



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La convivencia escolar en la Región de
Murcia desde la teoría del desarrollo
positivo

Dña. Rita Ros Pérez-Chuecos
2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Tesis doctoral:

La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo

Dirigida por:

D^a. M^a Ángeles Hernández Prados

D^a. M^a Ángeles Gomariz Vicente

Doctoranda:

Rita Ros Pérez-Chuecos

Murcia, 2020

*Este trabajo se lo dedico a mis padres,
a mi marido Francisco y a mi querida hija Celia,
por el tiempo robado.*

Agradecimientos

Mi más sincera gratitud a todos los que me han apoyado durante este proyecto, en especial a mis padres, Salvador y Juani, por ser las personas más especiales en mi vida y por cuidar de mi hija mientras yo me dedicaba a esta investigación. A mi marido Francisco, por apoyarme en todos los proyectos que emprendo y por dedicarse a la crianza de nuestra hija Celia y a las tareas de la casa y como no, a mi hermano Juan Salvador y mi cuñada Paola por su apoyo incondicional a lo largo de este tiempo.

También, agradecer este trabajo a mis tutoras, D^a. María Ángeles Hernández Prados del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y a D^a. María Ángeles Gomariz Vicente profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, ya que sin ellas hubiese sido imposible la realización del mismo. No tengo palabras de agradecimiento suficientes para ellas, son unas personas maravillosas a las que tengo una profunda admiración tanto personalmente como profesionalmente.

Quiero mostrar mi agradecimiento a los centros participantes en la investigación, por la colaboración e interés por este estudio, especialmente al equipo Directivo por dejarnos acceder al centro, al Departamento de Orientación por informar a los tutores de los grupos y como no al alumnado, por ser los protagonistas de este estudio.

Muy especialmente, a todos los nombrados por aguantar mis nervios a lo largo de este proyecto que comenzó por casualidad y que se ha convertido en realidad.

ÍNDICE

ÍNDICE

CAPÍTULO I. EL DESARROLLO HUMANO COMO OBJETIVO DE EDUCACIÓN.....	5
1.1. INTRODUCCIÓN.	9
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO.....	16
1.2.1. EL HOMBRE COMO SER EDUCABLE. VISIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN.....	17
1.2.1.1. <i>La animalidad inacabada del ser humano.</i>	<i>17</i>
1.2.1.2. <i>El hombre como ser sociocultural, trascendiendo la animalidad.....</i>	<i>19</i>
1.2.1.3. <i>El hombre como ser educable, persiguiendo su perfeccionamiento humano</i>	<i>22</i>
1.2.2. EL DESARROLLO HUMANO. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.	25
1.3. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO HUMANO.....	31
1.3.1. TEORÍAS DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DEL DESARROLLO HUMANO.....	31
1.3.2. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.	34
1.3.3. LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DEL DESARROLLO HUMANO.	37
1.4. TEORÍA DEL DESARROLLO POSITIVO. LAS FORTALEZAS HUMANAS.....	40
1.5. REFERENCIAS.....	43
CAPÍTULO II. LA PROBLEMÁTICA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	59
2.1. INTRODUCCIÓN: IMPORTANCIA DE LA CONVIVENCIA.	63
2.2. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	67
2.2.1. DERECHOS HUMANOS.....	67
2.2.2. LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ.....	71
2.2.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	75
2.3. REVISIÓN DE FACTORES QUE AFECTAN O CONDICIONAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	81
2.3.1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES ASOCIADAS A LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	81
2.3.2. LA FAMILIA COMO ELEMENTO POTENCIADOR O INHIBIDOR DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES.	83
2.3.3. FACTORES SOCIALES ASOCIADOS AL ORIGEN DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES.....	84
2.4. LA VIOLENCIA COMO ANTÍTESIS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	87
2.4.1. ESTUDIOS DE REVISIONES SISTEMÁTICAS SOBRE PROBLEMAS O CONFLICTOS ESCOLARES.	88
2.4.2. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	90
2.4.3. ESTUDIOS CENTRADOS EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.	92
2.4.3.1. <i>Programas de intervención a nivel Internacional.</i>	<i>92</i>
2.4.3.2. <i>Programas de intervención a nivel Europeo.</i>	<i>94</i>
2.4.3.3. <i>Programas y proyectos de la convivencia escolar en España.....</i>	<i>97</i>
2.5. REFERENCIAS.....	101

CAPÍTULO III. PAPEL DE LAS FORTALEZAS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.115

3.1. APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DE LAS FORTALEZAS Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	119
.....
3.1.1. ANTECEDENTES SOBRE FORTALEZAS.	119
3.1.2. ANTECEDENTES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA.	122
3.1.3. CUESTIONARIOS DE FORTALEZAS HUMANAS.	125
3.1.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS QUE EVALÚAN EL CLIMA DE CLASE O DE CENTRO.	127
3.2. RESULTADOS Y AVANCES EMPÍRICOS SOBRE FORTALEZAS.....	129
3.2.1. INVESTIGACIONES QUE HAN UTILIZADO EL CUESTIONARIO VALUES IN ACTION INVENTORY (VIA) DE PETERSON Y SELIGMAN (2004).	130
3.2.2. ANÁLISIS DE LAS FORTALEZAS DEL CUESTIONARIO VIA-Y CON ADOLESCENTES.	134
3.2.2.1. <i>Sabiduría y Conocimiento.</i>	135
3.2.2.2. <i>Justicia.</i>	139
3.2.2.3. <i>Templanza.</i>	142
3.2.2.4. <i>Coraje.</i>	145
3.2.2.5. <i>Amor y Humanidad.</i>	147
3.2.2.6. <i>Transcendencia.</i>	150
3.3. RESULTADOS Y AVANCES EMPÍRICOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL CLIMA DE CLASE.	154
3.3.1. INVESTIGACIONES QUE HAN UTILIZADO LA ESCALA BREVE DEL CLIMA DE CLASE (EBCC) DE LÓPEZ-GONZÁLEZ Y BISQUERRA (2013).	154
3.3.2. EL CLIMA DE CLASE A TRAVÉS DE LAS DIMENSIONES QUE LO INTEGRAN.	156
3.4. REFERENCIAS.....	161

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.191

4.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	195
4.2. OBJETIVOS.....	195
4.3. METODOLOGÍA.	195
4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.	196
4.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	207
4.5.1. CUESTIONARIO SOBRE FORTALEZAS HUMANAS EN ADOLESCENTES (VIA-Y, PETERSON Y SELIGMAN, 2003).	208
4.5.1.1. Características psicométricas del cuestionario VIA-Y.....	210
4.5.1.1.1. Descripción de las subescalas.....	210
4.5.3.1.2. Prueba de fiabilidad.....	211
4.5.2. ESCALA BREVE DE CLIMA DE CLASE (EBCC).	215

4.5.3. VARIABLES PREDICTORAS O FACTORES.....	218
4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	219
4.7. ANÁLISIS DE DATOS.....	221
4.8. REFERENCIAS.....	222
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBJETIVO 1.	225
5.1. RESULTADOS RELATIVOS AL OBJETIVO 1.	229
5.1.1. FORTALEZAS VINCULADAS A LA SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO.....	231
5.1.2. FORTALEZAS VINCULADAS A LA JUSTICIA.....	236
5.1.3. FORTALEZAS VINCULADAS A LA TEMPLANZA.....	240
5.1.4. FORTALEZAS VINCULADAS AL AMOR.....	244
5.1.5. FORTALEZAS VINCULADAS AL CORAJE.....	247
5.1.6. FORTALEZAS VINCULADAS A LA TRANSCENDENCIA.	252
5.2 ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE FORTALEZAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.	257
5.2.1. FORTALEZAS Y TITULARIDAD DEL CENTRO.....	257
5.2.2. FORTALEZAS Y RELACIÓN CON EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN.	258
5.2.3. FORTALEZAS Y GÉNERO DE LOS ALUMNOS.	266
5.2.4. FORTALEZAS Y EDAD DE LOS ALUMNOS.	267
5.2.5. FORTALEZAS Y CURSO DE LOS ALUMNOS.....	270
5.2.6. FORTALEZAS Y RELACIÓN CON EL TIPO DE FAMILIA DE LOS ALUMNOS.....	272
5.2.7. FORTALEZAS Y RELACIÓN CON LA PROFESIÓN DE LOS PROGENITORES DEL ALUMNADO.....	273
5.2.8. FORTALEZAS Y RELACIÓN CON LA EDAD DEL PADRE Y DE LA MADRE DEL ALUMNADO.....	275
5.2.9. FORTALEZAS Y RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE DEL ALUMNADO.	280
5.2.10. FORTALEZAS Y RELACIÓN DE SI EL ALUMNO HA REPETIDO ALGUNA VEZ O NO CURSO.	284
5.2.11. FORTALEZAS Y PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO POR PARTE DEL ALUMNADO.	285
5.2.12. FORTALEZAS Y NÚMERO DE AMIGOS QUE TIENE EN CLASE.	287
5.3. REFERENCIAS.....	290
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBJETIVO 2.	291
6.1 RESULTADOS RELATIVOS AL OBJETIVO 2.	295
6.1.1. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DEL CLIMA DE AULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA....	295
6.2. ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE CLIMA EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.	301
6.2.1 CLIMA Y TITULARIDAD DEL CENTRO.....	302

6.2.2.	CLIMA Y RELACIÓN CON EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN.....	302
6.2.3.	CLIMA Y GÉNERO DE LOS ALUMNOS.	306
6.2.4.	CLIMA Y EDAD DE LOS ALUMNOS.	307
6.2.5.	CLIMA Y CURSO DE LOS ALUMNOS.....	310
6.2.6.	CLIMA Y RELACIÓN CON EL TIPO DE FAMILIA DE LOS ALUMNOS.	311
6.2.7.	CLIMA EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LOS PROGENITORES DEL ALUMNADO.....	313
6.2.8.	CLIMA EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL PADRE Y DE LA MADRE DEL ALUMNADO.	315
6.2.9.	CLIMA EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE DEL ALUMNADO.....	318
6.2.10.	CLIMA EN FUNCIÓN DE SI EL ALUMNO HA REPETIDO ALGUNA VEZ DE CURSO.	322
6.2.11.	CLIMA EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO POR PARTE DEL ALUMNADO.....	323
6.2.12.	CLIMA Y RELACIÓN EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE AMIGOS.	326
6.3.	REFERENCIAS.....	328

