones, objetivas, precisas, constructivas e informativas si queremos crear un clima positivo de aprendizaje y así evitar situaciones de conflicto, estrés y frustración.

De ahí nuestro interés en el conocimiento de las actitudes que desarrollan los alumnos respecto a la influencia que tiene la evaluación de los resultados, la consideración de los criterios utilizados para valorar el nivel de habilidad de los alumnos y del grupo, la influencia de los criterios de evaluación establecidos en el centro, el reconocimiento o no de las potencialidades académicas, la aceptación del rol que desempeña en el grupo y la repercusión en la aceptación de los resultados del grupo al que pertenece.

4.3.4 EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LOS PROFESORES

Las expectativas generadas a partir de situaciones y experiencias producidas en el centro tienden a ser transferidas por los alumnos a otras situaciones similares y tal vez condicionen y en ocasiones determinen la forma de reaccionar y sus actitudes en contextos sociales y profesionales en el futuro.

La sensación que perciben los alumnos es que no se cuenta con ellos, que no se cree en sus posibilidades o que se les está castigando constantemente. Que el profesor no valora la forma de ser, pensar y sentir de los jóvenes de ahora, aunque esta no sea una actitud negativa o mal intencionada, sino la ignorancia acerca de la dinámica del funcionamiento y acciones de cada alumno y del grupo en el contexto actual.

Esta dimensión actitudinal del alumno hacia el profesor encontramos reacciones que se producen de forma espontánea en el contexto escolar de aprendizaje. El nivel de comunicación que se utiliza normalmente, la manera de imponer la autoridad con el estilo de liderazgo que aplica, el nivel de exigencia que impone, el grado de aceptación que los alumnos tienen de los criterios y formas de valorar y evaluar, la capacidad de comunicación y comprensión, es decir, se trata de conocer las percepciones subjetivas de los alumnos con respecto a la dinámica de la relación establecida con los profesores.

4.3.4.1 ACTITUDES HACIA LA HABILIDAD DE COMUNICACIÓN DE LOS PROFESORES

Tanto el éxito como el fracaso en el rendimiento académico dependen en gran medida de las técnicas de comunicación utilizadas por el profesor si son o no precisas y si facilitan o no la comprensión de los alumnos.

Por transmisión de conocimientos no debe entenderse únicamente el hecho de verbalizar, informar o instruir acerca de tal o cual tarea. El profesor responsable debe ser un comunicador eficaz y técnicamente preparado, capaz de adaptarse al nivel de comprensión y conocimientos del grupo al que se dirige despertando su interés y manteniendo siempre alto el nivel de atención, buscando que todo ello redunde en una motivación intrínseca por parte del grupo. De nada servirá ser un excelente profesor sin la capacidad de conectar con los alumnos, evitar las interferencias que se produzcan y eliminar todo lo que impida una comunicación efectiva.

Los alumnos creen que la competencia profesional del profesor no se restringe a las cuestiones meramente académicas sino que, aun siendo importantes, han de ser complementadas por otras relacionadas con aspectos socioemocionales, entre los que destacan la necesidad de mantener una relación empática (se preocupa por el alumno), entender las situaciones actuales tanto a nivel personal como académico (es comprensivo), u otros relacionados con el propio carácter (muestra entusiasmo y es simpático).

Los matices diferenciales objeto de análisis hacen referencia al reconocimiento de las necesidades y expectativas de los alumnos por parte de los profesores, al nivel de confianza existente, a la preocupación por las cuestiones personales de sus alumnos, al grado de significación de las instrucciones que emiten, a la consideración del nivel de habilidad, los medios utilizados para que los alumnos comprendan las tareas a realizar.

4.3.4.2 ACEPTACIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL PROFESOR

La forma o modalidad de conducir un grupo constituye, según nuestra opinión, el eje más importante de la filosofía del profesor. Las características de dirigir o liderar un grupo en el contexto educativo se inspiran siempre en la particular concepción del poder que tenga el profesor y se relacionan fuertemente con el aprendizaje y las situaciones grupales.

Uno de los enfoques más reconocidos para la definición de los estilos de liderazgo es la rejilla administrativa, creada hace unos años por Robert Blake y Jane Mouton (1991). Con base en investigaciones previas en las que se demostró la importancia de poner el interés tanto en la producción como en las personas, idearon un inteligente recurso para la dramatización de ese interés. La rejilla resultante, se ha usado en todo el mundo como

un medio para la capacitación y la identificación de varias combinaciones de estilos de liderazgo (ver Figura 19).

Consta de una estructura bidimensional, representada por dos factores: **interés por la producción** (obtención de resultados) e **interés por las personas** (nivel de satisfacción) que forman parte de un grupo que pretende conseguir unos resultados. A partir de este planteamiento se pueden distinguirse cinco combinaciones fundamentales para comprender el estilo de liderazgo y, en consecuencia, el estilo de grupo que del mismo se deriva:

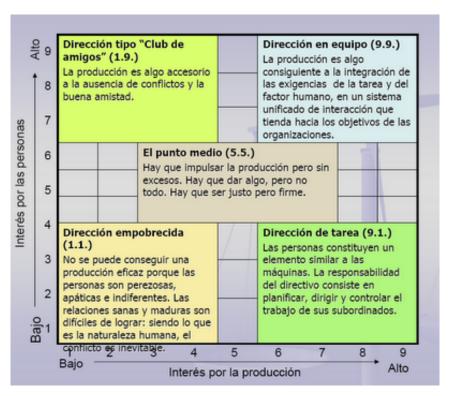


Figura 19. Diagrama de dirección (liderazgo). Según Blake y Mouton, 1991.

En Psicología Social existen múltiples investigaciones sobre el liderazgo, es decir, las formas de dirigir o liderar aplicadas a diferentes situaciones y contextos. En la enseñanza, no obstante, estas investigaciones han ido orientadas hacia la creencia de un estilo de liderazgo definido y formal (rol del profesor como tal) y en general se limitan a repetir los hallazgos de las otras disciplinas. Desde nuestra perspectiva consideramos que la cuestión del liderazgo es un asunto que debemos analizar con más atención y especialmente en la situación actual, donde el rol de profesor está cambiando radicalmente.

Los estilos de liderazgo que hasta ahora venimos observando, guardan relación con el **estilo autoritario** o autocrático, es un profesor centrado en la tarea y el rendimiento

académico del alumno, descuidando las relaciones interpersonales; el estilo ilusionante, es un profesor capaz de ilusionar al grupo, de cohesionar al grupo en torno a unas proyecciones futuras atractivas, posee una gran capacidad de comunicación, como también un excelente manejo de la palabra y del discurso; y el estilo invisible, en un profesor dispuesto a escuchar sin juzgar, para comprender mejor lo que está pasando y poder actuar desde una perspectiva más amplia que incluya el punto de vista de los demás. En realidad, Los profesores generalmente presentan características diversas y difíciles de encasillar en una sola de estas categorías.

Nos interesa conocer qué actitudes tienen los alumnos respecto al estilo de dirección del profesor, su grado de aceptación, la opinión del resto del grupo y el respeto a los alumnos. Las cuestiones que aquí destacamos hacen referencia a la flexibilidad o rigidez de los profesores, las expectativas hacia los alumnos, si acepta o no sus opiniones y la vigilancia en el cumplimiento de las instrucciones e indicaciones.

4.3.4.3 ACEPTACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA

La capacidad para considerar la situación y el contexto a la hora de establecer la carga de trabajo (coste energético) y la actividad empleada (coste cognitivo o mental) para conseguir los objetivos propuestos facilitando las tareas a realizar genera actitudes positivas en los alumnos ante las exigencias del profesor.

El profesor exigente es aquel que, teniendo en cuenta el nivel de habilidad del alumno y el nivel de dificultad de la tarea a realizar, sabe situar su actividad en la zona de desarrollo potencial y le orienta en el proceso de aprendizaje para que supere las dificultades y se convierta en agente de su propio proceso formativo y no como simple receptor pasivo sometido a continuas presiones y descalificaciones.

Las actitudes que tienen los alumnos hacia el profesor respecto a la exigencia se refieren a la consideración del nivel de presión que genera al grupo y a los alumnos, la distribución del tiempo disponible para realizar las actividades, si evita la aplicación de tareas añadidas a la carga de trabajo actual, si dosifica las tareas y las instrucciones para evitar tensiones y si consigue que la actividad proporcione satisfacción a los alumnos mediante un trabajo serio, útil y responsable.

4.3.4.4 ACEPTACIÓN DE LAS FORMAS DE VALORAR A LOS ALUMNOS

El profesor representa para el alumno una fuente de información de primerísima mano sobre su competencia y habilidad, no en vano es quien en última instancia debe

valorar sus resultados de aprendizaje. La confianza de previa de los alumnos sobre sus profesores es total y plena; sin embargo, la actitud que los alumnos han desarrollado ante la evaluación que los profesores hacen de sus aprendizajes, está condicionada por las experiencias anteriores y por las situaciones actuales de los estilos y estrategias de evaluación que los profesores llevan a cabo y dependerá de la adecuación existente entre las percepciones de la realidad que tiene el profesor y la percepción del esfuerzo realizado por el alumno.

Las reacciones producidas ante las evaluaciones que realizan los profesores son el resultado de un proceso de atribución causal, de identificación de las actitudes y de los comportamientos; estas situaciones tienen influencia directa en la autoestima y la confianza del alumno, por tanto, deberá apoyarse en su condición de persona experta y ser objetivo a la hora de evaluar, haciéndolo de forma constructiva.

Bajo este planteamiento, pretendemos conocer el desarrollado de actitudes a partir de la experiencia compartida en las evaluaciones que el profesor hace de sus alumnos y el estado de ánimo del profesor a la hora de valorar.

4.4. EVALUACIÓN DE LAS REACCIONES ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS

Múltiples son los métodos y procedimientos de registro de datos que se han ido desarrollando para evaluar las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas en contextos escolares, desde los *autoinformes* sobre la agresión y la violencia escolar, como el CEVEO de Díaz-Aguado et. al, (2004), hasta el que utiliza del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2012) para alumnos de Educación Secundaria; las *escalas de comportamiento* (*Rating Scales*) dirigidos a profesores y padres para que informen de posibles problemas de conducta de un determinado alumno, como por ejemplo el Heteroinforme-P del INSEBULL de Avilés & Elices (2007) para alumnos de la ESO; se pueden usar *registros de observación en el aula*, con observadores externos o no, como por ejemplo el BASYS de Wettstein (2012) para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar; *entrevistas o grupos de discusión* para el registro y búsqueda de alternativas ante el acoso escolar y la violencia, como por ejemplo la propuesta por *Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana* (2007); también podemos considerar *los partes de incidencias* o disciplina registrados en los centros de enseñanza del tipo propuesto por Félix-Mateo (2010); el *test Sociométrico*, es otra alternativa a considerar por la

sistematización y el cúmulo de información que del grupo proporciona, tenemos en este sentido el SOCIOMET, de García-Bacete y González (2010). *Inventario de Situaciones Conflictivas* en los centros escolares, para evaluar el sistema escolar, relación con iguales e interacción profesores y alumnos, de Ceballos, E. et. Al. (2002). Por último, se pueden utilizar *cuestionarios* dirigidos a que el alumnado informe acerca de la frecuencia con la que observa que aparecen diferentes tipos de violencia escolar en su entorno educativo o conseguir un clima escolar positivo; por ejemplo, Triones, M. V., et. al. (2006) Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar; se puede utilizar el CUVECO de Fernández-Baena et al., (2011) y el CUVE3-EP y CUVE3-ESO Álvarez-García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2013).

Son herramientas o instrumentos útiles para obtener información de manera sistemática y cada uno de ellos proporciona una información determinada, en función de los objetivos previstos y necesarios, lógicamente con sus ventajas e inconvenientes.

En nuestro caso, hemos utilizado ya el Cuestionario de Competencias Académicas y Actitudes Escolares, a la vez seleccionamos un test, a diferencia de los instrumentos descritos anteriormente, no es muy común su utilización, por ello consideramos que puede aportar información que otros recursos no proporcionan.

Si la situación y el contexto están en equilibrio, las normas se cumplen y la dinámica de funcionamiento escolar funciona con normalidad, lógicamente los conflictos y los problemas se minimizan, salvo casos aislados y son los partes de incidencias o expedientes disciplinarios suficientes y necesarios, para seguir manteniendo un clima de convivencia adecuado. Pero, cuando nada de esto sucede y cuando los expedientes no funcionan, la disciplina escolar se rompe y las normas están para escribirlas en un papel o exponerlas en posters llamativos, la indefensión se aprende poco a poco, entonces nos encontramos con situaciones de conflicto y frustración que cuesta superar.

Por ello, bajo el planteamiento de la prevención, entendemos que se hace necesaria la evaluación o el diagnóstico, si de dificultades o problemas se trata, para anticipar situaciones de conflicto, identificar personas que pueden perder el control y reaccionar de forma inadecuada.

4.4.1 REACCIONES A LAS SITUACIONES DE CONFLICTO Y FRUSTRACIÓN

Cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula. Esta disrupción atiende muy especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes indisciplina, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula.

Este tipo de conflictividad en los centros de enseñanza es el más abundante, del que más se habla entre profesores en los pasillos y que de forma cotidiana representa el reto de educar. Además, "los medios de comunicación se están haciendo eco de estos acontecimientos, dando importancia de primer orden en los informativos, asumiendo que es un hecho violento que causa resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesor y del alumnado y cultivo de una escalada de conflictos" (Fernández, 1999, p. 43). Son las reacciones que se producen ante este tipo de situaciones las que condicionan y en ocasiones determinan la acción de los sujetos implicados, tanto alumnos como profesores.

Cada tipo de hecho conflictivo exige unas intervenciones diferenciadas que apuntan a la prevención, intervención y resolución del conflicto. Las medidas a tomar serán diferentes para solucionar el absentismo que para intervenir en la mejora de las relaciones entre iguales (Fernández, 1999).

Estas son razones suficientes que justifican el motivo de incluir en nuestra investigación el análisis de esta realidad, para comprender y análisis las formas de reaccionar de los alumnos de la ESO y Bachillerato ante las múltiples situaciones, en ocasiones conflictivas, que deben afrontar a lo largo de su formación académica en Enseñanzas Medias.

Otra razón importante, consiste en la posibilidad de acceder a datos registrados en muestras más amplias del territorio nacional y de forma específica en la Comunidad Canaria, con lo cual, disponemos de grupos de referencia con los que podemos contrastar los resultados obtenidos en la aplicación que hemos llevado a cabo en el Centro de Enseñanza Secundaria (IES).

4.4.1.1 CONTROL PSICOLÓGICO DE LA PERSONA Y LA SITUACIÓN

El Control es una dimensión psicológica de la personalidad, tanto desde el rasgo como el estado. Los elementos que forman parte de esta dimensión, hacen referencia a la fuerza de voluntad, perseverancia y responsabilidad, es por decirlo de alguna forma "la piedra angular" de una personalidad capaz de adaptarse de forma positiva a las situaciones y contextos.

Se trata de personas que deciden que metas son las más adecuadas para ellos, planeando el modo más efectivo de tratar con las personas que se encuentran relacionadas con ellas y, finalmente, actúan de acuerdo con un plan establecido, en el cual tiende a considerarse más efectivo mostrar abiertamente los propios sentimientos y opiniones, así como los cambios que les gustaría que realizasen los demás.

De este modo, se sienten mejor con su forma de actuar y las demás personas tienen de ellas una imagen más positiva, al encontrarse estas conductas correlacionadas con el respeto, la sinceridad y la valentía, incluyendo el evitar cualquier tipo de treta o maltrato hacia otras personas involucradas.

El tipo de reacción más característico de estas personas es prosocial, reconocen los sentimientos y los pensamientos de los demás para poder ponerse en su lugar. Manifiestan habilidades sociales adecuadas, utilizan competencias de comunicación efectivas (verbal y no verbal) que facilitan el intercambio y asertividad social; saben defender los derechos e ideas propias sin perder el respeto a los demás (Rodríguez, Hernández y otros, 2001).

Saben defender de forma eficaz y adecuada sus derechos y toman decisiones sin agresividad ni cobardía. Expresan sus pensamientos, convicciones y sentimientos, respetando los pensamientos y sentimientos de los demás. Defienden sus derechos con valentía y seguridad. Dicen lo que piensan o sienten con respeto. Se ponen en el lugar de los demás (piensan en sus derechos y sentimientos). Escuchan al otro. Participan sin miedos. No dejan que se aprovechen de ellos. Procuran ser positivos. Negocian, dialogan. Conducta no verbal, con voz firme y clara, gestos seguros, ritmo fluido, sin vacilaciones, mirada suelta. Facilitan el logro de los objetivos.

En síntesis, los sujetos con un adecuado Control Psicológico, manifiestan dominio, serenidad, equilibrio, fuerza de voluntad, convencimiento, perseverancia, continuidad y responsabilidad para cumplir con el compromiso adquirido. Con lo cual, entendemos que tienen habilidades y capacidades para llegar a ser competentes a la hora de resolver situaciones conflictivas.

4.4.1.2 PASIVIDAD ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS

Desde la perspectiva de los postulados de la Teoría Bifactorial (Kohn, 1977, Silva y Martorell, 1982, 1989), podríamos aglutinarlos en torno a dos dimensiones de la personalidad, por una parte, la *agresividad social* y por otra, el *retraimiento o inhibición*,

muy relacionados entre sí, pues ambos son patrones de socialización perturbados. (Serbin, Schwartzman, Moskowitz y Ledingham, 1991).

De la primera de ellas hablaremos más abajo. La segunda dimensión, *retraimiento* o inhibición, está relacionada con las reacciones de pasividad de los sujetos, se caracterizaría por la torpeza, tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así como por la falta de energía e iniciativa, no únicamente sociales sino también individuales (Granda y Rodríguez, 2001).

Las personas pasivas, con tendencias a la inhibición, son las que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan; es decir, "embotellan sus sentimientos" y tienden a deprimirse, a considerarse heridos, y a desear que alguien haga algo para resolver los conflictos con los que se encuentran o para que ellos puedan actuar. La problemática de este segundo estilo personal es que nunca logran lo que quieren y puede que ello le conduzca a mostrar tendencias de resentimiento, en tanto que nunca participan en la solución de los problemas o situaciones conflictivas.

De manera resumida, siguiendo los planteamientos de las competencias sociales, las personas que reaccionan ante los conflictos con pasividad, no saben defender sus derechos y decisiones, ni actuar ni comunicarse de manera eficaz. Se acobarda, actúa en función de lo que los demás quieren y esto le produce malestar. No dicen lo que piensa o siente. Acatan las decisiones de los demás. Son dóciles, sumisos ante los demás. Los demás se aprovechan de ellos. Se siente inferiores a los otros. Hablan en voz baja y entrecortada, risa nerviosa, mirada cabizbaja y huidiza. Presentan dificultades para el logro de los objetivos.

Encontramos en este tipo de reacción ante los conflictos una gama de comportamientos que van desde el abandono a la indiferencia ante las demandas de la situación, de manera que no actúan para no crear conflictos. Los rasgos de personalidad que se han observado están asociados a este tipo de reacción son baja emotividad y resonancia con tendencia a la Introversión (Martín, 1982).

4.4.1.3 IRRITABILIDAD ANTE LOS CONFLICTOS

Sabemos que la frustración es un obstáculo que bloquea la satisfacción de una necesidad u objetivo (Bojczyk, Lehan, Mcwey, Melson & Kaufman, 2011). Ocurre siempre que las acciones producen los mismos resultados, es decir, por mucho que el

sujeto reaccione, no puede resolver la situación. Haga lo que haga el animal siempre obtendrá el mismo resultado negativo, como comenta Seligman (1970) en su Teoría de la Indefensión Aprendida.

Dos fuentes generan la frustración las internas y externas; la primera implica la decepción que se obtiene cuando no se puede tener lo que se quiere y esto sucede por la falta de confianza o miedo a las situaciones y la segunda, hace referencia a las barreras que se presentan y que impiden superar la situación.

La irritabilidad, junto con la agresividad, que veremos a continuación, presenta reacciones de malhumor, indignación, rabia, enfado, etc. especialmente hacia el propio sujeto que la produce. Tienen estos sujetos puntuaciones altas en reacciones emotivas de excitabilidad, miedo, se impresionan y manifiestan tendencias hacia la angustia psicológica. Por supuesto este tipo de reacciones indican que no disponen del Control psicológico necesario que les saque de la situación de conflicto.

4.4.1.4 AGRESIVIDAD ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS

La agresividad, junto con la irritabilidad, el retraimiento o inhibición visto más arriba, son estilos de reacción personales desadaptados que nos deben preocupar, especialmente porque puede llegar a ser una de las causas de la violencia psicológica, que a menudo pasa desapercibida y se refiere a «juegos» psicológicos, chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamiento y rechazo, como elementos más usuales.

En esta categoría se puede incluir también los abusos entre alumnos, y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores. El abuso entre alumnos pasa significativamente desapercibido y se viene considerando dentro de lo normal en los centros escolares, como proceso de maduración, siendo percibido en algunos casos como inevitable.

Dos las características que se señalan como propias de la conducta agresiva o violenta, por un lado, se trata de un tipo de trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y, por otro, esta conducta conlleva intencionalidad, aunque no siempre está bajo el control del que la ejerce, es decir, se ha identificado la existencia de elementos que sobrepasan el control consciente - premeditados o impulsivos - reactivos (Cerezo, 1997, Kandel, 1992). Además, ocurre que la intención de causar daño no aparece siempre como fin último, sino que también lo hace como medio para conseguir otras metas, según Granda y Rodríguez (2001).

De manera resumida, podemos considerar que las personas con reacciones agresivas, no defienden sus derechos y decisiones adecuadamente. No respetan a los demás. Se expresan avasallando a los demás o manipulándolos. Reaccionan con coacciones, insultos o manipulando. Imponen al otro lo que piensa o siente sin escuchar a los demás. Etiquetan y humillan a los demás (eres un tonto, un inútil). Discuten, amenazan, reprochan a los demás (que nunca tiene razón). Generan tensión y ansiedad en su entorno. Conducta no verbal típica con voz alta, gritos, gestos, aspavientos, agresivo, ritmo acelerado, mirada desafiante. Dificulta el logro de los objetivos.

Por tanto, cuanta mayor es la agresividad, más introvertido es el sujeto y menos control psicológico tiene. Es el rasgo de dominancia, imposición, intolerancia, combatividad y superioridad, los que marcan el estilo personal de estos sujetos.

4.4.1.5 INFERIORIDAD COMO MANIFESTACIÓN ANTE LA ADVERSIDAD

Encontramos con este tipo de reacción ante los conflictos, a sujetos que se sienten culpables y hacen atribuciones causales que consideran que son ellos las causas de sus fracasos. Tienen una imagen pobre de sí mismos, con una baja autoestima. Rosenberg y Owen (2001) señalan que las personas con baja autoestima son más propensas al fracaso y tienden a exagerar los acontecimientos como algo negativo. Además, son tímidos, inseguros, negativos, hostiles, dependientes y tienen escasas habilidades sociales.

Manifiestan niveles altos de impresionabilidad, miedo, excitación y angustia (Martín, 1982), factor o rasgo de emotividad. A la vez presentan niveles bajos de iniciativa, rapidez, diligencia y energía, es decir poca actividad psicológica. Lo más significativo es la tendencia al aislamiento social, donde la simpatía, cordialidad, relación social y cooperación brillan por su ausencia.

4.4.1.6 INDECISIÓN Y BLOQUEO DE LA TOMA DE DECISIONES

La indecisión como reacción ante los conflictos, provoca hacer juicios prematuros sin tener la suficiente información requerida para ello y agregando un valor ético y moral, muchas veces inconsciente a nuestra elección para hacerla más valiosa. La transformación de hacer más provechosa nuestra opción es un proceso psicológico que nos ayuda a autoafirmarnos y nos aporta seguridad en nosotros mismos. Este tipo de reacción se orienta hacia el bloqueo dela acción, lo que produce cierto nivel de tensión emocional y aislamiento social.

La indecisión se manifiesta, según Lozano (2007, pp. 325-351) en la falta de voluntad, falta de información e información errónea (supersticiosa). En su modelo de Taxonomía de las dificultades en la toma de decisiones, presenta dos momentos importantes que justifican este tipo de reacción (Indecisión). El primero se da antes del proceso, donde la motivación, conocimiento del proceso, mitos disfuncionales, son los responsables de este tipo de reacción. El segundo, en el propio proceso de la decisión, se presentan situaciones de conflictos internos y externos, falta de información objetiva, falta de confianza y seguridad en el nivel de habilidad del sujeto, lo cual lleva, lógicamente, a la reacción de no saber qué opción seleccionar por temor a equivocarse. De nuevo observamos que el control psicológico juega y sigue jugando un papel destacado.

En resumen, las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas, especialmente las que son desajustadas, pueden cambiar la actitud general hacia la vida, la cual puede impedir directamente realizar un buen rendimiento (Powell, 2004). En efecto, tales problemas se arraigan en la mente y se nutren de las emociones negativas excesivas, generando consecuencias perjudiciales en los sujetos, especialmente en los adolescentes (Sánchez, 2017).

Una vez que se han establecido las principales causas de los conflictos emocionales, es necesario mencionar que estas emociones negativas son tremendamente poderosas que pueden desestabilizar la vida de las personas, la vida familiar, la experiencia escolar y las relaciones sociales y de amistad, lo que desencadena una secuencia de desequilibrios emocionales, es decir, frustración, melancolía, agonía persistente, inestabilidad mental, ira descontrolada, soberbia, holgazanería y sentimientos de inferioridad (Powell, 2004).

4.4.2 ACTITUDES ANTE SITUACIONES Y CONTEXTOS VITALES

Si consideramos todos los tipos de reacciones anteriores en áreas de acción o contextos significativos donde el sujeto participa (Personal, Familiar, Escolar y Social) en situaciones concretas, podremos conocer, en cada uno de esos contextos, el tipo reactivo dominante y estaremos en condiciones de predecir los ajustes o desajustes que se producen o se pueden producir.

Desde esta perspectiva, nuestro objetivo será disponer de una herramienta que nos permita explorar y evaluar para diagnosticar, los estilos de reacción ante los conflictos, en contextos determinados, de los sujetos que son objeto de nuestra investigación. Las áreas de acción o contextos nos informan de manera global de las actitudes básicas de cada sujeto en ellas.

4.2.4.1 PERSONALES

Ninguna forma de maltrato es educativa y ningún mensaje o comunicación que culpabiliza, critica, acusa, insulta o reprocha es un buen estímulo para nadie. Y menos en la infancia o en la adolescencia, cuando no hay posibilidades de defenderse, protegerse o entender que es la impotencia y el desconocimiento de otras formas de educación, lo que lleva a los sujetos a asumir determinados papeles o roles y a reaccionar de una u otra forma ante las situaciones personales conflictivas.

No podemos estar toda la vida dependiendo de los demás, en la medida que crecemos, maduramos y nos adaptamos, sabemos que las actitudes que hemos aprendido, ahora se han quedado con nosotros para toda la vida.

Siempre es tiempo de empezar a ejercitarnos de forma autónoma y autorregulada y ejercitase en desaprender lo negativo para aprender lo positivo de nuestras vidas, podemos ir reemplazando las viejas ideas que construimos, por otras nuevas y más adaptadas a la situación actual.

Ya ha llegado el momento de realizar elecciones, tomar decisiones adecuadas para llevar a cabo acciones con responsabilidad, compromiso y sin temor. Es necesario decidir el modo como utilizar el tiempo, poner límites a quienes no respetan a los demás, llegar a establecer comunicaciones fluidas con los demás y aprender las habilidades sociales necesarias para conseguir los objetivos sin abusar de los demás y sin someterse a ellos.

Tener confianza en poder resolverlo mejor posible cualquier situación y voluntad de hacerlo. Aprender a comunicar los sentimientos y respetar los de los demás. Cambiar de opinión si descubrimos que estamos en un error.

Llegar a ser una persona valiosa, capaz, creativa y estar abierta para cambiar todos los aspectos personales que sean necesarios. Si una persona tiende a valorarse de esta manera se trasforma en guía de su propia vida y evitará hacer atribuciones causales irracionales, de creerse incapaz, mala o inútil, de tener que complacer para ser aceptada. En definitiva, estamos hablando de principios y valores que son la base de la educación.

De esta forma entendemos que el ámbito Personal está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, es decir, el sentimiento valorativo de nuestra manera de ser, pensar y sentir, de quienes somos, del conjunto de rasgos físicos, mentales y psicológicos que configuran nuestra personalidad. Aprender a querernos y respetarnos, es algo que se construye o reconstruye por dentro. Esto depende, también, del ambiente familiar, escolar y social en el que estemos y las situaciones que nos brinda.

4.2.2.2 FAMILIARES

La familia es en toda su extensión y dimensión es nuestro "nicho ecológico" a donde llegamos, iniciamos un determinado estilo de vida, mantenemos relaciones afectivas y seguiremos enganchados a ella para siempre. Donde hay relación hay experiencias de todo tipo, agradables y desagradables, pero la virtud reside en saber reaccionar de forma adecuada ante ellas para sacar de cada uno de los miembros lo mejor de sí. Si en la familia no podemos ser libres, ni expresar nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, entonces ¿Dónde se puede realizar tan noble experiencia?

Sabemos que hay muchos tipos de familias, muchos tipos de padres y madres que proyectan en sus hijos sus propias frustraciones, que utilizan a los hijos en disputas de adultos, hijos que pierden el respeto a los padres, etc. Los conflictos familiares son múltiples y diversos, pero en ocasiones son consecuencia de la falta de organización, planificación, jerarquías y pautas claras de actuación para todos y cada uno de los miembros de la familia. García (2017) considera que una familia es funcional cuando es un sistema abierto, con vínculos y límites con el exterior e integrado en el tejido social, que cumple una función de amortiguación social entre el sujeto y la sociedad; que busca el crecimiento y el bienestar de todos y se mantiene con el cambio o la evolución de todos; que asume los distintos roles que le llegan al integrarse en ella nuevos miembros y en el que hay una comunicación abierta, clara y directa.

A veces surgen dificultades y situaciones en las que el conflicto se presenta y es cuando en la familia deja de cumplir esa función antes indicada. Ahora la dinámica familiar se orienta hacia los problemas no resueltos entre los padres y los hijos son utilizados como objetos donde se proyectan sentimientos y actitudes poco favorables, consciente o inconscientemente.

Con las crisis familiares se presentan cambios importantes que cambian la coherencia y el estilo educativo por un aumento de la flexibilidad en los límites antes

puestos, se modifican las reglas establecidas, se cambian los roles de los miembros; las expectativas y las prohibiciones se relajan, las metas y los valores pierden importancia; los conflictos no resueltos saltan a la "palestra" en cada momento, aparecen sentido de culpabilidad y aumenta la tensión familiar.

En una relación equilibrada entre padres e hijos, el niño tiene la libertad de ser niño, desarrolla sus intereses y actividades infantiles, se va a identificar poco a poco con sus progenitores; a medida que va dominando las tareas adecuadas para su edad, se va a estimular y alentar la autonomía del niño, los padres le van a ir dejando asumir responsabilidades siempre bajo su supervisión y asumiendo su responsabilidad como padres. De esta manera, van preparando al hijo para el papel que asumirá en el futuro. El padre bueno es el que ayuda a crecer y a separarse con elegancia para dar al hijo independencia y autonomía.

Todo lo que vivimos nos condiciona y en ocasiones determina nuestro estilo de vida y en este asunto, la familia juega un papel destacado, de ahí la gran responsabilidad de los padres, en coordinación con los profesores, para transmitir valores claros. Es muy importante que en el seno familiar todos aprendan el significado de esos valores. Ahora los profesores deben conocer el ambiente y aceptarlo si quieren ayudar a los alumnos a continuar con su estilo de educación, realizando transferencias adecuadas y oportunas al contexto escolar. En todos los ambientes el sujeto tiene las mismas necesidades básicas de amor y seguridad, el derecho de ser una persona de valor y tener la oportunidad de sacar lo mejor de sí para conseguir los objetivos propuestos con habilidades y competencias adecuadas.

4.2.4.3 ESCOLARES

En el contexto escolar, los métodos de control que se utilicen serán las piezas clave para favorecer o contrarrestar las situaciones conflictivas. Somos conscientes que las metodologías utilizadas, la presentación de las actividades académicas y la evaluación de los resultados son factores variables esenciales que pueden promover la motivación o el desinterés de los alumnos, tal vez desvíe la atención de los mismos en otras direcciones diferentes a las cuestiones académicas. Podemos hablar de categorías de control de clase como organización, modelado del profesor; agrupamientos y desarrollo del currículum; sin embargo, las interacciones profesor - alumno nos obligan a centrarnos en el detalle de las reacciones para revisar las cualidades esenciales de las mismas.

Los profesores pueden favorecer u obstaculizar el proceso por el cual uno puede encontrarse a sí mismo. Su comprensión o la ausencia de la misma, pueden favorecer o hacer la personalidad que se desarrolla y manifiesta. Es por esto por lo que el educador tiene mucha responsabilidad en estos asuntos tan importantes. Por otra parte, es necesario saber que cada alumno tiene unos referentes básicos apoyados en tres estructuras o dimensiones:

La primera es la imagen que tiene de sí mismo. Puede imaginarse a sí mismo como una persona que puede llegar a triunfar. Por el contrario, el niño puede tener la impresión de ser una persona de poco valor, con escasa capacidad y pocas posibilidades de lograr éxitos en algún área de su actividad.

La segunda, se vincula con la opinión que el alumno tiene de sí mismo en relación con otras personas. Puede considerar que sus valores, sus actitudes, su hogar, sus padres, el color de su piel o su religión, son la causa de que se lo mire con temor, desconfianza y disgusto, o que se lo trate con interés. La imagen que cada niño tiene de sí mismo se forma a través del reflejo de las opiniones de los demás.

La tercera dimensión se vincula con la imagen de sí mismo, tal como desearía que fuera. Si la distancia entre estas dos imágenes, como se ve realmente y la imagen idealizada, no es grande, de modo que a media que crece y madura pueda alcanzar la asimilación de estas dos imágenes, se puede decir que se acepta a sí mismo como persona.

Por todo lo mencionado es muy importante que la escuela del niño ayude al mismo a descubrir y aprender a convertirse en la persona que siempre quisieron ser, respetándole sus tiempos, sus conflictos y sus confusiones.

4.2.4.4 SOCIALES

La sociedad cumple una función muy importante para la persona y será a partir de la misma y sus características, la familia adopta diferentes pautas o formas de vida que son transmitidos a sus miembros y determinan o ayudan a formar la personalidad de cada uno, teniendo a esta como modelo social. Las personas que tienen poca confianza de su capacidad dentro de la sociedad, tienden a buscar roles sometidos y evitan las situaciones que requieren asumir responsabilidades.

En nuestra sociedad el nivel de autoestima de una persona está en cierta medida, ligado a lo que hace para superarse con fuerza de voluntad para conseguir los objetivos y metas propuestas. Los criterios mediante los cuales, las personas, se evalúan a sí mismas

son culturales. Toda persona se ve a sí misma desde el punto de vista de los grupos en que participa y todo aquello que piensen de uno influirá positiva o negativamente en la personalidad o forma de pensar y especialmente en las múltiples de formas de reaccionar cuando se presentan los conflictos.

"Impulsos, deseos, expectativas, valoraciones y demás tendencias motivacionales son determinantes del grado de compromiso con la acción, cuyo nivel más elevado se sitúa en la intención o propósito firme de conseguir una meta, y entre intención y conducta median una serie de procesos psicológicos complejos, que tendrán que imponerse frente a las dificultades, tanto externas como internas, para conseguir el objetivo propuesto" (Heredia, 1997) y aquí las formas de reaccionar ante dichas dificultades, juegan un papel importan ante a la hora de facilitar o impedir que ello suceda.

RESUMEN

Nuestra investigación se orienta hacia "variables moduladoras" contextuales y situacionales que pueden influir en las habilidades académicas, en las capacidades psicológicas y, especialmente, en las formas de reaccionar de los alumnos ante las situaciones con las que tienen que enfrentarse. Al alcanzar el éxito nos permitirá además llevar a cabo el pronóstico de las consecuencias previsibles en cuanto al rendimiento académico y finalmente actuar de forma coherente, mediante la elaboración de oportunas estrategias de afrontamiento y técnicas de intervención y cambiar las actitudes que producen pérdidas en la coordinación. Se trata de afrontar un reto que entraña auténticas dificultades en Psicología de la Educación, ya que tanto las competencias como las actitudes se han desarrollado a lo largo de la historia de cada sujeto y el cambio no es tarea fácil y las reacciones ante las dificultades que se van presentando, son la clave para alcanzar las metas posibles y deseadas.

Para finalizar este capítulo, afirmamos que aprender no es una tarea fácil; cuesta mucho esfuerzo físico y mental saber y conocer, pero aún cuesta más no saber. Por tanto, nos atrevemos a afirmar que "todo alumno tiene derecho a un excelente profesor que le acompañe en la aventura del saber mediante el aprendizaje permanente y solidariamente compartido" (Izquierdo, 2015), si así sucede, la enseñanza tiene esperanzador futuro.

P A R T E

DISEÑO EMPÍRICO

PRESENTACIÓN

Es el momento de dar cuenta de los planteamientos básicos que hemos realizado para intentar comprender las influencias mutuas de aquellas variables psicológicas que pueden ser relevantes en la explicación del aprendizaje en el contexto escolar e intentar predecir las acciones y actividades oportunas para crear un clima positivo de aprendizaje que contribuya en una educación integral de los sujetos implicados en dicho proceso. Si aceptamos que es necesario aprender habilidades y competencias para el adecuado desenvolvimiento en el contexto escolar, a la vez que determinadas actitudes y reacciones emocionales pueden facilitar o interferir en dicho contexto, entonces se justifica que se lleven a cabo investigaciones en este sentido para conocer un poco más y mejor el estado de la cuestión.

Esta Segunda Parte contiene el diseño de la investigación realizada en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, la utilización de instrumentos instrumentos de evaluación y diagnóstico fiables y válidos que proporcionen información oportuna sobre habilidades, competencias, actitudes y reacciones en el ámbito escolar, para adaptarlos y actualizarlos a la situación actual. Se busca la utilidad práctica al servicio del control psicológico de competencias y reacciones emocionales adecuadas que faciliten el rendimiento académico y un clima positivo de convivencia en contextos educativos. El diseño empírico de esta segunda parte se ha dividido en tres apartados bien diferenciados.

En el Capítulo 5 clarificamos desde el principio los objetivos y las variables objeto de la investigación, para presentar las muestras que se han utilizado en los dos estudios y los procedimientos metodológicos utilizados en la aplicación, recogida de datos, corrección mecanizada y evaluaciones pertinentes. Será la propuesta del diseño estadístico y el tratamiento de los datos lo que condicione el capítulo siguiente.

El Capítulo 6 el análisis de los resultados oportunos y convenientes para disponer de datos objetivos y precisos que sean significativos y representativos de la realidad investigada.

Finalizamos con el Capítulo 7, con la discusión de los resultados y la revisión de las investigaciones previas, estamos ahora en condiciones de reflexionar y comprobar, si hemos conseguido los objetivos planteados, si las variables analizadas y los resultados correspondientes, nos habilitan para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.

Y así, llegamos a las Conclusiones que se derivan de todo lo anterior, planteando posibilidades de aplicaciones prácticas y perspectivas futuras de investigación.

HABILIDADES CONDICIONALES PARA UN CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAJE: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Entendemos la necesidad de disponer de información precisa para saber y conocer las competencias, actitudes y reacciones relacionadas con la actividad académica de los sujetos que han sido objeto de nuestra investigación. Sabemos que dichas variables son pieza fundamental para el aprendizaje de técnicas y estrategias de pensamiento y acción, tanto a nivel individual como en grupo, a la vez que pueden ayudar a comprender mejor las múltiples situaciones escolares que los alumnos tienen que afrontar.

En el presente capítulo describimos los **objetivos** que orientan la acción intencionada de la presente investigación, en función de las **variables** relacionadas con los aspectos que consideramos relevantes, para formular las **hipótesis** que constituyen el punto de partida de la creencia de cómo se suceden los acontecimientos y serán confirmadas, o no, después del posterior análisis de los resultados.

Los **sujetos** participantes en la investigación han quedado suficientemente definidos y son los que marcan las pautas de los análisis estadísticos que llevaremos a cabo. Los **instrumentos** utilizados para realizar el trabajo, tanto en la fase de aplicación como en la de procesamiento de la información, son los que normalmente se utilizan en este tipo de investigaciones, salvo el programa informático diseñado para facilitar los procesos de aplicación, corrección y procesamiento de datos, que ayuda a minimizar los posibles errores.

Sobre estas bases metodológicas, se da cuenta del **procedimiento** seguido a lo largo de la investigación, donde definimos con claridad los momentos y fases que hemos llevado a cabo para realizar las reflexiones necesarias que avalen las propuestas de mejora del clima positivo de aprendizaje en contextos y situaciones escolares, buscando siempre la funcionalidad y puesta en práctica de las conclusiones a las que se pueden llegar con esta investigación.

El diseño y posterior **tratamiento estadístico** estuvo en función de las necesidades propias del tipo de variables disponibles y del estudio de su interacción.

5.1 OBJETIVOS

En los últimos años la dimensión estratégica ha experimentado un gran avance en el ámbito de la Psicología Educativa ampliando conocimientos y desarrollando valiosos

recursos tecnológicos para el estudio de una gran variedad de situaciones. Al respecto, Weinstein & Meyer (1998) consideran que se ha producido una mejora en la comprensión de los procesos cognitivos, se ha descubierto cómo se desarrollan las estrategias y su interacción con distintas situaciones de aprendizaje, se ha facilitado el proceso de transferencia y se han desarrollado métodos para evaluar los procesos condicionales y su control.

5.1.1 OBJETIVO GENERAL

El Proyecto de Investigación aquí presentado tiene como objetivo principal utilizar instrumentos de evaluación para observar datos relevantes a través del estudio descriptivo, de aquellas variables que, en principio, consideramos facilitan la identificación de las características de los alumnos de Enseñanza Media relacionadas con las habilidades, competencias, actitudes, reacciones y expectativas que faciliten un Clima Positivo de Aprendizaje (CPA) en contextos escolares.

De manera que, el objetivo general que proponemos es conocer las competencias de organización y de planificación, junto a las actitudes que se han ido construyendo a lo largo de la experiencia de cada uno de los alumnos, respecto al centro donde realizan sus estudios y la experiencia vivida con los profesores, desde una perspectiva de liderazgo establecido (formal), las habilidades de comunicación con los alumnos y los estilos de evaluación que normalmente utilizan.

Modulamos dicho objetivo general con la información registrada respecto a las reacciones de los alumnos ante situaciones escolares que generan ciertos conflictos. Entendemos que cuando la situación está normalizada, las acciones se rigen por pautas socialmente establecidas, pero cuando aparece el conflicto, los mecanismos de control psicológico deben de ponerse en marcha y ello a veces no sucede, dando rienda suelta a reacciones poco ajustadas y que en ocasiones producen consecuencias complicadas de resolver.

Centramos nuestra atención en averiguar qué sucede con las variables objeto de estudio, mediante el análisis de los resultados, que veremos en el capítulo siguiente, entre competencias, actitudes y reacciones emocionales de los alumnos de la muestra y su influencia en el contexto escolar.

Bajo estas premisas, nos disponemos a actualizar los datos de los grupos de referencia en las variables evaluadas por los instrumentos utilizados, como objetivo

complementario, pero necesario. Sabemos la importancia que tienen las puntuaciones medias de los grupos de referencia para poder llevar a cabo comparaciones significativas.

5.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desde el punto de vista metodológico son las variables establecidas, tanto por la muestra observada (variables sociodemográficas), como por las dimensiones que los cuestionarios ya tienen definidas (variables diana) y las diferentes situaciones que se han registrado de interacción de unas y otras, las que delimitan los objetivos que expresamos a continuación:

- Evaluar las competencias académicas de organización y planificación, en alumnos de un Instituto de Educación Secundaria (IES) en la isla de Gran Canaria
- Analizar las actitudes y emociones escolares, en alumnos de un Instituto de Educación Secundaria (IES) en la isla de Gran Canaria
- Describir las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas que presentan los alumnos de un Instituto de Educación Secundaria (IES) en la isla de Gran Canaria
- 4. Analizar el comportamiento de las variables objeto de nuestra investigación en función de las características de los sujetos evaluados
- 5. Identificar las relaciones e influencia mutua de las variables psicológicas observadas
- 6. Interpretar las Formas de Reaccionar ante Situaciones Conflictivas y sus consecuencias, para identificar el Perfil de Riesgo.
- 7. Establecer estrategias de Mediación coherentes en función de los resultados registrados, para alcanzar un Clima Positivo de Aprendizaje escolar.

Los objetivos anteriores marcan las hipótesis que nos podemos plantear y el diseño del procedimiento metodológico que debemos aplicar:

- Identificación de las variables sociodemográficas de los alumnos evaluados.
 En la aplicación de los cuestionarios los sujetos debían cumplimentar los datos de identificación personal solicitados y que son confirmados por el aplicador.
- Aplicación de los instrumentos de evaluación seleccionados según las normas establecidas por el manual de cada una de las pruebas aplicadas y cumpliendo

- los requisitos para este tipo de tareas. Los casos que no cumplen con las normas, son eliminados en la fase de recogida de información.
- Utilizamos el recurso informático de Diagnóstico Asistido por Ordenador (DaO) para llevar a cabo el registro de datos, la corrección de cada uno de los cuestionarios aplicados y la transformación de las respuestas dadas por los sujetos en puntuaciones directas, con el objetivo de evitar errores debidos al factor humano.
- Es a partir de las puntuaciones directas de todas y cada una de las respuestas a las cuestiones y reactivos aplicados, cuando disponemos de información precisa para realizar el diseño estadístico oportuno y la aplicación de las metodologías de investigación adecuadas.

Después de realizar dichas actividades, pretendemos establecer puntos de referencia para la interpretación cuantitativa de las características psicológicas de los alumnos de Enseñanza Media, mediante las comparaciones oportunas entre las puntuaciones alcanzadas y los baremos del grupo normativo, así comprenderemos mejor los puntos fuertes y débiles en las variables analizadas, tanto a nivel individual como en grupo.

Así pues, serán los resultados analizados, la discusión de los mismos y las conclusiones derivadas, los que nos permitan hacer las proyecciones pertinentes para alcanzar la utilidad de nuestra investigación y ponerla al servicio de las instituciones académicas interesadas y de aquellos estudiantes que estén dispuestos a mejorar su formación personal y escolar.

5.2 VARIABLES OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Múltiples y diversas son las variables que hemos registrado y observado; desde una orientación metodológica, las mismas vienen predeterminadas por las características de la muestra de alumnos y por la estructura de los instrumentos de evaluación seleccionados. Podemos adelantar que es casi imposible llevar a cabo un análisis detallado de todas y cada una de ellas y si a ello sumamos las interacciones entre dichas variables, esta sería una investigación muy amplia. Por tanto, nos vemos en la necesidad de agrupar de forma significativa los datos para ser operativos y prácticos.

5.2.1 VARIABLES PERSONALES O SOCIODEMOGRÁFICAS

De las características de los sujetos de la muestra, hemos registrado una serie de variables, llamadas sociodemográficas, que consideramos pueden ser de utilidad a la luz de la interpretación de los datos y se pueden considerar, sin serlo, variables independientes, si de un diseño experimental se tratara, pero en nuestro caso al ser un diseño descriptivo e interpretativo, las utilizamos para ver el comportamiento de las variables psicológicas registradas, en función de, *la edad, sexo, tipo de estudios, curso o nivel, lugar de estudio, recursos informáticos, continuar con los estudios, practicar escolar y tipo o modalidad académica que práctica.*

Como podemos observar, estas variables sociodemográficas ya están determinadas por las características personales de cada alumno y por nuestra parte sólo hemos registrado dichos datos., asumiendo que son circunstancias previas a nuestra investigación y que no pueden ser manipuladas, algunas de ellas serán consideradas como indicadores de competencias, actitudes y reacciones de los alumnos de Enseñanza Media.

5.2.2 VARIABLES CRITERIO O DIANA

Este tipo de variables están predeterminadas por los instrumentos que se han utilizado en la evaluación de las habilidades psicológicas condicionales y las escalas propias de dichos Cuestionarios.

A partir de las respuestas dadas por cada sujeto al Cuadernillo correspondiente de los dos cuestionarios aplicados, entendemos que las puntuaciones directas conseguidas en cada cuestión proporcionan los valores cuantitativos que cada alumno alcanza y que sólo son significativas cuando se comparan con el grupo normativo, si del informe diagnóstico hablamos; pero en nuestro caso serán dichas puntuaciones el objetivo prioritario para el análisis de resultados.

5.2.2.1 VARIABLES COGNITIVAS Y AFECTIVAS.

Cuatro factores serán evaluados a partir de 16 variables que los forman y 96 cuestiones relacionadas. Dichos factores, aquí llamados Competencias y Actitudes, son los que a continuación presentamos:

• *Competencias de Organización:* comprensión, concentración, ambientación y regularidad en el desempeño de las tareas

- *Competencias de Planificación*: orden y limpieza, distribución del tiempo, forma de realizar las actividades y cumplir los planes previstos.
- Actitudes hacia el Centro: Aceptación del régimen disciplinar, interés y
 motivación escolar, aceptar los sistemas de enseñanza y aceptar los resultados
 de aprendizaje.
- Actitudes hacia los Profesores: habilidad de comunicación que manifiestan, grado de autoritarismo que aplican, nivel de exigencia que utilizan y estilos de evaluación que aplican.

5.2.2.2 DIMENSIONES SITUACIONALES ANTE LOS CONFLICTOS

Entendemos que las situaciones determinan las acciones y por ello deseamos saber las reacciones ante ellas; es la razón que justifica la presencia de estas dos dimensiones psicológicas de actuación ante situaciones conflictivas, con el objetivo de describir e interpretar las reacciones de los sujetos evaluados. Y lo hacemos con la utilización del instrumento que evalúa dichas dimensiones:

- Dimensión Reactiva, incluye las variables Control, Pasividad, Irritabilidad,
 Agresividad, Inferioridad e Indecisión.
- *Dimensión Situacional*, que puede ser de índole Personal, Familiar, Escolar y Social, donde las seis reacciones anteriores indican la actitud de los sujetos ante distintos obstáculos o conflictos,

En nuestro caso, aunque describiremos los resultados de las seis reacciones en las cuatro situaciones, centraremos la atención fundamentalmente en la Escolar.

5.3 HIPÓTESIS

Considerando los planteamientos anteriores en los objetivos propuestos y la evidencia observada en la revisión de la literatura e investigaciones relacionadas, en la presente investigación planteamos las siguientes hipótesis:

- 1. No existen diferencias significativas en las Competencias Académicas de Organización y Planificación de los estudiantes de la ESO y Bachillerato (H01)
- 2. No existen diferencias significativas en las Actitudes hacia el Centro y los Profesores en los estudiantes de la ESO y Bachillerato (H02)

- 3. No existe relación de influencia mutua entre las Actitudes Escolares y las Competencias Académicas (H03)
- 4. No existen diferencias significativas en las Reacciones ante Situaciones Conflictivas (RSC) en los estudiantes de la ESO y Bachillerato (H04)
- 5. Las Reacciones ante Situaciones Conflictivas no se modifican con el paso del tiempo, son rasgos de personalidad estables y permanentes (H05)
- 6. No existe relación alguna entre las Competencias Académicas y las Actitudes Escolares y las Formas de Reaccionar ante Situaciones Conflictivas (H06)
- 7. No es posible evaluar las Competencias Académicas, Actitudes Escolares y las Reacciones ante Situaciones Conflictivas en el contexto Escolar (H07).

5.4 MUESTRA

La primera muestra procede de los datos obtenidos a través del Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares, aplicados al contexto de la Enseñanza Media a los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (n=459), en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Saulo Torón de Gáldar en la isla de Gran Canaria, provincia de Las Palmas. La Tabla 01 describe la distribución de los participantes según los datos personales registrados de cada uno de los sujetos evaluados con el Cuestionario Psicológico de Competencias y Actitudes Escolares.

Tabla 01.

Variables sociodemográficas de la muestra disponible en el estudio de Competencias y Actitudes

Escolares

Variable	Intervalos		%		Variable		%
	De 12 a 13 años	145	31.6	I 4- D-41:-	Si	433	94.3
Edad	De 14 a 15 años	173	37.7	Lugar de Estudio	No	26	5,7
	De 16 a 17 años	127	27.7	Recursos	Sí	433	8,5
	De 18 años	14	3,1	Informáticos	No	26	7,1
Sexo	Masculino	244	53.2	Seguir estudiando	Sí	379	82,6
	Femenino	215	46.8		No	34	7,4
Titulación	ESO	365	79.5		No sabe	46	10.0
	Bachillerato	94	20.5	Practica Escolar	Si	310	67,5
Curso	1	141	30.7	Practica Escolar	No	149	32.5
	2	138	30.1	Tipo	Individual	146	31,8
	3	95	20.7		Colectivo	163	35,5
	4	85	18.5		Perdidos	150	32.7

La segunda muestra procede de los datos obtenidos a través del Test de Formas de Reaccionar ante Situaciones Conflictivas (Delta, Forma S), aplicado al contexto de la

Enseñanzas Medias a los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Saulo Torón de Gáldar, provincia de Las Palmas. Junto a ellos y dando un gran salto hacia atrás en el tiempo, hemos utilizado la información que los directores de esta tesis tienen custodiada sobre el mismo test aplicado a los alumnos de un IES Privado de la Isla de Gran Canaria, bajo las mismas condiciones, durante los años que especificamos en la Tabla 02, de los cuales hemos seleccionado los datos de aquellas titulaciones (BUP y COU) que corresponden con la nomenclatura actual de los cursos de la ESO y Bachiller evaluados por nosotros.

Tabla 02.

Variables sociodemográficas de la muestra disponible, en el estudio de las Reacciones y Actitudes ante los Conflictos

Variable	Años	n	%	Variable	Años	n	%
Edad	14	22	12.1	st	1987	33	18.1
	15	43	23.6	Test 1 S	1988	28	15.4
	16	71	39.0	de del	1989	22	12.1
	17	31	17.0	íos ón Fo	1990	22	12.1
	18	11	6.0	A 2 7	1991	22	12.1
	19	4	2.2	aplica De	2016	55	30.2
	Total	182	100	af	Total	182	100
Sexo	Masculino	59	32.4	Lítulos	ESO	36	19.8
	Femenino	123	67.6		Bachiller	19	10.4
Centros	IES Privado	127	69.8	Tit	BUP	83	45.6
	IES Saulo T	55	30.2	•	COU	44	24.2

Estas son las variables sociodemográficas con las que pretendemos operar en nuestra investigación, con el objetivo de analizar los resultados en función de la influencia mutua, no tanto desde la perspectiva causal, sino desde la descripción objetiva que este tipo de observaciones exige.

5.5 MATERIAL E INSTRUMENTOS

En los últimos años la dimensión estratégica ha experimentado un gran avance en el ámbito de la Psicología Educativa ampliando conocimientos y desarrollando valiosos recursos tecnológicos para el estudio de una gran variedad de situaciones, como ya hemos descrito en el capítulo anterior. Al respecto, Weinstein & Meyer (1998) consideran que se ha producido una mejora en la comprensión de los procesos cognitivos, se ha descubierto cómo se desarrollan las habilidades y su interacción con distintas situaciones de aprendizaje, ha facilitado el proceso de transferencia y desarrollado métodos para evaluar los procesos psicológicos condicionales y el control psicológico de las mismas.

La utilización conjunta de instrumentos de evaluación y rigurosos análisis han conformado un área de conocimiento que nos proporciona información de gran valía para el estudio y desarrollo de las dimensiones estratégicas y dimensiones emocionales. Para la recogida de datos se utilizaron dos cuestionarios elaborados y validados con muestras españolas.

Nuestro empeño ha sido disponer de instrumentos adecuados para identificar las Competencias, y Actitudes Escolares, por una parte y, las Reacciones ante situaciones Conflictivas, de otra, en Enseñanzas Medias, que permita comprobar las disposiciones que los alumnos manifiestan hacia el proceso de aprendizaje y las reacciones que se generan ante situaciones escolares.

Dos han sido los instrumentos de evaluación utilizados en nuestra investigación. El primero, en su denominación original, es el Cuestionario ALFA de hábitos y actitudes escolares de Juan Antonio Martín (2011). El segundo, es el Test Delta de Juan Antonio Martín (1982, 2002) para la evaluación de las formas de reaccionar ante la frustración. Tanto uno como otro, han sido adaptados por nosotros en el diseño formal, no de contenido, para realizar las aplicaciones, correcciones y evaluaciones correspondientes con recursos informáticos diseñados al efecto.

5.5.1 CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES, FORMA A

A partir de las investigaciones originales y del desarrollo conceptual y metodológico de la Psicología Educativa hemos seleccionado el Cuestionario ALFA de Hábitos y Actitudes Escolares de Juan Antonio Martín (1989, 2011). Este cuestionario es una adaptación del Manual *Survey of Study Habits and Attitudes* (Brown & Holtzman, 1967) y del Manual *Minnesota Teacher Attitude Inventory* (Cook, Leeds & Callis, 1951) que ayuda a predecir el rendimiento de un alumno fortaleciendo los criterios de validez externa y de fiabilidad.

Desde la investigación seminal los coeficientes de fiabilidad para la muestra de 0.842, los hábitos de organización, 0.851, hábitos de planificación, 0.876, actitudes hacia el centro y 0.918, actitudes hacia los profesores. En posteriores investigaciones encontramos coeficientes de fiabilidad muy similares e incluso superiores. En Izquierdo (2004) se observa un coeficiente de fiabilidad global del cuestionario de 0.8736.

Consideramos que el Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares es un instrumento que aporta información ordenada y precisa de las competencias y habilidades que los alumnos deben aprender para desarrollar capacidades. Evalúa las Competencias Académicas de Organización y Planificación, de una parte, y las Actitudes hacia el Centro Escolar y hacia los Profesores, de otra.

El cuestionario presenta noventa y seis reactivos (96), estructurados en diez y seis habilidades o variables psicológicas (16), que conforman cuatro factores definidos e investigados (4), los cuales pertenecen a dos dimensiones (2): una competencial y otra actitudinal, objeto de nuestra investigación (ver Tabla 03).

Tabla 03.

Estructura del Cuestionario Psicológico de Habilidades y Actitudes Escolares (Fuente: Martín, 1989 y adaptado por Izquierdo, J. M.2015)

	FACTORES	VARIABLES PSICOLÓGICAS
COMPETENCIAS DE	Organización Escolar	 Comprensión Atención y Concentración Ambientación Regularidad
COMPETE	PLANIFICACIÓN ESCOLAR	 Orden y Limpieza Distribución del tiempo Formas de acción Cumplir los planes previstos
ACTITUDES HACIA	CENTRO	 9 Aceptación de la disciplina 10 Motivación por la actividad escolar 11 Aceptación de los sistemas de enseñanza 12 Aprobación de los resultados escolares
	Profesores	 13 Habilidad de comunicación 14 Estilo de liderazgo 15 Nivel de exigencia 16 Sistemas de evaluación

El Cuestionario utilizado se puede consultar en el Anexo I, *Cuestionario Psicológico de Competencias y Actitudes Escolares. Forma A* y que ha sido adaptado a un formato de fichero Excel para el diseño de un sistema de Diagnóstico Asistido por Ordenador (DaO) que facilita la aplicación y garantiza la corrección automatizada, que lleva al procesamiento de la información y la obtención de las puntuaciones correspondientes, a partir de las cuales se elaboran los diagnósticos individuales y de grupo correspondientes.

5.5.2 FORMAS DE REACCIONAR ANTE SITUACIONES DE CONFLICTO Y FRUSTRACIÓN (TEST DELTA, FORMA S)

Los test Delta complementan la exploración de la personalidad del sujeto y matizan el modo de afrontamiento de la persona ante situaciones conflictivas que pueden ocasionar frustraciones en el ámbito personal, familiar, escolar y social. La información que aportan los resultados muestra el porcentaje de respuestas que corresponden a cada uno de los tipos de reacción contemplados globalmente consideradas. Estos tipos de reacción se proyectan sobre 4 áreas específicas del comportamiento: Personal, Familiar, Escolar y Social. De esta forma pueden detectarse problemas comportamentales específicos en cada una de las áreas estudiadas.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos mediante el método "test-retest", controlando las variables extrañas que se pueden presentar, aprecian la constancia de medida del test. Los que se han calculado son aceptables y presentan consistencia cuantitativa en niveles que oscilan entre 0.823 (Control), 0.732 (Pasividad), 0.647 (Irritabilidad), 0.739 (Agresividad) 0.706 (Inferioridad) 0.664 (Indecisión) para los reactivos y 0.664 (Personal), 0.792 (Familiar), 0.738 (Escolar) y 0.592 (Social) en grupos similares a los de nuestra muestra (Martín, 1982. p. 61).

El test Delta está compuesto por cuarenta y ocho reactivos o ítems (48), que contienen seis alternativas de respuesta (6) ante las cuales los sujetos deben seleccionar una y sólo una de las alternativas planteadas, estructuradas en dos dimensiones (2), seis reacciones psicológicas (6) y cuatro actitudes situacionales (4), son objeto del segundo estudio de nuestra investigación y que presentamos en la Tabla 04.

Tabla 04.

Estructura del Test Delta de las Formas de Reaccionar ante Situaciones de Conflicto (Fuente: Martín, 1982, p. 54)

DIMENSIÓN	VARIABLE PSICOLÓGICA		
Reacciones Psicológicas de	 Control Pasividad Irritabilidad Agresividad Inferioridad Indecisión 		
Actitudes ante Situaciones	A. PersonalesB. FamiliaresC. EscolaresD. Sociales		

Capítulo 5

El test Delta FS utilizado, se puede consultar en el Anexo 2, Test de formas de reaccionar ante situaciones conflictivas, Forma S, adaptado a formato de fichero Excel como recurso informático de Diagnóstico Asistido por Ordenador (DaO) que facilita la aplicación y garantiza la corrección automatizada, que lleva al procesamiento de la información y la obtención de las puntuaciones correspondientes, a partir de las cuales se elaboran los diagnósticos individuales y de grupo correspondientes.

5.6 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Múltiples y variadas han sido las actividades que hemos realizado, desde la finalización del *Curso de Doctorado de Formación del Profesorado*, de la actual Facultad de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La actividad profesional de Mediación Mediación llevada a cabo en el IES Saulo Torón de Gáldar, durante los años 2014 a 2016, ha posibilitado la recogida de información y la aplicación de los instrumentos de evaluación y diagnóstico en los que se fundamenta la presente tesis.

5.6.1 PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN Y REGISTRO DE DATOS

Con la aplicación individual del cuestionario mediante las instrucciones adecuadas para su correcta realización, se ha pretendido recopilar datos sobre un conjunto limitado de cuestiones que constituyen las respuestas que los sujetos aportan sobre sí mismos, y sobre el contexto donde desarrollan su actividad académica (motivaciones, necesidades, expectativas, intereses, creencias, preferencias, etc.). En el marco de las actividades docentes se informó del propósito de nuestro proyecto, y se proporcionó la formación sobre el manejo del cuestionario electrónico en aplicaciones individuales.

En la aplicación del Cuestionario y del Test, se ha realizado con el Programa Informático en Excel de *Diagnóstico Asistido por Ordenador* (DaO), diseñado por los directores de la presente tesis, que ha facilitado el arduo proceso de aplicación, recogida de información, correcciones, registro de datos y cálculos cuantitativos necesarios para disponer de las puntuaciones directas correspondientes de cada una de las variables psicológicas evaluadas.

El programa informático tiene en consideración las normas e instrucciones de aplicación del Manual de cada prueba y se aplica con el rigor que este tipo de observaciones exige, a la vez nos permite garantizar la supervisión adecuada de los

Diseño Metodológico de la Investigación

sujetos evaluados, comprobación de su identidad, registro de los datos individuales, comprensión adecuada de las instrucciones y asesoramiento durante la realización.

Cada sujeto disponía de un recurso informático adecuado, donde se presentaban las instrucciones pertinentes para cumplimentar las respuestas a cerca de las cuestiones o los ítems y datos personales. Cuando los sujetos finalizaban la aplicación, enviaban el fichero correspondiente a la base de datos que tenemos al efecto, y se procedía a la corrección y procesamiento de los datos para llevar a cabo el proceso de evaluación de los resultados.

5.6.2 ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN

Una vez recibidos los ficheros cumplimentados se procede a la revisión y validación, después de introducir y revisar todos y cada uno de los datos y las respuestas de los sujetos. Ahora comprobamos el registro de la información, tanto de las variables sociodemográficas como de las puntuaciones de cada sujeto en cada una de las pruebas, para obtener así las puntuaciones directas, que son los datos con los que llevamos a cabo la presente investigación.

Las escalas incluidas en el Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares se evaluaron a partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada una de las cuestiones asociadas a las mismas. Se obtuvieron por medio de una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (N = Nada; P = Poco; R = Regular; B = Bastante; M = Mucho) asignando un valor a cada respuesta (entre 1 y 5 puntos según proceda) en función del planteamiento (dirección) de cada una de las cuestiones presentadas.

En el caso de la aplicación y corrección del Test Delta, se procede en la aplicación con los mismos criterios, es decir, cumpliendo fielmente las instrucciones del manual. La aplicación y corrección se hizo con el programa DaO, anteriormente mencionado. Ahora los sujetos, a diferencia del Cuestionario anterior, se le presentas situaciones conflictivas y junto a cada una de ellas, de manera específica, se le dan seis alternativas de respuesta, de las cuales deben elegir una y sólo una. Por supuesto que el criterio es dar respuesta a todas las situaciones planteadas. En el Anexo V, Tabla A5.1, incluimos el *Test de Formas de Reaccionar ante situaciones Conflictivas. Forma S.* Los criterios de corrección aplicados son los que estipula el manual, únicamente se han adaptado para el cálculo de las Puntuaciones Directas en cada Reacción y cada Actitud Situacional, puntuaciones que han sido calculadas de forma automática con el Programa DaO.

Capítulo 5

Una vez completado el cuestionario se procede a la depuración de los datos y posterior registro, en la base de datos de los cuestionarios y test aplicados, permitiendo con ello minimizar los posibles errores cometidos y anular los casos en el supuesto de observar que no se han cumplido las instrucciones y normas de aplicación.

Pretendemos eliminar los errores cometidos en esta fase de entrada y registro de información tan importante en el proceso, ya que de lo contrario la presente investigación carecería de rigor metodológico.

5.7 DISEÑO Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

5.7.1 DISEÑO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Considerando las características de la presente investigación, el tipo de diseño que hemos realizado es descriptivo y exploratorio de la muestra disponible y el criterio seleccionado, tanto para la introducción de los datos como para su ulterior análisis, viene determinado por las variables sociodemográficas descritas y los resultados de las puntuaciones directas registradas en las variables que evalúan el Cuestionario y el Test aplicados en los grupos seleccionados de Enseñanzas Medias.

Comprobados los datos procedemos a los análisis estadísticos pertinentes, basados en supuestos normales, que explican mejor la relación de las variables independientes con las competencias, actitudes y reacciones ante situaciones conflictivas.

Tras realizar análisis previos donde se han incluido la totalidad de las variables, se desestiman aquellas que no muestran relación significativa; con las que sí existe, se establece un modelo más reducido para analizar cómo se comportan a nivel individual, es decir, cómo influyen sobre las variables dependientes.

Para el diseño, elaboración y redacción final de la presente investigación se ha utilizado la Suite Ofimática Microsoft Office 2013 y el análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22 para Windows.

5.7.2 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Los análisis estadísticos realizados para medir y evaluar las habilidades, competencias, actitudes y reacciones psicológicas condicionales en los alumnos han sido los siguientes:

- Estadísticos descriptivos de las variables de identificación y características de la muestra.
- Comparación de puntuaciones medias, desviaciones estándar, valores "t" y los niveles de significación de las variables en los diferentes grupos evaluados.
- Anova de un factor en el análisis de la varianza para confirmar o no la validez de la clasificación realizada y si se aprecian diferencias claras entre los valores medios de los grupos a un nivel significación del 95%.
- Análisis factorial de componentes principales con rotación VMarimax para determinar los factores a partir de los matices correspondientes respecto a las Características Psicológicas de los sujetos participantes en la investigación.
- Coeficientes de correlación (tipo Pearson) entre las distintas variables del Cuestionario y del Tests
- Consistencia interna (el alfa de Cronbach) de las variables, en relación con las variables de cada una de las pruebas.
- Cálculo de los baremos correspondientes de los grupos normativos y en los diferentes grupos clasificados y tipos de actividad, con mayor índice de representación para la valoración adecuada de las puntuaciones directas.

Atendiendo a las características de la muestra, las variables psicológicas evaluadas y los grupos investigados, hemos utilizado los análisis estadísticos más convenientes bajo la condición del cumplimiento de los supuestos matemáticos que, en cada caso, se exigen para que dichos análisis puedan ser aplicados correctamente.

Capítulo 5

RESUMEN

Los objetivos que se han descrito marcan la pauta de nuestra investigación y la intención de nuestro trabajo, mientras que las variables objeto de análisis centran la investigación en aspectos concretos y las hipótesis formuladas, constituyen una primera aproximación a nuestra creencia de cómo suceden los acontecimientos y serán confirmadas o no después del correspondiente análisis de los datos.

Hemos realizado la identificación de las variables implicadas en el proceso, a la vez que se ha descrito el instrumento de evaluación utilizado para hacer explícito lo implícito y así identificar la influencia mutua de las variables consideradas importantes en el aprendizaje de las habilidades psicológicas y las reacciones ante situaciones conflictivas

Los sujetos participantes han quedado suficientemente definidos y serán los que condicionan los análisis estadísticos que llevaremos a cabo. Los instrumentos utilizados para realizar el trabajo, tanto en la fase de aplicación como en la de procesamiento de la información, son los que normalmente se utilizan en este tipo de investigaciones salvo la programación diseñada para facilitar alguno de los procesos. Como se ha indicado, su diseño y posterior tratamiento estadístico estará en función de las necesidades propias del tipo de variables disponibles y del estudio de su interacción.

El procedimiento seguido define con claridad los momentos y fases realizadas, buscando la funcionalidad y puesta en práctica de los resultados al servicio de la formación y el aprendizaje de habilidades mentales a través de la práctica y el aprendizaje mental que podemos ofrecer con la Mediación Escolar en el contexto de Enseñanza Media.

CAPÍTULO

Análisis de Resultados

INTRODUCCIÓN

Es importante en esta sección mencionar los datos derivados de las observaciones realizadas con los instrumentos utilizados en la investigación, al igual que aquellos que provengan de fuentes externas referenciadas en otros estudios. Consideramos que es importante seleccionar sólo aquellos datos representativos de la muestra, dejando de lado aquellos elementos que no son consistentes o que representan un porcentaje muy bajo en los resultados. En consonancia con lo que afirma Arribalzaga (2005), los resultados de una investigación deben procurar ser claros y demostrar a través de los datos o del análisis y correlación categorial si se presentan como la consecuencia lógica de la metodología y del material utilizado. Los resultados deben de ser cortos y concisos, además de constituirse en la representación numérica de un nuevo conocimiento, condición que constituye un hallazgo y en muchos sentidos el objetivo fundamental de la investigación.

Analizar resultados es una tarea básica en cualquier investigación, por tanto, tenemos que ser prudentes y respetuosos con los mismos para disponer de datos objetivos y representativos de la realidad que pretendemos conocer. Nuestra intención es o realizar un análisis coherente y riguroso para controlar la información que los análisis de resultados nos proporcionan.

El presente capítulo se analiza los resultados obtenidos en las observaciones y evaluaciones realizadas, dando importancia a las competencias y actitudes escolares, matizadas éstas por las reacciones de los sujetos ante diferentes situaciones conflictivas y analizando unas y otras desde una perspectiva interactiva.

Presentamos los datos registrados en la evaluación de las competencias y actitudes escolares de los estudiantes que han participado en la presente investigación, realizando los análisis de resultados pertinentes de las variables psicológicas que se incluyen, desde la perspectiva de las competencias, actitudes y emociones en el contexto escolar, todo ello en función de cada una de las situaciones de referencia.

Incluimos la evaluación de las formas de reaccionar ante situaciones de conflicto, entendiendo que este tipo de reacciones nos proporcionan datos de la capacidad de control psicológico que tienen los sujetos ante múltiples situaciones escolares y otras reacciones que interfieren en el buen desarrollo de la actividad de los sujetos. Tal vez sea esta la

clave para entender un poco más y mejor la situación de "crisis" de valores y principios que estamos observando en el momento actual.

Desde esta perspectiva, entendemos que el objetivo prioritario, a partir del análisis de los resultados, será contrastar las hipótesis planteadas para intentar cumplir con el objetivo general de nuestra investigación, conocer más y mejor las características psicológicas de los grupos de la muestra, de cara a determinar las diferencias significativas observadas en las puntuaciones de las variables psicológicas evaluadas en la ESO y Bachillerato; información que debe ser la guía y orientación de las propuestas de Mediación Escolar en el contexto de las Enseñanzas Medias.

Realizamos el análisis de resultados oportuno que nos habilita para llevar a cabo reflexiones adecuadas hacia acciones pertinentes, desde una aproximación orientada por el diseño de un plan estratégico de intervención para conseguir un clima positivo de aprendizaje y modular las variables de competencias y actitudes, con la información evaluada de las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas y que usamos aquí para establecer programas de orientación y mediación con los agentes educativos implicados. Aunque estos asuntos serán objeto de reflexión y discusión en el capítulo siguiente.

6.1 ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES

Desde el principio deseamos contextualizar nuestra investigación para partir de puntos de referencia básicos y así facilitar la comprensión del cúmulo de información cuantitativa, para dar la significación precisa y no caer en la pura lógica matemática de la formalidad que esta disciplina exige, sin perder de vista la realidad y lo empírico de nuestra investigación, que en último extremo será donde partimos y a donde tenemos que llegar.

Ya hemos adelantado datos y descripciones de elementos y variables sociodemográficas importantes, ahora continuamos con el análisis cuantitativo presentando información básica desde la perspectiva descriptiva para situar en su contexto cada uno de los datos de las variables diana, objeto de investigación.

Iniciamos el presente análisis de resultados con los datos que hemos calculado a partir de las puntuaciones directas de cada uno de los sujetos de la muestra en cada una de las cuestiones, matices, factores, dimensiones y puntuación global de las pruebas

evaluadas, respetando los criterios de corrección que los manuales de los Cuestionarios aplicados describen.

Hemos realizado las operaciones oportunas utilizando el Programa Excel de Diagnóstico Asistido por Ordenador (DaO) para minimizar y evitar errores de precisión. Sabemos que las opciones de respuesta cualitativas (Nada, Poco, Regular, Bastante o Mucho) hay que transformarlas en datos cuantitativos, para ello se ha asignado a cada una de las opciones de repuesta el valor correspondiente, en función de la dirección en la que se plantea dicha cuestión, en positivo (de 1 a 5 puntos) en negativo (de 5 a 1 puntos), tal y como indica el Manual de cada Prueba. En el caso del Cuestionario de Competencias y Actitudes Académicas, se aplica dicha valoración a las 96 cuestiones y se asignan las cuestiones a cada matiz con el que están relacionadas (16 matices) y, dicho matiz, al factor que pertenece (4 factores), agrupados en la dimensión Competencial y la dimensión Actitudinal (2 dimensiones), dando como resultado la suma de una y otra, la puntuación directa Global de la Prueba.

En consecuencia, disponemos de las Puntuaciones Directas (PD) de todos y cada uno de los elementos descritos anteriormente, datos que son los resultados de la presente investigación y que ahora nos disponemos a analizar, considerando los que son más significativos y representativos de la realidad que intentamos comprender y explicar.

No es nuestra intención explicar aquí y ahora las razones y las causas de cada uno de los datos, sólo pretendemos ser lo más objetivos posible, describiendo y analizando los resultados para cumplir el principio básico de presentar las observaciones realizadas (fenomenológicamente hablando). Las interpretaciones y posibles explicaciones de los datos analizados, las dejamos para el siguiente capítulo, a la luz de las investigaciones revisadas y de las deducciones que se puedan extraer de la presente investigación.

6.1.1 PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS EVALUADOS

Se ha considerado pertinente analizar las mediciones de los cuatro factores básicos, para realizar la interpretación de los datos mediante el estudio de las distribuciones de dichas puntuaciones. Es decir, se trata de registrar las puntuaciones medias en cada factor, cada dimensión y la puntuación global del Cuestionario; considerando las puntuaciones mínimas y máximas teóricas y registradas, el número de sujetos de la muestra y finalizando con la desviación estándar registrada para cada uno de los factores psicológicos evaluados (ver Tabla 05).

Tabla 05.

Puntuaciones Medias de los Grupos en Competencias y Actitudes en los grupos evaluados.

	Competencias		Actitude	es hacia	Competencias	Actitudes	Global
Variables	Organización	Planificación	Centro	Profesores	Académicas	Escolares	Cuestionario
PD Me Bachiller	84.11	78.18	76.71	80.98	162.29	157.69	319.98
PD Media ESO	83.18	77.19	80.57	79.37	160.36	159.94	320.30
PD Media Global	83.37	77.39	79.78	79.70	160.76	159.48	320.23
PD Máx. Real	119	113	116	120	232	233	437
PD. Min. Real	29	37	36	35	66	71	197
PD Máx. Teórica	120	120	120	120	240	240	480
PD Min. Teórica	24	24	24	24	48	48	96
Número de casos	459	459	459	459	459	459	459
Desviación Stand	13.75	12.19	15.13	17.00	24.60	30.30	47.12

De manera gráfica se puede observar el comportamiento de las puntuaciones medias en los diferentes grupos de la muestra, información que presentamos a continuación y que indica "grosso modo" en cada grupo o curso el nivel alcanzado en los cuatro factores se pueden observar en la Figura 20.

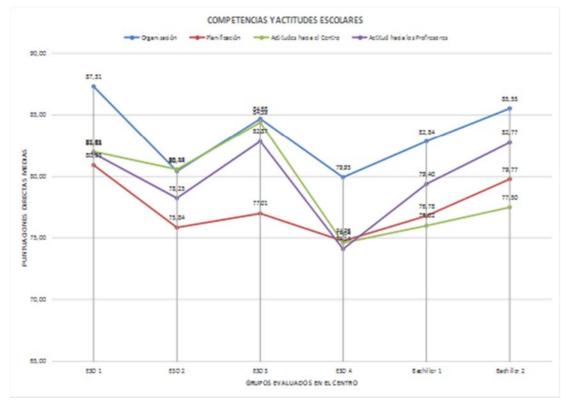


Figura 20. Comparación de las puntuaciones medias de los factores psicológicos en los alumnos de Enseñanzas Medias, por titulación y curso.

6.1.2 COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES MEDIAS

Con el objeto de esquematizar y reducir los datos a elementos más simples, deseamos conocer si existen o no diferencias entre las titulaciones de Bachillerato y la ESO, respecto a las puntuaciones alcanzadas por estos dos grupos de referencia; información que presentamos en la Figura 21 y que expresa la superioridad de dichas puntuaciones en alumnos de bachillerato, respecto a los alumnos de la ESO, salvo en las Actitudes hacia el Centro que se invierte el valor, manifestando los alumnos de la ESO actitudes más favorables hacia la disciplina, su nivel de motivación es mayor, aceptan con agrado los sistemas de enseñanza y consideran que los sistemas de evaluación son adecuados.

Para profundizar en este tipo de análisis de resultados, se puede consultar la información de las puntuaciones medias de los alumnos de ambas titulaciones, en las variables psicológicas que se incluyen en cada uno de los factores, en el Anexo 3.