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBJETIVO 3.329

7.1.	ANÁLISIS INFERENCIAL DEL CUESTIONARIO VÍA-Y Y DEL CUESTIONARIO EBCC.	333
7.1.1.	ANÁLISIS INFERENCIAL DE FORTALEZAS Y CLIMA.	333
7.1.2.	ANÁLISIS INFERENCIAL DE LAS DIMENSIONES DE FORTALEZAS Y DE CLIMA.	333
7.1.3.	ANÁLISIS INFERENCIAL DE LAS SUBDIMENSIONES DE CLIMA Y DE FORTALEZAS.....	334
	<i>7.1.3.1. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría y Conocimiento, Rho de Spearman.</i>	<i>334</i>
	<i>7.1.3.2. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman.</i>	<i>336</i>
	<i>7.1.3.3. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman.</i>	<i>337</i>
	<i>7.1.3.4. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Amor y Humanidad, Rho de Spearman.</i>	<i>338</i>
	<i>7.1.3.5. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman.</i>	<i>339</i>
	<i>7.1.3.6. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia, Rho de Spearman.</i>	<i>340</i>
7.2.	REFERENCIAS.....	341

CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....343

8.1.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.	347
8.1.1.	ANÁLISIS DE LAS FORTALEZAS EN LOS ADOLESCENTES.....	347
8.1.2.	ANÁLISIS DEL CLIMA.....	358
8.1.3.	RELACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE FORTALEZAS Y DE CLIMA.	364
8.2.	LIMITACIONES Y LOGROS DE LA INVESTIGACIÓN.....	368
8.3.	PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	370
8.4.	REFERENCIAS.....	371

ANEXOS	385
ANEXO 1. REVISIONES TEÓRICAS ANALIZADAS A NIVEL NACIONAL SOBRE CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLAR ORDENADOS CRONOLÓGICAMENTE.....	389
ANEXO 2. REVISIONES TEÓRICAS INTERNACIONALES SOBRE CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLAR ORDENADOS CRONOLÓGICAMENTE.....	391
ANEXO 3. REVISIONES DESCRIPTIVAS ANALIZADAS A NIVEL NACIONAL SOBRE CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLAR ORDENADOS CRONOLÓGICAMENTE.	395
ANEXO 4. REVISIONES DESCRIPTIVAS ANALIZADAS A NIVEL INTERNACIONAL SOBRE CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLAR ORDENADOS CRONOLÓGICAMENTE.	397
ANEXO 5. ESTUDIOS INTERNACIONALES QUE APLICAN EL CUESTIONARIO VALUES IN ACTION INVENTORY (VIA) DE PETERSON Y SELIGMAN (2004)	400
ANEXO 6. ESTUDIOS NACIONALES QUE APLICAN EL CUESTIONARIO VALUES IN ACTION INVENTORY (VIA) DE PETERSON Y SELIGMAN (2004).....	402
ANEXO 7. INVESTIGACIONES QUE HAN UTILIZADO LA ESCALA BREVE DE CLIMA DE CLASE (EBCC) ORDENADOS CRONOLÓGICAMENTE.....	406
ANEXO 8. CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS FORTALEZAS PERSONALES Y EL CLIMA DE AULA.	408
ANEXO 9. ÍTEMS CON PUNTUACIÓN INVERSA DEL CUESTIONARIO VIA DE PETERSON Y SELIGMAN (2004)	417
ANEXO 10. CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	424
ANEXO 11. ANÁLISIS DE HOMOCEASTICIDAD O LEVENE	417
ANEXO 12. ANÁLISIS DE VARIANZA MEDIANTE LA PRUEBA DE NORMALIDAD O KOLMOGOROV-SMIRNOV....	424

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Se adjunta en cada uno de los apartados.

INTRODUCCIÓN.

La Psicología Positiva se dedica a estudiar y promover todos aquellos factores que permiten a la sociedad en su conjunto desarrollarse en plenitud (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En este sentido, las fortalezas personales pretenden conocer los aspectos más valiosos y deseables del ser humano (Hernández- González, 2014), siendo este uno de los principales temas de investigación de la Psicología Positiva (McCullough y Snyder, 2000). En los últimos años, el estudio de las fortalezas en los distintos ámbitos de la vida de las personas, y en concreto en el ámbito académico, ha aumentado debido a sus claros beneficios para la salud, el bienestar y la satisfacción personal (Peterson y Seligman, 2004). En el área de la educación, la identificación y reflexión de los estudiantes sobre sus propias fortalezas otorgándole al adolescente el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y sus limitaciones, y en palabras de Huapaya (2007), permite al alumno cuando se inicia el aprendizaje según sus necesidades.

Al respecto, diferentes estudios han analizado la relación que tienen las fortalezas de los adolescentes con el clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico (Giménez, 2010), con el desarrollo personal (Santana, 2019) o con los valores de los adolescentes (Vidal, 2017). En el ámbito universitario, esta relación se ha establecido entre las fortalezas de carácter y la resiliencia en estudiantes de Medicina (Rivas de Mora, 2012), entre las fortalezas personales y el bienestar en postulantes a la carrera de Psicología o con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social (Saldaña, et al. 2014). La escasez de investigaciones en relación con las fortalezas y el clima de aula nos lleva a plantearnos esta tesis doctoral.

Consideramos que el clima es una variante esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y que éste está determinado por las fortalezas que tienen los alumnos, tal y como recoge Vaello (2011) es importante conocer la educación socio- emocional para conseguir un buen clima de aula, aunque no sólo se centra en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del docente.

Por tanto, esta investigación nace con la intención de contribuir al ámbito científico- educativo, con el que se pretende, acercarnos al clima de aula en los centros escolares de Educación Secundaria de al Región de Murcia, a partir del análisis de las fortalezas del alumnado. Para ello, tratamos de analizar todo lo que engloba las fortalezas personales incluidas en el campo de la Psicología Positiva y de clima de aula de los centros educativos con el objetivo de conocer que aspectos inciden en una mejor convivencia escolar.

La presente tesis doctoral se estructura en dos bloques que aglutinan 8 capítulos, además de los anexos que aportan información complementaria a cada capítulo. Los tres primeros

capítulos incluyen el marco teórico y los cuatro siguientes recogen el marco empírico. El último capítulo hace referencia a las discusiones, conclusiones y limitaciones de este estudio. A continuación, describimos brevemente cada uno de los capítulos por los que se compone este trabajo.

En **el primer capítulo** del marco teórico incluye la conceptualización del desarrollo humano incluyendo el hombre como ser educable y el desarrollo humano. Además, profundizamos en los presupuestos teóricos desde el punto de vista de la psicología evolutiva, la socialización y la educación. Finalmente destacamos la importancia de la teoría del desarrollo positivo desde el punto de vista de las fortalezas humanas.

En el **segundo capítulo**, se recoge la problemática de la convivencia escolar. Para ello, se realiza una primera aproximación a este concepto, se revisan los factores que afectan o condicionan la convivencia en los centros educativos y se termina analizando la violencia como antítesis de la convivencia escolar. Concretamente, dentro de este último apartado incluimos una revisión de estudios sistemáticos, descriptivos y centrados en programas de intervención, éste último a nivel Internacional, Europeo y de España.

El **tercer capítulo** incluye los fundamentos teóricos en la relación de las fortalezas y la convivencia escolar. Para ello se han analizado los antecedentes y los cuestionarios sobre fortalezas humanas y sobre clima de clase o de centro. También se ha incluido los resultados y avances empíricos de cada uno de las áreas analizadas incluyendo por un lado, las investigaciones que han utilizado el mismo cuestionario que en esta investigación y por otro el análisis de las diferentes dimensiones que lo integran.

En **el cuarto capítulo**, se inicia ya el trabajo empírico de la tesis. En él se presenta la formulación del problema de investigación, los objetivos, la metodología, la población y muestra, los instrumentos y procedimientos de recogida de información y el tratamiento estadístico de los datos.

El quinto capítulo aborda el análisis de los resultados del objetivo 1, relacionado este con el cuestionario VIA-Y de Peterson y Seligman (2004) y el **capítulo sexto** recoge los resultados del objetivo 2, en concreto los obtenidos a través de la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López-González y Bisquerra (2013). Para ello, en ambos capítulos se realiza un análisis descriptivo en primera instancia y bivariado en segundo lugar, a partir de las correlaciones no paramétricas mediante la prueba de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

El **séptimo capítulo** recoge los resultados del objetivo 3, es decir, el análisis inferencial del cuestionario VIA-Y y del cuestionario EBCC y para ello se aplica la prueba de Rho de Spearman.

En el **octavo capítulo** se lleva a cabo la discusión y las conclusiones. En primer lugar, se realiza la discusión de los principales resultados obtenidos a partir del análisis de los capítulos anteriores y en segundo lugar se elaboran las conclusiones, logros, limitaciones y líneas futuras de investigación.

Finalmente, se presentan los anexos de la presente tesis doctoral que incluyen diferentes documentos de interés utilizados en esta investigación, clasificados por capítulos.

REFERENCIAS

- Hernández- González, M. A. (2014). Fortalezas personales en padres de familia con y sin hijos diagnosticados con cáncer. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 3, 904-922. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi153a.pdf>
- Huapaya, C. R., Lizarralde, F. Á. J., Vivas, J. y Arona, G. (2007). *Modelo de evaluación del conocimiento en un Sistema Tutorial Inteligente*. Repositorio Institucional de la UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14163>
- McCullough, M.E. y Snyder, C.R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 1- 10. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.1>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well- being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Saldaña, O., Escartín Solanelles, J., Martín-Peña, J., Jiménez, Y., Ceja, L., Varela Rey, A. y Rodríguez Carballeira, Á. (2014). Fortalezas personales relacionadas con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social y la psicología social aplicada. Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d'Educatió Emocional. X Jornades d'Educatió Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educatió). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/58743>
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An introduction*. Psychologist.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

Capítulo I. El desarrollo humano como objetivo de educación.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO HUMANO COMO OBJETIVO DE EDUCACIÓN

- 1.1. Introducción.
- 1.2. Contextualización del desarrollo humano.
 - 1.2.2. El hombre como ser educable. Visión antropológica de la educación.
 - 1.2.2.1. La animalidad inacabada del ser humano.
 - 1.2.2.2. El hombre como ser sociocultural, trascendiendo la animalidad.
 - 1.2.2.3. El hombre como ser educable, persiguiendo su perfeccionamiento humano.
 - 1.2.3. El desarrollo humano. Una aproximación conceptual.
- 1.3. Presupuestos teóricos del desarrollo humano.
 - 1.3.1. Teorías de la psicología evolutiva y del desarrollo humano.
 - 1.3.2. Procesos de socialización y desarrollo humano.
 - 1.3.3. La educación como factor de desarrollo humano.
- 1.4. Teoría del desarrollo positivo. Las fortalezas humanas.
- 1.5. Referencias.

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

Tabla 1.1. Evolución del concepto de desarrollo humano.

1.1. INTRODUCCIÓN.

Las actuales circunstancias sociales caracterizadas por la globalización, individualización, la desinstitucionalización, el desmesurado crecimiento de la población y de la desigualdad, el mayor empobrecimiento de la clase media derivado del aumento del desempleo, la mayor durabilidad del estado de crisis económica continua, el aumento de la apatía política y la búsqueda de alternativas radicales, etc., acaban sumergiendo a la ciudadanía en un estado de malestar. Esto unido a la implantación de la cultura de consumo en una sociedad capitalista, han contribuido sin lugar a dudas a una mayor potenciación del fenómeno de la globalización, de los avances en las tecnologías y la informática, propiciaron los cambios en el modelo productivo y el paso de un capitalismo eminentemente productivo a uno de tipo financiero en donde se pone de manifiesto que el escenario actual poco o nada tiene que ver con lo que nos prometieron (Rey-Pérez, 2015).

La cultura de consumo y del entretenimiento propician que el deseo de tener y la decepción por no tener, vayan cogidos de la mano y se planteen, ambos casos, como derechos sociales (De la Fuente, 2018). De hecho, estudios como los de Gil y Sierra (2017) constatan que existen diferencias significativas en el Estado del Bienestar, en la distribución del gasto público y en la producción, en los países miembros de la Unión Europea. También confirma que los ciudadanos con mayor Estado de Bienestar son más felices, que para la productividad per cápita es más significativo el gasto público per cápita que la felicidad y que la renta afecta a la felicidad, pero hasta que esta alcanza cierto grado, a partir de ese nivel, un aumento de renta no mejora la felicidad. En definitiva, la equidad en la distribución de las rentas contribuye a mejorar las oportunidades, la cohesión social de los ciudadanos y, por consiguiente, su calidad de vida, que está directamente relacionada con la felicidad mediante el grado de satisfacción con la vida (Cabrero-Mendoza, 2004).

Desde una mirada nostálgica podemos concebir que la sociedad está dolida, defraudada, pues prometieron una sociedad del bienestar asociada a la calidad de vida, que no terminó de fraguarse y hacerse realidad, lo que denota la incapacidad de las élites para entender la cabalidad de los procesos en curso. Efectivamente, las evidencias que se recogen de los debates públicos muestran que esta desconexión se expresa en que muchas veces a las élites, independiente del ámbito de poder desde donde actúen, se les hace difícil comprender lo que sucede con los ciudadanos (Márquez, 2015). En esta misma línea, Franzé (1994) recoge que la ciudadanía demanda que las formaciones políticas representen las expectativas de la sociedad civil y que no sean un mero instrumento para la satisfacción de los apetitos egoístas de los políticos.

En definitiva, la política social y el Estado de Bienestar son dos ámbitos paralelos y unidos estrechamente por un lazo invisible que no debe de fraguarse. En palabras de Leonel (2017)

el Estado nació como una necesidad de la sociedad por autorregularse y controlarse y que funciona gracias a que el ciudadano, con derechos políticos, delega en él su soberanía, éste está llamado a procurar los espacios necesarios y suficientes para que la Sociedad Civil pueda participar en forma activa en el proceso de toma de decisiones en lo político, económico, social y demás áreas de interés general y esto, claro, lejos de cumplirse, aísla y profundiza la brecha con la Sociedad Civil. Por su parte, Navarro (2004) en Gil y Sierra (2017) reconoce que el Estado de Bienestar se compone de las intervenciones del Estado a escala central, autonómica o local, con la finalidad de mejorar el bienestar social y la calidad de vida de los ciudadanos, mediante intervenciones que irán destinadas en cuatro líneas: los servicios públicos (sanidad, educación y las ayudas sociales), transferencias sociales (pensión, viudedad, discapacidad), intervenciones normativas (aquellas destinadas a la protección de la población en materia de salud e higiene laboral, protección al consumidor y salud ambiental) e intervenciones públicas para la creación de empleo, concretamente, las Políticas Activas de Empleo.

Abandonando el plano teórico de lo que debería ser, de la intención, del ideal deseable, debemos realizar, desde un enfoque de la realidad que acontece, un análisis de la sociedad actual constantemente en crisis. En este sentido, la crisis económica que ha estado enquistada durante años y aún persiste, evidenció, por un lado, la inoperancia del sistema social gobernado y vivido desde la hipotética felicidad que brinda lo material, así como el sustancial incremento de casos de corrupción que saltaron a la luz pública; y por otro, despertó a la ciudadanía a la cruda realidad de sus posibilidades con la brutalidad del desempleo y sumergiéndola en el endeudamiento familiar y en el umbral de la pobreza. El acceso a la vivienda en propiedad supuso un creciente endeudamiento de muchas familias trabajadoras, a la par que se enriquecían los bancos y las promotoras, hasta que pinchó la burbuja inmobiliaria y se han terminado abaratando los precios. Lo mismo ha sucedido en el ámbito de Igualdad de género, la desigualdad se mantiene en el mismo nivel que hace 16 años, si bien las mujeres han ganado posiciones en actividad y formación, y han perdido en salud y protección sociales.

Sin intención de alejarnos excesivamente del discurso, se considera esencial resaltar que existen diferentes ámbitos de análisis que estudian el mercado laboral unido a la situación de pobreza actual en donde emergen conceptos clave como ciudadanos pobres, pobreza laboral u hogares pobres (Davía, 2013; Laparra, 2010; Lopéz y Renes, 2011). En palabras de Méndez y Prada (2014) aquellas personas, grupo social o territorio con alta probabilidad de verse afectado por algún tipo de daño en función de dos tipos de razones consideradas vulnerables para la persona y a menudo complementarias, se denominan como ciudadanos en situación de resiliencia. Espino (2014) recoge que estas situaciones de vulnerabilidad se centran en la

edad de las personas, el género, la duración del tiempo de desempleo, el grado de apoyo social o el grado de implicación previa con el trabajo o la variación en los ingresos económicos resultante de su pérdida, también influyen sobre el impacto personal y social de las personas.

Así pues, el endeudamiento de la sociedad española, junto a ciertas características de la población local (nivel formativo, presencia de grupos sociales de riesgo, precariedad laboral...) o la existencia de actores locales con capacidad de poner en marcha acciones innovadoras contra el declive, son posibles explicaciones de la mayor o menor exposición de la ciudadanía a las turbulencias económicas (Méndez y Prada, 2014), reconociendo que los efectos de las mismas son potencialmente más devastadores en unos sectores poblacionales catalogados en riesgo que en otros. En este sentido, la falta de empleo en la sociedad actual genera situación de pobreza en los hogares debido a que estas personas se encuentran con escasos recursos económicos, lo que no les permite ingresar en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos en el estado de bienestar. Un trabajador feliz es más productivo si además cuenta con otros factores como: unos conocimientos adecuados (acceso a educación de calidad), una buena salud (sanidad) y una satisfacción laboral alta; todos estos elementos ayudan a incrementar de forma significativa su bienestar personal (Gil y Sierra, 2017).

Esta crisis económica ha sido la gota que ha colmado el vaso provocando un amplio aumento de la vulnerabilidad en los hogares españoles. López-Jiménez y Renes (2011) mencionan que conviene no olvidar que los procesos de exclusión social y vulnerabilidad de nuestro modelo de integración no son fenómenos nuevos generados por la crisis. Más bien al contrario, se nos han mostrado como características estructurales de la sociedad española, que no hemos sido capaces de transformar significativamente en los periodos de bonanza económica y que ahora la crisis viene a ampliar y a intensificar.

El endeudamiento de las familias es un elemento clave dentro de todo este entramado social. Los ingresos de los integrantes de una familia determinan su capacidad para acceder a los bienes y servicios que le permitan participar en la sociedad y desarrollar sus funcionalidades. La existencia en el hogar de una persona desempleada se asociaba a una alta probabilidad de estar en situación de exclusión, más si era la sustentadora principal. Ahora, el desempleo se ha extendido a amplias capas sociales y los hogares en los que hay parados no son siempre los más excluidos y necesitados. Paralelamente a la protección por desempleo, debería atenderse también la situación del conjunto del hogar para que el esfuerzo redistributivo llegue también hacia aquellos que más lo necesitan (Laparra, 2010). Unida a esta situación están las personas que trabajan, pero que se encuentran con un empleo precario, adquiriendo especial relevancia tanto la inseguridad del presente como el miedo al futuro (perder el trabajo, no encontrar uno nuevo), resultando tan estresante la preocupación por el *riesgo de perder lo que se tiene* como la pérdida en sí, el despido (Espino, 2014).

Los años de crisis han alterado sustancialmente los mapas de la pobreza en España: no solo ha aumentado el número de pobres, sino que también han cambiado los perfiles de esta pobreza. Muchos de los colectivos sociodemográficos con altas tasas de riesgo de pobreza las mantienen elevadas (generalmente algo más). En algunos colectivos, la tasa de riesgo de pobreza ha cambiado poco, aunque su nivel de ingresos ha disminuido (como resultado de la reducción general de las rentas, que sitúa el umbral de pobreza en niveles más bajos que en el arranque de la crisis) (Marí-Klose y Martínez, 2015).