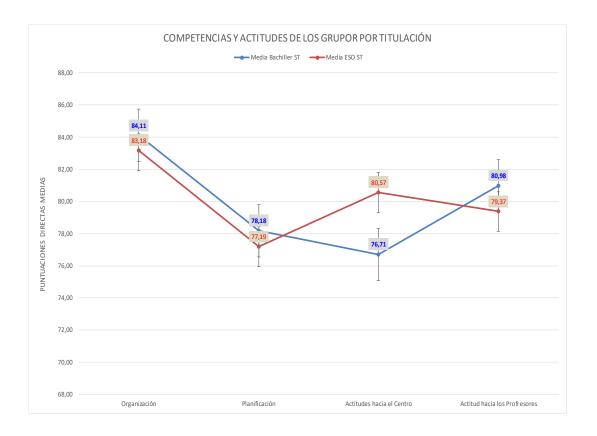


Figura 21. Comparación de las puntuaciones medias de los factores evaluados, según la titulación de los alumnos.

Esta es la razón por la que creemos oportuno realizar los análisis pertinentes, mediante la *Comparación de Medias* para una muestra única, obteniendo los resultados que presentamos en la Tabla 06 y comprobando el nivel de significación que se alcanzan dichas diferencias de medias, cuando se considera la muestra total como grupo único. En este caso, se ha seleccionado la muestra en su conjunto y las puntuaciones de las variables objeto de la prueba de Competencias y Actitudes, de manera que el valor del nivel de significación (.000) es menor que 0.05, por lo que estaríamos en condiciones de rechazar la hipótesis de la igualdad de medias.

Tabla 06.

Prueba T de Muestra única y Anova de los Factores Psicológicos Evaluados

Prueba de muestra única			Sig.	Sig. Diferencia		95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Valor de la Prueba = 0	t	gl	(bilateral)	de medias	Inferior	Superior	
Competencias de Organización	129.915	458	.000	83.366	82.10	84.63	
Competencias de Planificación	136.021	458	.000	77.390	76.27	78.51	
Actitudes hacia el Centro	112.942	458	.000	79.778	78.39	81.17	
Actitudes hacia los Profesores	100.468	458	.000	79.699	78.14	81.26	

A la vez hemos realizado el análisis Anova de cada una de las variables sociodemográficas más destacadas; con la confianza que dan los resultados anteriores al comprobar que la diferencia de medias tiene un alto grado de significatividad.

Analizados los resultados y hechas las pruebas correspondientes, se observa que el nivel de significación es mayor cuando la comparación se hace según la variable sexo, dicha significación oscila entre .000 en Competencias de Organización y Competencias de Planificación a .001 en Actitudes hacia los Profesores y .002 en las Actitudes hacia el Centro, sigue siendo menor que 0.05.

Puntuaciones en las demás variables sociodemográficas, *edad* (oscila entre .000 en Actitudes hacia el Centro, con .001 en Competencias de Organización y .003 en las Competencias de Planificación; no es significativa la diferencia en las Actitudes hacia los Profesores con un nivel de .087; en las variables, *horas de estudio o seguir* estudiando, también son significativas las diferencias de puntuaciones medias. En cambio, la variable *práctica deportiva* no presenta, en ningún caso, diferencias significativas en los grupos y variables diana evaluadas.

Resultados similares de significación se han observado si realizamos la comparación de las puntuaciones medias con muestras independientes, que permiten contrastar que las medias de dos poblaciones independientes son iguales, obteniendo

valores idénticos a los anteriormente presentados. Lo cual garantiza el nivel de significación en este tipo de análisis.

A la vez, hemos comparando las puntuaciones medias de las 16 habilidades psicológicas condicionales que incluyen los cuatro factores analizados, para comprobar si existen o no diferencias significativas. Destacamos que salvo en las habilidades psicológicas condicionales que hacen referencia a la *concentración, cumplir los planes previstos y la aceptación de la disciplina*, que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos, en las trece habilidades psicológicas condicionales restantes sí que se observan dichas diferencias y éstas son significativas al 0.005, en función de la titulación a la que pertenecen los sujetos evaluados (ESO o Bachillerato). Los resultados quedan registrados en el Anexo 4.

6.1.3 COMPARACIÓN DE VARIABLES Y ANÁLISIS MULTIVARIANTE

Sabemos que los modelos estadísticos paramétricos, basados en supuestos normales, intentan explicar las relaciones entre las variables objeto de nuestra investigación, por un lado, las independientes relacionadas con los alumnos de la muestra y sus características y, por otro, las dependientes, relacionadas con las Competencias y las Actitudes, en este caso. Consideramos importante analizar las diferencias entre los grupos definidos a partir de las variables dependientes que hemos registrado. Por ello es necesario realizar los siguientes análisis.

La significación de las variables independientes, la hemos realizado con la prueba análisis multivariante (MANOVA) Traza y Pillai (V), que ofrece la posibilidad de detectar diferencias reales bajo diferentes condiciones (Field, 2005). De esta forma al observar el análisis de resultados realizados con esta prueba, el nivel crítico (Sig.=.000) asociado al efecto seguir estudiando, titulación y sexo, es menor que .05, con lo cual se puede rechazar la hipótesis nula planteada de igualdad de medias asociadas a estas variables y los factores analizados y afirmar que las competencias y las actitudes no son las mismas entre alumnos y alumnas, de la ESO y Bachillerato y de aquellos que desean seguir o no estudiando, respectivamente, como se expresa en la Tabla 07.

Tabla 07.

Prueba Multivariante de Interceptación en Competencias y Actitudes.

Pruebas mul	ltivariante ^{a.b}					
Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
ón	Traza de Pillai	.921	1315.060°	4.000	451.000	.000
taci	Lambda de Wilks	.079	1315.060°	4.000	451.000	.000
Interceptación	Traza de Hotelling	11.664	1315.060°	4.000	451.000	.000
Int	Raíz mayor de Roy	11.664	1315.060°	4.000	451.000	.000
٥	Traza de Pillai	.062	7.489 ^c	4.000	451.000	.000
Seguir Estudiando	Lambda de Wilks	.938	7.489^{c}	4.000	451.000	.000
Seguir	Traza de Hotelling	.066	7.489^{c}	4.000	451.000	.000
田	Raíz mayor de Roy	.066	7.489^{c}	4.000	451.000	.000
_	Traza de Pillai	.066	7.906^{c}	4.000	451.000	.000
ıción	Lambda de Wilks	.934	7.906^{c}	4.000	451.000	.000
Titulación	Traza de Hotelling	.070	7.906^{c}	4.000	451.000	.000
Τ	Raíz mayor de Roy	.070	7.906°	4.000	451.000	.000
	Traza de Pillai	.047	5.535°	4.000	451.000	.000
9.	Lambda de Wilks	.953	5.535°	4.000	451.000	.000
Sexo	Traza de Hotelling	.049	5.535°	4.000	451.000	.000
	Raíz mayor de Roy	.049	5.535°	4.000	451.000	.000

a. Diseño: Interceptación + Seguir Estudiando + Titulación + Sexo

En la Tabla anterior se ofrecen cuatro estadísticos multivariados, para poner a prueba las hipótesis nulas, referidas a los factores evaluados, en función de las variables, sexo, titulación y continuidad en los estudios. En todas las pruebas estadísticas realizadas para probar las hipótesis nulas, en la línea propuesta por Bock (1975) y Tabachnik y Fidel (2001) en relación a las reflexiones que sobre los cuatro factores venimos haciendo, si lo hacemos con las variables sexo, titulación, nivel y continuidad en los estudios, comprobamos un alto nivel de significación en las diferencias de puntuaciones medias. Finalizamos este análisis, con la prueba de Friedman, para comprobar el alto nivel de significación de la prueba entre sus elementos constituyentes, con una media global de 20.01 y coeficiente de concordancia entre elementos de W = .117 y un nivel de significación de .000 cuando comparamos los alumnos de la ESO con los alumnos de Bachillerato, presentamos los resultados en la Tabla 08.

b. Regresión de mínimos cuadrados ponderada - Ponderada por Edad

c. Estadístico exacto

Capítulo 6	Análisis de Resultados
·	

Tabla 08.

Prueba de ANOVA de Friedman de Competencias y Actitudes

ANOVA con prueba de Friedman		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	Chi-cuadrado de Friedman	Sig
Inter sujetos		63556.254	458	138.769		
	Entre elementos	21940.840 a	15	1462.723	1221.052	.000
Intra sujetos	Residuo	101774.348	6870	14.814		
	Total	123715.187	6885	17.969		
Total		187271.441	7343	25.503		

Media global = 20.01. a. Coeficiente de concordancia de W = .117.

Tabla 09.

De nuevo en esta prueba de Friedman se observa que podemos rechazar la hipótesis de igualdad de las medias y concluir que los factores psicológicos de competencias y actitudes no son lo mismo en las medidas obtenidas.

De igual forma, en la prueba de T cuadrado de Hotelling, se confirma dicha significatividad cuando comparamos los alumnos de la ESO con los alumnos de Bachillerato, presentamos los resultados en la Tabla 09

Prueba de T cuadrado de Hotelling para alumnos según nivel de estudios

T cuadrado de Hotelling	F	df1	df2	Sig
1094.817	70.757	15	444	.000

6.1.4 RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES

Ahora es el momento de analizar las relaciones establecidas entre las variables que estamos analizando, siendo conscientes que no buscamos con el análisis correlacional relaciones causales entre las variables analizadas, sino sólo las relaciones que existen entre ellas.

Una vez aplicado el análisis exploratorio correspondiente para comprobar si los índices (mínimos, máximos, promedios, desviaciones estándar y frecuencias) de las variables seleccionadas cumplen con los supuestos estadísticos de distribución normal, procede realizar el cálculo del coeficiente de correlación.

Las pruebas que vamos a utilizar serán del tipo Pearson, que exige asociación lineal de variables, proporcionando los niveles de significación bilateral correspondientes y el coeficiente de correlación específico para cada una de las variables analizadas.

En la Tabla 10 presentamos el resultado del coeficiente de correlación que se ha calculado para los cuatro grandes factores del Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares, entendiendo que son las variables criterio de nuestra investigación y destacando especialmente la correlación significativa de todas y cada una de ellas.

Tabla 10.

Coeficientes de Correlación de los Factores evaluados

	Correla	ciones	Compe	tencias	Actitudes		
	Factores	Estadísticos	Organización	Planificación	Centro	Profesores	
		C. de Pearson	1	.798**	.445**	.359**	
ias	Organización O Planificación	Organización Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	
tenc		N	459	459	459	459	
mpe		C. de Pearson	.798**	1	.473**	.408**	
Co	Ö Planificación	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	
		N	459	459	459	459	
		C. de Pearson	.445**	.473**	1	.778**	
	Centro	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	
ndes		N	459	459	459	459	
Actitudes		C. de Pearson	.359**	.408**	.778**	1	
Ą	Profesores	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		
		N	459	459	459	459	

^{**.} La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Las matrices de coeficientes de correlación de la anterior indican que el grado de relación entre factores es muy alto, especialmente en los casos donde los coeficientes son mayores que 0.7 y positivos. Situación que se da entre factores de la misma dimensión: Competencial (.798) y Actitudinal (.778)

Analizados los factores Competenciales de Organización y Planificación y las Actitudes hacia el Centro y los Profesores, estamos interesados en conocer de manera específica las correlaciones de las *habilidades psicológicas condicionales* y las *disposiciones psicológicas actitudinales* que componen cada una de las dos dimensiones (Competencial y Actitudinal).

Por ello calculamos las relaciones establecidas, mediante el análisis de los coeficientes de correlación entre las *habilidades psicológicas condicionales* relacionadas con las Competencias Escolares en los factores de Organización y Planificación, en la Tabla 11.

Tabla 11.

Coeficientes de Correlación de las Habilidades Psicológicas Condicionales

Coeficientes Co	Competencias de Organización				Competencias de Planificación				
Habilidades psic		Compr	Concent	Ambient	Regular	L. Orden	D Tiemp	Pl Acción	C Planes
	C. de Pearson	1	.312**	.437**	.685**	.552**	.381**	.600**	.207**
Comprensión	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	459	459	459	459	459	459	459	459
Atención y Concentración	C. de Pearson	.312**	1	.011	.375**	.262**	.593**	.224**	.570**
	Sig. (bilateral)	.000		.812	.000	.000	.000	.000	.000
	N	459	459	459	459	459	459	459	459
	C. de Pearson	.437**	.011	1	.489**	.500**	.156**	.465**	035
Ambientación	Sig. (bilateral)	.000	.812		.000	.000	.001	.000	.453
	N	459	459	459	459	459	459	459	459
Regularidad	C. de Pearson	.685**	.375**	.489**	1	.661**	.477**	.601**	.209**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	459	459	459	459	459	459	459	459
	C. de Pearson	.552**	.262**	.500**	.661**	1	.345**	.541**	.112*
Limpieza y Orden	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.016
Orden	N	459	459	459	459	459	459	459	459
	C. de Pearson	.381**	.593**	.156**	.477**	.345**	1	.214**	.434**
Distribución del Tiempo	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001	.000	.000		.000	.000
der Tiempo	N	459	459	459	459	459	459	459	459
	C. de Pearson	.600**	.224**	.465**	.601**	.541**	.214**	1	.065
Planifica la Acción	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.165
Accion	N	459	459	459	459	459	459	459	459
	C. de Pearson	.207**	.570**	035	.209**	.112*	.434**	.065	1
Cumplir Planes	Sig. (bilateral)	.000	.000	.453	.000	.016	.000	.165	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459

^{**.} La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Encontramos cuatro habilidades psicológicas condicionales, que tienen correlaciones positivas directas y significativas: Comprensión, Regularidad, Orden y Limpieza y Distribución del Tiempo.

Mientras que las restantes, no guardan relación: Atención y Concentración, que no correlaciona con la Ambientación; ésta tampoco lo hace con la variable Cumplir los Planes Previstos; finalmente Planificación de la Acción, no correlaciona con Cumplir los Planes Previstos, cerrándose así el círculo de estas cuatro habilidades no relacionadas.

De igual forma procedemos con las *disposiciones psicológicas actitudinales* en la dimensión Actitudinal hacia el Centro de Enseñanza y hacia los Profesores que imparten docencia en los niveles y titulaciones de la muestra evaluada, calculando los coeficientes de correlación y que presentamos en la Tabla 12.

Tabla 12.

Coeficientes de Correlación de las Disposiciones Psicológicas Condicionales

Coeficientes Correlación			s hacia el				Actitudes hacia los Profesores			
Actitudes		Discipl	Motiv	Enseñ	Result	Compr	Autorit	Exig	F Eval	
	C. de Pearson	1	.408**	.490**	.488**	.544**	.581**	.534**	.468**	
Disciplina	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.408**	1	.571**	.475**	.518**	.510**	.564**	.514**	
Motivación	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.490**	.571**	1	.431**	.463**	.537**	.535**	.427**	
Enseñanza	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.488**	.475**	.431**	1	.562**	.551**	.482**	.600**	
Resultados	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.544**	.518**	.463**	.562**	1	.673**	.679**	.634**	
Comprensión	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.581**	.510**	.537**	.551**	.673**	1	.684**	.654**	
Autoritarismo	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.534**	.564**	.535**	.482**	.679**	.684**	1	.629**	
Exigencia	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	
	C. de Pearson	.468**	.514**	.427**	.600**	.634**	.654**	.629**	1	
Evaluar	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
	N	459	459	459	459	459	459	459	459	

^{**.} La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Más coherencia parece que observamos en el análisis del coeficiente de correlación en la dimensión actitudinal, donde todas y cada una de las *disposiciones* psicológicas actitudinales están de una u otra forma correlacionadas y lo están a un nivel de significación del .01. Cuestión que será objeto de análisis en la discusión de la presente tesis.

6.1.5 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE LA VARIANZA

Pretendemos conseguir una correcta interpretación de los factores, con el objetivo de lograr una adecuada interrelación entre las variables y a la vez explicar la variabilidad total de las variables psicológicas que analizamos. Se trata de identificar los factores y resumir la información proporcionada por las variables evaluadas en un reducido número de factores (Sub escalas).

En la Tabla 13 de porcentajes de varianza explicada se ofrece el listado de auto valores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos, considerando la muestra en su conjunto. Como sabemos, los auto valores expresan la cantidad de varianza total que explica cada factor y el porcentaje que explica cada componente. En nuestro caso observamos, bajo este planteamiento son tres los auto valores con un valor superior a 1, con lo cual son tres los factores que podemos extraer y que los mismos explican el 65.2% de la varianza de los datos originales. Con estos datos estamos en condiciones de decidir el número idóneo de factores que deben extraerse para explicar un determinado porcentaje de la varianza. Y vistos los resultados de los alumnos de la ESO (65.45%) y los alumnos de Bachiller (65.99%), son tres los factores observados y los porcentajes de la varianza son similares, con alto nivel de significación en la Prueba de KMO y Barlett.

Tabla 13.

Análisis de varianza de los alumnos por Nivel.

<u> </u>	1	1' 1 a								
Variai	nza total	explicadaa								
onent	Au	tovalores in	iciales	Sumas	de extracci al cuadr	ón de cargas ado	Suma	Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
Component	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	
1	6.380	39.878	39.878	6.380	39.878	39.878	4.709	29.429	29.429	
2	2.903	18.141	58.019	2.903	18.141	58.019	3.405	21.280	50.709	
3	1.148	7.177	65.196	1.148	7.177	65.196	2.318	14.487	65.196	
4	.759	4.745	69.940							
5	.628	3.927	73.867							
6	.582	3.638	77.505							
7	.486	3.038	80.543							
8	.467	2.918	83.461							
9	.426	2.663	86.124							
10	.403	2.522	88.646							
11	.384	2.402	91.048							
12	.337	2.107	93.154							
13	.285	1.779	94.933							
14	.283	1.770	96.703							
15	.273	1.708	98.411							
16	.254	1.589	100.000							

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En este caso, hemos utilizado el análisis de componentes principales mediante el análisis factorial, con el método de extracción de componentes principales ya que, según McIntyre (1990) el resto de los procedimientos tienen muchas características en común con éste.

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES en la fase de análisis.

En el análisis factorial de los resultados de las habilidades psicológicas condicionales y las disposiciones psicológicas, que conforman las 16 variables psicológicas o matices del Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares aplicado en la ESO y Bachiller, como hemos expuesto más arriba, tres son los factores que se han extraído en dicho análisis, considerando a todos los sujetos que han realizado la prueba, sin diferencias el nivel de estudios ni el curso, dado que la muestra no es lo amplia que desearíamos para el análisis factorial y que presentamos en la Tabla 14.

Tabla 14.

Análisis Factorial de las Variables Psicológicas Condicionales en el IES Saulo Torón

M 4 '- 1 4 1 3h		Componente	s
Matriz de componente rotado ^{a.b}	1	2	3
Nivel de Exigencia (AP2)	.844	.070	.098
Nivel de Autoritarismo (AP1)	.823	.011	.215
Formas de Evaluar (AP4)	.786	.123	.130
Comprensión del Profesor (AP1)	.778	.055	.268
Actitud hacia la Enseñanza (AC3)	.703	.093	.118
Aceptar la Disciplina (AC1)	.684	084	.277
Interés y Motivación (AC2)	.658	.328	.228
Actitud hacia los Resultados (AC4)	.610	.110	.441
Regularidad (CO4)	.164	.823	.260
Planificación y Acción (CP3)	.012	.797	.047
Limpieza y Orden (CP1)	.012	.795	.176
Comprensión (CO1)	.109	.780	.227
Ambientación (CO3)	.089	.749	229
Concentración (CO2)	.342	.181	.774
Cumplir los Planes (CP4)	.266	001	.770
Distribución del Tiempo (CP2)	.305	.316	.663

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^{a,b}

En un análisis más detallado, observamos que la dimensión actitudinal explica con mayor fuerza la varianza, seguida de un segundo factor que lo componen matices de las dos competencias evaluadas y finalizando con un tercer factor que incluye un matiz de la Competencia de Organización (Atención y Concentración) y dos matices de la de Planificación (Cumplir Planes previstos y Distribución del tiempo). Vemos a continuación la varianza total explicada por los tres factores mencionados y que hacen referencia al nivel de Exigencia, Autoritarismo y Formas o Estilos de Evaluar que tienen los Profesores. Los resultados de este análisis factorial en función del nivel de estudios (ESO o Bachiller) se puede consultar en el Anexo 5 y Anexo 6.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES en la fase de análisis.

Importante destacar el nivel de significación calculado con la Prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y Barllett, sobre la media de la adecuación muestral, indicando que las correlaciones parciales entre las variables psicológicas analizadas son altas. En nuestro análisis el índice de KMO arroja un es 0,914, indicando con ello una correcta adecuación muestral y que procede realizar el análisis factorial en nuestra investigación, tal como se indica en la Tabla 15.

Tabla 15.

Prueba de KMO y Bartletta

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecu	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo					
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3929.638				
	gĺ	120				
	Sig.	.000				

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES en la fase de análisis.

Del análisis de los componentes principales con el método de rotación Variación Máxima, quedan bien definidos cada uno de los mismos y el peso específico que se le asigna, como se expresa en la Tabla 16.

Tabla 16.

Matriz de transformación de componentes a

Componente	1	2	3
1	.788	.396	.472
2	424	.904	052
3	.447	.159	880

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES en la fase de análisis.

Con este análisis pretendemos reducir la información de las variables investigadas en nuevas estructuras de dependencia y así organizar los datos en estructuras de fácil utilización. Llegar a descubrir relaciones y leyes operativas de comportamiento para las variables es una cuestión que aún no podemos anticipar. Más bien, este análisis nos da la posibilidad de aplicar otras técnicas estadísticas al simplificar las variables en sus componentes principales. Proporciona de forma sintética la información necesaria para determinar la validez de las escalas en las 16 variables psicológicas extraídas en tres dimensiones básicas y que explican, como hemos dicho, 65.2% de la varianza en este modelo factorial, como se expresa en la Figura 22.

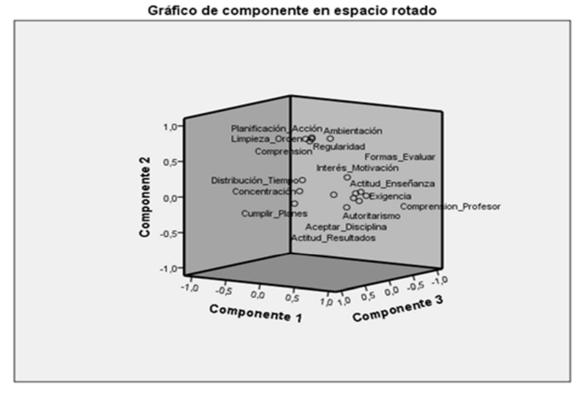


Figura 22. Componentes del análisis factorial en las habilidades y disposiciones psicológicas.

6.1.6 ANÁLISIS DE LOS COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE LA PRUEBA

Realizado el análisis factorial exploratorio y determinadas las escalas que tienen validez en el cuestionario, interesa realizar el análisis de fiabilidad, que nos permite verificar algunas conclusiones y estimar el coeficiente de fiabilidad para cada una de las escalas del Cuestionario, bajo los supuestos estadísticos de distribución normal.

Los casos utilizados en el análisis son los alumnos de la muestra, para el cálculo de los coeficientes, en el que pretendemos comprobar el nivel de fiabilidad del Cuestionario, con la intención de llevar a cabo las revisiones de actualización de investigaciones previas y la adaptación correspondiente al contexto actual y, por consiguiente, la futura utilización del cuestionario y las subescalas en los niveles de enseñanza que estamos investigando.

Como indican García-Bellido y otros (2010, p. 2), para determinar el coeficiente Alfa de Cronbach el investigador calcula la correlación de cada reactivo con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación. Algo que se debe tomar en consideración es que el valor del Alfa es el promedio de todos los coeficientes de correlación (Lind, Marchal, & Wathen, 2012).

En un primer momento se ha llevado a cabo este tipo de análisis, considerando el nivel de consistencia interna mínimo aceptable del .70 propuesto por Nunnaly (1978), con todas las cuestiones o reactivos y con todos los alumnos de la muestra.

En la Tabla 17 presentamos el resultado del alfa de Cronbach para el Cuestionario, con el resultado del coeficiente obtenido, tenemos certeza de la confiabilidad de la prueba ya que es mayor que el mínimo aceptable mencionado.

Los elementos utilizados para el cálculo han sido los 96 reactivos presentados a los alumnos para contestar en la Escala tipo Likert, con cinco niveles; reactivos que conforman las variables psicológicas objeto de nuestra investigación

Tabla 17.

Estadísticas de fiabilidad de las cuestiones o reactivos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.936	.937	96

En el Anexo 7 hemos registrado los resultados de la Prueba T cuadrado de Hotelling y en Anexo 8, los resultados ANOVA prueba para no aditividad de Tukey, con el nivel de significación positivo, constatando que dichas pruebas superan el criterio establecido de consistencia interna.

Otros análisis de este tipo, bajo la consideración de los cuatro factores evaluados, con puntuaciones de segundo orden, encontramos niveles de significación y coeficientes de fiabilidad óptimos (.827). Datos que pueden ser consultados en el Anexo 9 y Anexo 10. Observando los resultados de la Prueba T cuadrado de Hotelling, altos niveles de significatividad (.000) debemos rechazar que todos los elementos de la escala tienen la misma medida, indicando la independencia de cada uno de ellos (Anexo 11).

Partiendo de esta información, nos disponemos a calcular el coeficiente de fiabilidad en las variables psicológicas que venimos analizando. Ahora procedemos a realizar las pruebas de fiabilidad considerando las 16 variables diana de nuestra investigación. Hablamos de los 16 matices estructurales del cuestionario aplicado, que incluyen cada una de ellas seis (6) cuestiones o reactivos. Y lo hemos hecho con la prueba Alfa de las dos mitades de Cronbach, entendiendo, por las investigaciones previas analizadas y la propia estructura interna del Cuestionario, que son dos las dimensiones

que estamos analizando: competencial y la actitudinal. Quedando una y otra adscritas a las mitades establecidas en la presente prueba. Los resúmenes de los datos analizados se expresan en la Tabla 18.

Tabla 18.

Coeficiente de Fiabilidad. Método de las dos mitades en las variables psicológicas

		Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ Mínimo	Varianza	N de elementos
zas anto	Parte 1	21.204	18.676	24.180	5.504	1.295	5.689	8 ^a
⁷ arianzas elemento	Parte 2	23.919	21.838	26.156	4.318	1.198	3.559	8 ^b
Vai de e	Ambas	22.561	18.676	26.156	7.480	1.401	6.282	16

a. Los elementos son: Comprensión. Concentración. Ambientación. Regularidad. Limpieza_Orden. Distribución Tiempo. Planificación_Acción. Cumplir_Planes.

Hemos efectuado dos tipos de análisis, tanto el Alfa estandarizado, como el Alfa en la prueba de las dos mitades, obteniendo resultados idénticos. Observamos que los datos de los elementos estandarizados superan perfectamente el criterio establecido cuando se tipifican los elementos del coeficiente de fiabilidad (ver Tabla 19).

Tabla 19.

Estadísticas de fiabilidad de las variables psicológicas

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.893	.893	16

Los resultados del análisis tienen coeficientes de fiabilidad son bastante altos. Con más detalle y de forma específica en la Tabla 20 presentamos los valores de cada variable psicológica en la muestra de estudiantes de la ESO y Bachiller del IES Saulo Torón, ordenados según la estructura propia de los cuatro (4) Factores Psicológicos del Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares.

b. Los elementos son: Aceptar_Disciplina. Interés_Motivación. Actitud_Enseñanza. Actitud_Resultados. Comprensión_ Profesor. Autoritarismo. Exigencia. Formas_Evaluar.

Tabla 20.

Estadísticas de fiabilidad de las variables psicológicas

Habilidades psicológicas	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Nivel de Comprensión	299.41	2006.382	.498	.557	.889
Nivel de Concentración	301.76	1924.755	.629	.564	.884
Ambientación	297.80	2080.574	.259	.390	.898
Regularidad	298.60	1959.651	.579	.665	.886
Limpieza y Orden	299.27	2035.428	.410	.517	.892
Distribución del Tiempo	303.01	1963.882	.619	.486	.885
Planificación y Acción	299.29	2063.345	.352	.501	.894
Cumplir los Planes	301.98	1990.986	.478	.396	.890
Aceptar la Disciplina	303.07	1979.818	.525	.461	.888
Interés y Motivación	297.29	1914.245	.694	.543	.882
Actitud hacia Enseñanza	298.84	1946.064	.550	.458	.887
Actitud hacia Resultados	301.95	1916.790	.647	.528	.883
Comprensión Profesor	300.86	1924.984	.667	.619	.883
Autoritarismo	301.14	1904.569	.651	.636	.883
Nivel de Exigencia	299.62	1922.237	.642	.616	.883
Formas de Evaluar	299.62	1911.556	.641	.583	.883

Globalmente, en cuanto a la fiabilidad del Cuestionario, utilizando el Coeficiente Alpha de Cronbach como indicador global de la consistencia interna de la prueba, cuando analizamos los 96 reactivos o cuestiones, ha sido de .937; en el caso de la utilización de las 16 variables psicológicas, el coeficiente de fiabilidad es de .893.

Tanto en un caso como el otro estos coeficientes son superiores al nivel mínimo establecido por Nunnaly (1978) de .70 y de .886 cuando está basada en elementos estandarizados; estos datos manifiestan un excelente comportamiento psicométrico de los reactivos y de los matices (variables psicológicas) que conforman dicho Cuestionario, cuando de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller se trata.

6.1.7 BAREMOS CALCULADOS Y PERCENTILES ADAPTADOS A LOS GRUPOS DE LA ESO Y BACHILLER

Con el objetivo de respetar la estructura interna del Cuestionario y para facilitar el acceso organizado y planificación de la información, el baremo se presenta siguiendo el orden de factores y variables psicológicas evaluadas.

En primer lugar, hemos construido con el análisis de resultados los Baremos de los cuatro Factores Psicológicos para alumnos de la ESO y alumnos de Bachillerato, como se puede comprobar en la Tabla 21. En el Anexo 12 se pueden consultar los Percentiles calculados para la totalidad de la muestra evaluada del IES Saulo Torón (N= 459), sin hacer distinciones por nivel de estudios.

Tabla 21.

Baremos de los Factores Psicológicos, según Nivel de Estudios.

FACT	=	TITULACIÓN	PERCENTILES						
PSICC	DLÓGICOS	IIIULACION	5	10	25	50	75	90	95
	Competencias de Organización	ESO	61	65	73	83	93	101	107
9		Bachillerato	63	68	75	84	92	102	104
Promedio ponderado	COMPETENCIAS DE PLANIFICACIÓN	ESO	57	62	68	76	87	94	100
puoc		Bachillerato	62	64	70	78	86	92	98
dio p	ACTITUDES HACIA EL	ESO	53	59	72	81	92	100	100
ome	CENTRO	Bachillerato	53	58	69	75	85	97	103
Prc	ACTITUDES HACIA LOS PROFESORES	ESO	51	56	67	80	92	101	106
		Bachillerato	50	57	67	82	94	103	112

En la misma línea, pero ahora referidos los baremos a las Habilidades Psicológicas Condicionales, disponemos de la información precisa para uno y otro grupo de alumnos, en la Tabla 22. En el Anexo 13, los Percentiles de las Habilidades Psicológicas Condicionales para toda la muestra.

Tabla 22.

Baremos de las Habilidades Psicológicas Condicionales, según Nivel de Estudios.

	DIMENSIÓN	TITULACIÓN			PER	CENTIL	ES		
	COGNITIVA	ITTULACION	5	10	25	50	75	90	95
	Comprensión	ESO	13	15	18	21	25	26	27
	COMPRENSION	Bachillerato	14	16	19	21	24	27	28
_	Concentración	ESO	10	12	16	19	22	25	27
n 1)	CONCENTRACION	Bachillerato	9	12	14	18	21	25	25
Ció	A MONTHA CHÁN	ESO	13	15	19	22	26	28	30
ĘĘ,	AMBIENTACIÓN	Bachillerato	15	18	22	25	27	29	29
Ğ	Drawy and an	ESO	13	15	18	22	25	28	29
opı	REGULARIDAD	Bachillerato	16	17	19	22	25	26	27
lera	I managa w Onnay	ESO	12	14	18	21	24	27	28
Promedio ponderado (Definición	Limpieza y Orden	Bachillerato	13	16	19	21	23	26	26
io J	Οιστοιονισιών Τισνιο	ESO	10	12	14	17	20	23	25
ned	DISTRIBUCIÓN TIEMPO	Bachillerato	10	10	15	17	20	22	23
roi	Dr. ANIERO A GOZÓN A GOZÓN	ESO	13	15	18	21	24	26	28
_	PLANIFICACIÓN ACCIÓN	Bachillerato	16	17	19	22	24	27	27
	C	ESO	10	12	14	18	22	25	26
	CUMPLIR LOS PLANES	Bachillerato	12	13	15	18	21	25	27

Finalmente, son las Disposiciones Psicológicas hacia el Centro y los Profesores los Baremos para cada grupo se expresan en la Tabla 23. En el Anexo 14, los Percentiles de las Disposiciones Psicológicas de la totalidad de la muestra

Tabla 23.

Baremos para las Disposiciones Psicológicas Condicionales, según Nivel de Estudios.

DIA	MENSIÓN EMOTIVA	TITULACIÓN	•		PI	ERCENT	TILES		
חוע	AENSION EMOTIVA	ITTULACION	5	10	25	50	75	90	95
	ACEPTAR LA DISCIPLINA	ESO	9	12	14	18	20	23	26
	ACEPTAK LA DISCIPLINA	Bachillerato	8	10	13	16	19	24	25
1	Ινπορές ν Μοπινι αγόν	ESO	14	16	20	24	27	29	30
ión	Interés y Motivación	Bachillerato	15	17	20	23	26	27	28
(Definición 1)	ACTITUD ENSEÑANZA	ESO	13	15	19	22	26	28	30
efi	ACITIUD ENSENANZA	Bachillerato	12	14	17	20	22	25	26
	ACTITUD RESULTADOS	ESO	10	12	15	18	22	25	27
ado	ACTITUD RESULTADOS	Bachillerato	10	12	15	18	22	25	26
Jer	Comprensión Profesor	ESO	11	13	16	19	23	25	27
ponderado	COMPRENSION PROFESOR	Bachillerato	12	13	17	20	24	26	27
	NIVEL DE AUTORITARISMO	ESO	10	13	16	19	23	25	27
edi	NIVEL DE AUTORITARISMO	Bachillerato	10	11	16	19	23	28	29
romedio	Nivel de Exigencia	ESO	11	14	17	21	24	27	28
Pr	NIVEL DE EXIGENCIA	Bachillerato	13	13	18	21	24	26	29
	FORMAS DE EVALUAR	ESO	11	14	17	21	25	26	27
		Bachillerato	13	15	18	21	25	28	29

Si necesitamos realizar comparaciones significativas entre iguales y en las variables psicológicas concretas, entonces los baremos cumplen perfectamente con su función. Claro está, siempre y cuando se construyan a partir de investigaciones rigurosas, se establezcan los grupos de referencia adecuada, respetando las características naturales de los sujetos (por ejemplo, la edad) y los grupos (nivel de estudios y curso); en definitiva, se definan con claridad las variables sociodemográficas que hemos venido utilizando a lo largo de la investigación y que, en realidad, les da sentido a las variables criterio, sin ellas no sería posible dar funcionalidad a este tipo de investigaciones.

La interpretación normativa que hemos realizado pretende enfatizar las diferencias entre los sujetos, es decir, la forma de dar significado a la puntuación de un determinado sujeto referida a una norma, comparándola con las puntuaciones alcanzadas por el Grupo Normativo al que pertenece, en términos de porcentaje de sujetos que obtienen una puntuación inferior o superior. Sólo hemos iniciado el análisis para establecer este tipo de datos y conseguir un instrumento de evaluación y diagnóstico que sirva de referencia y pueda ser considerado de utilidad para la ESO y Bachiller.

6.2 ANÁLISIS DE LAS REACCIONES Y ACTITUDES ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS

Conocer la realidad escolar, las normas, los valores, los principios, las personas y las relaciones que entre ellas existe, ha sido para nosotros un reto no fácil de comprender y explicar, siendo conscientes de la existencia de una dinámica de funcionamiento formal y otra bien distinta, la informal, que en muchas ocasiones interaccionan en una u otra dirección. Por ello nuestra confianza en la investigación para disponer de los datos necesarios que nos lleven a pronósticos lo más acertadas posible.

¿Observamos desde hace un par de décadas que la realidad ha cambiado? Sí, y ha cambiado como consecuencia de múltiples variables personales, familiares escolares, sociales y económicas, produciéndose una serie de transformaciones profundas. Parece ser, como afirma Ros (2001a) hay un cambio de valores en la sociedad actual como resultado de las variables mencionadas. La importancia de los principios y los valores reside en la capacidad para controlar las situaciones (Pérez, 2009), quedando definidos como las creencias sobre los estilos de vida y las formas de existencia que guían nuestras actitudes y acciones, sigue diciendo Ros (2001b, p. 85). Torrego (2008) y Ceballos (2012) consideran que debemos entender el conflicto escolar como una llamada de atención a un sistema que no funciona, como una exigencia para lograr cambios que despierte el consenso y promueva la convivencia entre profesores y alumnos en un marco de una escuela democrática.

Entendemos que, en situaciones de equilibrio, cada sujeto reacciona según su forma de ser, sentir y pensar, con su personalidad y habilidades aprendidas. Pero cuando se presenta el conflicto, todo cambia, las reacciones a veces son imprevistas, las acciones pueden sorprender incluso al propio sujeto; por ello entendemos que tal vez la auténtica personalidad, desde la perspectiva del rasgo, se transforma ante determinados acontecimientos y lo que en realidad sucede es la manifestación de nuestras reacciones ante las situaciones, personalidad situacional. Tal vez sea nuestra personalidad auténtica, capaz de controlar o no las situaciones que debemos afrontar.

Precisamente la aplicación del Test de Reacciones ante Situaciones Conflictivas, proporciona información precisa de las reacciones de los alumnos en los contextos escolares de aprendizaje. A la vez deseamos saber y conocer cómo han evolucionado este tipo de reacciones ante los conflictos; la suerte nos acompañó y gracias a las bases de

datos registradas y custodiadas por los directores de la presente tesis, hemos podido acceder a datos registrados en grupos de referencia normativos de décadas anteriores, que guardan relación directa con los niveles de enseñanza donde hemos aplicado el mencionado test, como se ha descrito en el capítulo anterior, al hablar de los sujetos de la muestra para este segundo estudio.

Son precisamente, este tipo de reacciones ante los conflictos y en contextos específicos, los datos que hemos registrado y que ahora nos disponemos a analizar.

6.2.1 PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS EVALUADOS CON EL TEST DE REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS

Ya se ha descrito en el apartado 5.4 la muestra (N=189) con la que hemos trabajado (N=182), alumnos del IES SauloTorón de Gáldar, junto con datos acumulados de décadas anteriores, en un Centro Privado de la Isla de Gran Canaria, desde el año 1987 al 1991; sin pretender hacer un estudio comparativo exhaustivo, queremos conocer si se han producido cambios significativos o no en las variables objeto de análisis. Lo haremos de forma resumida y breve, para evitar extendernos excesivamente.

Iniciamos el análisis de resultados presentando las puntuaciones descriptivas de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas en la Tabla 24, datos que hemos acumulado a lo largo de varios años previos de registro y los datos del test aplicado en la actualidad.

Medidas descriptivas de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas

Tabla 24.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D. T
Control	182	1	31	14.29	5.795
Pasividad	182	1	31	8.81	4.767
Irritabilidad	182	1	24	7.77	3.566
Agresividad	182	1	22	8.45	4.581
Inferioridad	182	1	15	3.98	2.732
Indecisión	182	1	14	4.70	2.789

Las variables anteriores entendemos que no son totalmente independientes de la acción humana y que guardan relación entre sí, con cierto grado de influencia mutua, en sentido positivo o negativo intentaremos analizar las relaciones que entre ellas hay, para proponer un modelo que intente explicar lo mejor posible las formas de reaccionar los sujetos objeto de investigación.

Por otra parte, estamos interesados en analizar qué ha sucedido con estas reacciones a lo largo de los años, para saber cómo han evolucionado los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato actual, en comparación con los alumnos de BUP y COU del sistema anterior, aunque para ello viajemos treinta años atrás.