El malestar del ciudadano ante esta sociedad dolida ha sido recogido por De la Fuente (2018) de la siguiente manera: vivir en un país sin trabajo digno (de ahí el principal estrés), sin educación para los hijos (de ahí otro estrés agobiante), sin perspectiva de futuro (de ahí el estrés definitivo), son el resultado de la pésima educación, la falta de oportunidades, la pobreza y la insalubridad, el mal gobierno así como la total indiferencia de la clase política. Cuando se prolongan en exceso las esperas democráticas de justicia y bienestar, cuando se incumplen las promesas reiteradas de progreso y desarrollo, cuando se tiene advertencia de lo que pudo ser y no fue, de lo que hemos perdido y de lo que no debió haber sucedido, surgen el malestar, la decepción, el enojo, la frustración, el miedo y toda una gama de emociones que movilizan nuestra conducta individual y colectiva, y condicionan nuestras expectativas sobre nuestro propio destino. Pero además, la incertidumbre económica y las contingencias que de ella se derivan, estimulan la percepción de una suerte de engaño y abandono por parte del gobierno, lo cual a su vez genera sentimiento de vulnerabilidad e impotencia.

Todo ello ha situado al sistema democrático en la paradoja entre la extensión del reconocimiento de la legitimización como sistema político aceptable y la desconfianza de los ciudadanos ante su funcionamiento y su rendimiento-eficacia, lo que se visibiliza en el retroceso de la participación electoral, en el crecimiento de votos en blanco, menor número de afiliaciones políticas, entre otros aspectos (Buxarrais, 2018). Conviene recordar, señala De la Fuente (2018), que el malestar con la política no es un fenómeno local y hunde sus raíces en la propia cultura y contexto en el cual se expresa.

Sin embargo, la respuesta al descontento político y malestar social, no reside en mirar hacia otro lado, ni adoptar actitudes pasivas, por el contrario se trata de resurgir el compromiso activo de la ciudadanía. Al respecto, coincidimos con Buxarrais (2018) en que no podemos evitar implicarnos, al contrario. “Somos responsables de la severa crisis que nos afecta en todos los aspectos de la vida social, ambiental, humana. Pues los sistemas políticos, económicos y financieros imperantes están ocasionando más inequidad, más pobreza, más desempleo, exclusiones, inseguridad, violencia, narcotráfico, terrorismos, secuestros, guerras, etc., resulta obvio que urge trabajar para consolidar una ciudadanía activa, democrática y participativa, que se comprometa con el conjunto de la humanidad” (p.142). De

la Fuente (2018) recoge que mientras que la sociedad intenta solucionar los conflictos internos, la corrupción, la inequidad, el desprestigio de la política, la codicia de los mercados, la violencia colectiva, el cinismo, el colapso de las fronteras, la sociedad global, el grave cambio climático, el rezago educativo (no sólo lamentable sino abiertamente peligroso), lo que no parece remitir es la desconfianza ciudadana, la crisis donde el empleo es escaso, en donde la tecnología reemplaza a las personas, donde las mujeres o periodistas mueren por razones inexplicables, donde la economía del consumo y el desecho están acabando con el planeta, donde los intereses reemplazan los efectos, donde la ignorancia se extiende como la más peligrosa de las enfermedades y origina a todas las demás (p.5).

Respecto a este planteamiento económico que da vueltas en espiral y del que resulta difícil salir como si se tratara de un huracán que nos mueve y desplaza a su conveniencia, coincidimos con Moreno-Yus (2007) al afirmar que “el efecto de estas aplicaciones económicas es empobrecedor. De un tipo de pobreza que es mucho mas antigua que los procesos de empobrecimiento contemporáneos” (p.180), y que “se encuentra íntimamente relacionado con el distanciamiento de la economía y de la ética» (Sen, 1989, p.45).

Con el propósito de avanzar y convertir la sociedad en algo más justa e igualitaria para su ciudadanía, desde el siglo pasado hasta la actualidad, el Estado ha luchado por medio de diferentes políticas públicas, tratando de disminuir estas problemáticas. Sin embargo, diferentes hitos y decisiones políticas sólo han logrado profundizar en los problemas ya existentes, sin abordar los problemas reales de exclusión social en donde no existe tolerancia hacia las diferencias (Pineda, 2011). En palabras de Erdozain (2018), una sociedad justa es aquella que muestra aspiraciones igualitarias, mientras que reconoce el mérito y la responsabilidad individual, a la vez que señala, sin complejos, la injusticia flagrante que supone tolerar que otros sufran por desgracias, que de forma parcial o total (que más da), nos dispensa la casualidad.

La exclusión cuestiona la premisa de la movilidad ascendente y propone más bien que hay bloqueo en la superación de la pobreza. La exclusión sería sinónimo entonces de erosión de ciudadanía social cuestionando la función de ésta en la legitimación o tolerancia de las desigualdades (Pérez-Sáinz y Mora-Salas, 2007 en Weinstein, 2018). La exclusión va más allá de la pobreza, porque tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso de sistemas de protección y bienestar (Unesco, 2007). En palabras de Weinstein (2018) la pobreza es concebida como producto de la desigualdad social: no radica en un problema individual, sino del sistema social y sus desequilibrios estructurales, es un fenómeno social donde su origen está más bien en los principios mismos de funcionamiento de las sociedades modernas y de la distribución desigual de recursos en una sociedad.

Junto al empobrecimiento económico, la ciudadanía ha experimentado un deterioro en su humanidad. García-Giráldez (2016) estableció 3 ámbitos de análisis para la ciudadanía entre los que se contemplan: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social recogiendo que los derechos civiles son los necesarios para la libertad individual; los derechos políticos para participar en la vida pública, para poder elegir y ser elegidos; y los derechos sociales para el acceso a un trabajo remunerado, a sanidad, a educación, y a la previsión social en situaciones de riesgo. La fortaleza de estos ámbitos, controlados por las élites e impuestos por los gobiernos al resto de los ciudadanos, hace que se conviertan en instrumentos al servicio de los ricos y que afecten al empleo, la salud y la vida cotidiana de grandes sectores de la Humanidad (Esquivel, Esquivel-Sánchez y Salas-Moreno, 2017). En el marco de estos derechos las personas han visto mermadas sus necesidades y derechos sociales. Moreno-Yus (2007), recoge que la adquisición de diversas competencias queda debilitada en las percepciones globales, a causa de los propios errores en las maneras de conocer, al empobrecimiento del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, y por lo tanto, a un claro déficit democrático. En palabras de López-Martínez (2018), es necesario utilizar una metodología de indagación para seguir desvelando el camino que necesitamos escapando de un destino funesto. Se trata de colocarnos en el mundo creativo de lo que ya se insinúa, en medio de la incertidumbre necesaria para que lo nuevo sea.

A partir de los primeros decenios de siglo, se abre una perspectiva negativa sobre el desarrollo de la civilización industrial que pone en evidencia la desrealización del individuo moderno desde el punto de vista de la autonomía cognitiva y moral, su alienación social y el empobrecimiento de su existencia (Higuero, 1991). En palabras de Modesto (2007) si el mundo es un refugio, el arte, de algún modo, se desprende de la primera de sus funciones: entretener, así, a la ficción, en el supuesto de que evite la recreación glorificadora del contexto social, se le impone una doble tarea; ensuciar una realidad demasiado limpia y acentuar en sus exageraciones el carácter desmoralizador de un mundo cuya insulsez se revela en contraste con el horror y, sobre todo, con la fuerza de voluntad que el horror activa.

Atendiendo a lo anterior es preciso recoger la reflexión ensayística de Subirats (2017), en ella uno de los temas fundamentales en que se centra la mayoría de lo escrito por este autor: la deshumanización de la vida y el arte, como elementos integrantes de la cultura actual. En este sentido, Aguiló (2008) incluyó en la literatura sociológica muchos y heterogéneos sentidos de las categorías de desigualdad y exclusión social, a efectos de este trabajo resultará suficiente tener en cuenta que, en términos genéricos, la desigualdad y la exclusión hacen referencia a un conjunto de procesos sociales, económicos y políticos asimétricos en virtud de los cuales determinadas personas y grupos sociales subalternizados se ven abocados a un estado de vulnerabilidad, inferiorización, invisibilidad social, dependencia, marginalidad y

deshumanización. Dicho en otros términos, los afectados se ven privados parcial o totalmente del ejercicio efectivo de la ciudadanía, bajo la mirada y el silencio de los testigos nihilistas.

Ante el panorama descrito, hablar de desarrollo humano no es un capricho sino una necesidad, de modo que a través de la consecución del mismo se debe obtener una vida digna y feliz para la persona. Arteaga (2015) definió el desarrollo humano como el proceso de mejorar las opciones de la población y se le integraron tres características: vida larga y sana, tener conocimiento y tener acceso a bienes, empleo e ingresos que permitan llevar un nivel de vida decente. El concepto de desarrollo humano ha sufrido transformaciones constantes, pero puede afirmarse que

se trata, por lo tanto de un tipo de desarrollo que no solo genera crecimiento económico, sino que también distribuye sus beneficios equitativamente, ejerce un efecto neto positivo sobre el medio ambiente, y promueve procesos de empoderamiento de la población. Da prioridad a la población pobre, le amplía las capacidades y oportunidades y promueve su participación en los diversos aspectos que afectan sus vidas (Pleitez, 2001: 22).

En definitiva, apostamos por un cambio que ha de pasar, principalmente, por un análisis sobre la ruptura de los principales vínculos del ser humano con su medio de carácter vital, humano y natural, y donde la interdisciplinariedad, coordinación e inclusión educativa se presentan como alternativas para acceder a otro nivel de desarrollo en el individuo, de tal forma que la educación es la cuestión más pertinente para centrarnos en el desarrollo del ser humano (Moreno-Yus y Bolarín, 2015).