Muchos son los datos que tenemos acumulados de esa época, pero en esta ocasión es imposible realizar un análisis detallado de los mismos en relación con los datos actuales registrados, por ello se trata sólo de observar si se ha producido algún cambio significativo en las reacciones ante los conflictos, para abrir una nueva vía de investigación futura.

En la Tabla 25, presentamos los grupos de interés en los que hemos centrado la atención para el presente análisis de datos y las puntuaciones medias de dichos grupos. Los datos del Grupo Nacional y del IES Privado, corresponden a los años anteriores (1987 al 1991) a la muestra del Grupo Saulo Torón (2016). Incluimos tanto las Reacciones ante los Conflictos, como las Actitudes Situacionales donde dichas reacciones se manifiestan.

Tabla 25.

Comparación de puntuaciones de los Grupos de Referencias Normativos

Estadísticos	Grupos Normativos	Control	Pasividad	Irritabilidad	Agresividad	Inferioridad	Indecisión	Personal	Familiar	Escolar	Social
	Nacional	9038	9017	8879	8617	8816	8748	9043	9038	9044	9041
Número	Canarias	182	182	182	182	182	182	182	182	182	182
Núr	IES Privado	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
	Saulo Torón	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
es	Nacional	15.89	8.76	6.95	6.22	5.14	5.62	7.46	7.78	8.47	8.23
Puntuaciones	Canarias	14.29	8.81	7.77	8.45	3.98	4.70	7.41	8.35	9.00	8.94
ıntus	IES Privado	15.45	8.67	7.98	7.21	4.05	4.64	7.17	8.12	8.69	8.55
	Saulo T.	11.60	9.15	7.29	11.29	3.84	4.84	7.96	8.89	9.71	9.84

Efectivamente, "grosso modo" observamos que se han producido cambios en algunas reacciones, especialmente en la reacción de Control, Pasividad, Agresividad e Inferioridad. De manera gráfica dichas puntuaciones se pueden observar en la Figura 23, para las Reacciones ante Situaciones Conflictivas y en la Figura 24, para las Actitudes Situacionales o contextos donde los sujetos deben afrontar los conflictos.

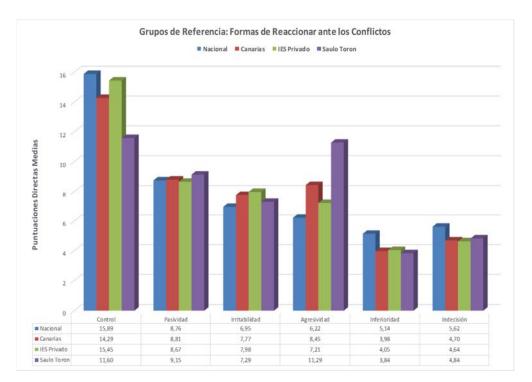


Figura 23. Puntuaciones medias de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas de los Grupos de Referencia

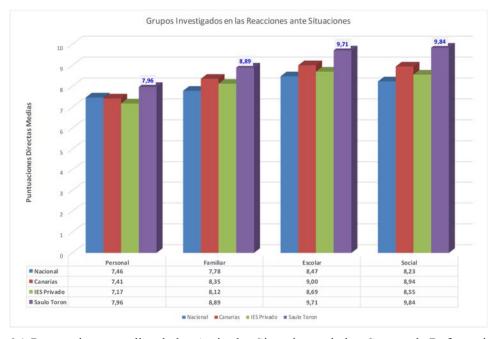


Figura 24. Puntuaciones medias de las Actitudes Situaciones de los Grupos de Referencia

6.2.2 COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS

En la línea de este estudio Piloto, estamos interesados en conocer si existen diferencias en las Reacciones ante los Conflictos en dos grupos bien definidos, a saber, alumnos de la ESO y alumnos de Bachillerato.

Sabemos del cambio tan radical que se da cuando los alumnos de Educación Primaria (12 años) pasan a Educación Secundaria Obligatoria y, además, en el centro de destino se encuentran con alumnos de Bachillerato (17 años); la diferencia de cinco años en estas edades es abismal y la convivencia puede ser en ocasiones caótica. Hemos limitado a observar las puntuaciones medias de los dos grupos evaluados en el IES Saulo Torón, información que presentamos en la Figura 25.

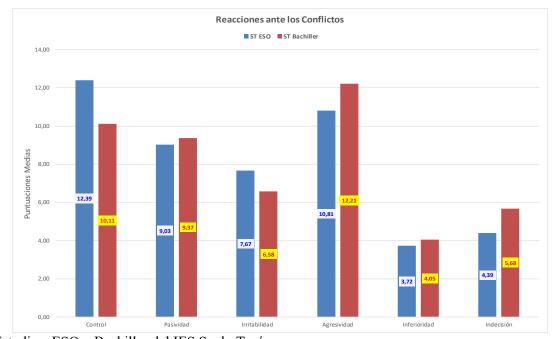


Figura 25. Puntuaciones medias de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, según Nivel de

Estudios: ESO y Bachiller del IES Saulo Torón

Volviendo al objetivo planteado, queremos determinar si existen o no diferencias significativas en las Reacciones ante los Conflictos (VD) en función del paso de los años (VI). Por ello se aplica el análisis de la varianza (ANOVA), encontrando que en las Reacciones de Control (.000) Irritabilidad (.018), Agresividad (.000), Inferioridad (.057), las diferencias de puntuaciones medias de los grupos son estadísticamente significativas, resultados que nos parecen de interés en la presente investigación. Resultados que se pueden consultar en el Anexo 15. Para una reflexión posterior, sirvan los datos que indican la evolución de la que venimos hablando, bajo los niveles de significación

anteriormente mencionados. Si hablamos de curvas en los gráficos de las seis reacciones incluidos en la Figura 26, se observa un descenso importante en la Reacción de Control (*Deterioro de Control Psicológico*), a la vez que un aumento considerable en la Reacción de Agresividad (*Crecimiento Agresivo*), son las dos reacciones más destacadas y significativamente diferentes, con influencia mutua.

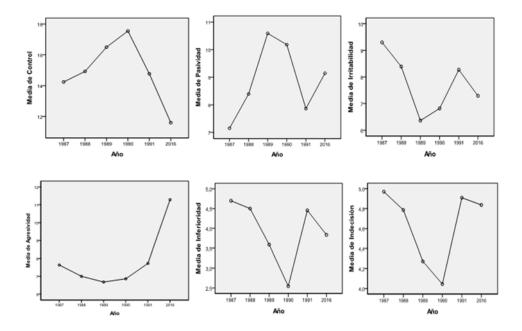


Figura 26. Representación gráfica de la evolución de las Reacciones ante Situaciones de Conflicto en alumnos evaluados con el test Delta Forma S.

Una visión de conjunto de la evolución longitudinal de las Reacciones ante las Situaciones Conflictivas, en alumnos de Enseñanzas Medias, nos da una idea de las orientaciones que han ido tomando dichas reacciones, especialmente destacan las Reacciones de Control y Agresividad con el paso del tiempo. En la Figura 27 registramos los valores de cada una de ellas.

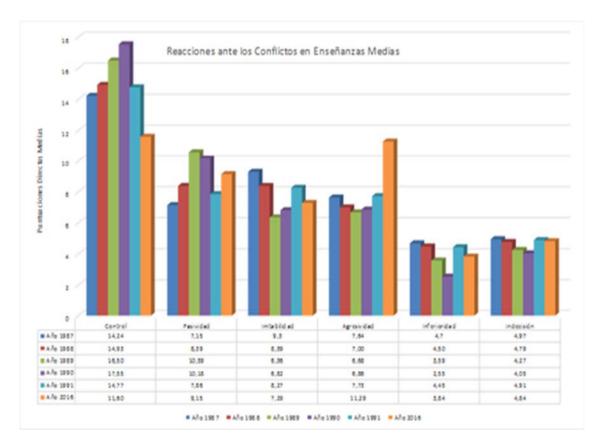


Figura 27. Puntuaciones medias de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, según el curso académico.

6.2.3 RELACIONES ESTABLECIDAS ENTRE LAS VARIABLES DE LAS REACCIONES ANTE LOS CONFLCITOS

Con los resultados del análisis de la varianza, consideramos que las reacciones evaluadas discriminan a los sujetos evaluados. Ahora el objetivo que pretendemos conseguir es buscar la forma de establecer algún tipo de indicador de la validez del test que hemos utilizado, a sabiendas que el mismo ya ha pasado con éxito esta prueba, pero ahora deseamos saber si en la muestra actual sigue manteniendo dicha validez. Para ello llevamos a cabo el análisis de los resultados del coeficiente de correlación entre las reacciones evaluadas.

Hemos observado en nuestro análisis, en la línea de los resultados anteriores, que las Reacciones de Control correlacionan negativamente con el paso de los años, es decir, con el paso del tiempo se ha pasado de tener una capacidad de control psicológico importante en las situaciones de conflicto a perder el mismo con gran facilidad. Ocurre justo lo contrario con las Reacciones Agresivas, es decir, con el paso del tiempo parece

ser que la Agresividad es la forma más típica de reaccionar, así se observa en el coeficiente de correlación calculado.

Estas relaciones teóricas entre las Reacciones ante las Situaciones Conflictivas, con altos coeficientes de correlación, bien sean positivos o negativos, se ven reforzadas por los niveles de significación de estos coeficientes que, en general, son significativos al .001 y .005, salvo en la Reacción de Irritabilidad en relación con la Indecisión, Inferioridad y Agresividad. Estos resultados parecen indicar una adecuada validez de criterio para las Reacciones ante las Situaciones Conflictivas. Datos que presentamos en la Tabla 26.

Tabla 26.

Análisis del Coeficiente de Correlación y niveles de significatividad de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas en Enseñanza Medias.

]	Reacciones	Control	Pasividad	Irritabilidad	Agresividad	Inferioridad	Indecisión
	C. de Pearson	1	140	452**	514**	209**	212**
rol	Sig. (bilateral)		.060	.000	.000	.005	.004
Control	N	182	182	182	182	182	182
	C. de Pearson	140	1	360**	157*	348**	359**
Pasividad	Sig. (bilateral)	.060		.000	.034	.000	.000
Pasi	N	182	182	182	182	182	182
	C. de Pearson	452**	360**	1	.051	.086	.108
abili	Sig. (bilateral)	.000	.000		.496	.246	.146
Imit.	N	182	182	182	182	182	182
da	C. de Pearson	514**	157*	.051	1	182*	192**
Agresivida Irritabilida	Sig. (bilateral)	.000	.034	.496		.014	.009
Agre	N	182	182	182	182	182	182
	C. de Pearson	209**	348**	.086	182*	1	.236**
rior	Sig. (bilateral)	.005	.000	.246	.014		.001
Inferior	N	182	182	182	182	182	182
уn	C. de Pearson	212**	359**	.108	192**	.236**	1
Indecisión	Sig. (bilateral)	.004	.000	.146	.009	.001	
Inde	N	182	182	182	182	182	182

^{**.} La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

6.2.4 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES PRINCIPALES DE LA PRUEBA EN ALUMNOS DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Ahora pretendemos conocer qué tipo de validez de constructo se puede observar con la muestra de alumnos de Enseñanzas Medias a la que se le ha aplicado el test, cuando se incluye como elemento para el análisis el Centro donde se ha llevado a cabo la

^{*.} La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

experiencia, IES Saulo Torón de Gáldar, con la exploración del análisis factorial de los datos de la muestra. De esta forma se puede descubrir la forma en la que están agrupadas las reacciones ante las 48 situaciones que se han planteado en el test.

Utilizamos el método de la extracción de los componentes principales, considerado por McIntyre (1990) como el más adecuado, para encontrar el número de reacciones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos que hemos registrado. Así observamos que con cuatro reacciones se explica el 91.3% de los resultados, como se puede ver en la Tabla 27.

Tabla 27.

Porcentajes de la varianza explicada en las Reacciones ante los Conflictos, en lo alumnos del IES Saulo Torón de Gáldar.

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1.983	33.044	33.044	1.983	33.044	33.044	1.766	29.427	29.427
2	1.376	22.938	55.982	1.376	22.938	55.982	1.375	22.923	52.350
3	1.103	18.383	74.366	1.103	18.383	74.366	1.179	19.647	71.998
4	1.015	16.924	91.290	1.015	16.924	91.290	1.158	19.292	91.290
5	.523	8.710	100.000						
6	5.551E-17	9.252E-16	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la matriz de componentes observamos la independencia de las Reacciones, entendiendo que no existe dependencia conceptual de unas reacciones con otras. Eso sí agrupadas en componentes que condicionan y determinan las acciones de los sujetos. Para analizar la carga de cada Reacción calculamos la Matriz Factorial que indica el peso que tienen dichas reacciones en cada uno de los factores.

En la primera columna, hay tres variables con un peso elevado en el primer factor; igual ocurre en la segunda columna, con las Reacciones de Control y Agresividad, tienen también un peso importante, la primera con signo negativo y la segunda con signo positivo, en este componente, lo que nos indica la dirección en la que una y otra reacción

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES ST en la fase de análisis.

se orienta; en la tercera columna, es la Reacción Irritabilidad la responsable del tercer componente, según se expresa en la Tabla 28.

Tabla 28.

Matriz de Componentes en el análisis e las Reacciones ante Situaciones Conflictivas

Matriz de		Compo	onente	
componente ^{a.b}	1	2	3	4
Inferioridad	.778	.227	233	.107
Indecisión	.714	.327	383	
Pasividad	678	250	556	.411
Control	.230	791	.166	542
Agresividad	495	.716	.359	332
Irritabilidad	.330	131	.661	.651

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Con la rotación y la puntuación de los factores simplificamos los factores y observamos las Reacciones que están agrupadas en cada uno de los componentes. El resultado de la rotación está en la Tabla 29 y, representado gráficamente en la Figura 28, los cuales nos confirman el peso que tienen las Reacciones, especialmente la de Control y Agresividad. Indicando de alguna forma que los alumnos que puntúan alto en agresividad ante situaciones conflictivas, se alejan de los alumnos que tienen mayor control psicológico ante dichas situaciones y viceversa.

Tabla 29.

Matriz de componente rotado en las Reacciones ante Situaciones Conflictivas

ъ .	Componentes					
Reacciones	1	2	3	4		
Indecisión	.860	037	.114	124		
Inferioridad	.835	002	.078	.140		
Control	117	.980	.144	064		
Agresividad	416	607	.602	303		
Pasividad	374	209	876	219		
Irritabilidad	003	014	.089	.989		

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. 4 componentes extraídos.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES ST en la fase de análisis.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Centro = IES ST en la fase de análisis.

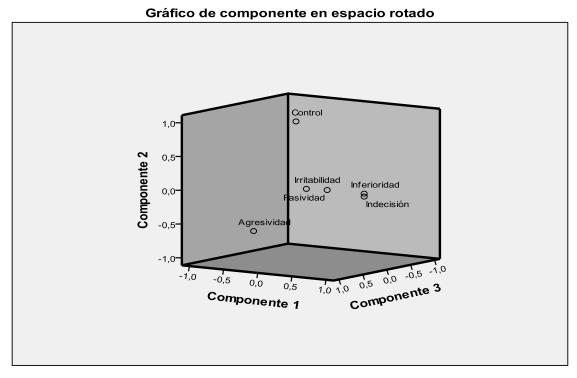


Figura 28. Componentes de la Prueba de Reacciones ante Situaciones Conflictivas, en alumnos de la ESO y Bachiller.

La varianza explicada indica que hay cuatro factores que explican el 91,3% de la variabilidad total, por lo tanto, estos factores representan adecuadamente las reacciones originales. En la matriz de los coeficientes trotados, nos han permitido identificar esos cuatro factores en las seis variables evaluadas, cada uno de los cuales está formado por aquellas variables que tienen un coeficiente mayor; destaca de manera especial la Reacción de Control que tiene correlación negativa con el resto delas variables, cuestión que ya en la estructura original del test así sucedía.

6.2.5 BAREMOS CALCULADOS Y PERCENTILES ADAPTADOS EN LOS GRUPOS ESO Y BACHILLER

Para finalizar el apartado y como es habitual en este tipo de análisis, destacamos el papel del cálculo de los baremos contextualizados para cada grupo de referencia, considerando los grupos normativos. En este caso sólo es una demostración de los resultados que se han calculado con la muestra disponible de alumnos, que a modo de ejemplo de este tipo de análisis resulta apropiada. Ver Anexo 16.

Son precisamente estos baremos, apoyados en cálculos estadísticos de Percentiles "P" (se pueden calcular en Centiles "C" o Eneatipos "E") los que posibilitan la elaboración de los Informes Psicológicos individuales y de grupo, son el feedback necesario para diseñar y establecer pautas de acción e intervención en las Mediaciones propuestas, para potenciar, corregir y orientar Reacciones más ajustadas ante Situaciones de Conflicto Personal, Familiar, Escolar y Social. En la Tabla 30 se expresan dichos datos. Tabla 30.

Baremos de las Reacciones ante las Situaciones Conflictivas en Enseñanzas Medias.

		Control	Pasividad	Irritabilidad	Agresividad	Inferioridad	Indecisión
N	Válido	182	182	182	182	182	182
Media		14.29	8.81	7.77	8.45	3.98	4.70
Desviación	n estándar	5.795	4.767	3.566	4.581	2.732	2.789
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		31	31	24	22	15	14
	1	2	1	1	1	1	1
	10	7	4	3	3	1	1
	15	8	4	4	4	2	2
	25	10	5	6	5	2	2
iles	40	12	7	7	6	3	3
en.	50	14	8	8	8	3	4
Percentiles	60	15	9	9	9	4	5
	75	18	11	10	11	5	6
	85	20	13	11	13	6	8
	95	25	18	14	17	9	10
	99	30	24	19	22	15	13

A continuación los baremos para las situaciones que cada sujeto debe afrontar y las reacciones que ante los conflictos debe tener, los incluimos en la Tabla 31, detallando el número de alumnos evaluados en Enseñanzas Medias, las puntuaciones medias del grupo de la muestra, desviaciones estándar y la puntuación mínima y máxima conseguida.

Con intención de clasificar y situar a cada sujeto en una determinada posición, siempre en comparación con su grupo de referencia, se utiliza el estadístico Percentil ("P") como puntos de referencia a la hora de realizar las comparaciones oportunas, en función de las puntuaciones directas de cada alumno.

Tabla 31.

Baremos para las Actitudes Situacionales

		Personal	Familiar	Escolar	Social
N	Válido	182	182	182	182
	Media	7.41	8.35	9.00	8.94
	Desviación estándar	2.182	2.166	1.655	2.068
	Mínimo	1	3	5	2
	Máximo	12	12	12	12
	1	2	3	5	3
	10	5	5	7	6
	25	6	7	8	8
	35	7	8	8	8
Percentiles	45	7	8	9	9
cent	50	7	9	9	9
Per	60	8	9	10	10
	70	9	10	10	10
	85	10	11	11	11
	90	10	11	11	12
	99	11	12	12	12

Hasta aquí el análisis de resultados de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, lejos de llevar a cabo una investigación sistemática y detallada de la adaptación del instrumento a la situación actual, nos hemos dedicado a la recopilación de datos referidos a las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas en alumnos de Enseñanzas Medias, comparando con una muestra de alumnos de años anteriores para observar si se ha producido cambio alguno en dichas reacciones y contextos situacionales.

¿Existe algún tipo de relación entre las Competencias y Actitudes Escolares con las Reacciones que los alumnos manifiestan ante las Situaciones Conflictivas que deben afrontar? Esta es la cuestión que intentaremos analizar en el próximo apartado.

6.3 COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES Y REACCIONES ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS

Sin pretender establecer relaciones de causalidad con los resultados calculados de los coeficientes de correlación que ahora presentamos, nos parece interesante hacer explícitas las relaciones entre las variables objeto de la presente investigación, en alumnos del IES Saulo Torón, a los que se les aplicó el Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares y el test de Reacciones ante las Situaciones Conflictivas.

6.3.1 ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE COMPETENCIAS, ACTITUDES Y REACCIONES

Hemos realizado el Coeficiente de Correlación de Pearson, para averiguar si las Habilidades y Actitudes Escolares guardan algún tipo de relación con las Reacciones antes los Conflictos, registramos el índice de significación bilateral que manifiestan y establecemos la dirección hacia donde se orientan.

De forma organizada hemos realizado el análisis de los coeficientes de correlación, entre las Reacciones ante Situaciones Conflictivas y los Factores de Competencias y Actitudes Escolares, encontrando que la Reacción de Control está relacionada con los cuatro Factores de forma positiva y con un nivel de significación aceptable (Organización .352*, Planificación .341*, Actitudes hacia el Centro .373* y Actitudes hacia los Profesores .440**). La Reacción de Agresividad, no guarda relación con las Competencias Académicas de Organización y Planificación, en cambio sí correlaciona negativamente, con los Factores Actitudinales hacia el Centro de Enseñanza (-.539**) y hacia los Profesores (-.465**). Por su parte, la Reacción de Irritabilidad sólo correlaciona con el Factor Actitudes hacia los Profesores (-.449**) y lo hace en una dirección negativa, siendo significativa dicha correlación al .001. Las reacciones de Inferioridad e Indecisión, sólo correlacionan positivamente con las Actitudes hacia el Centro. No se observa relación alguna entre la Reacción de Pasividad y las Competencias y Actitudes Escolares.

Si el análisis lo hacemos con las Habilidades Académicas y la Reacciones, los resultados indican que la Reacción de Control tiene correlación positiva al .005 con la habilidad de Atención y Concentración (.412*); en cambio, la Reacción Agresividad, está correlacionada negativamente al .001 con la habilidad de Atención y Concentración (-.471**). Datos dignos de análisis más profundo para ver las implicaciones que de ellos se derivan. ¿Será la Agresividad una reacción que interfiere en una habilidad académica

tan importante? ¿Es la reacción de Control la que da la posibilidad de aumentar la habilidad de Atención y Concentración? Estas y otras cuestiones son objetivos que pretendemos alcanzar.

Descritas relaciones con algunas las Competencias Académicas, cierto es que en lo que a las Actitudes Escolares se refiere, la relación con las Reacciones ante los Conflictos es directa, significativa y se orienta en las dos direcciones, positiva y negativa.

Destacan de manera especial dos reacciones, una en positivo, Reacción de Control y otra en negativo, Reacción de Agresividad.

La primera reacción de Control, correlaciona positivamente con un nivel de significación de .005 con las Actitudes hacia el Centro de Enseñanza de Interés y Motivación y Sistemas de Evaluación utilizado; en las Actitudes hacia los Profesores, destaca de manera especial la relación que tiene la Reacción de Control con la aceptación de la forma de evaluar de los profesores, que es considerada justa y objetiva; a la vez que manifiestan actitudes positivas hacia la capacidad de comprensión que tienen los profesores hacia los alumnos, el nivel de autoritarismo que utilizan y actitudes positivas de aceptación del nivel de exigencia que los profesores aplican.

En cambio, la reacción de Agresividad ante situaciones escolares, correlaciona negativamente con todas y cada una de las actitudes, tanto hacia el centro como hacia los profesores, salvo en el Nivel de Exigencia que no se observa correlación alguna. Es preocupante este análisis de resultados y a la vez interesante, ya que puede orientar para profundizar en los efectos que la Agresividad puede provocar y provoca en situaciones escolares conflictivas, tanto en lo que al Centro se refiere, como en las actitudes hacia los profesores.

En el resto de las reacciones, destacamos Inferioridad, con correlaciones significativas y positivas con las Actitudes hacia el Centro en Aceptación de la Disciplina (.413**) e Interés y Motivación Escolar (.409**); reacción de Indecisión, con correlaciones significativas y positivas con las Actitudes hacia el Centro en Aceptación de la Disciplina (.364*) e Interés y Motivación Escolar (.334*); es decir, a mayor puntuación en dichas reacciones, más se acepta la disciplina del centro y más interés manifiestan los alumnos por los estudios. En cambio, la reacción de Irritabilidad, entendida como "Nivel de Activación" en la línea de la "Curva de la U invertida" de Yerkes y Dondson, 198) como la capacidad para adaptarse ante los conflictos y alcanzar

el equilibrio, guarda una correlación significativa y negativa con las Actitudes hacia los Profesores relacionadas con el grado de Autoritarismo que aplican (-.442**), el nivel de Exigencia que imponen (-.412**) y las formas de Evaluar que utilizan (-.397*). Es decir, a mayor Irritabilidad, se desarrollan actitudes negativas hacia los profesores, en los matices indicados.

Por el interés que estos datos tienen en la investigación, incluimos en la Tabla 32 los coeficientes de correlación, el nivel de significación y la orientación de la misma, sólo considerando las Reacciones de Control y Agresividad, las demás quedaron indicadas en las descripciones literales anteriores.

Tabla 32.

Correlación de las Habilidades y Disposiciones Escolares y Reacciones ante Conflictos

	Estadísticos	Disciplina	Motivación	Enseñanza	Resultados	Comprensión	Autoritarismo	Exigencia	F. Evaluar	Control	Agresividad
0	Pearson	[483**	682**	533**	619**	648**	613**	591**	244	.529**
Disc	Sig. (bilateral)		002	000	001	000	000	000	000	140	001
>	Pearson	483**	l	630**	362*	374*	302	291	547**	321*	.458**
Motiv	Sig. (bilateral)	002		000	026	021	065	077	000	049	004
	Pearson	682**	630**	_	377*	271	465**	332*	470**	257	.350*
Ens	Sig. (bilateral)	000	000		020	100	003	041	003	119	031
100	Pearson	533**	362*	377*	l	581**	590**	400*	679**	369*	.382*
Res	Sig. (bilateral)	001	026	020		000	000	013	000	023	018
а	Pearson	619**	374*	271	581**	Į	710**	617**	660**	389*	.476**
Com	Sig. (bilateral)	000	021	100	000		000	000	000	016	003
Ä	Pearson	648**	302	465**	590**	710**	Į	695**	707**	397*	.381*
Autor	Sig. (bilateral)	000	065	003	000	000		000	000	014	018
50	Pearson	613**	291	332*	400^{*}	617**	695**	l	701**	333*	.315
Exig	Sig. (bilateral)	000	077	041	013	000	000		000	041	054
-	Pearson	591**	547**	470**	679**	660**	707**	701**		417**	.462**
Eval	Sig. (bilateral)	000	000	003	000	000	000	000		009	004
ŧ	Pearson	244	321*	257	369*	389*	397*	333*	417**	l	.387*
Cont	Sig. (bilateral)	140	049	119	023	016	014	041	009		016
SS	Pearson	.529**	.458**	.350*	.382*	.476**	.381*	.315	.462**	.387*	l
Agres	Sig. (bilateral)	001	004	031	018	003	018	054	004	016	

^{**.} La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

^{*.} La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

6.3.2 ANÁLISIS DE LA VARIANZA Y COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS DOS PRUEBAS APLICADAS

Vistos los resultados analizados respecto a las dos reacciones más significativas de influencia en las competencias y las actitudes, describimos los resultados alcanzados por los sujetos en función de las variables sociodemográficas más representativas. La prueba estadística utilizada en la comparación de puntuaciones medias, ha sido ANOVA de un factor, resultados que presentamos a continuación.

Si de titulación se trata, son los alumnos de Bachillerato los que alcanzan puntuaciones más altas en las Competencias y Actitudes Escolares y las puntuaciones más bajas en las Reacción de Control y una posición media en la Reacción de Agresividad. En los alumnos de Cuarto de la ESO, tienen puntuaciones medias en las Competencias Académicas y bajas en las Actitudes hacia el Centro, siendo los que más puntúan en las Reacciones de Control y Agresividad.

Cuando las comparaciones la hacemos por sexo, en todas las competencias y actitudes, así como en la reacción de control, tienen las alumnas puntuaciones más altas que los alumnos, justo es en la Reacción de Agresividad donde los alumnos alcanzan niveles más elevados que las alumnas.

Seguir o no estudiando, parece que no es una variable que determine las puntuaciones en las competencias, reacciones y actitudes; salvo en la actitud hacia los profesores que se deteriora de forma considerable para los alumnos que no desean seguir los estudios; parece que el factor Profesor juega un papel destacado en este sentido.

La edad como variable que guarda relación con competencias, actitudes y reacciones, sin encontrar que las diferencias sean significativas, destacamos el proceso de adaptación que los alumnos con 12 años, recién llegados de Educación Primaria, se adaptan de forma progresiva en cada una de las Competencias, Actitudes y Reacciones de la forma y procesos siguientes:

Descienden las Competencias de Organización y Planificación de forma considerable y baja el nivel de las Actitudes hacia el Centro y los Profesores, en los alumnos que inician, se mantienen y terminan las Enseñanzas Medias, como se expresa en la Figura 29.

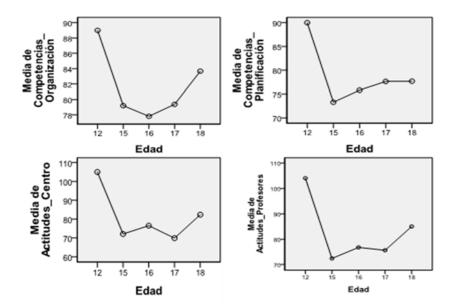


Figura 29. Evolución de las puntuaciones en los Factores evaluados, según la edad de los alumnos en el IES Saulo Torón.

En cambio, registramos un aumento en la Reacción de Control hasta los 16 años, desciende la Reacción de Pasividad; aumenta la puntuación en la Reacción de Irritabilidad de 12 a 15 años, volviendo a niveles iniciales a los 17 años para aumentar de súbito a los 18 años. Respecto a la Reacción de Agresividad, el aumento es constante y considerable desde los 12 a los 17 años, con tendencia al descenso a los 18 años. De igual forma se observa un aumento en las puntuaciones de la Reacción de Inferioridad con el paso de los años; y un descenso en las puntuaciones de la Reacción de Indecisión (ver Figura 30).

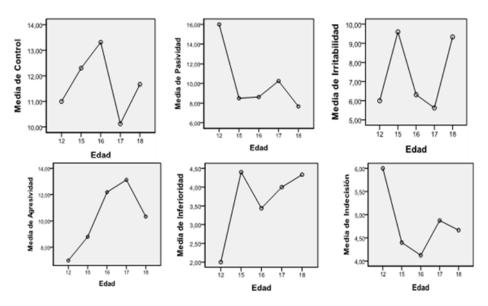


Figura 30. Reacciones ante Situaciones Conflictivas, según la edad de los alumnos evaluados en el IES Saulo Torón.

Con las relaciones básicas establecidas en las variables de interés y la evaluación de las puntuaciones medias de los alumnos evaluados, en función de algunas de sus características, procede ahora considerar de forma conjunta las Actitudes Escolares hacia el Centro y los Profesores con las Reacciones ante Situaciones de Conflicto, justo es donde se han observado resultados con influencia mutua y lo hacemos con la t Student.

Considerando las Actitudes hacia el Centro, analizamos las puntuaciones de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, para ello hemos aplicado el análisis Anova de un factor en (alto, medio y bajo) en las variables dependientes (Ver Anexo 17). Pretendemos saber si las medias de las reacciones son diferentes entre los niveles o grupos de la otra variable o categorías. Son precisamente las Reacciones de Control y Agresividad las que manifiestan diferencias significativas ya que alcanzan puntuaciones inferiores a .005 y en menor medida la Indecisión. En el test F, las puntuaciones más altas están asociadas a dichas reacciones, como podemos comprobar en la Tabla 33.

Tabla 33.

Nivel de Significación de las Reacciones ante los Conflictos y Actitudes hacia el Centro de Enseñanza

Actitudes hacia el Centro		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Inter-grupos	82.763	1	82.763	5.218	.028
Control	Intra-grupos	570.948	36	15.860		
	Total	653.711	37			
	Inter-grupos	.842	1	.842	.032	.859
Pasividad	Intra-grupos	941.052	36	26.140		
	Total	941.895	37			
	Inter-grupos	12.698	1	12.698	1.444	.237
Irritabilidad	Intra-grupos	316.671	36	8.796		
	Total	329.368	37			
	Inter-grupos	149.325	1	149.325	7.139	.011
Agresividad	Intra-grupos	752.991	36	20.916		
	Total	902.316	37			
	Inter-grupos	9.582	1	9.582	1.340	.255
Inferioridad	Intra-grupos	257.471	36	7.152		
	Total	267.053	37			
	Inter-grupos	20.324	1	20.324	3.251	.080
Indecisión	Intra-grupos	225.071	36	6.252		
	Total	245.395	37			

Nivel de significación <0.01***; <0.05 ** ; <0.1 *

Si analizamos las Actitudes hacia los Profesores, para el análisis de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, en la prueba Anova de un factor en (alto, medio y bajo) en las variables dependientes (Ver Anexo 18). De nuevo encontramos que los valores de las Reacciones son diferentes entre los niveles o grupos de la otra variable o categorías. Son ahora las Reacciones de Control, Irritabilidad y en menor medida, pero también significativa, la Agresividad, son las variables más significativas ya que están los niveles de significación por debajo de las pautas exigidas; a la vez que en el test F las puntuaciones más altas están asociadas a dichas reacciones, especialmente a la Irritabilidad como variable más destacada, información que presentamos en la Tabla 34

Tabla 34. Nivel de Significación de las Reacciones ante los Conflictos y Actitudes hacia los Profesores

						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Control	Inter-grupos	100.702	1	100.702	6.556	.015
	Intra-grupos	553.009	36	15.361		
	Total	653.711	37			
Pasividad	Inter-grupos	2.990	1	2.990	.115	.737
	Intra-grupos	938.904	36	26.081		
	Total	941.895	37			
Irritabilidad	Inter-grupos	105.490	1	105.490	16.963	.000
	Intra-grupos	223.878	36	6.219		
	Total	329.368	37			
Agresividad	Inter-grupos	49.307	1	49.307	2.081	.158
	Intra-grupos	853.009	36	23.695		
	Total	902.316	37			
Inferioridad	Inter-grupos	7.714	1	7.714	1.071	.308
	Intra-grupos	259.339	36	7.204		
	Total	267.053	37			
Indecisión	Inter-grupos	7.569	1	7.569	1.146	.292
	Intra-grupos	237.826	36	6.606		
	Total	245.395	37			

Nivel de significación <0.01***; <0.05**; <0.1*

RESUMEN

Hemos realizado un análisis de resultados que haga explícito lo implícito, que siga la secuencia lógica del diseño metodológico establecido y que seleccione los datos más representativos, para disponer de la información oportuna a la hora de realizar las reflexiones adecuadas, fiables y válidas que el siguiente aparatado exige, a la luz de las investigaciones y teorías relacionadas con las Competencias Académicas, las Actitudes Escolares y las Reacciones ante Situaciones Conflictivas,

Buscamos fuentes de información que orienten la presente investigación, para llegar a comprender y explicar los acontecimientos relacionados con las habilidades académicas, las disposiciones psicológicas y cuando se presenta la dificultad, las formas de reacción que los alumnos de la ESO y Bachiller

El análisis de datos realizado está condicionado por el tipo de diseño metodológico utilizado. Se ha considerado oportuno, en primer lugar, analizar los resultados de las Competencias y Actitudes Escolares y todas y cada una de las variables que hemos registrado, independientemente de las condiciones que tiene cada uno de los sujetos participantes, con el objetivo de conocer el comportamiento de las mismas, a través de las puntuaciones mínimas y máximas, medidas de tendencia central, desviaciones y significación correspondiente.

Procedemos, a continuación, a realizar comparaciones de dichas puntuaciones, pero ahora considerando las características de las variables sociodemográficas de la muestra, que no han sido manipuladas por nosotros, sino que están determinadas previamente desde la edad, el sexo, etc. y así analizar los resultados con el fin de identificar si dichas variables son significativas y responden a los objetivos planteados en la investigación de los sujetos evaluados.

Realizamos análisis estadísticos referidos a la comparación de puntuaciones de las competencias académicas, disposiciones psicológicas en el contexto escolar, para descubrir la relación existente entre las variables demográficas y las Competencias y Actitudes Escolares. Tablas y gráficos representan la información de dichos resultados, en ocasiones hemos llevado al Anexo correspondiente información gráfica para no saturar el cuerpo de la tesis.

Diseño, adaptación y fiabilidad han sido las exigencias de las pruebas estadísticas realizadas con los resultados obtenidos, después de la aplicación, corrección y procesamiento de la información oportuna. Para ello partimos del análisis de las relaciones establecidas entre los componentes a través del cálculo de los coeficientes de correlación comprobando que, efectivamente, dicha relación manifiesta estabilidad en los resultados analizados en las dimensiones, factores, matices y variables psicológicas evaluadas.

Así pues, el uso de este tipo de instrumentos nos ofrece la posibilidad de comprender mejor las Competencias y Actitudes Escolares en situaciones de normal

funcionamiento de los diferentes grupos y de los sujetos pertenecientes ellos. A la vez que planteando situaciones conflictivas hipotéticas y contextualizadas en las cuatro dimensiones actitudinales de reacción ante dichas situaciones, establecemos que, en algunos casos, dichas variables tienen relación mutua y que pueden ser predictores de reacciones poco apropiadas y que interfieren en el clima positivo de aprendizaje en contextos escolares.

Con esta información y los baremos construidos, poseemos herramientas oportunas para llevar a cabo acciones oportunas y adecuadas a partir del diagnóstico de habilidades psicológicas condicionales que guardan relación explícita e implícita con las competencias académicas de organización y planificación; pero muy especialmente lo hacen con las actitudes escolares hacia el centro y los profesores.

Al ser capaces de predecir las situaciones de riesgo, estamos en condiciones de desarrollar un proceso de mediación de forma precisa para garantizar que el Clima Positivo de Aprendizaje sea objetivo prioritario; del mismo dependen muchas de las acciones que los sujetos tienen que llevar a cabo para conseguir el equilibrio Personal, Familiar, Escolar y Social.

C A P Í T U L O

HABILIDADES CONDICIONALES PARA UN CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAJE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

"Todo alumno tiene derecho a un excelente profesor que le acompañe en la aventura del saber, mediante el aprendizaje permanente y solidariamente compartido" (Izquierdo, J. M., 2004)

INTRODUCCIÓN

La información que aquí incluimos se fundamenta en los resultados analizados en el capítulo anterior, de manera que intentaremos destacar los hallazgos más consistentes y significativos, que de alguna forma justifican y dan sentido a la investigación realizada y la contribución al conocimiento de las competencias académicas, actitudes escolares y las formas de reaccionar ante situaciones conflictivas en alumnos de Enseñanzas Medias, que de ellos se deriven.

Partiendo de las investigaciones previas y revisada la fundamentación teórica de las habilidades, competencias, actitudes, expectativas y reacciones en contextos escolares, diseñamos la presente investigación planteando la posibilidad de utilizar instrumentos estandarizados para evaluar dichas características psicológicas, entendiendo que pueden tener algún tipo de influencia o relación con el Clima Positivo de Aprendizaje, por ello le hemos llamado *habilidades condicionales*.

Definimos los objetivos, seleccionamos la muestra de sujetos a evaluar, preparamos los instrumentos para el registro de datos, identificamos las variables definidas en cada prueba utilizada, objeto de la investigación y llegados a este punto, estábamos en condiciones de plantear las hipótesis más relevantes. La cuestión metodológica tenía que considerar la situación y contexto, exigiendo definir de forma precisa el procedimiento a seguir, finalizando con el tratamiento estadístico de los datos y su análisis, para ahora contrastar los resultados calculados con las investigaciones de referencia.

Basamos nuestras reflexiones, a partir de los datos analizados en las competencias evaluadas, las actitudes que favorecen un clima positivo de relaciones interpersonales en el centro de enseñanza y las actitudes que aumentan la satisfacción de las personas directamente implicadas. Mejorar la disposición psicológica en general y las tareas escolares a través de unas condiciones que ayuden a conseguir los objetivos propuestos han sido los objetivos propuestos y nuestro centro de interés.

A continuación profundizamos en las situaciones que pueden provocar determinadas reacciones y con los datos disponibles pretendemos conocer el efecto que

produce la situación en la acción de los sujetos y cómo ésta condiciona otras variables implicadas en contextos de aprendizaje. Para ello hemos utilizado el Test de Reacciones ante Situaciones Conflictivas, vigilaremos si es o no una prueba válida y fiable para el los objetivos que pretendemos conseguir.