A lo largo del apartado se ha puesto de manifiesto el peso de los condicionamientos de la política y la estructura socioeconómica sobre la ciudadanía y la potenciación y limitación de las posibilidades de desarrollo del ser humano, generando nuevas amenazas sobre los más desfavorecidos, generando un marco social que “puede ser considerado como impulsor de un nuevo tipo de empobrecimiento humano, social y natural, constituyéndose como una nueva forma de violencia social” (Moreno-Yus, 2007, p.182). Todo esto nos lleva a cuestionar ¿cuál es el modelo de ser humano que potencia la sociedad?, pero sobre todo, ¿por qué se hace necesario actualmente potenciar el discurso sobre el rostro humano? ¿por qué se experimenta la deshumanización en sociedades avaladas por los derechos universales del ser humano? A continuación, trataremos de llevar a cabo un breve recorrido por la contextualización del desarrollo humano, pues se considera necesario comprender la interrelación de los individuos en la sociedad como un todo, sin procesos de exclusión social. Posteriormente, se delimitarán los presupuestos teóricos del desarrollo humano para pasar, en última instancia, a conocer las teorías del desarrollo positivo.

1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO.

El fuerte carácter económico marcado en la introducción, que se constituye como un elemento configurador de la sociedad, de la ciudadanía y por ende, del ser humano, ha sido subrayado por diversos autores. Así pues, el ser humano desde una perspectiva económica se percibe según Aguilera-Klink (2013) como un mero «agente racional», en donde se enseñan los manuales de economía con todas las bendiciones ‘científicas’, dándonos cuenta del proceso de empobrecimiento intelectual y psíquico en el que estamos inmersos, dejando de lado el empobrecimiento material que genera un sistema económico de imposible generalización y distribuye de forma desigual y que va en contra de las bases biofísicas de las que depende.

Según Aguiló (2008) el *homo oeconomicus* sobre la que se sostiene el liberalismo económico, las personas funcionan básicamente como agentes racionales compitiendo libremente en el mercado por maximizar sus beneficios y minimizar las pérdidas primando sus intereses particulares, lo que supone el total empobrecimiento de los aspectos éticos y emancipadores de la democracia. Por tanto, no se contempla o se desatiende una de las dimensiones esenciales del ser humano que guarda relación con su desarrollo moral. Además no existe educación sin ética, es decir, si una mención explícita a los valores, ya que éstos son las finalidades que orientan y dan sentido la tarea de educar. De ahí que, sin menospreciar esta óptica del ser humano, la potencialización del ser humano desde la educación, demanda la búsqueda de otras premisas teóricas en las que sustentarnos.

Aunque autores como Gervilla (2000) señalan que el ser humano se debe de abordar desde una perspectiva interdisciplinar, relacionándola con la historia de las ideas sociales y políticas, con la antropología, con la pedagogía, con la sociología de la educación y del conocimiento, pero especialmente desde la filosofía para ejercer una tarea crítica y reflexiva, y desde la literatura como producto estético o como género literario, en este trabajo nos centramos en la antropología como base y punto de partida. Concretamente adoptamos un discurso propio de la antropología pedagógica de Runge et al. (2015) como campo de reflexión que resulta de la mezcla entre la antropología, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano que tiene que ver con la capacidad de volverse a sí mismo y el objeto de percepción, observación, cuestionamiento, indagación, reflexión e investigación, abarcando en sentido amplio el conjunto de enunciados (científicos, filosóficos, socioculturales, etc...) que resultan de una reflexión rigurosa sobre sí mismo. Por su parte, Langeveld (Runge et al. 2015) acuña la pedagogía antropológica, desde una perspectiva más pedagógica, como una forma de ocuparse del ser humano como ser formable y educable (*homo educandus et educabile*).

1.2.1.El hombre como ser educable. Visión antropológica de la educación.

Resulta evidente que estudiar el campo de la antropología de la educación nos permite conocer al ser humano. Seligman (2018) recogió la definición del ser humano como espejo del animal, en el que unas veces se percibe la diferencia y en otras la semejanza con nosotros. El hombre surge como una continuidad o como una ruptura con respecto a la naturaleza, dependiendo del posicionamiento o perspectiva teórico-ideológica de la que se parta. Algunos de los rasgos y virtudes particulares del ser humano que recoge Pele (2015) son la racionalidad, inteligencia, memoria, consciencia y la capacidad de previsión que debe desarrollar el individuo con el fin de cumplir con sus funciones políticas y actualizar la naturaleza única y divina del ser humano.

Conviene destacar que una buena parte de la antropología de la educación se funde en la mezcla inevitable de distintos ángulos, enfoques y niveles. A continuación, trataremos en primer lugar de explicitar la complejidad del ser humano como especie animal, para pasar posteriormente a analizar cómo el hombre trasciende de su animalidad mediante la interacción con los otros. Se finalizará con el apartado del hombre como ser educable, es decir, el perfeccionamiento del ser humano como una práctica social.

1.2.1.1. La animalidad inacabada del ser humano.

Identificar al ser humano como especie animal compleja es una obviedad, pues a pesar de su capacidad para narrarse e interpretarse a sí mismo, todavía subyace en el discurso antropológico la cuestión interminable de qué es el ser humano, qué define y explica el comportamiento humano, cuáles son los rasgos que le constituyen, cómo se forja la identidad o *yoidad* humana, entre otras. Villar (2018) “recogió que la asimetría entre humano y animal se trastoca por la capacidad de conspirar de este segundo dentro de lo civilizado hacia el hombre, ahora dicho equilibrio es cuestionado a través del otro polo mediante la bestialización de la agencia humana”. En palabras de Castañé (2018) el hombre es maleable en términos educativos por su referencia al valor, y capaz de educarse por el dinamismo de la propios ideales o pensamientos, desplegados a través de condiciones, más que por influjos externos o por la propia intervención educativa.

El discurso sobre la construcción del ser humano se centra en dos de las principales ramas de la antropología entre las que caben destacar las características biológicas y culturales del hombre. Por su parte Seligman (2018) comprobó el desarrollo del ser humano, en la misma medida en que la especie humana estaba vinculada a los otros animales. Con el fin de captar

así la esencia de la humanidad (del hombre, sin importar su educación). En palabras de Villar (2018), la animalidad debe entenderse como cualidad inherente a todo ser subalterno, una propiedad latente presente en el interior de cualquier forma de vida social. No es tanto pues un tipo de criatura separada sino una suerte de amenaza indisoluble a una forma de vida entendida aquí como multiplicidad, no reducible a una propiedad individual.

Elizalde (2016) recoge que nuestra humanidad requiere imprescindiblemente para su constitución de la postergación en la satisfacción del deseo, ya que el niño recién nacido siente hambre y llora pidiendo de este modo la teta materna, el proceso de humanizar a ese animal humano, “desanimalizándolo” consiste en socializarlo, en educarlo, de modo que este ser aprenda a distinguir su deseo de su satisfacción, la cual no puede ser inmediata.

Estos rasgos han permitido evolucionar al hombre en su ser más natural, en lo biológico, en su constante crecimiento, desarrollo y maduración para llegar a ser quien es en esta época, pero gracias a una evolución cultural paralela en la cual se enmarca el proceso de construcción de creencias, del mito, de la educación, siendo estos aspectos los que han propiciado su humanidad (Orrego, 2007). En definitiva, el hombre como ser educable y desde una visión antropológica de

la educación y la formación humana no puede ser pensado al margen de la cultura y de los contextos en los cuales están inmersas, lo que justifica, en nuestro caso específico, la existencia de espacios académicos de discusión en torno a la antropología pedagógica en las facultades de educación del país; y no sólo como un espacio de fundamentación dentro del núcleo epistemológico, sino también como una problemática que se abre con un especial interés dentro de los núcleos de la “educabilidad” y de las “realidades y tendencias sociales y educativas” y, en general, dentro de las ciencias sociales y humanas (Runge y Garcés, 2011:17).

Uno de los núcleos esenciales en el debate antropológico, consiste en conocer el peso que se concede a la animalidad del ser humano como especie. Lorenz en Buxarrais-Estrada et al. (2018) recogió que uno de los supuestos básicos de su programa para la ciencia natural del hombre, es que no todo el hombre está en el animal, en cambio, todo animal está en el hombre. El hecho de que a la investigación animal se le haya atribuido un valor sistémico y heurístico que posibilita el desarrollo de construcción de una teoría general de la conducta a partir de procesos observados en animales y humanos regidos por criterios de comparabilidad, equivalencia y divergencia (Ribes Iñesta, 2011), revaloriza la dimensión biológica y animal del ser humano, hasta el punto de que el carácter moral del ser humano, aspecto éste que resulta exclusivo del ser humano como ser cultural, adquiere, según Delval y Enesco (1994), un mayor sentido y puede apreciarse mucho mejor si lo comparamos con la conducta animal, porque como veremos, los restantes animales no necesitan de una moral. Incluso los genes son elementos explicativos que utilizan los partidarios del determinismo

biológico para explicar la conducta humana. Las hormonas, así como las diferencias neuroendocrinológicas son los principios causales para explicar el comportamiento social y la diferenciación entre procesos psíquicos de todo ser humano (Vasallo, 2015). En este intento por subrayar el carácter biológico del ser humano, Gutiérrez et al. (2007) señalan

la similitud del hombre como ser animal identificando algunas semejanzas entre las que cabe destacar que el comportamiento de los animales viene dado por la dotación genética, ya que el cerebro se construye según la expresión de la información genética que posean. El animal «sabe» lo que le conviene y no se equivoca. El estímulo, por ejemplo, el olor, color, textura de un producto, si tiene hambre pone en marcha el sistema de recompensa de su cerebro, que a la manera de un semáforo, le da luz verde y se dirige a por tal alimento. Lo saben por la emoción que despierta, y que procesa su cerebro. El animal funciona con un «entonces, si» pero no entiende de razones, no las necesita. El instinto es su «razón» (p.3).

Gracias a las cualidades que le fueron atribuidas (pensamiento, lenguaje, etc.) el ser humano podía demostrar su grandeza y superioridad sobre los demás animales: el hombre era el único ser valioso puesto que Dios le otorgó solo a él las capacidades más nobles para ejercer su predominio y perfeccionar su conocimiento (Pelé, 2004). En definitiva, la educación es el medio en el que se convierte al animal-humano, en ser humano (Moore, 2007).

Sin embargo, a diferencia del resto de especies del reino animal, el ser humano se encuentra inacabado. Buxarrais-Estrada et al. (2016) recoge que lo humano no necesariamente se entiende como algo distinto de la animalidad, sino más bien como un modo específico de ella. Ser un hombre sería un modo particular de ejercer la animalidad.