Nuestro interés no se limita a la descripción y análisis de datos, ahora debemos contrastarlos con investigaciones relacionadas para conocer el comportamiento de las variables investigadas en la muestra que hemos utilizado.

Es muy importante investigar la dimensión funcional y aplicada de las habilidades condicionales en la formación de los alumnos, mediante el empleo de estrategias psicológicas que faciliten la solución de diferentes situaciones, tanto en las cuestiones académicas como en las actitudes escolares que influyen en el rendimiento, especialmente en situaciones conflictivas, por lo que se hace necesario medir, evaluar y diagnosticar para disponer de las herramientas e instrumentos que orienten la prevención o intervención oportuna en cada uno de los casos o en grupos determinados, de unas habilidades psicológicas condicionadas por factores personales, familiares, escolares y sociales.

7.1 DISCUSIÓN

Para dar claridad a la información que aquí presentamos, hemos dividido la misma en una serie de apartados que siguen un cierto orden lógico para evitar interferencias innecesarias sin perder la visión de conjunto de nuestra investigación.

En primer lugar explicamos las diferencias en las muestras evaluadas y las características que las definen, a continuación presentar las relaciones establecidas entre las variables condicionales de nuestra investigación, las diferencias encontradas y las interacciones que se dan en contextos escolares. Y finalizamos con los datos referidos a la calidad de las herramientas utilizadas, grado de validez y fiabilidad que poseen, y los modelos de informes diagnósticos que emanan de los baremos establecidos en los grupos de referencia; cuestión de vital importancia para que los agentes implicados en todo el proceso tengan el feedback necesario a la hora de diseñar, planificar y participar en programas preventivos y programas de intervención necesarios para alcanzar un Clima Positivo de Aprendizaje a través de la Mediación Escolar y la Cultura para la Paz.

7.1.1 PERFILES DE LAS MUESTRAS EVALUADAS

La descripción de las muestras quedó explícita en el capítulo 5, aquí sólo recordamos que la muestra (N=459) que corresponde al IES Saulo Torón y las variables analizadas son las que evalúa el Cuestionario de Competencias Académicas, en sus dos dimensiones, cuatro factores y dieciséis variables psicológicas condicionales.

En la investigación sobre las Reacciones ante Situaciones Conflictivas (Delta S), nos definimos ante dos situaciones concretas, la primera, está directamente relacionada con los sujetos a los que se les aplicó el test Delta Forma S, a 182 los alumnos en el IES Saulo Torón en el 2016 y a 127 alumnos en el IES Privado, desde el año 1987 al 1991, para poder realizar una descripción de la evolución de las Reacciones de Control, Pasividad, Irritabilidad, Agresividad, Inferioridad e Indecisión a lo largo del tiempo.

Finalmente, queda reducido el número de sujetos a niveles bajos y poco representativos a 182 alumnos del IES Saulo Torón, que han realizado las dos pruebas. Con lo cual, a la hora de la discusión de los resultados debemos evitar en todo momento hacer interpretaciones poco procedentes. Sirva esta experiencia para exponer un diseño metodológico que oriente la forma de proceder en futuras investigaciones, por supuesto ampliando la muestra a los niveles mínimos exigidos en este tipo de investigaciones y ampliando el número de variables personales (sociodemográficas).

Pasamos a la discusión de los resultados analizados en la presente investigación respecto a las diferencias en los grupos, siguiendo el orden establecido por las pruebas arriba descritas, de cara a establecer el perfil de los alumnos en función de las variables sociodemográficas.

Respecto a las Competencias Académicas y Actitudes Escolares, desde una perspectiva general, las puntuaciones de los alumnos de Bachillerato son más altas que las puntuaciones de los alumnos de la ESO en las Competencias Académicas, mientras que se invierte dicha situación en lo que a las Actitudes Escolares se refiere, siendo ahora los alumnos de la ESO los que puntúan más alto que los de Bachillerato.

Justo en las Actitudes Escolares hacia el Centro es donde encontramos la mayor puntuación en alumnos de la ESO, indicando actitudes más favorables hacia la disciplina escolar, los sistemas de enseñanza, la motivación e interés y aceptación de los sistemas de evaluación utilizados, tendencia que se orienta hacia la eliminación de los aspectos

negativos en la actividad escolar, en lo que al centro de estudios se refiere, en nuestro caso al IES Saulo Torón.

Si deseamos destacar algunos resultados significativos que nos han llamado la atención, dentro de los dos niveles de enseñanza descritos anteriormente, en relación con los grupos o cursos, se observa que en Bachiller las Competencias Académicas alcanzan niveles más altos que las Actitudes Escolares, igual ocurre en primero y cuarto de la ESO; pero junto es en segundo y tercero de la ESO, donde se invierte esta situación y son las Actitudes Escolares dimensiones prioritarias para estos dos grupos de alumnos.

Ya hemos comprobado que existen diferencias entre los grupos y que los cuatro factores analizados son independientes, como señalan Weinstein & Meyer (1998), Martín (1989, 2011), Martínez (2015) y Tabares (2016), pero en realidad interesa saber si dichas diferencias son o no significativas y en qué condiciones.

Efectivamente, en la presente investigación hemos demostrado en el análisis de los resultados (Figuras 20 y 21 y Tablas 5 y 6) que las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos de con .000, al 95% de intervalo de confianza. De manera que rechazamos la Hipótesis Nula H01, relacionada con las Competencias Académicas de Organización y Planificación de Estudiantes de la ESO y Bachillerato. En la misma línea y con los resultados analizados, rechazamos la Hipótesis Nula H02 en relación a las Actitudes Escolares hacia el Centro y los Profesores en alumnos de la ESO y Bachillerato.

Con esta información conseguimos demostrar que sí es posible evaluar las Competencias Académicas y las Actitudes Escolares en alumnos de Enseñanzas Medias, cumpliendo así los Objetivos 1 y 2 propuestos en el capítulo 5.

Por otra parte hemos realizado el análisis estadístico contemplando las variables personales se observan diferencias significativas en los grupos de alumnos si los comparamos según el *sexo*, independientemente de otras situaciones. Observamos que las puntuaciones de las alumnas, en todos y cada uno de los factores evaluados en la prueba, son superiores a las puntuaciones medias de los alumnos.

Respecto a la *edad*, las diferencias son significativas en Actitudes hacia el Centro, Competencias de Organización y las Competencias de Planificación, por este orden; en cambio no es significativa la diferencia en las Actitudes hacia los Profesores; en las variables, *horas de estudio* o *seguir estudiando*, siguen siendo significativas las

diferencias de puntuaciones medias. Estos resultados habilitan para rechazar cualquier hipótesis formulada de la igualdad de medias en las variables indicadas.

Si consideramos los dos niveles de enseñanza (ESO y Bachiller) y dentro de ellos los cursos correspondientes, después del análisis de los resultados realizado, las consideraciones que nos está permitido hacer y las reflexiones correspondientes señalan que:

- Las Competencias de Organización, relacionadas con la comprensión, atención, concentración, ambientación psicológica y regularidad en la realización de las tareas escolares, las más valoradas por los alumnos, especialmente por los alumnos de primero de la ESO, seguidos por los alumnos de segundo de bachiller y tercero de la ESO; puntuaciones más bajas las encontramos en los alumnos de cuarto de la ESO.
- Las *Actitudes hacia el Centro* de Enseñanza, son muy importantes y positivas en los tres primeros cursos de la ESO, pasando a carecer de importancia y consideración en cuatro y ocupando el último lugar en los cursos de Bachillerato.
- Las Actitudes hacia los Profesores en los tres primeros cursos de la ESO son positivas, descienden considerablemente en cuarto curso, alcanzado las puntuaciones más bajas de todos los grupos y volviendo a recuperar unos niveles aceptables en Bachillerato. Tal vez será cuestión de seguir profundizando en los posibles conflictos que se presentan en esta edad y las reacciones que de ellos se derivan.
- Las Competencias de Planificación Académica, parece ser que no es lo más importante para ninguno de los niveles y grupos. Estando en última posición, respecto a las tres anteriores, tienen un buen nivel de consideración en primero curso de la ESO, pero en la medida que los alumnos avanzan de curso, desciende la habilidad de precisión y eficacia en la realización de las tareas, no planifican el tiempo de forma adecuada, ni trabajan con eficiencia realizando las actividades en el menor tiempo posible. Por supuesto, la habilidad de seleccionar lo importante, evitar errores y actuar con precisión en las tareas y actividades académicas para alcanzar los objetivos. Que sea esta competencia la menos considerada por los alumnos, consideramos que algo no estamos haciendo bien.

En síntesis, son los alumnos de la ESO los que manifiestan niveles superiores en tres de los cuatro factores, si los comparamos con los alumnos de bachillerato, que sólo en las Actitudes hacia el Centro alcanzan mejor nivel.

Aunque no disponemos de datos específicos sobre el rendimiento académico de los alumnos de la muestra, esa será una propuesta de investigación futura, nos consta que la *disposición hacia el aprendizaje* va más allá de las capacidades y las destrezas requeridas en la realización de una tarea, en la línea de las investigaciones realizadas por Shari Tishman, Eileen Jay, & David Perkins (1993). Existen una serie de factores que facilitan la actividad académica y hacen referencia a las competencias para el aprendizaje y las disposiciones que los alumnos presentan hacia el mismo y, en este sentido, la actitud juega un papel decisivo, de manera que entre los requisitos previos que debemos investigar en el aprendizaje escolar, son precisamente la disposición que los alumnos presentan hacia su propio aprendizaje.

Por limitación de espacio, no hacemos aquí las reflexiones que proceden de las ocho habilidades psicológicas y las ocho disposiciones actitudinales de forma analítica y detallada, los datos de dichas variables y los niveles de significación se pueden consultar el Anexo 4.

7.1.2 SOBRE LAS REACCIONES PSICOLÓGICAS ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS

La aplicación de pruebas psicológicas entraña ciertas dificultades en los centros escolares y los requisitos que obligatoriamente hay que cumplir. Reconocemos y asumimos desde el principio algunas limitaciones con las que nos íbamos a encontrar al decidir aplicar esta prueba, ya que no se trata de un cuestionario, sino de un test en toda regla, donde el sujeto debe seleccionar una de las seis opciones presentadas (reactivos o ítems) como la forma más adecuada de resolver una situación conflictiva determinada.

En primer lugar contamos con el número de sujetos a que se le aplicó el test: dos grupos de la ESO y un grupo de Bachiller (ver Tabla 02) del IES Saulo Torón, centro de referencia.

En segundo lugar, ante esta situación fue cuando se presentó la posibilidad de disponer de datos evaluados con el mismo test, bajo las mismas condiciones y respaldados por los directores de la presente tesis, que como profesionales de la Psicología custodian en sus bases de datos. Teníamos una excelente oportunidad de hacer un análisis

comparativo especial con datos procedentes de un centro escolar de Gran Canaria de décadas anteriores, de 127 alumnos con similares edades y niveles de estudios, de los 182 alumnos que nosotros habíamos evaluado.

Bajo estas dos condiciones debemos orientar nuestra discusión desde una perspectiva descriptiva y experiencial.

A partir de los resultados del test, hemos conseguido información no actualizada a día de hoy, de sujetos de Enseñanza Media, (de 8617 a 9044) del Grupo Nacional que nos permite realizar comparaciones de las puntuaciones medias con los 127 alumnos del IES Privado de Gran Canaria y 55 alumnos del IES Saulo Torón de Gáldar, en las reacciones ante los conflictos, para observar su evolución y cambios producidos en las puntuaciones medias con el trascurrir de los años.

Tomando la media del Grupo Nacional como referente, comparamos el Grupo de Canarias, en las Reacciones ante Situaciones Conflictivas y observamos un descenso en las reacciones de Control, Inferioridad e Indecisión; aumento de las puntuaciones en las reacciones de Pasividad, Irritabilidad y Agresividad; sería de alguna forma el Perfil Canario en comparación con el Perfil Nacional. En línea con las investigaciones realizadas por Díaz-Aguado (2005) del aumento de la violencia entre iguales en alumnos con edades comprendidas entre 13 y 15 años.

Nos interesa conocer la evolución de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas con el paso del tiempo, para ello comparamos las puntuaciones medias del IES Privado (años 1987 a 1991) con las del IES Saulo Torón (año 2016) y sin ser muestras homogéneas, observamos que disminuye de forma considerable las reacciones de Control e Inferioridad, en cambio, aumenta de forma importante y por este orden, la Agresividad y la Pasividad; se mantienen en niveles similares Irritabilidad e Indecisión. Se confirman de alguna forma, las investigaciones de Álvarez-García (2007) sobre los cambios de rumbo que se producen en la adolescencia, con aumento significativo en el segundo ciclo de la ESO en la percepción de la violencia escolar y presencia de vandalismo y robos.

El perfil que ahora se presenta es bien distinto al que existía hace dos décadas, especialmente, en dos de las reacciones que son consideradas clave ante los conflictos, como son el Control psicológico y la Agresividad. Este perfil, si lo aplicamos en ámbito actitudinal de reacción ante situaciones específicas, los cambios se han producido en la dimensión Social y Escolar, las dimensiones Personal y Familiar, se mantienen con

puntuaciones similares a épocas anteriores. Todo ello nos invita a examinar, en consonancia con las investigaciones de Rodrigo et al., (2005) la evolución de la conflictividad escolar, que con el paso del tiempo se puede cambiar el destinatario de la oposición adolescente desde los iguales hacia los adultos y suponer que estos cambios tendrán correlación con la intensidad emocional experimentada en los conflictos con adultos fuera del contexto escolar.

Sin entrar en detalles por razones obvias, si es importante anotar que en dos de las reacciones claves para la gestión de los conflictos, el paso de los años ha ido cambiando el perfil de los alumnos de Enseñanzas Medias, digamos *Perfil de Riesgo* ante los conflictos en dos reacciones, como veremos más adelanten, que guardan entre sí una relación negativa de oposición.

Con los datos y las reflexiones realizadas, rechazamos la Hipótesis Nula H05, afirmando sin temor a equivocarnos que este tipo de variables psicológicas son susceptibles de aprendizaje y entrenamiento y están en función de la situación y el contexto, bajo la influencia de los rasgos de personalidad que el sujeto ha desarrollado a lo largo de su historia personal.

Descrita de forma rápida la evolución y el cambio acaecido en estos asuntos, bajo la consideración de los sujetos disponibles, nos interesa conocer el aquí y el ahora, el presente de un reducido grupo de adolescentes que cada día conviven en un centro escolar, IES Saulo Torón, donde deben aprender a reaccionar ante las múltiples situaciones que deben afrontar.

Los datos y su análisis indican que el perfil de los alumnos de la ESO es diferente a los alumnos de Bachiller en las reacciones de Control, Irritabilidad, Agresividad e Indecisión. Los alumnos más jóvenes (ESO) tienen reacciones más ajustadas, manifiestan un buen control psicológico, menos agresividad y toman decisiones con mayor facilidad que los alumnos de bachillerato ante las Situaciones Conflictivas. Con lo cual rechzamos la Hipótesis Nula H04.

Si antes hemos descrito, desde la perspectiva diacrónica, el deterioro de algunas reacciones importantes con el paso del tiempo, parece ser que desde el punto de vista sincrónico, ocurre algo parecido. Esta observación nos lleva a afirmar que el simple paso del tiempo no es suficiente para mejorar las formas de reaccionar de los alumnos, al contrario, estas habilidades emocionales, en ocasiones instintivas, tienen que ser

educadas, aprendidas, practicadas de manera intencional e incluidas en los planes de estudio. Aquí seguimos justificando un cambio de orientación, para dar importancia al común denominador que orienta nuestra investigación: habilidades condicionales para un clima positivo de aprendizaje escolar

Coeficientes de correlación, consistencia interna, niveles de significación, componentes principales de la prueba, varianza explicada, baremos calculados para los dos niveles de estudios, tanto en las reacciones como en las actitudes situacionales, de este test que ya estaba estandarizado, han sido descritos, analizados y demostrados de forma adecuada en el Capítulo 6, evitamos aquí repetir dicha información.

7.1.3 RELACIONES PSICOLÓGICAS IMPLICADAS

Sabemos que en el aprendizaje escolar, es necesario potenciar y favorecer una actitud positiva de los estudiantes hacia el centro y los profesores, evitando que los conocimientos queden vinculados exclusivamente a una disciplina y limitando así su posible aplicación. Son diversos los expertos que manifiestan la necesidad de introducir un aspectos emocionales y disposicionales en la enseñanza de estrategias y procesos (Beltrán, 1993a y 1993b; Gargallo, 2003; Haskell, 2001; Monereo y Castelló, 1998; Pea, 1987), desde una orientación de competencias cognitivas.

Nosotros hemos dado un paso más, al combinar las dimensiones competencial, actitudinal y emocional (entendida como reacción ante situaciones) con las dos pruebas aplicadas a los alumnos de la muestra del IES Saulo Torón, este ha sido nuestro reto. Después de disponer de la información oportuna, y realizado el análisis de los datos, nuestro compromiso ahora es investigar las relaciones establecidas entre dichas dimensiones. Sin ser ésta una investigación experimental, sino descriptiva, entendemos que puede proporcionar información para orientar futuras investigaciones en líneas concretas de actuación.

A partir de los análisis correlacionales de las Reacciones ante Situaciones Conflictivas, las Competencias Académicas y las Actitudes Escolares hacen acto de presencia para reflexionar sobre las relaciones mutuas.

Precisamente es la *Reacción de Control* la "piedra angular" de estas interacciones, que Thurstone L. L. y Thurstone, T. G. (1930) llamaban Estabilidad Emocional, guarda correlación positiva y significativa con las dimensión Competencial o Cognitiva (Organización, Planificación) y la dimensión Actitudinal o Emotiva (Centro y

Profesores). Cuestión de vital importancia para plantear estrategias de entrenamiento en autocontrol y desarrollo de la autoconfianza y autoestima, donde el alumno aprenda a vencer distracciones, dominar los primeros impulsos y emociones y afrontar las situaciones con estabilidad y equilibrio, todo ello redunda en una mejora en las Habilidades Condicionales que favorecen un Clima Positivo de Aprendizaje.

Por su parte la *Reacción de Agresividad*, parece que no tiene relación directa con las Competencias Académicas, en cambio sí existe correlación con las *Actitudes Escolares*, tanto hacia el Centro de Enseñanza como hacia los Profesores, correlación, siendo como es altamente significativa, tenemos que decir que es negativa. En coincidencia con lo ya destacado en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2006; Sanabria et al. (2007) y de manera muy especial con las investigaciones de Martín, et al. (1981) que describía en este tipo de alumnos los rasgos claros de dominancia, tendencia a ser impositivos, con inclinación importante a imponer sus criterios a los demás, espíritu autoritario y exigente, se resisten a someterse a la disciplina, con tendencias de rebeldía e insumisión; son intolerantes, manifestando actitudes de severidad, aspereza; combativos con actitud beligerante y gusto por la discusión y la polémica; superioridad, creen que sólo ellos tienen recursos y por ello siempre tienen que decir la última palabra en las reuniones y discusiones, creyéndose superiores a los demás

La Reacción de Irritabilidad y las Actitudes hacia los Profesores tienen relaciones significativas negativas, de manera que a mayor puntuación en Irritabilidad, los alumnos tienen actitudes negativas hacia los Profesores, percibiéndolos como poco comprensivos o al menos a ellos no los entienden ni los comprenden, consideran que son autoritarios y les gusta imponer su criterio, exigen de forma inadecuada y la forma de evaluar a los alumnos es injusta. Este perfil de alumnos responde a sujetos que se excitan con facilidad, presentan tendencia al nerviosismo y son propensos a la inestabilidad de sentimientos (Martín, 1981).

De las *Reacciones de Inferioridad e Indecisión*, sólo decir que están relacionadas con las *Actitudes hacia el Centro*, en relación a la aceptación de la disciplina, interés, motivación, sistemas de enseñanza y de evaluación. Y de la Reacción de Pasividad, no presenta relaciones destacadas ni con las Competencias Académicas, ni con las Actitudes Escolares.

Con estas reflexiones y consideraciones, a partir de la presente investigación y las investigaciones previas realizadas, nos atrevemos a afirmar que la Hipótesis Nula H06 no se puede mantener, ya que hemos demostrado la influencia mutua que existe en las tres grandes dimensiones evaluadas.

7.1.4 SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y LOS BAREMOS

Tanto en el caso del Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares, como el test de Formas de Reaccionar ante Situaciones Conflictivas, son pruebas estandarizadas y han superado los análisis estadísticos correspondientes de validez y fiabilidad, como indicamos en el capítulo 5.

Entendemos que la relación de los resultados de las pruebas aplicadas y las variables que tratan de medir, deben ser válidas y ello se consigue a través de la acumulación de pruebas para evidenciar que la construcción de las mismas tienen objetivos concretos que medir y están relacionadas con construcciones teóricas coherentes, tal y como plantean Cronbach & Meehl (1955).

Para nosotros este razonamiento es muy importante, dado que los análisis de resultados que hemos realizado, tanto en el Cuestionario como en el Test se orientan en esta dirección, para tener la seguridad de estar utilizando pruebas válidas y fiables, bien fundamentadas en teorías consistentes.

Desde los coeficientes de correlación, análisis factoriales, análisis de los componentes principales de la varianza y, especialmente los análisis de los coeficientes de fiabilidad, han demostrado la coherencia para la reproducción o exactitud de los resultados, datos que se pueden consultar en el capítulo 6.

Con la finalidad de comprobar la consistencia interna del Cuestionario de Competencias y Actitudes Escolares, núcleo importante de nuestra investigación, realizados los cálculos correspondientes y utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, L. J. (1970), lo hemos hecho con todos los sujetos que han realizado las pruebas y todos los reactivos de la misma alcanzando un coeficiente alfa de .937, con niveles de significación positivos. Por otra parte, al calcular los valores de Alpha de Cronbach en el caso de eliminación de elementos, se observan mejoras globales en todos los grupos.

Hemos realizado también el análisis de coeficiente de fiabilidad utilizando las 16 habilidades y disposiciones psicológicas, con el método de las dos mitades, los resultados siguen siendo favorables (.893) y significativos; mostrando los elementos que se adscriben a cada mitad y coincidiendo con la estructura propia de la prueba; resaltar además, que las ocho habilidades condicionales (Competencias) y las ocho disposiciones psicológicas (Actitudes) analizadas poseen una carga elevada y muestran una fuerte consistencia y homogenidad en sus elementos, observando ausencias de error en las mediciones.

Si en nuestros objetivos pretendíamos evaluar, analizar e identificar las variables que juegan un papel importante en el adecua comportamiento de los alumnos de la ESO y Bachillerato y utilizamos el Cuestionario de Competencias Académicas y Actitudes Escolares al contexto actual de la Enseñanza Media, los resultados analizados han mostrado la adaptación y validación de dicho instrumento, sus adecuadas propiedades psicométricas y una estructura de cuatro factores idéntica al cuestionario original (seminal). Información que genera expectativas positivas para seguir investigando en esta dirección, utilizando el presente instrumento como recurso. Por tanto estamos en condiciones de rechazar la Hipótesis Nula H07, afirmando con rotundidad que sí disponemos de herramientas válidas y fiables para evaluar Competencias Académicas y Actitudes Escolares.

Análisis idénticos y pruebas estadísticas similares se han llevado a cabo con el Test de Formas de Reaccionar ante Situaciones Conflictivas, en cada una de las reacciones en la que dicha herramienta está estructura y en las dimensiones actitudinales que la componen y que las reacciones se manifiestan. No presentamos la discusión que procede a partir de los resultados calculados, por limitación de contenido.

Para la adecuada elaboración de la interpretación cuantitativa de los resultados de los sujetos que realizan las pruebas, es necesario disponer de Tablas Baremos (Escalas), elaboradas a partir de muestras representativas de aquellos grupos de interés y que se constituyen en grupos normativos o de referencia que debemos actualizar con determinada frecuencia.

En la base de datos de los directores de esta investigación hay información suficiente sobre grupos normativos de muestras en alumnos de la Isla de Gran Canaria, desde el año 1985 y de otras comunidades autónomas, que conforman el Grupo

Normativo Nacional. Pero por cuestiones de espacio y tiempo, en esta ocasión no incluimos aquí dicha información, ni la utilizamos en nuestra investigación.

Grupos Normativos de Referencia que van desde la construcción del cuestionario original por Martín (1982), pasando por los datos acumulados en bases de datos fiables y válidas y actualizando dichos baremos con investigaciones concretas en grupos determinados, como es el caso que nos ocupa, de manera que, en el futuro, cuando se lleve a cabo una determinada evaluación, es muy importante disponer de la información adecuada para realizar las comparaciones oportunas del sujeto evaluado en relación al grupo de referencia apropiado. Es precisamente este principio el que justifica la revisión de los Baremos y los Percentiles correspondientes.

Reconociendo la muestra que se ha utilizado para cumplir con este objetivo, desde una perspectiva global de aplicación en la ESO y Bachillerato, pero esta puede ser y lo es, una experiencia Piloto para establecer una metodología concreta de investigación y abrir la posibilidad a otros investigadores.

La consideración de estas situaciones es la que nos pueden llevar a establecer baremos representativos de grupos, tipos y sujetos para hacer las comparaciones oportunas sin temor a equivocarnos. Así y sólo así es el modo de proceder para establecer los patrones de referencia iniciales y actualizados de Grupos Normativos de Referencia vivos y en constante actualización. Es muy importante disponer de los baremos actualizados y contextualizados, para llevar a cabo una de las tareas más nobles de la Orientación Escolar y la Mediación Educativa, cuando realizamos una evaluación o diagnóstico. Esto no será posible si no tenemos puntos de referencia donde comparar la situación de un determinado sujeto con su Grupo Normativo de Referencia.

Las Tablas Baremos que hemos construido, a partir de los datos actuales, incluyen los cuatro factores analizados, las ocho Habilidades Psicológicas Condicionales y las ocho Disposiciones Psicológicas Condicionales, bajo el criterio Nivel de Estudios (ESO y Bachillerato).

Justo a partir de dichas Tablas es el punto de partida para elaborar los Informes Psicológicos Individuales de cada uno de los alumnos que han participado en la investigación y, por consiguiente, los Informes Psicológicos de Grupo de cada uno de los grupos o cursos evaluados. Informes que se pueden consultar en el Anexo 19. Con estos datos y reflexiones, rechazamos la Hipótesis Nula 07.

Conseguir un Clima Positivo de Aprendizaje en contextos escolares, aprender a reaccionar de forma constructiva y positiva, ha hecho que en las últimas décadas proliferen los estudios que, con una u otra metodología, se ocupan de evaluar el nivel de agresividad escolar. Uno de los puntos importantes de nuestra investigación ha sido revisar las principales investigaciones en el ámbito escolar, para ello, hemos presentado en la Primera Parte los fundamentos de las teorías e investigaciones más destacadas, a partir de las cuales se ha creado la necesidad utilizar instrumentos de evaluación y diagnóstico que proporcionen la información necesaria para diseñar planes de acción oportunos y así conseguir las metas deseadas mediante proyectos y programas específicos que lleven al Perfil de Convivencia Ajustado creando un Clima Positivo de Aprendizaje Escolar que beneficie a todos, cuestiones que han sido investigadas en la Segunda Parte.

Los instrumentos de evaluación utilizados, nos han proporcionado la posibilidad de realizar la presente investigación, han permitido elaborar informes diagnósticos sobre competencias, actitudes y reacciones relacionadas con ambientes de aprendizaje escolar y la convivencia en el IES Saulo Torón, como en otras investigaciones similares (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez, & Rodríguez, 2013).

La información que aportan estas pruebas es fundamental para la elaboración de los Planes de Acción, con lo cual, seguimos considerando que esta experiencia ha permitido analizar la relación entre las competencias, las actitudes y las reacciones ante situaciones escolares concretas y tal vez su correlato con el rendimiento académico, cuestión que en nuestra investigación no se ha incluido.

En definitiva, los instrumentos utilizados, tanto el Cuestionario de Competencias y Actitudes, como el test de Formas de Reaccionar, aplicados a ESO y Bachillerato, han demostrado que son herramientas de utilidad, a disposición de investigadores, mediadores y orientadores escolares para analizar el clima de convivencia en los centros escolares, su relación con variables relevantes y la eficacia de programas de intervención.

7.2 PROYECTOS Y PROGRAMAS DE ACCIÓN

La elaboración de un plan de actuación, en su triple dimensión, educativa, preventiva y de intervención, consiste esencialmente en organizar un conjunto de acciones y actividades, que implican el uso y aplicación de recursos humanos, materiales,

contextuales, financieros y técnicos en los centros de enseñanza, con el fin de lograr algunas metas y objetivos, como por ejemplo:

- Mejorar la relación entre las acciones académicas y preventivas trabajando las emociones y sentimientos y las reacciones que subyacen de ambas en edades más tempranas (Educación primaria).
- Utilizar materiales con contenidos psicológicos y emocionales que guarden relación con la participación en el centro y actividades en el mismo, tratando al alumno como un ser indiv idual.
- Mejorar la calidad de exposición mediante recursos tecnológicos y didácticos que manejen y fomenten los aspectos citados en los puntos anteriores.

En el proceso de diseño, quien lleva a cabo las propuestas, bien sean de Orientación o Mediación o el trabajo de las dimensiones Personal, Familiar, Académica o Social, ha de organizar las ideas de una manera lógica, a partir de evaluaciones y diagnósticos precisos y oportunos, que le proporcionan la posibilidad de precisar los objetivos que puede alcanzar con su acción y concretar las actividades específicas que necesita realizar.

Formular un plan de acción y seleccionar programas adecuados para conseguir las metas, es ante todo un proceso creativo que tiene tres características propias del pensamiento estratégico y que merece la pena considerar: conseguir el cambio, innovar para mejorar y tener la libertad de improvisar para seguir siendo creativo

En nuestro caso creemos en la posibilidad de crear un modelo de Mediación Escolar inter-intrafamiliar. A través de este programa de acción aunaríamos la información que posee el centro educativo en cuestión y de una manera más privada trabajaríamos con información proporcionada por las familias. En el I.E.S. Saulo Torón el AMPA no funciona, por lo tanto, es imprescindible que en este modelo exista un agente, un mediador, que se ponga en contacto con los padres y las madres, se reuna con ellos y ellas y llegue al centro con una información más personal de los alumnos.

Con esto perseguimos que se conozca lo más posible al alumando con cualquier tipo de problemática o alumos con carencias de cualquier índole. ¿Qué ocurre en el ámbito familiar?, ¿cuál es la información que desconoce el centro?, ¿por qué el alumno no rinde?, etc. Gosso modo buscaríamos una unión adecuada entre centro educativo y el contexto

familiar del indiviuo, con el fin de ampliar y compartir conocimientos y poseer unas nuevas formas de actuación.

No es el momento de hacer una decepción de tallada de las múltiples Técnicas de Dinámica de Grupo, ni del cúmulo de programas que existen sobre Habilidades Sociales y Técnicas de Comunicación, sabemos que son de gran utilidad para conseguir la meta que venimos planteando del Clima Positivo de Aprendizaje, sería imposible incluirlos aquí.

Nos limitamos en este apartado a enumerar y comentar algunas de las características de los Programas más representativos, relacionados con las tres dimensiones que hemos planteado al principio y bajo los planteamientos de la Mediación Escolar.

Programa Educativo de Crecimiento Personal y Moral de Iriarte, Alonso y Sobrino, (2006): es un programa de intervención para investigar las relaciones de desarrollo emocional y moral. Las áreas que desarrolla este programa hacen referencia a la autoconciencia emocional, autoestima y confianza personal, fortaleza personal, capacidad para saborear y disfrutar de los momentos buenos y felices de la vida, toma de decisiones y responsabilidad personal.

El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia. La promoción del bienestar personal y social de los alumnos y cómo ayudarles a hacer frente a las dificultades y problemas que pueden encontrarse en su vida es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la sociedad actual. Naturalmente, para conseguir este objetivo hay que mejorar la sociedad, apoyar a las familias, ofrecer una buena escuela, favorecer formas de ocio saludables, etc.

Programa "Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la educación de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012), cuyo objetivo es que los alumnos no focalicen su atención en las cosas negativas de las cosas, sino todo lo contrario. Adaptado a los diferentes niveles de enseñanza, de fácil aplicación en tutorías y sesiones de mediación, no supone un trabajo extra, sino más bien un proyecto de trabajo en conjunto.

Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) de Alonso-Gancedo e Iriarte Redín (2005), se orienta hacia el aprendizaje y entrenamiento de la conciencia emocional, autoestima, autoconfianza, fortaleza personal, capacidad de disfrute de la batalla, toma de decisiones, responsabilidad personal, fuerza de voluntad,

coherencia e integridad personal, mejora de las relaciones interpersonales, capacidad de asumir compromisos, valora el esfuerzo y ser moderado y controlado emocionalmente hablando.

Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar, de Peñalva, López, Vega-Osés y Satrústegui, (2015). El objetivo del programa es desarrollar en el alumnado competencias socio-emocionales que le permitan lograr la eficacia en las relaciones interpersonales. Para ello toma como referencia el concepto de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007). Se centra en el concepto de convivencia, que se apoya en los procesos de resolución de conflictos y trabaja un total de 5 habilidades socio-emocionales: la comunicación asertiva, la escucha activa, la resolución de conflictos, la educación emocional y la cohesión de grupo.

7.3 PROPUESTAS DE ACCIÓN Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Muchos son los datos registrados de las habilidades psicológicas condicionales y de las formas de reaccionar ante situaciones concretas, pero justo la relación que tienen dichos datos con el rendimiento académico de los alumnos no ha sido investigada en esta ocasión.

Entendemos que es necesario plantear en futuras investigaciones la influencia que tienen de las estrategias de aprendizaje, las competencias académicas y las actitudes escolares en el rendimiento académico, a través de investigaciones no sólo descriptivas sino de relación causal. Ahora sólo queda definir el criterio de rendimiento académico, donde las calificaciones pueden que no sean un indicador preciso, tal vez la aplicación de test de aptitudes puede compensar la falta de objetividad del sistema de calificación establecido.

No sólo las estrategias de aprendizaje, competencias y actitudes son las variables que pueden explicar el rendimiento académico, entendemos que los rasgo de personalidad y las reacciones ante situaciones concretas, tanto en alumnos como en profesores, son variables moduladoras de dicho rendimiento, por tanto nuestra propuesta será añadir a la propuesta anterior, las reacciones que pueden producir interferencias académicas y escolares y que deterioran, no sólo el rendimiento académico sino el ambiente escolar y

social del Centro, en la línea de la investigación realizada por Villena, Justicia y Fernández (2015) sobre la incidencia de las actitudes y personalidad del profesor en la conducta social de los alumnos, respecto a la competencia social y clima social en clase.

Tal vez una cuestión fundamental en investigaciones futuras será la necesidad de introducir aspectos motivacionales y condicionales en la enseñanza de estrategias y procesos, en la línea de lo investigado por Beltrán, 1993a y 1993b; Gargallo, 2003; Haskell, 2001; Monereo y Castelló, 1998; Pea, 1987. De manera que será ahora la disposición hacia el aprendizaje y la combinación de las variables de nuestra investigación las claves para comprender, explicar y predecir el rendimiento académico y personal de los alumnos.

Queda una cuestión pendiente y para nosotros muy importante, el papel que desempeñan los profesores, orientadores, mediadores y agentes implicados en la formación y educación en estos niveles de enseñanza, especialmente referidas a las situaciones que producen interferencia y cómo conseguir un Clima Positivo de Aprendizaje. Nuestra propuesta se orienta en la línea de investigación realizada por Ceballos y otros (2012) sobre los pensamientos de los alumnos respecto al conflicto escolar en la ESO y su percepción sobre la frecuencia de los conflictos, así como la intensidad emocional negativa generada ante la vivencia de los conflictos y la observación, para lo cual se añadirán instrumentos o herramientas de corte cualitativo.

Si de propuestas se trata, planteamos una global y de interés básico en todo proyecto, hablamos del uso de instrumentos de observación y evaluación de las variables implicadas los procesos que hemos investigado. En este sentido, los planteamientos de Muñiz, Hernández y Ponsada (2015) consideran que para realizar una investigación psicológica rigurosa, hacen falta cumplir tres condiciones: la primera, un profesional acreditado la segunda, instrumentos de registro válidos y fiables y la tercera, uso correcto de la información. Criterios que cumplen, como hemos demostrado, las dos pruebas utilizadas por nosotros; luego ahora se abre la posibilidad de realizar nuevas investigaciones utilizando estos instrumentos en muestras más amplias y representativas de los diferente niveles de enseñanza; registrar nuevas variables personales (sociodemográficas) más específicas y significativas y, la posibilidad de plantear diseños experimentales con grupos de control y aplicaciones de estrategias de mediación y programas de prevención e intervención, que arranquen de la realidad información causal más precisa.

7.4 REFELEXIONES FINALES

Deseamos que Habilidades Condicionales para un Clima Positivo de Aprendizaje sea una aportación más a este complejo mundo de la Psicología y de la Mediación, que conforman, para nosotros, la base de lo que actualmente debería forjarse con el nombre de Ciencias de la Educación. Sea como fuere los sujetos objeto de esta ciencia siguen siendo los humanos y a ellos hemos dedicado esta investigación.

¡Si yo estoy bien, tú, que me acompañas, también estarás bien!

Justo esa ha sido nuestra línea de trabajo desde el momento que iniciamos la búsqueda de información para saber ¿Cómo estás? Especialmente deseamos conocer cómo estás en el centro de estudios, con tus compañeros, con tus profesores, con todos los que compartes tu experiencia escolar. Además estamos interesados en saber no sólo cómo estás tú, también nos interesa saber cómo están tus compañeros, cuánto participas en las actividades y tareas solidariamente compartidas. Pero, las relaciones humanas no siempre son un "camino de rosas", hay momentos donde nuestras actuaciones se llevan a cabo bajo presión ya que las tareas y actividades escolares exigen cierto grado de tensión; entonces, sólo entonces, la disposición psicológica, la motivación y las ganas de superación consiguen superar las dificultades y alcanzar retos. ¿Pero cuando el nivel de tensión aumenta?

Entonces, nuestro estado de ejecución ideal, llamada hoy "zona de confort" se rompe y la situación pasa de ser normal, a convertirse en conflictiva, el estrés hace su aparición generando ansiedad, frustración y provocando reacciones poco ajustadas que no facilitan salir con éxito, menos aún conseguir nuestras metas. Justo ante estas situaciones conflictivas aparecen las reacciones típicas, que si no son controladas, traen como consecuencia un bajo nivel de implicación, escasa disposición psicológica a la participación; se reduce por tanto la capacidad de atención, concentración, planificación y organización académica.

Además, las expectativas cambian de orientación, las actitudes hacia los compañeros se modifican, los profesores dejan de ser modelos a imitar, personas a respetar y se perciben como enemigos. Así observamos en las investigaciones de Ceballos y otros (2012), que confirman las discrepancias de los adolescentes con la visión del profesorado, y ponen de manifiesto su rechazo hacia las normas del profesorado y su sabotaje del sistema escolar, llamando la atención sobre la necesidad de construir

democráticamente normas compartidas de convivencia escolar, recordando que la adolescencia es una etapa caracterizada por la oposición a la autoridad adulta

Si los ajustes psicológicos necesarios para reaccionar de forma adecuada ante los conflictos dejan de funcionar, si las actividades académicas no son lo más importante, si los objetivos y las metas se orientan hacia el fracaso, se genera a nuestro alrededor un Clima Escolar Negativo. Si esto sucede de forma habitual y sin tomar conciencia, entonces cualquier acción es legítima, la irritabilidad y el enfado está a flor de piel y evitar que los demás consigan lo que tú no eres capaz de conseguir, justifica el acoso, la violencia y la agresión escolar.

¿Y ahora, qué hacemos?

La respuesta fácil es muy sencilla y de uso frecuente: ¡Esto es lo que hay! En el fondo llevan razón los que responde de esa manera, nosotros hemos dejado que suceda; pero, cuando esa respuesta no tenga sentido, cuando llegue el momento y necesidad de demostrar que somos personas eficaces, eficientes, socialmente hábiles, capaces de resolver situaciones y evitar crear problemas, colaborando con los compañeros y creando un Clima Positivo en el grupo, etc. entonces ¿Se puede seguir contestado de igual forma?