1.2.1.2. El hombre como ser sociocultural, trascendiendo la animalidad

Sin negar su naturaleza animal, se reconoce que el ser humano trasciende su animalidad mediante la interacción con los otros. De ahí que diversos autores hayan subrayado la condición social del ser humano. Fleisner (2017) recogió que en todo sistema hay una combinación de factores biológicos, técnicos y humanos que caracterizan la utilización de un animal en una región dada en donde todo es inestable, sin importar cuán pulcra y libre de asuntos “humanos” (aspectos morales, sociales o culturales) parezca la zootecnia como ciencia aplicada. En esta misma línea, Fazio (2017) caracterizó al hombre en dos planos de relación social

El primero de ellos refiere a la colectividad: el ser humano existe en tanto tal en relación con los demás y a consecuencia de esa relación es en comunidad, en el sentido aristotélico. El segundo plano, por su parte, refiere a la determinación histórico-social: el ser humano se

apropia de las capacidades, ideas, organización, conducta, etc., que lo preceden, asimilándolas y desarrollándolas en su propia vida productiva (p.54).

El hombre se concibe como un animal social que se desenvuelve en un medio conflictivo, lo cual no constituye un problema, sino que, por el contrario, ofrece la posibilidad de crear un modelo pedagógico complejo e integral que vincule las diferentes esferas del ser: cultural, político, afectivo, colectivo, social, etc. (Parada, 2007). Al respecto, Leontiev (2013), señala que la ciencia progresista toma como punto de partida, el hecho de que el hombre es, fundamentalmente, un ser social, que todo cuanto en él es «humano» proviene de su vida en la sociedad, en el seno de la cultura creada por la humanidad.

Para Pérez-Rodríguez (2019) el hombre como ser social se encuentra en relación con la riqueza cultural y natural que le rodea, espacio donde la comunicación es urgente, inmovible, y sobre todo, necesaria. El hombre como ser social se define a través de una mirada abstracta en donde el ser humano siente, actúa, se nutre, se desarrolla, se enferma y crece en sociedad (Losada, 2017), se considera parte y protagonista de un complejo entramado de contradicciones que se manifiestan como malestares denunciadores de un orden social determinado (Santos- Guerra, 2010).

Solo desde esta condición social del ser humano tienen sentido las construcciones socioculturales sobre las que se sustentan las sociedades, sobre las que se potencia la colectividad y vida en comunidad. De modo que, el sistema de influencias educativas lo constituyen todas las formas y tipos de organizaciones posibles e instituciones sociales generadas y sostenidas por el hombre como ser social para hacer frente a sus carencias biológicas, de ahí que se consideren necesarias para el desarrollo del ser humano, pues como señala Torres-Ramos y Ramos-Villena (2016) “El individuo a partir de su propia personalidad es un eslabón esencial en ese sistema complejo de influencias, tanto en su consideración de generador de ellas como en la de asimilador consciente” (p.215). Desde este reconocimiento, Martínez-Pérez et al. (2018) definen al hombre como ser social

sensible, con capacidad de interpretar los fenómenos de la realidad y mediante los sentimientos el hombre, siente, piensa y actúa. La capacidad humana de sentir se forma y se educa desde el nacimiento, en el contexto de las relaciones con los demás hombres, en el seno familiar y escolar, en la sociedad en general y a través de la educación en valores (p.5).

La educación debe de proporcionar al sujeto la capacidad de prepararse ante situaciones cada vez más complejas ofreciendo a las personas la posibilidad de adaptarse a la sociedad y al entorno que les rodea. La condición del ser humano de Fernández-Largo (2002) se traduce en

la vida social como institución formada de miembros con capacidad de iniciativa y personalidad autónoma dentro de la vida social. La naturaleza social del hombre significa que la persona sólo alcanza su plenitud en y por la sociedad. Pero no hay que pensar que la sociedad absorba y diluya la personalidad en una masa informe llamada grupo social. La persona es tal antes, en y fuera de la sociedad. Y sólo es verdadera sociedad humana la que está integrada por personas autónomas y libres (p.123).

Serrano (1979) en Rojas (2017) incluyó el concepto de humanismo con carácter histórico-cultural, por cuanto el hombre solo es tal, en el mundo social creado por el trabajo humano. El momento pleno del humanismo es el de la identidad del ser con el mundo. La enajenación es la pérdida de identidad del hombre con el trabajo, el mundo y los demás seres. La recuperación de esa identidad, es la conquista de su libertad. Carrasco (2018) recogió que la transmisión cultural en el ser humano es

indicio de una competencia insólita en el mundo de la vida, poder instituir un entorno social para la *incorporación cultural*, para crear guiones, planes y metas de entendimiento intersubjetivo y de cooperación social. Esta competencia de interacción constructiva, pedagógica, coevolucionó como parte de nuestra forma de vida, de nuestra bioetología; bien pudo estar presente desde el principio de la bifurcación, como instrumento social para la sobrevivencia en nuevos territorios, para el descubrimiento y recolección de nuevas fuentes de alimento, respondiendo a la prolongación de la etapa de crianza (p.14).

Aunque es difícil de asegurar que la formación del capital humano permite compensar las desigualdades sociales y culturales. Sí que es obvio que el análisis profundo sobre relación entre educación y desarrollo personal influye en el cambio de las condiciones sociales estructurales. Hay razones para afirmar que el concepto educación es el de mayor poder integrador de todas las humanidades. Por tanto, la antropología de la educación está relacionada con la biología, debe de construirse en coherencia con ella porque la educación tiene lugar dentro de escenarios de corporeidad (Carrasco, 2018).

Asumiendo la insuficiencia biológica del ser humano y su necesaria condición social, otros autores ponen el énfasis en lo cultural como rasgo determinante de los seres humanos. El problema de la evolución del hombre está vinculado con el de la cultura. El mundo de la industria, de la ciencia y del arte expresa la verdadera historia de la naturaleza humana, el resultado de su transformación histórica. El mundo es quien le entrega al hombre lo que es humano (Leontiev, 2013). De hecho, el progreso de la historia es imposible sin educación, sin la transmisión activa de las adquisiciones de la cultura humana a las generaciones nuevas. Por tanto, cuanto más progrese la humanidad, más ricos serán los resultados acumulados por la práctica social e histórica, y más importante será el papel de la educación, así como más compleja su tarea (Leontiev, 2013).

Dado que la educación es el proceso de formación del hombre para la vida humana, se entenderá que la filosofía de la educación estudia las leyes, las situaciones y los fenómenos del mundo, del hombre, de la sociedad y de la cultura en relación con el proceso de la formación humana a partir de las posiciones filosóficas (Fajardo-Ochoa y Olivas, 2011).

Sin dilatar más esta cuestión, no resulta difícil el reconocimiento de ambas dimensiones en el ser humano, y la interdependencia de ambas para garantizar el proceso de humanización. Así pues, Delval (2004) subraya que

sobre el sustrato de su naturaleza animal el hombre ha ido produciendo la cultura, acumulando conocimientos y recogiendo la experiencias de sus antepasados. Aprovechando sus características animales, y en particular su capacidad de adaptación, ha sido capaz de construir su inteligencia, y con ella representaciones muy adecuadas del ambiente; colaborando con los otros ha podido realizar empresas que resultaban inabordables para la actividad de un individuo solo (p.23).

De este modo, desde un posicionamiento epistemológico del paradigma de la complejidad, se asume la complejidad del ser humano y el estudio integral de la totalidad de sus dimensiones, así como las implicaciones de los contextos y procesos a los que se encuentra expuesto. En este sentido coincidimos con lo expuesto por De la Villa (2017) cuando se interroga por la incoherencia de segmentar el conocimiento de la realidad del siguiente modo

Si hay un reconocimiento de la complejidad de las realidades objeto de análisis resulta sorprendente que todavía prevalezca la visión de reducir lo complejo hasta desvirtuar su esencia y existencia, lo cual conduce a fragmentar la realidad y a parcializar los saberes. (...) Ciertamente, existe una paradoja entre la certidumbre de las leyes de la naturaleza que se busca definir, y la incertidumbre y la inestabilidad de los hechos reales. Orden y desorden, equilibrio y desequilibrio, certidumbre e incertidumbre, determinismo y azar, linealidad y no-linealidad, estático y dinámico, organización y caos son apenas algunos de los conceptos relacionados con la complejidad (p.13).

Desde la antigüedad hasta la actualidad el ser humano ha sido adjetivado de diversas maneras como un animal racional, político, simbólico, religioso, emocional, lingüístico, etc., como si gozase de múltiples rostros (Gervilla, 2000), pero, quizás, el más resaltado ha sido la exclusividad de ser educable.

1.2.1.3. El hombre como ser educable, persiguiendo su perfeccionamiento humano

El hombre es el único ser educable. En palabras de Parada (2007), la educación del ser humano debe de ser concebida como una práctica social que concierne al hombre directamente. De hecho, constituye un problema antropológico fundamental, pues tiene un

carácter privativamente humano. El hombre es un ser educable por naturaleza; el hombre es porque se educa. El hombre es el portador de la educación, lo cual indica que se trata de un accidente que se da en el hombre, entendiendo por accidente, “Un ser a quien le es propio existir en otro y no en sí” (Educación), y por sustancia “Un ser a quien le es propio existir en sí y no en otro” (Hombre), de modo que, la educación es una modificación accidental del ser sustancial del hombre (Fajardo-Ochoa y Olivas, 2011).

Hablar de educación es hacer mención al perfeccionamiento del ser humano, ya que ambos forman un binomio indisoluble. No existe educación sin el hombre y éste no puede desarrollarse como tal sin la educación. En palabras de Fajardo-Ochoa y Olivas (2011) la educación perfecciona al hombre, ya que lo acaba, o lo cumple; siendo la educación el proceso de perfeccionamiento del sujeto y mientras exista este proceso habrá educación, por lo que se dice que hay educación porque hay perfectibilidad, esta perfectibilidad exige realización. Para Vargas (2006) la educación es un dispositivo para el perfeccionamiento de la naturaleza humana, lo cual significa que el hombre se hace más hombre, al poner la educación en común, en comunidad, socializarla, es decir, vivirla como cultura.