En cambio, si estamos dispuestos a utilizar el con control psicológico para conducir en todo momento nuestra acción, la fuerza de voluntad requerida para alcanzar las metas, la perseverancia necesaria para aguantar desde el inicio hasta el final, la responsabilidad y el compromiso de hacerlo, estaremos aprendiendo a utilizar las habilidades psicológicas condicionales que le han dado título a la presente investigación y que hemos analizado en las Competencias Académicas, Actitudes Escolares y las Reacciones ante Situaciones Conflictivas.

Nos quedan tareas pendientes, entre ellas, crear un Clima Positivo de Aprendizaje, que exige un clima abierto y distendido donde, por encima de todo, hay personas que viven en relación (Camacho, 2015), donde las habilidades sociales y de comunicación consigan la colaboración y la cooperación de todos. El profesor, el orientador, el mediador escolar y todos los agentes implicados tienen la gran responsabilidad de gestionar la comunicación, los objetivos, el feedback, motivación, las reacciones ante los conflictos, etc. desde un enfoque estratégico que pone el foco en los alumnos.

Aquí está la base para crear un Clima Positivo de Aprendizaje, educando en la sinceridad, el respeto, tolerancia, libertad, justicia, paz (cultura de la paz), alegría y otras

competencias personales, sin descuidar las académicas y sociales, en la línea de la investigación realizada por Pernett (2016) sobre la educación de los valores y la honestidad académica en alumnos de bachillerato.

En suma, terminamos estas reflexiones con el desafío de enseñar disposiciones psicológicas que requieren ampliar las concepciones actuales de la enseñanza e ir a un modelo de enseñanza mediada basada en ejemplos, interacción e instrucción directa. Un enfoque en este sentido puede ser una estrategia adecuada para orientar y mediar en los centros de enseñanza y conseguir que los alumnos se conviertan en personas con excelentes disposiciones de pensamiento y acción de forma permanente. En la línea de las investigaciones de Shari Tishman, Eileen Jay & David Perkins (1993, p. 12) "abogamos por una aproximación hacia la enseñanza del pensamiento que enfatice la importancia de la cultura en el desarrollo de buenas disposiciones mentales".

CONCLUSIONES

- 1. Las *Competencias Académicas de Organización*, relacionadas con las habilidades de compresión, concentración, ambientación y regularidad en la realización de las tareas escolares, son las mejores valoradas en todos los grupos evaluados de la ESO y Bachiller del IES Saulo Torón.
- 2. Las Actitudes hacia el Centro de Enseñanza, relacionadas con la aceptación de la disciplina, interés por los estudios, aceptación de los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación, son las que ocupan el segundo lugar de importancia para los alumnos de los tres primeros cursos de la ESO; en cambio, son las menos valoradas por los alumnos del último curso de la ESO y alumnos de Bachillerato.
- 3. Existe relación de dependencia mutua, directa y positiva, entre la Competencias Académicas y Actitudes Escolares, de manera que la mejora en una de ellas, repercute favorablemente en la otra.
- 4. Las pruebas estadísticas aplicadas han demostrado que los instrumentos de evaluación y diagnóstico utilizados son válidos y fiables para la observación de las Competencias Académicas, Actitudes Escolares y

- Reacciones ante Situaciones Conflictivas en los niveles de Enseñanza Media.
- Las alumnas alcanzan niveles más altos en Competencias Académicas,
 Actitudes Ecolares y Reacciones de Control Psicológico y más bajos en las Reacciones de Agresividad.
- 6. Las Reacciones ante Situaciones Conflictivas en el ámbito Escolar se han modificado en el trascurso de dos décadas en la isla de Gran Canaria, descendiendo las *Reacciones de Control Psicológico* y aumentando las *Reacciones de Agresividad e Irritabilidad (Perfil de Riesgo)* que puede explicar la presencia del Acoso y Violencia Escolar.
- 7. Es necesario diseñar Proyectos y elaborar Programas con tres orientaciones básicas: Educativa, Preventiva y de Intervención, en los ámbitos Personal, Familiar, Escolar y Social, justificando así el papel del Orientador y Mediador Escolar como profesional y coordinador responsable.

GLOSARIO

GLOSARIO

Actitudes Escolares. Son las formas de pensar sentir y actuar con respecto al Centro de Enseñanza y los Profesores de dicho Centro

Clima Positivo de Aprendizaje. Hace referencia a la mejora en las condiciones de actividad académica en el centro.

Competencias Académicas. Nos referimos a los factores de Organización y Planificación Académica, y además, se refieren a las capacidades para llevar a cabo distintas tareas y/o actividades necesarias en relación con las exigencias de evaluación.

Disposiciones Psicológicas Condicionales. Se refiere a las variables incluidas en las Actitudes Escolares hacia el Centro y los Profesores.

Eficacia. Objetivos que consiguen los alumnos en un plazo concreto; lograr lo propuesto.

Eficiencia. Es una relación positiva entre los resultados que hemos obtenido y el uso de los recursos que se ofrecen para trabajar más rápido.

Estrategias de Aprendizaje. Se utilizan como operaciones psicológicas que facilitan a un sujeto el desarrollo de un proceso que le guía hacia un resultado, el que denominamos aprendizaje.

Evaluación. Proceso a través del que se realiza un balance válido y objetivo, completo, confiable, integral y significativos de los resultados o logros conseguidos por los estudiantes en su aprendizaje. También, es observada como una toma de decisión ante obstáculos y retos, de manera que se produzca un cambio en el individuo.

Habilidades Psicológicas Condicionales. Son las variables psicológicas incluidas en cada una de las Competencias Académicas de Organización y Planificación

Perfil de Riesgo. Reacciones ante los Conflictos que no resuelven la situación, al contrario la complican aún más.

Perfil Ajustado. Reacciones ante los Conflictos que resuelven la situación y consiguen los objetivos deseados por ambas partes.

Programa de Intervención. Se interviene de forma educativa buscando lo que se necesitan saber, mediante un programa o unas intervenciones en base a situaciones que previamente han sido evaluadas teniendo en cuenta el perfil de riesgo de cada alumno.

Programa Preventivo. Es un conjunto coherente de acciones (basadas en las necesidades del alumno) encaminadas a educar habilidades o capacidades para evitar factores o situaciones de riesgo.

Reacciones ante Situaciones Conflictivas. De manera específica se refiere exclusivamente a las variables que se evalúan en el Test Delta Forma S.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES. FORMA A (CPCAE FA)

- 1 Leo en primer lugar los temas por encima y luego los estudio más detenidamente
- Penetro rápidamente en el sentido de las actividades de aprendizaje que he de realizar o temas de los módulos que he de aprender
- 3 Me cuesta trabajo dominar mi mente y acostumbrarla a que esté atenta y concentrada en el estudio
- 4 Necesito estudiar en una habitación sin ningún ruido que me moleste
- 5 Al poco tiempo de sentarme a estudiar me meto de lleno en el estudio
- 6 Tengo todo a punto antes de iniciar la actividad académica en cada sesión de trabajo
- Guardo especial interés y cuidada limpieza en los temas, redacciones o cualquier actividad que he de hacer
- 8 Tengo todo bien ordenado y en su sitio para hacer bien mi trabajo.
- 9 Ocupo mucho tiempo en leer novelas, ver la televisión, escuchar música, entrar en Internet, ir al cine etc.
- 10 Siempre tomo nota de los esquemas, cuadros, dibujos y explicaciones que el profesor proporciona a los estudiantes para hacer las actividades
- 11 Me resulta fácil registrar y ordenar los temas y actividades que he de realizar y aprender
- Durante los exámenes me olvido de nombres, fechas, fórmulas u otros detalles que realmente conozco y he aprendido
- 13 Encuentro que yo estudiaría más y mejor si se diera libertad para elegir los temas que me gustan e interesan
- 14 Creo que la disciplina escolar quita libertad a los estudiantes en sus tareas de aprendizaje
- 15 Pienso que lo mejor en este momento es dejar de estudiar y buscar un trabajo
- 16 Encuentro que lo que se enseña en Teleformación sirve muy poco para resolver situaciones profesionales en el futuro
- 17 Creo que los métodos de enseñanza utilizados en Teleformación están orientados en la adquisición de una formación teórica nada más
- 18 Creo que las calificaciones más altas en las actividades y exámenes se dan a los estudiantes que aprenden de memoria, en lugar de aquellos que saben el porqué de las cuestiones
- 19 Creo que los profesores normalmente comprenden poco las necesidades, expectativas e inquietudes de los estudiantes.
- 20 Encuentro que los estudiantes confían poco en sus profesores.
- 21 Creo que los profesores son demasiado estrictos y exigentes en su relación con los estudiantes de Teleformación
- 22 Pienso que los profesores ponen ejercicios y pruebas en aquellos momentos que estamos más estresados y faltos de tiempo.
- 23 Opino que los profesores proponen muchas actividades para cada Módulo de Aprendizaje
- 24 Soy de la opinión de que los profesores piensan más en las notas que en el objetivo principal de enseñar al estudiante
- 25 Cuando leo encuentro fácilmente las ideas centrales y básicas de cada Módulo o tema de trabajo
- 26 Mientras leo subrayo o anoto los conceptos, palabras e ideas más importantes del tema en cuestión
- Estar impaciente, nervioso o triste, me dificulta para concentrarme bien en las actividades académicas que tengo que hacer.
- 28 Evito estudiar con la televisión encendida, música o cualquier ruido que interfiera en la realización de la tarea académica
- 29 Necesito para realizar las actividades de estudio en un lugar limpio, ordenado y confortable.
- 30 Procuro realizar todas las actividades que están programadas en cada asignatura en la fecha indicada para no tener que hacerlas después en la recuperación
- Para preparar un examen calculo el tiempo que me va a llevar, hago un plan de trabajo racional y lo sigo con exactitud

- 32 A mis profesores les parece que presento las actividades de aprendizaje perfectamente ordenadas y limpias
- Dedico bastante tiempo a las actividades de ocio y tiempo libre: deportes, paseos, bailes, reuniones, aunque baje mi rendimiento académico
- 34 Cuando tengo que tomar notas o apuntes de la información que el profesor nos da, escribo únicamente las cosas que luego resultan ser importantes
- 35 Tengo un cuaderno de apuntes por asignaturas, completos y los utilizo para estudiar
- 36 Me suelo poner nervioso cunado estoy en un examen y fallo preguntas que en otras ocasiones hubiese contestado bien
- 37 Opino que los estudiantes tenemos poca libertad para seleccionar los ejercicios y actividades que tenemos que hacer
- 38 Encuentro que, si me dieran mayores oportunidades en los estudios, sacaría mejor provecho y rendimiento
- 39 Estoy convencido que practicar deporte es tanto o más importante que estudiar
- 40 Estoy pensando dejar de estudiar porque comprendo que lo que estamos aprendiendo sirve muy poco para el futuro profesional
- 41 Opino que es mucho más efectivo lo que se practica en la vida que lo que me enseñan mis profesores.
- 42 Creo que el estado de ánimo de los profesores influye a la hora de evaluar a los estudiantes, tanto las actividades como los exámenes
- 43 Normalmente los profesores están preocupados por sus asuntos y prestan poca atención a los estudiantes.
- 44 Los profesores hacen las actividades demasiado difíciles para los estudiantes de mediana capacidad.
- 45 Encuentro que los profesores miran con desprecio a los estudiantes peores.
- 46 Estoy convencido que los profesores se dedican a la enseñanza porque disfrutan haciendo sufrir a los estudiantes
- 47 Encuentro que es casi imposible, para la mayoría de los estudiantes, hacer todas las tareas y actividades que se marcan en Teleformación
- 48 Creo que la mejor forma de sacar buenas notas en las actividades y los exámenes es hacer la pelota al profesor
- 49 Cuando el contenido de los módulos y actividades son largas y pesadas, las estudio por partes y de esta forma las aprendo más rápidamente
- 50 Cuando me pongo a estudiar mi imaginación se desvía a otros temas o lugares
- 51 Desperdicio mucho tiempo hablando o pensando en otras cosas, con perjuicio para mis estudios
- 52 Necesito estar cómodo y en un lugar adecuado para poder estudiar y hacer las actividades de aprendizaje
- 53 Aunque algún ejercicio, actividad o tema me resulte pesado y aburrido insisto en dominarlo y aprenderlo.
- 54 Termino a tiempo las actividades de aprendizaje de cada uno de los Módulos de las asignaturas
- 55 Conservo mis Manuales Docentes y los documentos de cada asignatura sin tachaduras ni dibujos extraños
- Me parece que saco notas muy bajas en las actividades de aprendizaje para la cantidad de tiempo que dedico a ellas
- 57 Cuando me pongo a estudiar lo hago sin planificar el tiempo que voy a dedicar a cada ejercicio, actividad o asignatura
- 58 Anoto en mis resúmenes las figuras, tablas y esquemas de cada uno de los módulos de las asignaturas
- 59 Aunque estoy hasta el último minuto trabajando me es imposible terminar los exámenes en el tiempo estipulado
- 60 Después de haber leído algunas páginas de los módulos de aprendizaje me resulta imposible recordar lo anteriormente leído
- Opino que el sistema que se usa de disciplina en Teleformación apenas se ajusta a la realidad y necesidades de los estudiantes.
- 62 Procuro faltar a mis obligaciones siempre que puedo
- 63 Creo que es más indispensable en la vida divertirse y pasarlo bien que estudiar y aprender
- 64 Encuentro que es demasiado tiempo, dinero, esfuerzo y sacrificio el que uno debe gastar para obtener una formación académica
- 65 Sólo pienso en sacar buenas notas en las asignaturas que me gustan y domino.

- 66 Creo que se las notas que saco en las actividades y los exámenes son inferiores a las que debería sacar
- 67 Los profesores cuando explican las actividades de aprendizaje o responden a preguntas de los Foros o Tutorías usan palabras intencionalmente oscuras y difíciles.
- 68 Opino que los profesores suelen tener una mente estrecha y muy difícil de convencer.
- 69 Encuentro que los profesores se divierten ridiculizando los errores o equivocaciones de sus estudiantes.
- 70 Creo que los profesores tienden a dar mucha información y confunden a los estudiantes en lugar de clarificar las dudas o preguntas
- 71 Encuentro que los profesores a la hora de calificar se fijan en el agradado, simpatía o antipatía que le producen sus estudiantes
- 72 Creo que los estudiantes que hacen consultas en Tutoría o mandan mensajes por los Foros están tratando de hacerse los "listos" o los "buenos" ante el profesor.
- 73 Cuando estudio o realizo una actividad que es larga y pesada, me paro tratando de comprender y memorizar lo que he leído
- 74 Los problemas de casa me molestan tanto que me dificultan mucho el concentrarme para estudiar y aprender
- 75 Los problemas ajenos al estudio me causan un descenso de rendimiento en mis actividades académicas
- 76 Quito de mi lugar de estudio cualquier objeto que pueda distraer mi atención y concentración
- 77 Diariamente dedico bastante tiempo a la preparación de las actividades y los exámenes
- 78 Si tengo tiempo, antes de empezar una actividad de aprendizaje doy un repaso al Módulo correspondiente para poner en orden las ideas y saber comprender lo que tengo que hacer
- 79 Hago bien los exámenes porque me resulta fácil organizar mis respuestas en un corto periodo de tiempo
- 80 En general distribuyo mal el tiempo de estudio, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras
- 81 Con frecuencia dedico más tiempo a otras cosas que a estudiar y a realizar las actividades de aprendizaje
- 82 Cuando tengo dudas sobre un ejercicio o actividad, me esfuerzo por buscar un modelo o guía para orientarme y poder realizarlo.
- Cuando me informan de los exámenes que he realizado veo que mi nota ha bajado por errores de precisión en la anotación de datos o respuestas precipitadas
- 84 Creo saber bien los módulos de las asignaturas y cuando llega la hora del examen, se me olvidan con facilidad
- 85 En la planificación de las actividades de aprendizaje y los temas de estudio, apenas se consulta a los estudiantes
- 86 Leer, hacer actividades y estudiar demasiado me da dolor de cabeza
- Algunas asignaturas me resultan tan aburridas que paso el tiempo dibujando, escribiendo notas o soñando, en lugar de estar pendiente del contenido del tema que he de estudiar
- 88 Creo que el objetivo principal debería ser enseñar a los estudiantes cosas que le ayuden para su futuro profesional y para la vida
- 89 Encuentro que mis calificaciones en las actividades y los exámenes reflejan menos de lo que realmente he aprendido y puedo hacer
- 90 Únicamente me intereso por las notas de las asignaturas que me gustan
- Las explicaciones, proyecciones y ejemplos que proporcionan los profesores para comprender lo que dicen, son pesadas y difíciles de entender
- 92 Creo que a los profesores les gusta demasiado mostrar su autoridad y dejar claro que en su asignatura mandan ellos
- 93 Cuando el profesor ha dado una orden le molesta que se la contradigan.
- 94 Estoy convencido de que los profesores se divierten interiormente, haciendo a sus estudiantes el tiempo de trabajo más pesado.
- 95 En mi opinión, conseguir buenos resultados en las actividades y buenas notas en los exámenes es la mejor forma de estar de acuerdo con todo lo que dicen los profesores
- 96 Los profesores suelen ser injustos a la hora de valorar y calificar a los estudiantes

ANEXO 2. TEST DE FORMAS DE REACCIONAR ANTE SITUACIONES CONFLICTIVAS. FORMA S.

	a Eres resistente y duro
Si comparas a tus compañeros respecto de la salud que tienes	b A veces te encuentras con estados de nerviosismo y malestar general
	c A veces te da la impresión de tener alguna enfermedad grave
	d Te crea algunas preocupaciones
¿cómo te ves?	e No tomas mucho interés en cuidar tu salud
	f Te ves a ti mismo como una persona con estado de salud satisfactorio
Papá suele venir cansado del	a Guardas orden, porque sinceramente comprendes que debes guardarlo
trabajo y, sin embargo, tú y tus	b Te quedas tan fresco como si nada hubiera pasado
hermanos armáis tanto ruido	c Te quedas sin saber qué hacer
en casa que a veces os tiene que reñir enfadado ¿Qué	d Te acusas a ti mismo de ser un egoísta, pues no te das cuenta que tu padre está cansado
haces cuando tu papá te llama la atención por ese motivo?	e No llegas a contestarle, pero sueles ponerte frenético
ta ateneion por ese motivo.	f Alguna vez le contestas o le pones mala cara
En general te defiendes	a En realidad, no sabes qué hacer
bastante bien en los estudios,	b No te molestas en estudiarla
pero hay una asignatura que por más que la estudias no hay	c La estudias todo lo que puedes y acudes a un profesor para que te oriente y te ayude a comprenderla
forma de asimilarla. ¿Cómo	d Reconoces que para ciertas cosas no reúnes cualidades
reaccionas ante esta	e Te entra una especie de desesperación
situación?	f La suprimirías del plan de estudios
	a Ordinariamente te da cierto miedo el tenerte que enfrentar a él
Si un chico de tu edad por un	b Te irritas y te enfadas con él
incidente ocurrido te dice que	c Le respondes con otro insulto
eres tonto, ¿cómo	d Le dices que te perdone si es que le has ofendido
reaccionarías?	e No le haces caso y te vas tan tranquilo
	f Te quedar sin saber qué hacer y qué decir
	a No aguantas que alguien te haga un desprecio por este motivo
A A 1 1 1	b Te enojas contigo mismo
A veces te salen en el cutis pequeños granos; cuando esto	c Te consideras infortunado por no posees un cutis fino como los demás
ocurre ¿cómo sueles reaccionar?	d Te crea una situación de ansiedad y preocupación
reactionar.	e No das importancia al hecho
	f Lo corriges mediante algún régimen especial
	a Les adviertes que no se preocupen que es un incidente sin importancia
Llegas tarde a comer a casa y	b Te quedas tan tranquilo
te dicen que la comida está	c No te atreves a decir nada
fría ¿cómo reaccionarías?	d Te lamentas diciendo que fue culpa tuya no acudir a tiempo
	e Te pones de mal humor
	f Les reprendes por no haber tenido cuidado de calentarla
	a Te quedas perplejo sin saber qué hacer
Hay una asignatura que te	b No comprendes la razón por la cual sea necesario estudiar asignaturas que resultan antipáticas
resulta aburrida, cuando llega	c Comprendes que, aunque no te guste es necesario estudiarla
el momento de ir a clase ¿cómo reaccionas?	d Reconocer que eres torpe para ciertas materias
Geomo reaccionas:	e Te entra una especie de coraje
	f Te entran unas ganas enormes de hacer el libro en cuatro pedazos
	a Te sientes culpable del rechazo y la humillación de tu amiga

Te encuentras con un amigo y
te dice que acaba de estar
hablando con una amiga de
ambos, la cual le ha dicho que
no te invitará a su fiesta de
cumpleaños. ¿Cómo
reaccionarías?

La situación de tu peso y tu

estatura es para ti:

b Coges una rabieta

- c Le dices que tiene mucho de tonta u otra cosa por el estilo
- d Reconoces que tiene sus motivos para justificar su actitud
- e Le dices que ni te va ni te viene
- f No sabes qué hacer
- Motivo para mostrarte superior e intolerante con los demás
- b Razón para ponerte nervioso cada vez que piensas en ello
- c Sensación de inferioridad con respeto a los demás
- d Motivo de preocupación y obsesión
- e No te preocupa lo más mínimo
- f Te proporciona satisfacción y gozo
- Te harías la cuenta que a veces no está mal tener un padre que se comporte de ese modo
- Suponte que tu padre fuera un hombre autoritario y exigente. ¿Cómo reaccionarías?
- b Te importa lo mismo que sea de ese modo que de otro
- c No sabes qué opinar
- d Te consideras muy desgraciado si tu padre fuera de ese modo
- e Te desesperarías si tuvieras que vivir con un tal padre
- f Te resultaría insoportable y muy difícil de aguantar
- a No sabrías qué hacer
- b Su actitud te preocupa totalmente
- c Aceptas su comportamiento, porque comprendes que a veces uno se encuentra con gente de este tipo
- d Te acompleja de tal forma que te quita las ganas de hacer algo
- e Te produce mal humor y malestar
- f De buen grado le ajustarías las cuentas si pudieras hacerlo
- a Enfadarse con uno mismo por no haberle advertido que no se entretuviera
- acude a la cita b Ponerte nervioso y desasosegado
 - c Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace
 - d Decirle que no se preocupe que es una cosa que le ocurre a todo el mundo
 - e Esperar y tomar con filosofías las cosas
 - f Dudar si dejarle plantado o aguardar que llegue
 - a No tolerar los desprecios que por este motivo se te presentaran
 - b Te inquietas y te pondrías muy nervioso
 - c Te sentirías muy infortunado por adolecer de esos defectos
 - d Te crearía estados de ansiedad y angustia
 - e Te daría lo mismo porque no harías caso
 - f Soportarías los inconvenientes que esto te podría acarrear
 - a Reconocer que hay que aguantar las reacciones de los padres
 - b Aguantar el chaparrón con filosofía
 - c Te angustias por no saber cómo soportarte para que esto no ocurra
 - d Te sientes culpable de todo lo que ocurre en casa
 - e Coges por este motivo tú también una rabieta
 - f Le respondes con gestos y expresiones semejantes
 - a Dudarías sobre lo que deberías hacer
 - b Dejarías que pasara la tormenta
 - c Pedirías excusas al profesor
 - d Te acusarías a ti mismo por haberte distraído
 - e Te pondrías nervioso y temblarías de miedo
 - f Te vendrían frases como estas: "Tío imbécil, no tendrás a otro a quien preguntar", etc.

De ordinario sabes las lecciones, pero hay un profesor que actúa de forma arbitraria y te pone las notas por debajo de las que tú mereces. ¿Cómo

reaccionarías?

Un amigo no acude a la cita que habías convenido porque ha perdido el autobús. ¿Cómo reaccionarías?

Tienes un tic o cualquier otro tipo de gesto que suele provocar distintas reacciones entre la gente ¿cómo reaccionarías tú ante esta situación?

Uno de tus padres tiende a irritarse con facilidad y casi siempre pagas tú las consecuencias, cuando esto ocurre ¿cómo sueles reaccionar?

Has estado distraído en clase y el profesor te ha estado observando, luego te pregunta la lección y al comprobar que no te la sabes te reprende. ¿Cómo reaccionarías?

Dos chicos con los cuales a tienes cierta relación van de b paseo y tú quieres ir con ellos, pero te dicen que no te necesitan alegando que no perteneces a su grupo. ¿Cómo reaccionarías?

Notas que un traje o un vestido no que cae bien, pero un día te ves necesitado a usarlo ¿cómo reaccionarías?

Ha habido unas discusiones entre tus padres y a ti te han mandado a la cama, luego tu madre se acerca a tu habitación y te dice que le da pena el haberte mandado a la cama ¿cómo reaccionarías?

Hay un profesor que no te tiene mucha simpatía; un día cree que has cometido una falta en clase y te ridiculiza ante tus compañeros ¿cómo reaccionarías?

Notas que algunos chicos te hacen el vacío porque no perteneces a su grupo, en cierta ocasión a la salida del colegio te hacen un desprecio ¿cómo reaccionarías?

No gozas de grandes c atractivos físicos, esto es para d ti causa de:

Estás haciendo un trabajo en casa y te das cuenta que necesitas para poderlo continuar de un determinado objeto; te pones a buscarlo, pero no hay forma de poderlo encontrar por ninguna de las dependencias de tu casa. ¿Cómo reaccionarías?

Cierto profesor tiende a favorecer por intereses particulares a ciertos alumnos. Adviertes que un día lo hace de forma descarada, ¿cómo reaccionarías?

- Te callas y te avergüenzas de ti mismo
- b Te irritas y te pones de mal humor
- c Les dices que son unos chulos y unos creídos
- d Te buscas otros compañeros con quien pasar la tarde
- e En realidad, te preocupa tres cominos ir o no ir con ellos
- f No sabes cómo actuar en esos momentos
- a De buen grado lo harías desaparecer
- b Ese día no puedes evitar el estar malhumorado
- c Tienes la sensación que la gente al mirarte se está riendo de ti
- d Vives todo el día como obsesionado
- e Apenas das importancia al hecho
- f Te lo pones y esperas otra ocasión más propicia
- a Le dices que no se preocupe, pues comprendes que tenía motivos para mandarte a la cama
- b Te quedas tan fresco, porque en realidad no te ha impresionado
- c Dudas qué responderle
- d Le dices que tú eres el culpable de lo que pasa entre ellos
- e Te pones de un talante que explotas
- f Le contestas y chillas con expresiones desagradables
- a No sabes qué hacer
- b Lo tomas con calma, como si nada hubiera pasado
- c Le pides perdón si es que has obrado mal
- d Te crees más desgraciado que tus compañeros
- e Te entra una especie de coraje e indignación
- f Le demuestras tu inconformidad con alguna expresión o gesto
- a Te consideras muy infortunado y no te atreves a decir nada
- b No te pones frenético, pero coges tu buena rabieta
- Les insultas y les increpas su deslealtad
- d Reconoces que tienen sus motivos y que no deja de ser más que una cosa rutinaria
- e No les haces caso y continúas como si nada hubiera pasado
- f No sabes cómo reaccionar
- a Enfrentarse con quien por este motivo te haga un desprecio
- b Crearte malestar y desazón
- c Sentirte acomplejado y humillado
- d Quedarte perplejo e indeciso
- e No preocuparte lo más mínimo
- Considerar que el carácter de atractivo físico apenas tiene importancia
- Pensarías que es ordinario que se extravíe un objeto en una casa donde andan tantos
- b Lo tomarías con calma y esperarías a que alguien lo encontrase
- Dudarías si dejar el trabajo o continuar buscando el utensilio
- d Te culparías a ti mismo de torpe por no saber encontrar una cosa
- e Te entraría una especie de coraje
- f Empezarías a protestar y a quejarte de que tus padres o hermanos son unos descuidados
- a No sabes cómo actuar
- b Haces caso omiso, a ti esas cosas ni te van ni te vienen
- c Te callas, pero en la primera ocasión que se te presenta le haces ver lo injusto de su actitud
- d No te agrada esa postura, pero sientes grandes reparos en manifestarle tu descontento

	e Te entra una especie de indignación
	f Le demuestras tu disconformidad de cualquier forma
Vas con un grupo de amigos	a Te callas por sentirte culpable de lo que te ocurre
metiendo camorra por la calle,	b Te pones furioso porque siempre se encuentra gente gruñona
un señor te increpa diciendo	c Le insultas y le dices que se meta en su casa
que os estéis quietos, que	d Pedirle excusas y rogarle que os disculpe
perturbáis a los vecinos ¿cómo reaccionarías?	e A ti ni te va ni te viene todo aquel tinglado
¿como reaccionarias:	f Vacilas en contestarle
	a Achacas a los demás el que no consigues abrirte camino
Aspiras a ser una persona con	b Manifiestas enfado y enojo
cierto relieve, pero encuentras bastantes obstáculos en	c Consideras que no tienes capacidad para ser una persona célebre, eres una persona sin recursos personales
conseguirlo, cuando esto	d No sabes a qué inclinarte
ocurre ¿cómo reaccionas?	e No tienes ningún interés en ser una persona renombrada
	Te halaga la idea de ser una persona con cartel, pero comprendes es necesario vencer las dificultades
Uno de tus padres te ha prometido un regalo a	Considerarías las necesidades de la casa y dirías a tus padres que no se molestasen
principio de curso si en los	b Lo tomarías con filosofía. Esperarías mejor ocasión
exámenes finales sacas	c Te quedarías indeciso, sin saber qué hacer
buenas notas. En efecto,	d Dirías que eres el más desgraciado
mediante tu esfuerzo obtienes	e Te enfurruñarías y te pondrías de mal humor
buenas calificaciones, pero en casa ha habido un pequeño	
problema económico y el	f Protestarías y exigirías lo que te habían prometido
obsequio queda anulado.	1 Totestarias y exiginas io que te naoian prometido
¿Cómo reaccionarías?	
	a No sabrías cómo reaccionar
Estás en clase leyendo una	b Te quedas tan fresco como si nada hubiera pasado
novela o tebeo, el profesor te	Aceptas de buen grado la advertencia del profesor que por este motivo te haga
coge en el momento crítico.	d Te acusas de tu descuido y negligencia
¿Cómo reaccionarías?	e Te turbas de forma muy visible
	f Le dices que a él no le importa lo que tú leas
	a Consideras que también eres un torpe y te callas
	b Lamentas lo que ha ocurrido
Un compañero de equipo ha	Le chillas y le dices que mire otra yez lo que hace, que no sea tan
cometido una falta en el juego	c inútil
¿cómo sueles reaccionar en estos casos?	d Piensas que es una cosa sin importancia, que puede ocurrir a cualquiera
	e Continúas como si nada hubiera pasado
	f No sabes cómo reaccionar
	a Un sujeto inaguantable y criticón
	Una persona insatisfecha e intranquila por no haber logrado lo que
Por las distintas experiencias	deseaba
que has tenido en tu vida,	c Una persona postergada y abandonada de los demás
¿cómo te ves a ti mismo?	d Una persona indecisa y sin energía
	e Una persona despreocupada y criticona
	f Una persona satisfecha y contenta con las metas alcanzadas
Ya vas siendo mayorcito y	a Reconocerías que habías obrado mal y les pedirías perdón
consideras que te puedes	b Te quedarías tan fresco
permitir el lujo de llegar algo	c Estarías todo preocupado sin saber qué hacer
tarde a casa por las noches; tus	d Te sentirías sumamente culpable de tu descuido

Cogerías una rabieta

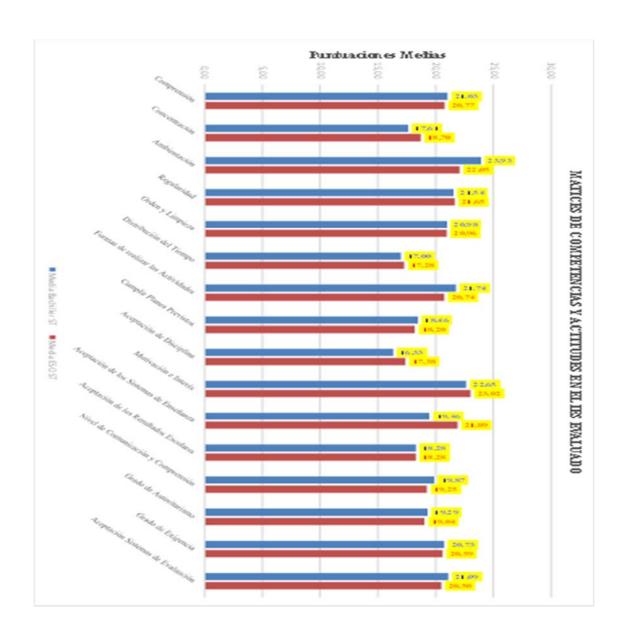
amigos también lo hacen, pero

tus padres no están conformes con este proceder. ¿Cómo reaccionarías?	f Armarías el tinglado padre, les dirías que ya va siendo hora de que te dejen en paz
	a No sabes qué hacer
Cierto profesor tiene la	b Lo tomarías con filosofía.
costumbre de ponerte en	c Tratarías de corregir el concepto que el profesor tiene formado de ti
evidencia delante de tus	d Te acusarías a ti mismo de ser tan desgraciado
compañeros. ¿Cómo	e Te indignarías
reaccionarías?	f Le dirías claramente que no tiene motivos para que te trate de esa forma
	a Te acusarías diciendo que fue culpa tuya el no haberlo evitado
Estás jugando a tu juego	b Te alteras y te pones nervioso
preferido y otro compañero distraídamente te destruye el	c Le reprocharías la faena que te ha hecho
orden o colocación. ¿Cómo	d Le dirías que es un incidente sin importancia
reaccionarías?	e Te quedas sin inmutarte, como si nada hubiera ocurrido
	f Te quedas sin saber qué hacer
	a Apareces con cierto aire de arrogancia y engreimiento
G: 1	b Te pones nervioso
Si alguna vez te encuentras en la situación de demostrar tus	c Sobre tu conciencia hay una fuerza interior que te hace ver lo torpe que eres
aptitudes y valer ¿cómo sueles actuar?	d Sientes agobios y sensaciones indefinidas
actual.	e Vives despreocupado, no te detienes a considerar si vales o no vales
	f Reconoces que eres poco hábil, pero te conformas con lo que eres
	a Los ejecutas con toda normalidad, porque consideras que es necesario hacerlos
En casa es fácil que los padres	b Tomas las cosas con tranquilidad y esperas que otro las haga
te manden hacer algunos	c No te decides por nada en particular
trabajos de hogar, cuando esto ocurre ¿cómo reaccionas?	d Te crees que solamente eres tú el que tiene que hacer esos trabajos
ocurre ¿como reaccionas:	e Te sueles poner de mal humor
	f Protestas y pones las cosas en claro
	a Sentirte deprimido y vacilante
	b Quedarte tan fresco y tranquilo
Cada día cuando comienza la	c Entrarte verdaderas ganas de reanudar la marcha escolar
tarea escolar para ti, ¿qué supone?	d Juzgarte un desdichado por tener que pasar diariamente por este tormento
	e Ponerte inquieto y desazonado
	f Venirte ganas de que desaparezcan colegio y profesores
	a Piensas que tus amigos te estiman poco
	b Te enfadas con ellos
Unos amigos te han gastado	c Les dices claramente que son unos sinvergüenzas
una broma pesada. ¿Cómo reaccionarías?	d Consideras que es un detalle que a todo el mundo le puede ocurrir y sigues la broma
	e Te quedas sin inmutarte
	f Dudas cómo comportarte
	a Es displicente y obstinada
	b Eres irritable y con reacciones a veces explosivas
	c Te produce una sensación de poquedad e insignificancia
¿Cómo es tu forma de ser?	d Eres valiente y dubitativo
	e Eres diferente a todo
	f Te amoldas a todo lo que se presenta con espíritu de cooperación y ayuda
Las riñas en casa entre tú y tus	a De reconciliación y apaciguamiento
hermanos se suceden con	b De tranquilidad y despreocupación