Para comprender al sujeto que se busca educar, es necesario abarcarlo y comprenderlo en su complejidad; de este modo, se hallará también la manera de complejizar para luego simplificar la labor educativa. La educación en la comprensión del individuo le permite aprender y formarse en un ambiente que le proporcione alegría y bienestar (Infante, 2009). En definitiva, se recrea el ser humano portador de la voluntad de emprender y responsable de sus actos, con competencias para innovar como base del proceso de emprender e inmerso en la cultura, desde la cual potencia sus dimensiones sociales, como la autonomía y la libertad para emprender, y busca su perfeccionamiento como ser humano desde la educación (Orrego, 2008).

Por todos es sabido que la educación persigue el desarrollo del ser humano. Así lo ponen de manifiesto múltiples definiciones sobre el concepto de educación.

- “La educación es un fenómeno complejo y diverso, promovido por una gran diversidad de agentes y que se produce en un número incalculable de escenarios.” (Trilla y Marfull, 1986, p.207).
- “La educación es una actividad y, por cierto, una actividad compleja. En ella intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica. Hablar en torno a la educación -aparte de que esto constituye ya un acto educante se hace particularmente problemático; tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educacional.” (Genís, 1987, p.6).

- “La educación es un fenómeno característico de la vida del hombre, es una realidad social permanente, una función vital de la sociedad que ha acompañado al ser humano en el transcurso de su historia.” (Figuerola et al., 2004, p.44).
- “El término "educación" tiene un doble origen etimológico, el cual puede ser entendido como complementario o antinómico, según la perspectiva que se adopte al respecto. Su procedencia latina se atribuye a los términos educere y educare. Como el verbo latino educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. El término educare se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto.” (Navas, 2004, p.32).
- “La educación debe de cumplir un conjunto de las misiones que le son propias, debe de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996, p.91).
- “Al ser concebida la educación como un proceso de mejora de la persona que sobrepasa los límites del período escolar, la institución docente ha perdido parte de su prestigio y se cuestiona incluso su monopolio sobre la educación. La educación, afortunadamente, deja de ser patrimonio de la escuela, sobrepasa la esfera del tiempo escolar y va más allá de los espacios del aula. La educación es concebida como una característica de la existencia humana” (Rotger, 1997, p.2).
- “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza” (Delors, 2013, p.108).

1.2.2. El desarrollo humano. Una aproximación conceptual.

Analizar el Desarrollo Humano es un ámbito complejo. Implica una conjunción de elementos económicos, jurídicos, filosóficos y antropológicos que hacen difícil un concepto sintético. Es y será, por muchos años, un tema que abarca discusiones profundas y complejas, tanto por ser una materia multidisciplinaria, como por ser una condición esencial para la realización del bienestar humano (Fajardo, 2015).

Sin intención de caer en simplificaciones, desde una perspectiva lingüística, inicialmente, el concepto de desarrollo humano requiere ser desglosado para contemplar cómo ha sido definido a lo largo de la historia. Analizando en uno de los idiomas más antiguos del planeta, el concepto de “*desarrollo humano*” por separado, nos encontramos con desarrollo (del latín *progressio*) y humano (del latín *hominun*). En la Real Academia Española (2019) desarrollo hace referencia a la evolución hacia mejores niveles de vida y humano es perteneciente o relativo al hombre.

El concepto de desarrollo humano ha sufrido transformaciones (ver Tabla 1.1.). Se trata de un tipo de desarrollo que no sólo genera crecimiento económico, sino que también distribuye sus beneficios equitativamente, ejerciendo un efecto neto positivo sobre el medio ambiente, y promoviendo procesos de empoderamiento de la población (Arteaga, 2015). En un intento de profundizar conceptualmente, y aproximarnos a la clarificación del término desde un planteamiento epistemológico y científico, se recurre a la consulta de las fuentes bibliográficas, para extraer de la producción existente las definiciones que delimitan y dan cuerpo al concepto que nos ocupa: el desarrollo humano. Reconociendo que no persigue como objetivo la exhaustividad, sino la comprensión y entendimiento de los parámetros que definen el desarrollo humano, podemos observar que este concepto varía en función del país en el que nos encontremos.

Desde un visión general e integradora el desarrollo humano, se define como un proceso integral y multidimensional en el que se incluyen enfoques a través de la unión de factores políticos, económicos, éticos, sociales, culturales y ambientales en sentido general, con la finalidad de potenciar la construcción de sujetos sociales capaces de intervenir sus contextos, partiendo del reconocimiento de los seres humanos como agentes de su propio cambio (García-Ríos e Idrovo, 2019; Torres y García, 2016).

Tabla 1.1.

Evolución del concepto de desarrollo humano.

Año	Desarrollo Humano: Concepto	Elementos principales o novedosos
1990	El proceso de mejorar las opciones de la población.	<ul style="list-style-type: none"> • Vida larga y sana. • Tener conocimiento. • Tener acceso a bienes, empleo e ingresos necesarios para una vida digna.
1991	Desarrollo de las personas, por las personas y para las personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Invertir en educación, salud, nutrición y bienestar social para desempeñarse a cabalidad en lo económico, político y social. • Satisfacer las necesidades de cada cual y ofrecer oportunidades a todas las personas. • Dar a todas las personas oportunidad de participar. • Invertir en educación, salud y atención médica.
1992	El proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, salud, atención médica, ingreso y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas.	<ul style="list-style-type: none"> • El fin último del desarrollo es la persona humana. • Incluye la visión de vivir en un medio en buenas condiciones. • Incorpora la comprensión del desarrollo como un campo de acción multidisciplinario en el que se incluye lo económico, social, ecológico, cultural y político.
1994	Un nuevo paradigma que coloca al ser humano al centro del desarrollo, considera al crecimiento como un medio y no como un fin, protege las oportunidades de vida de futuras generaciones al igual que las de las generaciones actuales y respeta los sistemas naturales de los que dependen todos los seres vivos.	<ul style="list-style-type: none"> • El crecimiento económico es un medio. • Prioriza reducir la pobreza y promover el empleo productivo, la integración social y la regeneración ambiental. • Se integra la visión de sostenibilidad. • Aumentar la creatividad y desarrollar las potencialidades de las personas para que se integren plenamente a los procesos productivos.
1995	El paradigma del desarrollo humano tiene cuatro componentes esenciales: productividad, equidad, sostenibilidad y potenciación.	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que todas las personas estén facultadas para participar en el diseño y aplicación de decisiones y procesos que afectan su vida. • Asegurar igualdad en el acceso a oportunidades. • Asegurar a las generaciones presentes y futuras el acceso a los recursos.

Fuente: Arteaga (2015).

Son diversas las concepciones del desarrollo humano que oscilan desde el llamado progreso, crecimiento económico, sostenibilidad, calidad de vida y el desarrollo humano sustentable, con finalidades y puntos de partida diferentes, actualmente se apuesta por una concepción institucional más integral del hecho de los derechos humanos en el ámbito social, económico, cultural y político (Pazmay, 2018). En el ámbito económico, el Desarrollo Humano es un paradigma que va mucho más allá del aumento o la disminución de los ingresos de un país, pues comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida activa y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Se define como un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano en tres aspectos: i) disfrutar de una vida prolongada y saludable; ii) adquirir conocimientos; y iii) tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente (Vilca, 2010 por Condezo 2015).

En los países subdesarrollados la gran concentración de ingresos deben de redistribuirse en políticas públicas, garantizando el mayor progreso de la población. La preocupación central, sin duda, es el desarrollo económico y social, en ella quedó claro que la comunidad mundial estaba interesada en: promover el progreso y mejorar sus niveles de vida dentro de una libertad mayor, emplear las instituciones internacionales para la promoción del avance económico y social de todos los pueblos, lograr la cooperación internacional necesaria para resolver los problemas internacionales de orden económico, social, cultural o de carácter humanitario (Forero y Vallejo-Zamudio, 2017). El aumento del crecimiento económico ha puesto de manifiesto el concepto de “desarrollo humano sustentable” relacionado éste principalmente con la degradación ambiental impulsada por el auge de la producción y el consumo ha realizado la noción de desarrollo sustentable, entendido como el conjunto de procesos que permiten atender las necesidades de las generaciones actuales sin dañar las posibilidades de las generaciones futuras de atender a las suyas (Arocena y Sutz, 2016).

El Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo - PNUD - (2008) nos menciona que el desarrollo humano se define como un proceso de ampliación de las opciones de la gente, que se logra cuando se aumentan las capacidades y los funcionamientos valiosos de las personas en la vida, resaltando tres dimensiones esenciales: la capacidad de la gente para tener una larga vida útil, la de poseer conocimientos y la de acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente (Feres y Mancero, 2001, cit. por Núñez-Sánchez, 2018; García-Romero y Molina-Sánchez, 2018; Haro-Álvarez et al., 2017). En consonancia con estas tres capacidades básicas se pueden identificar tres variables como son la longevidad de las personas, el ámbito educativo y el ingreso ajustado en relación con la economía.

Respaldo estos ámbitos, Haro-Álvarez et al. (2017) presentan los siguientes índices de desarrollo humano

la esperanza de vida definida como una medida de la longevidad de las personas, la cual se traduce como esperanza de vida al nacer, índice de bienestar compuesta por cuatro indicadores: servicios (agua, drenaje, electricidad), bienes (televisión, refrigerador, lavadora y computadora), piso, y dormitorios (un dormitorio, dos o más dormitorios), y el índice de educación compuesta por tres indicadores: alfabetismo (de 8 y más años), asistencia escolar (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior), y escolaridad (básica incompleta, completa y pos básica) (p.460).

El desarrollo humano nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. No se queda sólo en una definición biológica, sino que hace referencia a la Psicología del Desarrollo, mencionando que es la que estudia el proceso de humanización del hombre que tiene lugar después del nacimiento porque el hombre necesita hacerse humano en un medio social favorable para llegar a alcanzar sus potencialidades (Gómez-Paredes, 2018). En este sentido, la concepción del capital humano como una ampliación de opciones en distintas variables permite a la persona desarrollarse en comunidad. Esta interacción con el entorno así como su capacidad creciente para descubrirse, mantenerse o modificar las bases de su propio aprendizaje son el pilar esencial del desarrollo de la persona (Guitart, 2010, cit. por Zambrano y Mosquera, 2019).