cierta frecuencia, cuando esto cocurre ¿qué posición suecles adoptar tú? El sistema de organización y disciplina del colegio ¿qué suele producirte? El sistema de organización y disciplina del colegio ¿qué suele producirte? Un compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada, ¿Como reaccionas? Tu forma física te suele crear situaciones de: Tu forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿¿cómo reaccionas? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás seunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿¿Cómo reaccionarias? Estás saliferentes en produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con circa a mistade por coupartate excessivamente sus presentas de tu cuerpo. ¿¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con tictua a mistade por coupartate considera y			D '11 1
adoptar tió? El sistema de organización y disciplina del colegio ¿que suele producirte? Un compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada. ¿Cómo reaccionas? Tu forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos porel atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonia en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas a mistades por ciertas a sustantia do descono consultantia de la subre con con que inquiente mente se oponen a que salgas con ciertas a mistades por ciertas indade ciencia total Entusiasmo y satisfacción da Rutina y aburnimento la la subriada de la nudera do descontento Dasagrado y descontento Hostilidad y espontento Entusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento Desagrado y descontento Hostilidad y espontento Aplastamiento y descontento Entusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento Hostilidad y espontento Aplastamiento y descontento Entusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento Entusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento Hostilidad y espontento Aplastamiento y descontento Bentusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento Entusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento Bentusiasmo y satisfacción Caudos descontento Hostilidad y espontancia ceptar los inconvenientes se prosenta se lo chas en cara Estusaciado francia mistados por la funcia de la successión para rituaciones de la nutribalidad la la fería de sa veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una necesidad para ampliar conocimientos Un			•
Fl. sistema de organización y disciplina del colegio (quí suele producirte? Un compañero te resulta molesto, porque tiene un costumbre que te desagrada. ¿Cómo reaccionas? Tu forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿quíé te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con la forma de mostrar el colegio que salgas con la coreta sa mistades por ciertas a mistades por ciertas ciertas contago reconsentato por ciertas a mistades por ciertas ciertas contago reconsentato por ciertas a mistades por ciertas contago reconsentate contago reconsentate ciertas contago reconsentate ciertas contago reconsenta con con con que intentan meterse contigo reciertas a mistades			
Rutina y aburrimiento Indiferencia total El sistema de organización y disciplina del colegio ¿qué suele producirte? Un compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada, ¿Cómo reaccionas? Un forma física te suele crear situaciones de: Un forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿¿cómo reaccionas? En la reaccian para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una cera insoportable Una tontria porque la m	1		•
b Indiferencia total Entusiasmo y satisfacción Aplastamiento y descontento 1 Hostilidad y estados de rebeldía 1 Te culpas a timismo de no tener compañeros más atractivos 1 Te pones nervioso y excitado 1 En primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara 1 Estimas que es necesario aceptar los inconvenientes que la vida de relación impone 2 No suele preocuparte excesivamente ese problema 1 Dudas casi siempre a la hora de mostrarle tu desagrado 3 Superioridad y fanfarronería 4 Mal humor e irritabilidad 5 Inferioridad nate los demás 5 Agobio y preocupación 6 Indiferencia y descuido 7 Naturalidad y espontancidad 8 Lo realizas de buen grado 9 Eres muy remiso en realizarlo 1 No sabes qué hacer 1 Te consideras un desgraciado 9 Careces de opinión en este sentido 1 Una necesidad para ampliar conocimientos 1 Una casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. 1 Cómo reaccionarías? 2 Cómo reaccionarías? 2 Cómo reaccionarías? 3 Te niegas a realizarlo 4 Do abuso de la autoridad 5 Entas reunido con tus amigo en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. 2 Cómo reaccionarías? 4 Precisas que no poseces una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? 4 Produce esto? 5 Te niegas instolerante y duro con los que intentan meterse contigo 5 Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo 6 Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello 7 Te presentas siempre con timidez 8 No sabes qué opinar 9 Ves totalmente despreocupado de todas estas cosas 9 Estás satisfecho con el cuerpo que tienes 9 Aceptas con agrado sus recomendaciones 9 Produce esto? 1 Como reaccionarías? 5 Como reaccionarías? 5 Como reaccionarías? 6 Como reaccionarías? 7 Como reaccionarías? 7 Como reaccionarías? 8 Como reaccionarías? 8 Como reaccionarías? 9 Como reaccionarías		•	
El sistema de organización y disciplina del colegio ¿qué suele producirte? Un compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada. ¿Cómo reaccionas? Un forma fisica te suele crear situaciones de: Un forma fisica te suele crear situaciones de: Un forma fisica te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendam un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendam un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendam un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia de la molecula de la			•
disciplina del colegio ¿que suele producirte? Desagrado y descontento Hostilidad y estados de rebeldin Te culpas a ti mismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos Te cupas a timismo de no tener compañeros más atractivos To porse nervioso y excitado En la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara Stituaciones de: No subes a siempre a la hora de mostrarle tu desagrado Superioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Indiferencia y descutido Naturalidad y espontancidad Lo realizas de buen grado Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué hacer Te consideras un desgraciado Te centran arranques de ira Te niegas a realizarlo No sabes qué hacer Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfladarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Per dejuderse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te resentas siempre con timidez No sabes qué hacer Te desurt	El sistema de organización y		
Desagrado y descontento Hostilidad y estados de rebeldia Te culpas a ti mismo de no tener compañeros más atractivos Te pones nervioso y excitado En la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara Istimas que se necesario aceptar los inconvenientes que la vida de relación impone No suele preocuparte excesivamente ese problema Dudas casi siempre a la hora de mostrarle tu desagrado Superioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás Agobio y preocupación Indiferencia y descutido Naturalidad y espontancidad Lo realizas de buen grado Eres muy remiso en realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfarase con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Aprecias que no posees una armonía en las diferentes es partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con le ciertas a mistades por ciertas en casaro que no fene inquesta de massiado Desagrado y descontento Te considera mismo de no tener compañeros más atractivos Interiorida da Inferioridad anterio esta problema Interioridad anterio de coessiro percenta excesivamente ese problema Interioridad anterio de mostrarle tu desagrado Inferioridad y espontancidad Inferioridad anterio de cascuido Inferioridad anterio de mostrarle tu desagrado Inferioridad y espontancidad Lo realizas de buen grado Eres muy remiso en realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoria de las veces no los haces Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfarase con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Lament			•
Un compañero te resulta molesto, porque teine una costumbre que te desagradado de la compañero acestár que es necesario aceptar los inconvenientes que la vida de relación impone No suele preceuparte excesivamente ese problema Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás Agobio y precupación Indiferencia y descuido A Naturalidad y espontancidad Lo realizas de buen grado Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un atolejeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un atolejeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un atolejeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un atolejeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un atolejeto de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un atolega de tura están por el atolega de tura están por	suele producirte?		
Tu compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada. ¿Cómo reaccionas? Tu forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentementes se oponen a que salgas con o ciertas a mistades por calazas con comportante de las padres frecuentementes se oponen a que salgas con o ciertas a mistades por calazas con comportante de las padres frecuentementes se oponen a que salgas con ciertas a mistades por calazas can de las diferentes pagonen a que salgas con ciertas a mistades por calazas can de las ecesario agas timismo de no tener compañeros más atractivos de In la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de las primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de la primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara de la primera ocasión que se necesario aceptar los inconvenientes de la horá de mostrarle tu desagrado a la frencición impone ex la baroa de mostrarle tu desagrado a la frencición impone ex la brida de mostrarle tu desagrado a la finferioridad ante los demás. Aporta primer a la hora de mostrarle tu desagrado de los demás. Aposeu prioridad pfanfarronería de mostrarle tu desagrado a lo frencición impone ex la braca de mostrarle tu desagrado a lo frencica y descuido procupación o nativariada procupación o realizarlo care realizarlo care realizarlo care realizarlo care realizarlo care real			•
Un compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada. ¿Cómo reaccionas? Tu forma física te suele errear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes patres de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentementes es problema Dudas casi siempre a la hora de mostrarle tu desagrado Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás Agobio y preocupación Indiferencia y descuido No sabes qué hacer Te consideras un desgraciado Te consideras un desgraciado Te entra arranques de ira Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Entra se que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentementes es problema Estás satisfecho con el cuerpo que tienes A ecponen a que salgas con o ciertas a anistades por con ciertas a mistades por conciertas anistades por conciertas a mistades por conci		•	•
Un compañero te resulta molesto, porque tiene una costumbre que te desagrada ¿Cómo reaccionas? In a primera ocasión que se te presenta se lo echas en cara Estimas que es necesario aceptar los inconvenientes que la vida de relación impone No suele preocuparte excesivamente ese problema Dudas casi siempre a la hora de mostrarle tu desagrado Superioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás Agobio y preocupación Indiferencia y descuido Naturalidad y espontancidad Lo realizas de buen grado Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué hacer Te consideras un desgraciado Te netran arranques de ira Te niegas a realizarlo Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No suele preocuparte excesivamente ese problema Anterioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás Agobio y preocupación Indiferencia y descuido No sabes qué hacer Te niegas a realizarlo No la resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro a monoria en las diferentes que de true controlado en un lugar seguro Tomarlo con filosofía que de true controlado en un lugar seguro a monoria en las diferentes fo destra provincia de true de mais de la veces no los haces Una carga insoportable Cuna			
Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes produce esto? Tus padres frecuentemente se esponen a que salgas con ciertas a mistades por realizads on sous es sue estarea de las diferentes esponen a que salgas con ciertas a mistades por realizads con grantistades por realizads con grantistades por ciertas a mistades por ciertas de menstrarle tu desagrado a bunca de mostrarle tu desagrado a labora de mostrarle tu desagrado a la fora de mostrarle tu desagrado a la fora de mostrarle tu desagrado a la forace inficación impore ciertas para an pla manpla de los desagraciado carcelizarlo a carealizarlo a l	-		
relación impone No sucle preocuparte excesivamente ese problema Dudas casi siempre a la hora de mostrarle tu desagrado Superioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás Agobio y preocupación Indiferencia y descuido Naturalidad y espontaneidad Lo realizas de buen grado Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué hacer Te consideras un desgraciado Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una reaga insoportable Una carga insoportable Una carga insoportable Cuna de tu preferencia, ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se coponen a que salgas con ciertas a mistades por esta de la veces on agrado su recomendaciones Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado su rescesivamente ese problema No sucle preocuparte excesivamente ese problema Superioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás 4 Agobio y preocupación Indiferencia y descuido No sabes elemás 4 Cuendo tus padres te encomienda de los pencomientos obsensa un desgraciado E consideras un desgraciado Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una carga insoportable Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Cuerta por la que es necesario pasar Una carga insoportable Una traitidad premeira y derecionemos por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Estás reunido con tus amigos Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado ver ecomendaciones Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado ver ecomendaciones Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sua recomendaciones		-	
No suele preocuparte excessivamente ese problema f Dudas casi siempre a la hora de mostrarle tu desagrado Superioridad y fanfarronería Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás d Agobio y preocupación Indiferencia y descuido Naturalidad y espontaneidad Lo realizas de buen grado Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué hacer e encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? No subes cómo comportarte No subes cómo comportarte No subes preocuparie excesivamente ese problema In hora de mostrarle tu desagrado Superioridad y fanfarronería Inferioridad ante los demás d Agobio y preocupación Indiferencia y descuido No sabes qué nau feracia y de consideras un desgraciado Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué hacer Te consideras un desgraciado Te entran arranques de ira Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una necesidad para ampliar conocimientos Una necesidad para ampliar conocimient		d	relación impone
a Superioridad y fanfarronería b Mal humor e irritabilidad Inferioridad ante los demás describado de Inferioridad ante los demás de Inferioridad ante los describado de Inferioridad ante los describado de Inferioridad ante los describado de Inferioridada Inferioridada Inferioridada Inferiorida antelos de Inferioridade Inferiorida antelos de Inferiorida antelos de Inferiorida de Inferio	· ·	e	
Tu forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el calcondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el datolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tatolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tatolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tatolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tatolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tatolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Cuando tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el tus arigos en tu casa y uno de ellos por el		f	-
Tu forma física te suele crear situaciones de: Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Cuando tus particolas que te pone en el colegio ¿qué te parecen? Cuando tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Cuando tus padres en un un un tus padres te encomientas en un tus padres de la autoridad en la encomienta en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Cuerpo que intentan meterse contigo te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello te produce esto? Cuando tus padres tercentemente se oponen a que salgas con en calcuar padres tercentementes en calcuar padres tercentementes en calcuar padre		a	Superioridad y fanfarronería
Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Agobio y preocupación Indiferencia y descuido Agobio y preocupación Indiferencia y descuido Asturalidad y espontaneidad a Lo realizas de buen grado b Eres muy remiso en realizarlo Carces de neceridado c Te entran arranques de ira f Te niegas a realizarlo a Carces de opinión en este sentido b Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces c Una necesidad para ampliar conocimientos d Una resignación por la que es necesario pasar una carga insoportable f Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro b Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia que darse cortado, sin saber qué decir a Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con o ciertas a amistades por con le cuerpo que tienes Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con o ciertas a mistades por con le cuerpo que tienes Decir que no tiene importancia Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas com agrado sus recomendaciones b En realidad, no te inquieta demasiado Cuantes gentro Los deberes y obligaciones que tenes In entran arranques de ira Te consideras un desgraciado Te entran arranques de ira Te niegas a realizarlo Carceces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una carga insoportable Una carga insoportable Carces de opinión en este sentido Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Carces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Carces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Te niegas a realizarlo Carces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Te nie		b	Mal humor e irritabilidad
Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por cians de la suciada un trabajo be reaccionagidad para de la securido la carga insoportable con un lugar seguro la carga que no posees una armonía en las diferentes partes de tru cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas a amistades por ciertas a amistades por ciertas con que salgas con ciertas a amistades por ciertas con agrado bereal de bere arealizarlo No sabes qué beun grado Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué bacer Te consideras un desgraciado Te entran arranques de ira Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué hacer		c	Inferioridad ante los demás
Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una carga insoportable f Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro b Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía f Quedarse cortado, sin saber qué decir a Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes a Aceptas con agrado to sur realizarlo No sabes qué balcacr Te consideras un desgraciado Te entran arranques de ira Te niegas a realizarlo a Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Careces de opinión en e	situaciones de:	d	Agobio y preocupación
Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por el atolondrasitades por el cando de la cand		e	Indiferencia y descuido
Cuando tus padres te encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarias? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Los deberes y obligaciones de las veces de opinión en este sentido Una necesidad para ampliar conocimientos Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia T e muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo T e disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello T e produce esto? T e padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c b Eres muy remiso en realizarlo No sabes qué hacer T e consideras un desgraciado T e entran arranques de ira T e niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Una carga insoportable Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia T e muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo T e disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello T e presentas siempre con timidez No sabes qué opinar e Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		f	Naturalidad y espontaneidad
Cuando tus padres te encomiendam un trabajo ¿cómo reaccionas? Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por care de consideras un desgraciado Te consideras un desgraciado Te consideras un desgraciado Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una eraga insoportable Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una carga insoportable Una carga insoportable Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		a	_
encomiendan un trabajo ¿cómo reaccionas? d Te consideras un desgraciado e Te entran arranques de ira f Te niegas a realizarlo a Careces de opinión en este sentido b Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos d Una resignación por la que es necesario pasar e Una carga insoportable f Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro b Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia ¿Cómo reaccionarías? e Tomarlo con filosofía f Quedarse cortado, sin saber qué decir a Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	C1-	b	Eres muy remiso en realizarlo
Te entran arranques de ira Te niegas a realizarlo Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una carga insoportable Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por carga e la dida, no te inquieta demasiado Te entran arranques de ira Te niegas a realizarlo Larces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	1	c	No sabes qué hacer
Te entran arranques de ira f Te niegas a realizarlo a Carces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable f Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro b Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por celeva de carga insuportate Te niegas a realizarlo Carcecs de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable f Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro b Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	3	d	Te consideras un desgraciado
Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por el el colegio ¿qué te parecen? a Careces de opinión en este sentido Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Una buso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia e Tomarlo con filosofía f Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones be In realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	· ·	e	Te entran arranques de ira
Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posces una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por case de tu colegia de te parecen? Una tontería porque la mayoría de las veces no los haces Una necesidad para ampliar conocimientos Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia que algas con tiene importancia Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		f	Te niegas a realizarlo
Los deberes y obligaciones que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por cula da cura que no posees una ciertas amistades por culta da cura rampliar conocimientos Una necesidad para ampliar conocimientos Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Una buso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		a	Careces de opinión en este sentido
que te ponen en el colegio ¿qué te parecen? Una resignación por la que es necesario pasar Una carga insoportable Un abuso de la autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Cómo reaccionarías? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Estás que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	Los deberes y obligaciones	b	
Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿ Cómo reaccionarías? Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿ Cómo reaccionarías? Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	, , ,	c	
Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c latolondramiento con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el tatolondramiento rompe un con tenta autoridad Enfadarse con uno mismo por no haber colocado el objeto en un lugar seguro Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		d	Una resignación por la que es necesario pasar
Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c		e	
Estás reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c solution de ellos por el atolondramiento rompe un con tiene importancia con tiene importancia de Decir que no tiene importancia (Cómo reaccionarías? Tomarlo con filosofía Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo (Comparto de todas estas en ello (Comparto de todas estas cosas (Comparto de todas estas (Comparto de todas es		f	
Estas reunido con tus amigos en tu casa y uno de ellos por el atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? e Tomarlo con filosofía Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? e Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c No sabes cómo comportante Lamentarse y soltar algún taco Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía Puedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas En realidad, no te inquieta demasiado Ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte	E.// 11 / 1	a	
atolondramiento rompe un objeto de tu preferencia. ¿Cómo reaccionarías? El Decir que no tiene importancia Decir que no tiene importancia Tomarlo con filosofía f Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte		b	Lamentarse y soltar algún taco
objeto de tu preferencia. d Decir que no tiene importancia ¿Cómo reaccionarías? e Tomarlo con filosofía f Quedarse cortado, sin saber qué decir a Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte Decir que no tiene importancia e Tomarlo con filosofía f Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar e Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones b En realidad, no te inquieta demasiado ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte		c	Reprochárselo. Decirle que mire otra vez lo que hace
f Quedarse cortado, sin saber qué decir a Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c Quedarse cortado, sin saber qué decir Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		d	Decir que no tiene importancia
Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por care de management de la mistades por care de management de la mistades por care de management de la mistades por care durante despreso du durante despreso de la mistade de la mist	¿Cómo reaccionarías?	e	Tomarlo con filosofía
Aprecias que no posees una armonía en las diferentes partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por ce la disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		f	Quedarse cortado, sin saber qué decir
armonía en las diferentes c Te presentas siempre con timidez partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? e Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con b En realidad, no te inquieta demasiado ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte		a	Te muestras intolerante y duro con los que intentan meterse contigo
armonía en las diferentes c Te presentas siempre con timidez partes de tu cuerpo. ¿Qué te produce esto? e Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte Te presentas siempre con timidez No sabes qué opinar Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte	Aprecias que no posees una	b	Te disgustas y te enojas cada vez que piensas en ello
rus padres frecuentemente se oponen a que salgas con ciertas amistades por c Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas Estás satisfecho con el cuerpo que tienes Aceptas con agrado sus recomendaciones En realidad, no te inquieta demasiado No sabes cómo comportarte		c	Te presentas siempre con timidez
Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con b En realidad, no te inquieta demasiado ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte		d	No sabes qué opinar
Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con b En realidad, no te inquieta demasiado ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte			Vives totalmente despreocupado de todas estas cosas
Tus padres frecuentemente se oponen a que salgas con b En realidad, no te inquieta demasiado ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte	_	f	Estás satisfecho con el cuerpo que tienes
oponen a que salgas con b En realidad, no te inquieta demasiado ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte	Tus nadres frequentemente se		Aceptas con agrado sus recomendaciones
ciertas amistades por c No sabes cómo comportarte	-	b	
considerar que su compañía te d Te imaginas que sólo eres tú el que tiene que pasar por estos trances		c	No sabes cómo comportarte
	considerar que su compañía te	d	Te imaginas que sólo eres tú el que tiene que pasar por estos trances

puede ser perjudicial. ¿Cómo	e	Su postura te indigna
reaccionarías?		Les dices que son unos rancios que no comprenden la vida
	a	No sabes qué opinar
	b	Despreocupados e indiferentes
Tus profesores en general,	c	Personas con un interés enorme por enseñar a los demás
¿qué te parecen?	d	Apocados y faltos de autoridad
	e	Irritables y de mal genio
	f	Demasiado severos y dominantes
	a	Reconoces qué tú también has tenido parte de culpa
Vas por la calle y una de esas	b	Te irritas y te indignas
personas distraídas tropieza	c	Le dices que cuando vaya por la calle mire donde pisa
contigo, lo cual hace que te resbales y caigas al suelo. ¿Cómo reaccionarías?	d	Le dices que es un incidente sin importancia
	e	Te levantas tan tranquilo como si nada hubiera pasado
	f	No sabes cómo actuar

ANEXO 3. PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS VARIABLES PSICOLÓGIAS EN ALUMNOS DE LA ESO Y BACHILLER



ANEXO 4. NIVELES DE SIGNIFICACIÓN DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS EN LOS GRUPOS EVALUADOS

Comparación de las puntuaciones medias de los alumnos de la ESO con los alumnos de Bachillerato en las variables psicológicas evaluadas en Competencias y Actitudes Escolares.

ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Comprensión	Entre grupos	130.102	1	130.102	6.907	.009
Concentración	Entre grupos	16.667	1	16.667	.689	.407
Ambientación	Entre grupos	550.569	1	550.569	24.127	.000
Regularidad	Entre grupos	368.277	1	368.277	17.567	.000
Limpieza y Orden	Entre grupos	506.052	1	506.052	26.868	.000
Distribución Tiempo	Entre grupos	133.999	1	133.999	7.235	.007
Planificación y Acción	Entre grupos	185.765	1	185.765	10.145	.002
Cumplir Planes	Entre grupos	20.840	1	20.840	.893	.345
Aceptar Disciplina	Entre grupos	6.069	1	6.069	.277	.599
Interés y Motivación	Entre grupos	311.584	1	311.584	14.665	.000
Actitud Enseñanza	Entre grupos	127.438	1	127.438	4.914	.027
Actitud Resultados	Entre grupos	235.452	1	235.452	9.876	.002
Comprensión Profesor	Entre grupos	92.761	1	92.761	4.278	.039
Autoritarismo	Entre grupos	121.406	1	121.406	4.708	.031
Exigencia	Entre grupos	230.872	1	230.872	9.911	.002
Formas de Evaluar	Entre grupos	417.493	1	417.493	16.898	.000

ANEXO 5. ANALISIS DE COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES EN ALUMNOS DE LA ESO, IES Saulo Torón.

Matriz de componente rotado a b		Compone	nte
Matriz de componente rotado a b	1	2	3
Exigencia (AP2)	.837		
Autoritarismo (AP1)	.816		.230
Formas_Evaluar (AP4)	.771		.134
Comprension_Profesor (AP1)	.768		.276
Actitud_Enseñanza (AC3)	.726	.114	
Interés_Motivación (AC2)	.682	.329	.229
Aceptar_Disciplina (AC1)	.672		.296
Actitud_Resultados (AC4)	.588		.463
Regularidad (CO4)	.148	.844	.236
Limpieza_Orden (CP1)		.812	.155
Planificación_Acción (CP3)		.792	
Comprension (CO1)		.791	.234
Ambientación (CO3)		.752	233
Cumplir_Planes (CP4)	.260		.775
Concentración (CO2)	.352	.205	.761
Distribución Tiempo (CP2)	.274	.326	.674

Método de extracción: análisis de componentes principales.

ANEXO 6. ANALISIS DE COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES EN ALUMNOS DE BACHILLER

Matriz de componente rotado ^{a.b}		Componente		
Wrati iz de componente rotado	1	2	3	
Exigencia (AP2)	.846	.142	.231	
Autoritarismo (AP1)	.816	.178	.229	
Formas_Evaluar (AP4)	.796	.250	.228	
Comprension_Profesor (AP1)	.789	.162	.327	
Aceptar_Disciplina (AC1)	.772	109	.164	
Actitud_Enseñanza (AC3	.738	.112		
Actitud_Resultados (AC4	.645	.174	.424	
Interés_Motivación (AC2	.565	.372	.189	
Planificación_Acción (CP3)	.139	.808		
Ambientación (CO3)		.751	149	
Limpieza_Orden (CP1)		.705	.286	
Comprension (CO1)	.319	.694	.201	
Regularidad (CO4)	.304	.683	.293	
Cumplir_Planes (CP4)	.247		.810	
Concentración (CO2)	.299	.111	.807	
Distribución Tiempo (CP2)	.438	.272	.586	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Titulación = ESO en la fase de análisis.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Titulación = Bachillerato en la fase de análisis.

ANEXO 7. ANALISIS DE LOS COEFICIENTES DE FIABILIDAD. PRUEBA DE T CUADRADO DE HOTELLING

T cuadrado de Hotelling	F	df1	df2	Sig
3225,929	26,988	95	364	.000

ANEXO 8. ANOVA CON PRUEBA PARA NO ADITIVIDAD DE TUKEY

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos			10592.709	458	23.128		·
Intra sujetos	Entre elen	nentos	10153.803a	95	106.882	5966.692	.000
	Residuo	No aditividad	16.029 ^b	1	16.029	10.891	.001
		Balanza	64034.866	43509	1.472		
		Total	64050.895	43510	1.472		
	Total		74204.698	43605	1.702		
Total			84797.407	44063	1.924		

Media global = 3.34

ANEXO 9. ANALISIS DE LOS COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES EN ALUMNOS DE ESO Y BACHILLERATO

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.820	.827	4

ANEXO 10. ANALISIS DE LOS COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES EN ALUMNOS DE ESO Y BACHILLERATO

Taba A6.7

Estadísticas de total de elemento Factores Psicológicos	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Competencias Organización	236.87	1410.495	.601	.644	.791
Competencias Planificación	242.84	1460.630	.656	.657	.774
Actitudes hacia el Centro	240.46	1230.812	.716	.641	.737
Actitudes hacia los Profesores	240.53	1194.123	.628	.609	.788

a. Coeficiente de concordancia de W = .120.

b. La estimación de Tukey de potencia en la que se deben realizar observaciones para conseguir una aditividad = .730.

ANEXO 11. ANALISIS DE LOS COEFICIENTES DE FIABILIDAD PRUEBA DE T CUADRADO DE HOTELLING

Con niveles de significatividad adecuados, los resultados de la prueba *T cuadrado de Hotelling* nos indica que debemos rechazar que todos los elementos de la escala tienen la misma medida, indicando la independencia de cada uno de ellos.

T cuadrado de Hotelling	F	df1	df2	Sig
235.881	78.284	3	456	.000

ANEXO 12. PERCENTILES CALCULADOS PARA TODA LA MUESTRA DE ALUMNOS DE ENSEÑANZASA MEDIAS DEL IES SAULO TORÓN

	Estadísticos	Competencias Organización	Competencias Planificación	Actitudes hacia el Centro	Actitudes hacia los Profesores
N	Válido	459	459	459	459
N	Perdidos	0	0	0	0
	Media	83.37	77.39	79.78	79.70
De	sviación estándar	13.748	12.189	15.133	16.995
	Mínimo	29	37	36	35
	Máximo	119	113	116	120
<u> </u>	5	62	59	53	51
Š	10	66	63	59	57
ctore	25	73	69	71	67
4 Fa	35	77	72	75	73
sol 1	50	83	77	80	81
para	65	89	82	86	87
tiles	75	93	86	90	92
Percentiles para los 4 Factores	85	98	90	96	98
Pe	95	106	99	104	106
	99	113	105	110	114

ANEXO 13. PERCENTILES CALCULADOS PARA TODA LA MUESTRA DE ALUMNOS DE ENSEÑANZASA MEDIAS DEL IES SAULO TORÓN EN COMPETENCIAS ACADÉMICAS

	Habilidades Psicológicas	Comprensión	Concentración	Ambientación	Regularidad	Limpieza y Orden	Distribución del Tiempo	Planificación y Acción	Cumplir los Planes
N	Válido	459	459	459	459	459	459	459	459
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	20.82	18.47	22.44	21.63	20.97	17.22	20.95	18.25
Des	sviac. estándar	4.368	4.917	4.896	4.661	4.461	4.333	4.322	4.830
	Mínimo	6	6	7	6	8	6	8	6
	Máximo	30	30	30	30	30	30	30	30
ias	5	14	10	14	14	12	10	13	10
enc	10	15	12	15	15	15	11	15	12
pet	25	18	15	19	18	18	14	18	15
	35	19	17	21	20	19	15	19	16
Percentiles para las Competencias	50	21	18	23	22	21	17	21	18
ra	65	23	21	25	24	23	19	23	20
pa.	75	24	22	26	25	24	20	24	22
tiles	85	26	24	28	26	26	22	26	23
cen	95	27	26	29	29	28	24	28	26
Per	99	30	30	30	30	30	27	30	29

ANEXO 14. PERCENTILES CALCULADOS PARA TODA LA MUESTRA DE ALUMNOS DE ENSEÑANZASA MEDIAS DEL IES SAULO TORÓN EN ACTITUDES ESCOLARES

Actitudes		Aceptación de la Disciplina	Interés y Motivación	Aceptación de Enseñanza	Aceptación de los Resultados	Comprensión del Profesor	Nivel de Autoritarismo	Nivel de Exigencia	Formas de Evaluar
N	Válido	459	459	459	459	459	459	459	459
N	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	17.16	22.95	21.39	18.28	19.38	19.09	20.62	20.62
Desviac.		4.676	4.678	5.114	4.930	4.673	5.099	4.873	5.056
	Mínimo	6	9	6	6	6	6	6	6
	Máximo	30	30	30	30	30	30	30	30
	5	9	14	13	10	11	10	12	12
les	10	11	16	14	12	13	13	14	14
ituo	25	14	20	18	15	16	16	17	17
Act	35	15	22	19	16	18	17	19	19
las	50	17	24	22	18	20	19	21	21
para	65	19	26	23	20	21	21	23	23
Percentiles para las Actitudes	75	20	27	26	22	23	23	24	25
centi	85	22	28	27	24	24	25	26	26
Perc	95	25	29	30	27	27	28	28	28
	99	28	30	30	29	30	30	30	30

ANEXO 15. ANOVA DE UN FACTOR EN LAS REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS, EN FUNCIÓN DEL AÑO DE APLICACFIÓN DEL TEST DELTA

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Entre grupos	(Combinado)	755.207	5	151.041	4.993	.000
Control * Año	Dentro de grup	oos	5323.936	176	30.250		
	Total		6079.143	181			
Pasividad * Año	Entre grupos	(Combinado)	232.709	5	46.542	2.111	.066
	Dentro de grup	oos	3880.939	176	22.051		
	Total		4113.648	181			
Irritabilidad *	Entre grupos	(Combinado)	170.043	5	34.009	2.808	.018
Año	Dentro de grup	oos	2131.721	176	12.112		
	Total		2301.764	181			
Agresividad *	Entre grupos	(Combinado)	660.241	5	132.048	7.404	.000
Año	Dentro de grup	oos	3138.709	176	17.834		
	Total		3798.951	181			
Inferioridad *	Entre grupos	(Combinado)	79.226	5	15.845	2.193	.057
Año	Dentro de grup	oos	1271.724	176	7.226		
	Total		1350.951	181			
Indecisión *	Entre grupos	(Combinado)	18.032	5	3.606	.457	.808
Año	Dentro de grup	1390.348	176	7.900			
-	Total		1408.379	181			

ANEXO 16. BAREMO PARA LAS REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS EN ALUMNOS DEL IES SALULO TORON EVALUADOS

Pero	Percentiles de las Reacciones			10	25	50	75	90	95
	·41	ESO	4	7	10	13	15	18	22
C	ontrol	Bachiller	4	7	8	10	12	14	
⊋ n.	:-:4-4	ESO	2	4	5	7	11	16	19
ción	asividad	Bachiller	4	4	6	8	12	19	
efini	:4_1.:1::4_4	ESO	1	4	6	7	9	12	12
(Promedio ponderado Definición 1)	ritabilidad	Bachiller	1	2	5	6	8	10	
ndera		ESO	4	5	6	10	14	20	21
oil of	gresividad	Bachiller	5	8	9	11	16	17	
omec	C : :1 1	ESO	1	1	2	3	5	6	9
g In	nferioridad	Bachiller	1	2	3	3	6	7	
т.	1 /	ESO	1	1	2	4	6	8	10
In	ndecisión	Bachiller	1	2	4	6	8	9	

ANEXO 17. PRUEBA ANOVA DE LAS REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS EN ALUMNOS DE IES SAULO TORÓN EN FUNCIÓN DE ESCALAS DE VALORACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA EL CENTRO

Actitudes haci	ia el Centro		,			Intervalo de co			
		N	Media	Desv. típica	E. típico	L. Inferior	L. Superior	Min	Max
	Bajas	25	11.12	3.32	0.66	9.75	12.49	2	15
Control	Altas	13	14.23	5.05	1.40	11.18	17.28	6	24
	Total	38	12.18	4.20	0.68	10.80	13.57	2	24
	Bajas	25	9.16	4.37	0.87	7.36	10.96	4	20
Pasividad	Altas	13	8.85	6.35	1.76	5.01	12.68	2	22
	Total	38	9.05	5.05	0.82	7.39	10.71	2	22
	Bajas	25	7.68	3.05	0.61	6.42	8.94	1	14
Irritabilidad	Altas	13	6.46	2.79	0.77	4.78	8.15	2	13
	Total	38	7.26	2.98	0.48	6.28	8.24	1	14
	Bajas	25	12.64	4.96	0.99	10.59	14.69	5	22
Agresividad	Altas	13	8.46	3.69	1.02	6.23	10.69	4	14
	Total	38	11.21	4.94	0.80	9.59	12.83	4	22
	Bajas	25	3.48	2.16	0.43	2.59	4.37	1	8
Inferioridad	Altas	13	4.54	3.48	0.96	2.44	6.64	2	15
	Total	38	3.84	2.69	0.44	2.96	4.73	1	15
Indecisión	Bajas	25	3.92	2.53	0.51	2.87	4.97	1	8
	Altas	13	5.46	2.44	0.68	3.99	6.93	2	10
	Total	38	4.45	2.58	0.42	3.60	5.29	1	10

ANEXO 18. PRUEBA ANOVA DE LAS REACCIONES ANTE LOS CONFLICTOS EN ALUMNOS DE IES SAULO TORÓN EN FUNCIÓN DE ESCALAS DE VALORACFIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA EL LOS PROFESORES

Actitudes ha							e confianza dia al 95%		
		N	Media	Desv. típica	E. típico	L. Inferior	L. Superior	Min	Max
	Bajas	23	10.87	3.61	0.75	9.31	12.43	2	15
Control	Altas	15	14.20	4.36	1.13	11.78	16.62	10	24
	Total	38	12.18	4.20	0.68	10.80	13.57	2	24
	Bajas	23	8.83	4.22	0.88	7.00	10.65	4	19
Pasividad	Altas	15	9.40	6.25	1.61	5.94	12.86	2	22
	Total	38	9.05	5.05	0.82	7.39	10.71	2	22
	Bajas	23	8.61	2.59	0.54	7.49	9.73	3	14
Irritabilidad	Altas	15	5.20	2.34	0.60	3.91	6.49	1	8
	Total	38	7.26	2.98	0.48	6.28	8.24	1	14
	Bajas	23	12.13	4.15	0.87	10.34	13.92	5	22
Agresividad	Altas	15	9.80	5.82	1.50	6.58	13.02	4	22
	Total	38	11.21	4.94	0.80	9.59	12.83	4	22
	Bajas	23	3.48	1.93	0.40	2.64	4.31	1	8
Inferioridad	Altas	15	4.40	3.56	0.92	2.43	6.37	1	15
	Total	38	3.84	2.69	0.44	2.96	4.73	1	15
	Bajas	23	4.09	2.41	0.50	3.04	5.13	1	8
Indecisión	Altas	15	5.00	2.80	0.72	3.45	6.55	1	10
	Total	38	4.45	2.58	0.42	3.60	5.29	1	10

ANEXO 19. MODELO DE INFORME INDIVIDUAL DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES ESCOLARES

	CUESTIC	NARIO PSICOLÓGICO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y ACTITUDES	ESCO	LARES	}	
4	TUTOR	ALUMNO EVALUADO	Edad	Género	E.Civel	Fecha
CPCA						
Ö	CENTRO	TITULACIÓN	Curso	Grupo	Año	C. Académico
	<u> </u>	11102101011				
~						
FACTOR		INFORME DIAGNÓSTICO DEL CPCA_Forma_A				
AC.	MATICES	SIGNIFICACION	Media de	Media del	Puntuación del	"P" Posición
Ľ.		OIONII IOAOION	Referencia	Grupo	Sujeto	Alcanzada
	Habilidad de Comprensión	Hace referencia al control que el estudiante ejerce sobre las técnicas psicológicas de organización en	19,13	23,60	23	30
Ø	Habilidad de Artención y Concentración	el proceso de aprendizaje y ejecución académica, el nivel de concentración alcanzado, la manera de	21,08	18,60	15	16
ĕ s	Habilidad par ambientarse en el estudio	ambientarse en las diferentes situaciones académicas y la regularidad en el uso de los aprendizajes	17,83	23,22	25	45
Z ≥	Regularidad en la realización de tareas HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN	relacionados con las actividades de aprenizaje	20,06	24,38	23	19
ll j		. ,	78,17	89,80	86	26
OMPETENCIAS COGNITIVAS	Habilidad de oren y limpieza en la tarea Habilidad para distribuir el tiempo	Evalúa el orden y la limpieza en la realización de las actividades académicas, la distribución del	20,70 19,66	23,34	20	36 20
δü	habilidad para esquematizar y resumir	tiempo disponible para cada actividad, las formas de realizar las actividades, el uso adecuado del	15,16	21,96	16	41
O	Habilidad de compromiso de los planes	material disponible y el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos en los distintos	21,17	21,00	20	9
	HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN	acontecimientos y situaciones académicas	76,79	86,62	83	17
	Aceptación de las Normas establecidas		20,11	17,14	25	58
	Interés por la actividad académica	Se refiere a la valoración que el estudiante hace del Centro respecto a la aceptación del régimen de	22,19	23.80	20	23
S	Aceptación del Sistema de Enseñanza	disciplina, motivación por la actividad académica que realiza, los sistemas de enseñanza	22,13		18	79
S		establecidos, resultados que obtiene en las actividades y los criterios de evaluación utilizados en el		21,00	-	
COMPETENCIAS EMOTIVAS	Aprobación de los resultados obtenidos	Centro.	20,01	22,06	25	7
Ē	ACTITUD HACIA EL CENTRO		84,69	84,00	89	39
Ē Š	Nivel de comunicación del profesor Grado de autoritarismo del profesor	Funktion to accoming the community was found in Transferred to accoming the contract of	21,71	22,36	27	4
Ö I	Nivel de exigencia del profesor	Evalúa la capacidad de comprensión que tiene el Tutor/Profesor, la manera en la que ejerce su	20,44	24,28 22,48	86	30
0	Acepta la forma de evaluar delprofesor	autoridad, el nivel de exigencia que impone a los estudiantes y la aceptación de los criterios de evaluación que hace de los estudiantes a la hora de evaluar las actividades y exámenes realizados.	23,54		83 89	7 58
	ACTITUD EL PROFESOR	evaluación que hace de los estudiantes a la nota de evaluar las actividades y examenes realizados.	22,03 87,97	24,74 93,86	90	15
		Valoración global de las Comptencias Psicológicas de aplicadas a la Actividad Académica de	,	33,00	90	10
	COMPETENCIAS COGNITIVAS	Aprendizaje en su conjunto	154,96	176,42	169	25
FACTORES	COMPETENCIAS EMOTIVAS	Competencias Emotivas y Actitudes manifestadas hacia el centro y los Tutores en realción a la actividad académica.	172,66	177,86	179	26
FAC	VALORACIÓN GLOBAL DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS	Es la combinación de todos y cada uno de los componentes anteriores que sitúan al estudiante en el puesto que le corresponde tanto en las Competencias Cognitivas, como en las Competencias Emotivo_Actitudinal en el ámbito de la enseñaza universitaria.	327,62	354,28	348	22
	NVELES DE VALORACIÓN	MUY BAJO_BASTANTE BAJO_BAJO_MEDIO BAJO_MEDIO_MEDIO ALTO_ALTO_BASTANTE ALTO_MUY ALTO				
CO	MENTARIOS DIAGNÓSTICOS	INFORME PSICOLÓGICO	ESTRA'	TEGIAS D	E AFRONT	AMIENTO
		"P Polición				
		Minsylvinos				

ANEXO 20. MODELO DE INFORME INDIVIDUAL DE LAS REACCIONES Y ACTITUDES ANTE LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS

	RE		AC	TIVIDAD				
							(2000)	PRIONAL.
de	EDAD	GÉNERO	TETS	FORMA	FECHA	AÑO	API	LICADOR
ción a	33	ORGANI CHOUNE	DROPA S	8	10 jm	2335		
		GRUPO		LOCAL	LIDAD	Categoría		
,		ROURSION	AJC.	LASTA	ILMAS	ADDICTOS		
FORMA	S DE REA	CCIONAR	ANTE LAS	SITUACIO	NES DE CO	NFLICTO Y	FRUS	STRACIÓN
PD		SIGNIF	ICACIÓN I	DE LAS REA	CCIONES		"P"	VALOR
11	perseverancia	, continuidad	y responsa bilid	ad para cumplir	con el compron	niso adquirido.	85	BAST. ALTO
2	demandas de Irritabilidad,	mandas de la situación, de manera que no actúan para no crear conflictos. ritabilidad, presentan reacciones de malhumor, indignación, rabia, enfad					0	MUYBAJA
13	excitabilidad Agresividad,	, miedo, impre no defienden :	sión y angustia sus derechos y	psicológica. decisiones adeci	uadamente, no		42	MEDIA
3	Inferioridad,	se sienten cu	lpables, hacen	a tribuciones ca	usales inadecu	adas, se creen	0	MUYBAJA
8	I <i>ndecisión</i> , fa en sí mismos,	lta de voluntad no eligen por t	l, falta de inform emor a equivo	nación objetiva, earse.	falta de confia	nza y segurida d	85	BAST. ALTA
11	desajustadas.	, pueden camb	iar la actitud	general hacia la	vida, la cual	puede impedir	99	MUYALTA
	ANÁ	LISIS DE I	LAS ÁREAS	ACTITUDI	NALES			
% Total	Per	sonal	Familiar		Escolar			Social
22,91	1	8,3	4	33,3	2	16,7	4	33,3
4,16	0	0,0	0	0,0	2	16,7	0	0,0
27,08	2	16,7	3	25,0	5	41,7	3	25,0
6,25	0	0,0	2	16,7	0	0,0	1	8,3
16,66	3	25,0	1	8,3	1	8,3	3	25,0
22,91	6	50,0	2	16,7	2	16,7	1	8,3
aje %				Ar	reas Actitudinales			
	8	Indecisión	50	.0	16,7	16,7 8,3		
2,91	20		F70	m m	DVO.			
	leaccio	Inferioridad	25,0	8,3 8,3	25,0			
	nes ant 27,08	Agresvidad 0,0	16,7 0,0 8.3					
	e los Co		16,7	25,0	41,7	25.	0	
	onflicto		F127 . 000					9
16,66	ŭ	Pasividad 0,0	28,7 0.0					
22,91		Control	U 11	1	37	33,3		
		0,0	20,0	40,0	60.0	80,0	100,0	120,0
	FORMA PD 11 2 13 3 8 11 % Total 22,91 4,16 27,08 6,25 16,666 22,91	FORMAS DE REA PD 11	GRUPO FORMAS DE REACCIONAR PD SIGNIF 11 perseverancia, contimidad i perseverancia i persentan i sepecia lmente hacia el proposici del propo	GRUPO FORMAS DE REACCIONAR ANTE LAS PD SIGNIFICACIÓN I 11 Pasividad, comportamientos que van de demandas de la situa ción, de manera que rirabolidad, presentan reacciones de especialmente hacis el propio sujeto que lemás, reaccionan con coacciones, insultos 3 inferioridad, se sienten culpables, hacen culpables de sus fracasos, tienen una image 8 en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, no eligen por temor a equivoc Las formas de reaccionar ante sinaccion en sí mismos, pueden cambiar la actitud directamente rea lizar un buen rendimiento ANÁLISIS DE LAS ÁREAS 9/6 Total Personal Fan 22,91 1 8,3 4 4,16 0 0,0 0 27,08 2 16,7 3 6,25 0 0,0 2 16,66 3 25,0 1 22,91 6 50,0 2	de ción a GRUPO TETS FORMA GRUPO LOCAI FORMAS DE REACCIONAR ANTE LAS SITUACIO PD SIGNIFICACIÓN DE LAS REA 11 Persoried Psicológico, dominio, serenidad, equilibrio, fuerza perseverancia, contimidad y responsa bilidad para cumplir le privide di dedi, presentan reacciones de malhumor, sepcial minente hacia el propio sujeto que la produce; presentan reacciones de malhumor. 13 Agresividad, no defienden sua derechos y decisiones adecidentes, reaccionan con coacciones, insultos o manipulando i demás, reaccionan el proprieto del se sienten culpables, hacen atribuciones ca sulpables de sua fra caso, tienen una imagen pobre de si mini recisión, falta de información objetiva, en sí mismos, no eligen por temor a equivocarse. 11 Interestmente realizar un buen readminento. ANÁLISIS DE LAS ÁREAS ACTITUDI **O Total Personal Familiar** 22,91 1 8,3 4 33,3 4,16 0 0,0 0 0,0 0,0 27,08 2 16,7 3 25,0 6,25 0 0,0 2 16,7 16,66 3 25,0 1 8,3 22,91 6 50,0 2 16,7 16,66 3 25,0 1 8,3 22,91 6 50,0 2 16,7	GRUPO SIGNIFICACIÓN DE LAS REACCIONES DE CO PD SIGNIFICACIÓN DE LAS REACCIONES 11 Control Pricológico, dominio, serenida d, equilibrio, fuerza de voluntad, o perseverancia, continuidad y responsa bilida para cumplir con el compron Priculado de la situación, de manera que no actúan para no crear conflicte riviledad, comportamientos que van desde el abandono a la indiferencia de la situación, de manera que no actúan para no crear conflicte riviledad, de manera que no actúan para no crear conflicte riviledad, and defienden sus derechos y decisiones adecuada mente, no demás, reaccionan con coacciones, insultos o manipulando a los demás. 3 referioridad, se sienten culpables, hacen atribuciones causales inadecundades per caso o, tenemo una imagen pobre de si mismos, no digeno por temor a equivo cara. 4 an sí mismos, no digeno por temor a equivo cara. 11 desjustadas, pueden cambiar la actuad general hacia la vida, la cual lirectamente realizar un buen rendimiento ANÁLISIS DE LAS ÁREAS ACTITUDINALES **Total Personal Familiar Esca ACTITUDINALES **Total Personal Familiar Esca Capa de la complimación de la complimació	GRUPO LOCALIDAD Categoria GRUPO LOCALIDAD Categoria GRUPO LOCALIDAD Categoria FORMAS DE REACCIONAR ANTE LAS SITUACIONES DE CONFLICTO 3 SIGNIFICACIÓN DE LAS REACCIONES SIGNIFICACIÓN DE LAS REACCIONES Servevanancia, continuidad y responsa bilidad para cumple con al compromiso adquirido estavanancia, continuidad y responsa bilidad para cumple con al compromiso adquirido serve las manas que no actúan para no crear conflictos. 2 brinchibidad, presentan reacciones de malhumo, indignación, rabia, enfado, sepecialmente hacia el propio sujeto que la produce; presentan reacciones emotivas de seguinadad a los demás. Superinvidad, no defienden sus derechos y decisiones adecuadamente, no respetan a los lemás, reaccionan con coacciones, insultaco o manipulando a los demás. Superinvidad, no defienden sus derechos y decisiones adecuadamente, no respetan a los lemás, reaccionan con coacciones, insultaco o manipulando a los demás. Superinvidad, no defienden sus derechos y decisiones adecuadamente, no respetan a los lemás, reaccionan con coacciones, insultaco o manipulando a los demás. Superinvidad, no defienden sus derechos y decisiones adecuadamente, no respetan a los lemás, reaccionan con coacciones, insultaco o manipulando a los demás. Superinvidad para de mismos, no desponada de sus demás de mismos, no desponada de sus demás de mismos para de mismos, no desponada de sus demás de mismos para de mismos, no desponada de sus demás de mismos para de	de ción a GRUPO LOCALIDAD Categoria GRUPO LOCALIDAD Categoria GRUPO LOCALIDAD Categoria Commas DE REACCIONAR ANTE LAS SITUACIONES DE CONFLICTO Y FRUS PD SIGNIFICACIÓN DE LAS REACCIONES "P" SERVIDA CATEGORIA CONTROLLA SERVIDAD CONTROLLA CONT

REFERENCIAS

- Abad, F. J., García, C., Gil, B., Olea, J. y Ponsoda, V. (2004). *Teoría Clásica de los Test* y *Teoría de la Respuesta al Ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Afonso, E., Lemoine, M., Poulle, M. L., Ravat, M. C., Romand, S., Thulliez, P. & Gilot-Fromont, E. (2008). Spatial distribution of soil contamination by Toxoplasma gondii in relation to cat defecation behaviour in an urban area. *International Journal for Parasitology*, 38(8), 1017-1023.
- Agirre, A., Almirall, J.I y otros (2005). La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto. Barcelona. Editorial: Graó.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Allport, G. W. 1935. *Attitudes. In Handbook of Social Psychology*. Edited by C. Murchison, 798–844. Worcester, MA: Clark Univ. Press.
- Allport, G. (1954). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass.: *Addison-Wesley*, 4, 3-56
- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005). Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO). Ediciones Aljibe. Málaga
- Alsaker, F. D., & Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. *En Agresividad injustificada*, *bullying y violencia escolar*, 129-164.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González Castro, P. y Rodríguez, C. (2007, abril). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, *36*, 1-2, 89-96.
- Álvarez-García, D., Mercedes, J. M., Rodríguez, F. J., & Núñez, J. C. (2015). Adaptation and validation of the CUVE3-EP questionnaire for the assessment of school violence in Dominican Republic primary schools. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31, (3), 859-868.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*. *31*(3), 191-202.
- Alzate, R (2002). Conflicto y escuela. San Sebastián. Facultad de Psicología.

- American Psychological Association (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, R. C., & Faust, G. W. (1973). *Educational psychology: The science of instruction and learning*. New York: Harper & Row.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Arnau, J. (1978). Técnicas de observación. J. Arnau (Ed) Métodos de investigación en las Ciencias Humanas, 1-22.
- Arribalzaga, E. (2005). Consejos para redactar un artículo científico. *Revista Chilena de Cirugía*, 57 (2), 175-177.
- Ausubel, David P. (1969). Is there a discipline of Educational Psychology? Sociedad de Cirujanos de Chile. *Santiago, Chile Psichology in the Schools*, *6*, 232-234.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational research*, 48(2), 251-257.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1.
- Avilés, J., & Elices, J. (2007). Instrumentos para la evaluación del bullying. (INSEBULL). *Madrid: CEPE*, 978-84.
- Bárcena, V. L. (2014). Convivencia en positivo a través de la mediación entre iguales. Trabajo Fin de Grado, Educación Social, Universidad de Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27748/4/TFM_Vaquero%20B%C3%A1rcena%2c%20Lara.pdf [2017, 10 abril].
- Beltrán, J. (1993a). Procesos estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Belttrán J. (1993b). Algunas ideas maestras en tomo a un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje. .*Psicología de la educación y del desarrollo. Badajoz: Psicoex, 1.*
- Beltrán, J. A. (2002). Enciclopedia de pedagogía. Universidad Camilo José Cela.
- Blake, R. R., Mouton, J. S., & Allen, R. L. (1991). *Trabalho em Equipe Espetacular:* como desenvolver habilidades de liderança para o sucesso da equipe. Rio de Janeiro: Concisa.
- Biggs, J. B. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open

- University Press.
- Bijou, S. W. (1970). What psychology has to offer education now. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 65.
- Blake, R. R. & A. A. McCanse. (1991). Leadership Dilemmas Grid Solutions. Houston, Gulf. *Publishing*. http://liderazgodeblakeymouton.blogspot.com.es/ [2017, 25 de abril].
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7 (2), 161-186.
- Bock, M. E. (1975). Minimax Estimators of the Mean of a Multivariate Normal Distribution. *Ann. Statist*, 3, (1), 209-218.
- Bohner, G. and Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Psychology Press: USA and Canada.
- Bojczyk, K., Lehan, T., Mcwey, L., Melson, G. & Kaufman, D. (2011). Mothers' and Their Adult Daughters' Perceptions of Their Relationship. *Journal of Family Issues*, 452-481.
- Bolívar, A. (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Madrid. Escuela Española.
- Boninger, D. S., Krosnick, J. A., Berent, M. K., & Fabrigar, L. R. (1995). The causes and consequences of attitude importance. *Attitude strength: Antecedents and Consequences*, 4, 159-189.
- Boqué Torremorell, C. (2003). *Cultura de Mediación y Cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué Torremorell, C. (2005). En tiempo de Mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo. Barcelona: Gedisa.
- Borghesi, M. (2005). El sujeto ausente: educación y escuela entre el nihilismo y la memoria. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2010). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera

- *Infancia: Estilos parentales y el desarrollo social del niño.* (pp. 1-4).
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 13-22.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1967). *Survey of study habits and attitudes*. London: Psychological Corporation.
- Buceta, J. M. (1998). Psicología del entrenamiento deportivo. Madrid: Dykinson.
- Buela-Casal, G., Sierra, J. C y de los Santos-Roig (2002). Situación actual de la evaluación psicológica en lengua castellana. *En Papeles del Colegio*, 83.
- Camacho, S. (2000). El Análisis Transaccional y la mejora de las relaciones interpersonales. Colectivo andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Andalucía. España.
- Camacho, S. (2015). Nuevos retos, viejos principios. *Ponencia presentada en las Jornadas Educativas*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Cano, F., y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. Revista de Psicología General y Aplicada, 46(1), 89-99.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó.
- Carlson, J. G., & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Soriano, S. y Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: presentación y validación de un Programa Educativo Junta de Castilla y León, España. *Revista de Investigación en Psicología*, 10, 2.
- Carpintero, E. y otros (2015). *Programa Probien: Bienestar en Educación Primaria*.

 Madrid: Pirámide
- Carron, A. V (1971). *Laboratory experiments in motor learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Carron, A. V. (1971). Reactions to Anxiety and Motor Behavior. *Journal of Motor Behavior*, 2, 181–188.

- Caruana, A., & Ewing, M. T. (2010). How corporate reputation, quality, and value influence online loyalty. *Journal of Business Research*, 63 (9), 1103-1110.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1998). Las estrategias de aprendizaje: ¿Sirven las técnicas para aprender a aprender? Comunicación y Pedagogía, 152, 21-38.
- Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. y Vega, A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, *4*, 359.
- Ceballos, E., Correa, A. D., Vega, A., Correa, N., Gorostiza, A., Hernández, H. y Batista, L. (2002). An Inventory of conflictive situations in Secondary School: devising an instrument to assess the conflict in school. *European Conference on Educational Research.* (3) ,11-14
- Cerezo, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2010). El programa CIP. Intervención Psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir. Madrid: Pirámide.
- Child, D. (1973). Psychology and the Teacher. London: Holt Rinehart and Winston.
- Ciscart, C., Herráiz, C., Mackay, A., Maquinay, A., Ribes, C., & Terradas, C. G., G. (1999). A. *Projecte televisió: de casa a l'escola. familia i televisió*. Barcelona: Ed. Generalitat de Catalunya.
- Clariana, M. (1999) La influencia de variables no cognitivas en la interacción instruccional: la extraversión. Dins J. Beltrán i C. Genovard (eds.) Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares. Madrid: *Síntesis Psicología* 8, 257-277.
- Chóliz, M., Tejero, P, Chisvert, M., & Monteagudo, M. J. (1995). Wertheim's hypothesis on 'highway hypnosis': empirical evidence from a study on motorway and conventional road driving. *Accident Analysis & Prevention*, *36*, (6), 1045-1054.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia.
- Coob, S. (1991): Einsteinian practice and Newtoian discourse: Ethical crisis in mediation. *En Negotiation Journal*, 7 (1), 87-102.
- Cobb, S., & Rifkin, J. (1991). Practice and paradox: Deconstructing neutrality in mediation. *Law & Social Inquiry*, 16 (1), 35-62.

- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Coll, C., Pozo, I., & Sarabia, B. V. otros (1992). Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Pirámide.
- Corominas, A. (1994). La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum. Barcelona: Graó.
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.
- Covington, M. (2000). La voluntad de aprender. Madrid: Alianza Editorial.
- Coyne, J. C., Kessler, R. C., Tal, M., Turnbull, J., Wortman, C. B., & Greden, J. F. (1987). Living with a depressed person. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 55 (3), 347.
- Cronbach, L. J. (1990). Essentials of psychological testing. Nueva York: Harper & Row.
- Curle, A. (1995). *Another way: Positive response to contemporary violence*. London: Jon Carpenter Publishing.
- Darwin, C. (1872). The origin of species by means of natural selection: or, the preservation of favoured races in the struggle for life and the descent of man and selection in relation to sex. London: Modern Library.
- Darwin, C., Ekman, P. & Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. USA: Oxford University Press.
- Dawes, R. M., & Smith, T. L. (1985). Attitude and opinion measurement. *Handbook of Social Psychology*, 1, 509-566.
- De Corral GP. (2003). Violencia familiar. Ministerio de Sociedad y Consumo. Madrid.
- De Pablo, C. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Ministerio de Educación y Ciencias. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB.
- De Pablo, C., y Lázaro, A. (1999). El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de EGB. Madrid: Ministerio de Educación.
- DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

- DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña.
- Deitz, J. M. (1978). Current state of Applied Behavior Analysis: Science vs. Technology. American Psychologist, 33, 805-810.
- Defensor del Pueblo (1999). Informe *del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*.

 Recuperado

 en

 http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesespeciales [2016, 22de noviembre].
- Defensor del Pueblo (2006). Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delors, J. (1996). Education for tomorrow. Unesco Courier, 49, 6-11.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Díaz-Aguado, M, J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- Diego Vallejo de, R., & Gestoso, C. G. (2008). *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- Díez, F. y Tapia, G. (1999). Herramientas para trabajar en mediación. Buenos Aires: Paidós.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister: Revista Miscelánea de Educación*, 24, 77-89.
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (1), 6.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1992). Cognitive theories of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 267-359.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. Handbook of social psychology. Boston: McGrow Company.
- Echeverría, B. (2004). Caminar en relación: Tutorías personalizadas en la universidad. En Letras de Deusto, 34,103, 23-42.
- Edwards, A. L. (1957). *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. Mundo científico, 1(1), 44-52.
- Ekman, P. (1984). *Expression of the nature of emotions*. Hillsdale N. J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- Enrique, G., Herrero, J., & Lila, M. (2007). Percepciones y actitudes hacia la violencia de pareja contra la mujer en inmigrantes latinoamericanos en España. *Psychosocial Intervention*, 19(2), 135-144.
- Erwin, P. (2001). Attitudes and persuasion. London and New York: Psychology Press.
- Etxeberría, F.; Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En Ortega, P. (coord) Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. Cajamurcia.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., & Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, *38* (1), 47-58.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos; el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Ed. Narcea. Madrid.
- Fernández-Baena, F.J., Trianes, M.V., De la Morena, M.L., Escobar, M., Infante, L., & Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27 (1), 102-108.

- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Introducción a la evaluación Psicológica*. Pirámide. Madrid.
- Fernández Ballesteros, R. (1992). La observación. *Introducción a la Evaluación Psicológica*, *I*, 137-182. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., De Bruyn, E.E.J., Godoy, A., Hornke, L., Ter Laak, J. Vizcarro, C., Westhoff, K., Westmeyer H. & Zacagnini, J.L. (2001). Guidelines for the Assessment Process (GAP): A proposal for Discussion. *European J. Of Psychological Assessment*, 17,187-200.
- Fernández M. J., Buela-Casal, G. (2006). *Padres desesperados con hijos adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ferrés, J. (1994). Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales. Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.
- Ferrés, J. (1996): Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones Inadvertidas. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (1997). La construcción de valores en la televisión. Signos. *Teoría y Práctica de la educación*, 21, 15-31.
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Field, A. (2005). Logistic regression. Discovering statistics using SPSS, 2.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An Introduction to Theory and Research.* Reading, MA: Addison-Wesley.
- Folberg, H.J. y Taylor, A. (1996). *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*. México: Limusa, Grupo Noriega.
- Gagné, R. M. (1975). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Madrid: Diana.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas*. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución.*Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización.

- Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M. y Oñedera J.A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.
- Garber, Garber y Spizman. (2007). Portarse bien. Soluciones prácticas para los problemas comunes de la infancia. Barcelona: Medici.
- García, M. F. M., & Ramírez, M. G. (1995). La perspectiva psicosocial en la conceptualización del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 10(1), 61-74.
- García Bellido, R., González Such, J., & Jornet Meliá, J. M. (2010). *Grupo de Innovación Educativa: Universitat de València*. Recuperado en Grupo de Innovación Educativa: Universitat de València: http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS 0801B.pdf [2017, 13 de mayo]
- García, M (2017). Causas y soluciones a los conflictos familiares. Cómo solucionar las discusiones entre padres e hijos. Recuperado en http://www.conmishijos.com/los-conflictos-familiares-y-sus-causas.html [2017, 3 de febrero].
- García-Bacete, F.J., & González, J. (2010). SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. Madrid: TEA.
- Gargallo, B. (2003). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1° de ESO. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 163-180.
- Genovard, C. (1979). La psicología de la educación en la sociedad de hoy: esquemas de estudio. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 84, 6-10.
- Genovard, C., Gotzens, C., & Montané, J. (1981). Psicología de la educación. *Una Nueva Perspectiva Interdisciplinaria*, 3.
- Genovard Rosselló, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educar*, (4), 101-110.
- Genovard, C., et al. (1985). Hábitos de estudio. Bellaterra: I.C.E.-U.A.B.
- Gómez, A. (2006). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Universidad de Málaga. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24), 37-60.
- Gómez, A. H., & López P. M. (2014). *Nuevas competencias docentes para los nuevos tiempos de la educación*. Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías.

- Gómez, I., y Chávez-Brown, M. (2007). Prevención y Resolución de Conflictos en el Aula: el papel de la discriminación del profesor de su propio comportamiento. Típica. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3 (1), 1 11.
- Good, T., y Brophy, J. (1980): Looking in classrooms. Nueva York: Harper and Row.
- Gerver, Richard (2012). Crear hoy la escuela del mañana. Madrid: Ediciones SM.
- Gilbert, Ian (2005). Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar. Barcelona: Paidós.
- Giró, J. (1998). La justicia y la mediación: dos figuras diversas de la actividad comunitaria. *Educación Social*, 8, 18-28.
- Glaser, E. M. (1941). An experiment in the development of critical thinking. Columbia University: Teachers College.
- Gómez, A. (2006). La escuela sin ley. Madrid: La Esfera de los libros.
- Gotzens, C. (1997). La disciplina escolar. ICE. Horsori. Universidad de Barcelona.
- Granda, E. y Rodríguez, J. (2001). Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio Piloto. Universidad de Oviedo.
- Grasa, R. (1987). Vivir el conflicto. Barcelona: Praxis.
- Guitart Aced, R. M. (2002). Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas. Madrid: Graó.
- Guitart Aced, R.M. (2005). Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos. Barcelona: Graó.
- Guitart, Aced, R. M. y otros (2007). *Iguales pero diferentes, una visión general*. Recuperado de www.http//repositori.uvic.cat/xmlvi/handle/10854/3829 [2017, 25 de marzo].
- Gómez, A. (2006). La escuela sin ley. Madrid: La Esfera de los libros.
- Hammond, K. (1980). The integration of research in judgement and decision theory. University of Colorado, Institute of Behavioral Sciences. Report 226, 128.
- Haskell, W. L. (2001). What to look for in assessing responsiveness to exercise in a health context. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(6), S454-8.
- Heredia, E. B. (1997). Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación. Revista

- Electrónica de Motivación y Emoción, 5, 38-56.
- Hernández, P. (2004). Los conflictos escolares desde la perspective familiar. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Hernández, A.; Tomás, I.; Ferreres, A. y Lloret, S. (2015). Tercera evaluación de Tests Editados en España. *Papeles del Psicólogo*, *36* (1), 1-8.
- Hernández, M., Gómez, I., Martín, M. J. y Gozález, C. (2008). Prevención de la violencia infantil y juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. International Journal of Psychology and Psychological Therapy: 8, (1-2)
- Hernández, M.A. (2002). Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Universidad de las Islas Baleares.
- Hernández, P. (1993): "Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios". En Revista de Investigación Educativa (22): 117-150.
- Hernández, P. & García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, L., & Gallardo, M. A. (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial.
- Holland, J. L. (1995). Self-directed search. Cuaderno de evaluación. Una guía para la planificación educacional y vocacional. Odessa FL, E.U.: Psychological Assessment Resources.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, (4865), 540.
- Hovland, C. I., Lumsdaine, A. A., & Fred, D. Sheffield (1949), Experiments on Mass Communication. *Studies in Social Psychology in World War* 2, 3.
- Hull, C. L., (1930). Knowledge and purpose as habit mechanism. *Psychological Review*, 30, 511-525.
- Hustinx, P. W.J., Kuyper, H., van der Werf, M.P. C., y Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisted: New longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology*, 29, 561-582.
- International Test Commission-Comisión Internacional de Test (2014). Guía de la ITC

- sobre el uso de pruebas de evaluación con fines de investigación. Recuperado de: https://www.isep.es/actualidad-psicologia-clinica/guia-de-la-itc-sobre-el-uso-de-pruebas-de-evaluacion-con-fines-de-investigacion/ [2016, 6 de marzo].
- Iraurgi, J., Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L. y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología*, 27, 2, 562-573.
- Iungman, S. (1996). La mediación escolar. Recuperado de http://educacion.idoneos.com/index.php/355341 [2016, 17 de enero]
- Izard, C. E. (1984). Emotion-cognition relationships and human development. *Emotions, Cognition, and Behavior,* 17-37.
- Izard, C. E. (1989). Estudies of the development of emotion-cognition relations. *Cognition and emotion*, *3*, 257-266.
- Izard, C.E.; Kagan, J. y Zajonc, R.B. (1990). Introduction. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (eds.): *Emotions, Cognition, and Behavior*, 1-14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izquierdo, J. M. (1993). *Aprendizaje Motor*. Proyecto Docente. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Izquierdo, J. M. (2004): La Condición Psicológica en el Deporte de Competición: Estrategias de Evaluación. Tesis Doctoral en ACEDA. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de G.C.
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (2002). Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas. México: Paidotribo.
- Janet, P. 1908. Le sentiment de dèpersonnalisation. Journal de Psychologie Normale et Pathologique 5,514–516.
- Jiménez, B. M. (2003). Estudios transculturales del burnout: los estudios transculturales Brasil-España. *Revista Colombiana de psicología*, *12*(1), 9-18.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Joan M., y Martínez M., (2008). *La evaluación alternativa a los aprendizajes*. Barcelona: Octaedro.

- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. Madrid: Síntesis.
- Justicia, F. (1999). Metacognición y currículum. *In Psicología de la Instrucción*, 3 359-382.
- Kandel, E. (1992). Biology, Violence and antisocial personality. *Journal of Forensic Sciences*, 37 (3), 912-918.
- Katz, J. (1982). Cambio tecnológico en la industria metalmecánica latinoamericana: resultados de un programa de estudios de casos. Buenos Aires: BID / CEPAL / CIID / PNUD.
- Kelly, J.B. (1996). A decade of divorce mediation research. *Family Conciliation Courts Review*, 34 (3), 373-385.
- Kleinginna, P. & Kelinginna, A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, *5*, 263-291.
- Krech, D., & Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: MacGraw-Hill.
- Krech, D. y otros. (1978). Psicología Social. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kolb, D.A. (1984). Experimential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kohn, M., (1977). The Kohn Social Competence Scale and Kohn Symptom Checklist for the preschool child: A follow-up report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5 (3), 249-263.
- Koocher, G. P. & Keith-Spiegel, P. (2008). *Ethics in psychology and the mental health professions*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kulpe, O. (1893). Grundriss der Psychologie. Alemania: Englemann.
- Latorre, A., Flecha, A., García, R., & Gómez, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Latorre, A., & Teruel. J. (2009). *Dificultades de aprendizaje. Intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Pirámide.
- Laursen, B., Coy, K. C. & Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.

- Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. BOE núm. 163, 9 de julio de 2005.
- Lederach, J. P. (1985). *Mediation in North America: An examination of the profession's cultural assumptions*. In National Conference on Peacemaking and Conflict Resolution, Denver, CO.
- Lederach, J. P. (1996). *The mediator's cultural assumptions*. MCS Conciliation: Quarterly.
- Lederach, J. P. (1994). Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos. Centro de Investigación por la Paz: Gernika Gogoratuz.
- Lind, Marchal, & Wathen, (2012). Estadística aplicada a los negocios y la economía. México: McGraw-Hill.
- Lindgren, H.C. (1972). Educational Psychology on the classroom. New York: Wiley.
- Lindsay, G., Koene, C., Ovreeide, H. & Lang, F. (2008). *Ethics for European psychologists*. Gottingen, Germany and Cambridge, MA: Hogrefe.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- López Aguado, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) Mujeres y la sociedad de la Información. Universidad de Salamanca. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12, (2).
- Lozano, S. (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de Educación 343*, 325-351.
- Luciano, M. C., Gómez, I., & Valdivia, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (2), 173-197.
- Macià Antón, D. (2005). Ser padres. Educar y afrontar los conflictos cotidianos en la

- infancia. Madrid: Pirámide.
- Macià Antón, D. (2007). Problemas cotidianos de conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar. Madrid: Pirámide
- Macià Antón, D. (2008). Un adolescente en mi vida. Madrid: Pirámide.
- Mahoney, M. J. y Kazdin, A. (1979): Cognitive behavior modification: misconceptions and premature evaluation, *Psychological Bulletin*, 86, 1044–1049.
- Martín, J. A. y cols. (1981). Manual Test Cappa. Cuestionario Analítico Piscográfico de Personalidad de Amurrio. Madrid: Cospa S.A.
- Martín-Izard, A. (1989). Los yacimientos de uranio en pizarras. Doctoral dissertation, PhD Thesis. *Serie Ciencias*, 4.
- Martín, J. A. y cols. (1982). Manual Test Delta. Cuestionario de formas de reaccionar a la frustración. Madrid: Cospa S.A.
- Martínez, J. A. et al. (2015). Habilidades de Organización y Planificación en la Competencia para el Aprendizaje Académico en Educación Superior. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martínez, M. y Tey, A. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Editorial: La Muralla.
- McIntyre, P. D. (1990). Issues and recommendations in the use of factor analysis. *The Western Journal of Graduate Research*, 2, 59-73.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. NewYork: Random House.
- Melot, A., y Nguyen, A. (1987). El conocimiento de los fenómenos psicológicos. Madrid: Morata.
- Migues, A. R., Uzquiano, M. P. & Lozano, A. B. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Montaño, A. (2001). Aprender a pensar. Recuperado de: http://lorefilosofia.aprenderapensar.net/2011/11/21/el-hombre-como-ser-social-y-politico/ [2016, 5 marzo].

- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict.*London: John Wiley & Sons.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza.
- Moreno, I. y Revuelta, F. (2002a). Los trastornos por déficit de atención con hiperactividad. En M. Servera Barceló (coord.), Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas. Madrid: Pirámide.
- Moreno, I. y Revuelta, F. (2002b). *El trastorno por negativismo desafiante*. En M. Servera Barceló (coord.), Intervención en los trastornos del comportamiento inf
- Munné, M. (2006). Los 10 principios de la cultura de la Mediación. Barcelona: Editorial Graó.
- Muñiz, J. y Fernández-Hermida, J.R. (2000). La utilización de los tests en España. Papeles del Psicólogo 76, 41-49.
- Muñiz, J. y Fernández-Hermida, J.R. (2010). La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests. *Papeles del Psicólogo 31* (1), 108-121.
- Muñiz, J. et al. (2015). Perfil de personalidad emprendedora en jóvenes: componentes y evaluación. *Psicothema*, 26, (4), 442-454.
- Noro, J. (2000). Actitudes y valores: Puerta de entrada a una nueva escuela significativa. Revista Iberoamericana de Educación, 1-13. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/576Noro.PDF [2017, 7 febrero].
- Noro, J. E. (2004). Formación de Formadores: ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores? *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, (31), 7.
- Nunnally, J. (1978). Psychometric methods. New York: McGraw Hill.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. e Izquierdo, J. M. Psicología de la Educación. Manuales Docentes de Educación Primaria para ETULPGC. Servicio de Publicaciones. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Núñez, R. (2011). On the Science of Embodied Cognition in the 2010s: Research Questions, Appropriate Reductionism, and Testable Explanations. *The Journal of*

- the Learning Sciences, 37-41.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de educación a distancia*, 1-16.
- Olson, D., & Zanna, D. (1993). Actitudes. México. Trillas.
- Orlick, T. (1998). Embracing Your Potential. London: Human Kinetics.
- Ortega, Ruíz, R. (2005). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Recuperado de http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf [2016, 11 de noviembre].
- Ortega Ruíz, R. (2000). Educar en la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, P. (2001). Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. Cajamurcia.
- Oakland, T., & Leach, M.M. (2006). Testing Practices Discussed in Ethics Codes from 35 Countries. In T. Oakland (Chair), Ethical Issues Associated with Test Use. Paper presented at the ITC 5th International Conference on Psychological and Educational Test Adaptation across Language and Cultures, Brussels, Belgium.
- Palacios, J., Moreno, M. C., & Jiménez, J. (1995). El maltrato infantil: concepto, tipos, etiología. *Infancia y Aprendizaje*, 18 (71), 7-21.
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pareja, J., A. (2002). Aproximación al concepto de agresividad como fenómeno psicológico y social. Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar. Barcelona: Octaedro.
- Parkinson, L. (2005). *Mediación Familiar. Teoría y práctica: principios y estrategias operativas.* Barcelona: Gedisa.
- Parra, D. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Medellín: SENA Antioquia.

- Parra, Á. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Pea, R. D., & Kurland, D. M. (1987). Cognitive Technologies for Writing. *Review of research in education*, 14(1), 277-326.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, *31*, 539-548.
- Pennebaker, J. W., Colder, M. & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
- Peñalva, A., López, J. J. Vega-Osés, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. Estudios sobre Educación. Vol 28, (9-28)
- Pérez, C. (2009). Valores y normas para convivencia en el Aula. Madrid: EOS.
- Pernett, I.I. (2016). Estudio de la Mediación de la percepción de la importancias de la educación en valores y la honestidad académica de los estudiantes del colegio Bachillerato Patria de Bogotá. Maestría en Educación. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá D. C.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, *39* (2), 81-90.
- Phelps, R. (Ed.) (2005). Defending standardized testing. Londres: LEA.
- Petrovski, A.V. (1982). Psicología general. La Habana: Pueblo y Educación.
- Phelps, R. (Ed.) (2008). Correcting fallacies about educational and psychological testing. Segunda evaluación de tests editados en España. Papeles del Psicólogo 24, 82-90.
- Piaget, J. (2000). Piaget's theory of cognitive development. Childhood cognitive development: *The essential readings*, 33-47.
- Pintrich, P. R. (1989). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated leraning. *International Journal of Educational Research*, *31*, 459-470.
- Pintrich, P. R.; DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and Self-Regulatory Processes*, 7, (371-402).
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T. y Mackeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Universidad de Michigan. Technical Report 91-B-004.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Powell, K. (2004). Developmental Psychology of Adolescent Girls: Conflicts and Identity Issues. *Academic Journal Article*, 1-3.
- Pozar, F. (2002). Inventario de hábitos de estudio. Madrid: TEA.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Los contenidos de la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid, Santillana.
- Plutchik, R. (1970). *Emotions, evolution and adaptative processes*. New York: Academy Press.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. *Theories of Emotion*, 1 (4), 3-31.
- Prieto, G. y Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-71.
- Quintana, M. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue. Región de Los Lagos-Chile. *Estudios pedagógicos*, *37*(1), 71-83.
- Ramos, K. J. R. (2016). La eficacia de la mediación: cuestión de perspectivas. *Revista de Administración Pública*, 125-156.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260, de 30/10/2007.

- Rechea, C. (2012). El concepto de modelo en psicología. Análisis y Modificación de Conducta, 6 (11-12).
- Redondo, S., y Sánchez-Meca, J. (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces para la delincuencia juvenil*. Madrid: Pirámide.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mcgraw-Hill S.A. Interamericano de España.
- Robinson, Ken (2011). El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo. México: Grijalbo.
- Rodrigo, M. J, García, M., Márquez, M.L, y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26, 1, 21-34.
- Rodríguez, F.J., Hernández, E., Cuesta, M. y otros (2001). Familia y características diferenciales de comportamientos desconsiderados en la Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Convivencia en Centros Escolares.
- Rodríguez, M. C., Izquierdo, J.M., Ruíz, J. A. y Mendoza, A. (2014), *Diagnóstico de personalidad en el deporte de competición. Fútbol.* Sevilla: Wanceulen.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rohwer, W. D. (1984). An invitation to a developmental psychology of studying. In Advances in applied developmental psychology. New York: Academic Press.
- Rokeach, M. (1976). *Understanding Human Values*. NewYork: TheFreePress.
- Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Ros, M. (2001a). *Psicología Social de los valores: una perspectiva histórica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M. (2001b). Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita a un tema clásico. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosenberg, M. & Owen, T. (2001). Low self-esteem people: Extending self-esteem theory and research. New York: Cambridge University Press.

- Rubinstein, J. L, & Howes, C. (1979). Caregiving and infant behavior in day care and in homes. *Developmental Psychology*, 15(1), 1.
- Ruiz, M., y otros (2003). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica, 9 (1), 123-136.
- Ruíz, O. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Recuperado de http://www.convivenciamec.es/egc/con2005/ORTEGA.pdf [2016, 11 noviembre].
- Russell, J. A., & Lemay, G., (2000). *Emotion Concepts*. New York/London: The Guilford Press.
- Sanz, M. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. España: Narcea.
- Samper, T. B. (2006). Resolución de conflictos y mediación. *En Psicología Jurídica*, 561-590.
- Samoff, J. (1999). No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending with Crisis in African Education. Lanham, M.D.: Rowman & Lilttlefield.
- Sanabria, R., Martínez, A. G, Mayorga, J. J. (2007). Hacia La Construcción Del objeto de Estudio de La Administración: Una Visión Desde La Complejidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 16(1), 97-112.
- Sánchez, H. J. (2017) Sucesos de vida estresantes y su relación con los conflictos emocionales en adolescentes de la Fundación Proyecto Don Bosco. Pontificia Universidad Católica de Ecuador Sede Ambato.
- Sarabia, F.J. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Scandura, J. M. (1978). Current status and future directions of Educational. Psychology as discipline. *Educational Psychologist*, *13*, 43-56.
- Schifter, D. E., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 843.

- Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Seagoe, May V. (1960). Professional women in modern society. *Journal of Social Issues*, 6 (3), 1-58.
- Seligman, M. E. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology* 88, 242-247.
- Seligman, M y Beagley, G. (1975). Learned helplessness in rabi. *Journal of Comparative* and Physiofokical Psychology, 88, (2), 534-541.
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26(2), 124-148.
- Serbin, L.A., Moskowitz, D.S., Schwartzman, A.E. y Ledingham, J.E. (1991).

 Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: into the next generation. Hillsdale: LEA.
- Siegler, R. S., & Richards, D. D. (1979). Development of time, speed, and distance concepts. *Developmental Psychology*, 15(3), 288.
- Siegler, R. S. (1994). Cognitive Variability: A Key to Understanding Cognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (1), 1-5.
- Siemens, G. (2004): Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. Recuperado de http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf [2017, 30 de marzo].
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2.
- Silva, F. y Martorell, C. (1982). La batería de socialización. Valencia: Promolibro.
- Silva, F., Martorell, C, & Clemente, A. (1986). Socialization and personality: study through q questionnaires in a preadult spanish population. *Person. Individ. Diff.* 7. 355-372.
- Silva, F. y Martorell, C. (1989). BAS 1 y 2. Madrid: TEA.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007, julio). La escuela: espacio de convivencia y conflictos. *Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana*. Valencia: Álvarez, C. E. Recuperado de

- http://www.elsindic.com/documentos/105 la escuela c.pdf [2017, 23 de marzo].
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *Astd Learning News*, 10(1).
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in Learning and Education. *Educause Rreview*, 46(5), 30.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Sivacek, J., & Crano, W. D. (1982). Vested interest as a moderator of attitude—behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(2), 210.
- Spitzer, Manfred (2005). *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- Sugarrman, K. (2000). Características de la Dirección. Recuperado de http://www.psywww.com/sports/leader.htm [2016, 11] de junio].
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S California. (2001) *Using Multivariate Statistics, 6th Edition. A Practical Approach to using Multivariate Analyses*. State University Northridge: Allyn and Bacon.
- Tabares, J. L. e Izquierdo, J. M. (2016) Actitudes de los Estudiantes Universitarios hacia el Centro y los Profesores. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tesser, A. (1993). Decision making power and marital satisfaction: A self-evaluation maintenance perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(4), 471-494.
- Tishman, S., Jay, E. & Perkins, D. (1993). Teaching Thinking Dispositions: from Transmission to Enculturation. *Theory into Practice*, *32*, 147-153.
- Thorndike, R. L. (1970). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.
- Thorndike, R. L. (1970). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.

- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American journal of sociology*, *33*(4), 529-554.
- Thurstone, L.L. (1931). Measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269.
- Thurstone, L.L. & Thurstone, T. G. (1990). A neurotic inventory. *Journal of Social Psychology*, 1, 3-30.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. Approaches to Emotion, 163, 195.
- Torrego, J.C. (2005). Mediación de conflictos en Instituciones Educativas; Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2008). El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. (2009). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C, Aguado, J.C, y otros (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia.*Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona. Editorial Grao.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J.M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39 (1), 37-50.
- Torres Sáez, A. (2002). *Mejorando la convivencia de los centros*. Murcia: Servicios de Ordenación administrativa y Publicaciones.
- Tortosa, Gil, F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Travers, Robert M. W. (1969). Educational Psychology. New York, McMillan.
- Treffinger, D. J., & Ripple, R. E. (1971). Programmed instruction in creative problem solving. *Educational Leadership*, 28, 667-675.
- Triandis, H. (1971). Attitude and attitude change. New York: John Wiley & Sons.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18, (2), 272-277.

- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Vázquez Gómez, G. (2001). El conflicto y la escuela en un mundo globalizado. *Addenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Recuperado de http://www.ucm.es/info/site/ [2017, 8 mayo].
- Villena, M.D., Justicia, F. y Fernández E. (2015). Incidencias de las actitudes y la personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase. Universidad de Granada. Tesis Doctorales.
- Vinyamata, E. (2005). Aprender a partir del conflicto: conflictología y educación. México: Artmed.
- Vygotsky, L. (1934). La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. Moscú: Academia de Rederación Rusa.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard UniversityPress.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20 (2), 158.
- Wenger, M. A., Jones, F. N., & Jones, M. H. (1962). *Emotional behavior. Emotion: bodily change*. Princeton, NJ: van Nostrand.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: McMillan.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Palmer, D. R. (1987). *Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wettstein, A. (2012). El sistema de observación BASYS para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar. *Psicothema*, 24 (3), 364-370.
- Willingham, Daniel (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la Escuela? Barcelona: Graó
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). *Attitudes: A new look at an old concept.* Cambridge, England UK: Cambridge University Press.
- Zanjoc, R.B. (1986). The declive and rise of scholastic aptitude scores. American

Psychologist, 41, 862-867.

- Zapata-Ros, M. (2012). Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje. RED, *Revista de Educación a Distancia, 31*.
- Zimmerman, B.J; Martínez Pons, M. (1986). Development of á Structured Interview for Assesing Student Use of Self-Regulated Warning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.