El desarrollo humano implica la potenciación del desarrollo del individuo y de las comunidades en las que se encuentra inserto. A nivel individual es definido por Sáenz (2018) como el incremento del bienestar de las personas, las cuales deben llevar una vida larga y sustentable, en la cual deben ser educados para lograr acceder a los recursos necesarios para alcanzar un alto nivel de vida. En esta misma línea, Sen (cit. por Escobar, 2019), define al desarrollo humano como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida, y las libertades para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación, a una vida digna, y a participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que los afecten.

A nivel comunitario, el desarrollo humano se centra en proteger los derechos de las personas a nivel social. El objetivo es ayudar a prevenir los muchos conflictos que tienen su base en la pobreza, la discriminación y la exclusión (social, económica y política), que siguen afectando a gran parte de la humanidad (Fajardo, 2015). Es un proceso en el cual se amplían las capacidades y oportunidades de los individuos, garantizando el cumplimiento de los derechos humanos, y permitiendo a las personas ser agentes y beneficiarios del proceso de desarrollo accediendo a oportunidades que les permitan impulsar y contribuir

con el desarrollo de la sociedad (Forero y Vallejo-Zamudio, 2017). Pol (2011) señala que el proceso de desarrollo humano ha de tenerse en cuenta

en lo relativo a su dimensión histórico-espacial donde tiene lugar la vida de las personas, lo cual implica que las capacidades de decisión y elección están condicionadas por el entorno inmediato. El lugar donde viven, las relaciones que establecen y los recursos disponibles en el medio son factores determinantes del espectro y tipo de opciones que las personas tienen a su alcance. Por tanto, las oportunidades, su valoración y selección difieren según las circunstancias que las rodean (p. 4).

El mecanismo para integrar a la persona humana como el centro de todos los procesos de desarrollo, es considerado a partir de la década de los noventa por las Naciones Unidas, a través de su Programa para el Desarrollo (PNUD). En él se considera el fin de los mismos y promueve la generación y ampliación de oportunidades para la consecución de una vida digna y feliz (Arteaga, 2015).

Esta ampliación de posibilidades puede ser entendida desde el punto de vista del proceso de las capacidades y oportunidades de las personas. Es una combinación equilibrada de la formación de capacidades (buen estado de salud, conocimientos y destrezas) y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas para la producción o el descanso (PNUD, 1990). La capacidad de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir. Por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones para su progreso como persona (Sen, 1999). A diferencia de Sen, Nussbaum (2012) presenta una lista de diez capacidades funcionales humanas centrales como son: la vida, la salud corporal, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y pensamiento, las emociones, la razón práctica, afiliación, vivir interesados por otras especies, la capacidad para jugar y el control sobre el entorno de cada uno. De todas ellas, la razón práctica y afiliación, son mencionadas de especial significado ya que las dos organizan y se difunden hacia los demás, haciendo que su búsqueda sea verdaderamente humana. Más adelante parece añadir un tercer elemento de importancia primordial, la integridad física. Aunque algunas de las entradas en la lista son atemporales, ésta está concebida para el mundo moderno (Gough, 2007).

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano se entiende como un proceso de ampliación de capacidades que permite a las personas tener una vida larga y digna que garantice sus derechos en la sociedad. El panorama de las capacidades humanas implica: (a) acrecentar el capital humano; (b) colocar el capital financiero al servicio del desarrollo, no al servicio del mercado; (c) manejar de forma respetuosa y con visión de sostenibilidad los recursos naturales; y (d) fortalecer tres elementos que conforman al capital social: la confianza que

existe entre las personas y actores que integran una sociedad, las normas de comportamiento cívico que se practican y el nivel de relación que la caracteriza (Arteaga, 2015).

La formación de las capacidades en la persona permite el desarrollo humano no sólo a nivel personal sino también profesional. En el ámbito empresarial se debe de tener en cuenta el capital humano estableciendo formación permanente a los empleados mejorando de este modo el talento de la empresa. Sforzi (2007) recoge que el desarrollo de las capacidades humanas incluye el

conjunto de actitudes necesarias para el desarrollo de una actividad productiva: desde la competencia profesional hasta la habilidad en los negocios. Estas capacidades contribuyen a la eficiencia productiva de las personas. Algunas de ellas son de tipo general, es decir, son *comunes* a todas las ocupaciones y por lo tanto pertenecen a todas las actividades productivas; otras, en cambio, son especializadas, es decir, son características de una ocupación específica y por lo tanto pertenecen a una industria específica (p.38).

Las empresas deben de encaminar el desarrollo de competencias con capacidades humanas factibles de ser potenciadas hacia escenarios, condiciones y oportunidades contextuales favorables de un proceso de formación humana y desarrollo profesional (Quino y Zuluaga, 2015). Acrecentar el capital humano es un elemento que seguirá siendo principal para lograr la expansión de las capacidades de las personas, de modo que ambos conceptos deben ser considerados en orden a lograr el desarrollo; pero su vinculación es de complementariedad. Una persona que tiene destrezas y habilidades tiene la posibilidad de insertarse en el mundo laboral, obtener un trabajo entendido como el “conjunto de actividades humanas remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos” (Pleitez, 2008). Las empresas han visto en el desarrollo humano un potencial para mejorar el talento de los empleados no sólo desde el punto de vista de las capacidades como acabamos de ver, sino también, en el ámbito de la convivencia. La relación educación y desarrollo humano debe contribuir a explotar el talento y la capacidad de las personas con el fin de mejorar su vida y transformar la sociedad (Quino y Zuluaga, 2015). Una educación para el desarrollo humano que considere el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potenciadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano, y para ello se requiere de procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes (Ospina, 2008). La finalidad es aumentar las condiciones y oportunidades para los ciudadanos, promoviendo el desarrollo humano a través de la capacitación de las personas a través de la educación con el objetivo de que se empoderen garantizando sus plenos derechos en la ciudadanía.

1.3. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO HUMANO.

Es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando se empieza a estudiar con mayor auge la psicología del desarrollo humano. Autores como Delval (1988) denomina a este período como el de la constitución de la psicología del niño como una disciplina independiente y Piaget (1982) como la fase de los estudios clínicos. Durante estos años diferentes estudios y obras avalan bases sólidas sobre el desarrollo humano que sirven más tarde para los teóricos contemporáneos (Piaget, Vigotsky, Brunner...) creando una base para la formulación actual de la psicología del desarrollo del niño, del adolescente y del adulto en general. Son muchas las teorías del desarrollo humano que se han planteado hasta la actualidad, a continuación nos centraremos en aquellas que han tenido una mayor repercusión a lo largo del tiempo.

1.3.1. Teorías de la psicología evolutiva y del desarrollo humano.

Los cambios psicológicos que se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte y como éste se relaciona con el ambiente que también se encuentra en continuo cambio, son abordados principalmente desde la Psicología evolutiva o del desarrollo humano (Sarabia-Tapia, 2012), disciplina que se define como el estudio del ciclo vital humano que tiene como objetivo explicar el proceso de cambio psicológico al cual el individuo se enfrenta a lo largo de su vida, partiendo del medio social en el que se desarrolla y los rasgos individuales de acuerdo a su edad (Ruiz y Valdivieso, 2002). Desde esta disciplina predominan diversos enfoques teóricos.

- La *teoría ecológica o sistémica de Bronfenbrenner* (1979) destaca por el estudio de la conducta humana y su contexto, contemplando el estudio de los ambientes en los que se desenvuelve el ser humano, que según Papalia, Wendkos y Duskin (2005), son el ámbito físico, cognoscitivo y psicosocial. Se subraya de este modo la interacción biológica (el ser) con el ambiente y experiencia personal, otorgando al ser humano un carácter holístico. En definitiva, el desarrollo humano se define como un cambio permanente en la forma como la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él (Ramírez et al., 2018).
- La *teoría Constructivista del aprendizaje o del desarrollo cognitivo de Piaget* (1980) es considerada como una descripción psicológica del pensamiento científico. Este autor creó una teoría de etapas del desarrollo en la que el niño constituye activamente su conocimiento del mundo. A medida que el niño se va desarrollando, la mente atraviesa una serie de fases reorganizativas. Tras cada una de estas, el niño asciende a un nivel superior de funcionamiento psicológico. Dos son los principales ejes que Piaget

describió en el desarrollo cognitivo humano: 1. La inteligencia es una forma de adaptación biológica en la búsqueda constante del equilibrio del individuo en sus relaciones con el exterior y, 2. El conocimiento es fruto de un proceso de construcción que se elabora en el intercambio individuo-objeto, teniendo en cuenta sus características y la elaboración de la realidad (Pérez, 2011).

- La *teoría sociocultural de Vigotsky* (1934) profundiza a través de la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognitivo de los niños. Este autor sostiene que el desarrollo del aprendizaje se adquiere mediante la interacción social y cultural (Moreira, 2014). En él se van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Vigotsky pensaba además que el lenguaje podía determinar el desarrollo del pensamiento. En esta teoría el aprendizaje tiene una interpretación audaz: sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. Por otra parte, Vigotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial (Aponte y Castillo, 2011).
- Asimismo, se han de añadir *la teoría del aprendizaje social cognitivo, cuyo principal representante es Bandura* (1987). Esta teoría surge como reacción al reduccionismo de la teoría del condicionamiento, enfatizando la importancia del aprendizaje social. Bandura acepta que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental, poniendo de relieve cómo, entre la observación y la imitación, intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no (Pascual, 2012). La teoría del aprendizaje social se halla justificada por el hecho de que muchas formas de conducta son aprendidas en contextos sociales o por acontecimientos ambientales, integradas por necesidades que requieren para su satisfacción del proceso de aprendizaje. El individuo es reforzado vicariamente a través de los refuerzos asignados a los modelos que observa, la persona que decide su ingreso o formación en una profesión recibe influencias bien de su propio contexto (Laguna, Martínez, Duarte, Vasconcelos, y Asencio, 2008, cit. por Rey- Pérez, 2015). Distingue entre aprendizaje activo (aprender haciendo) y aprendizaje vicario (aprender observando a los demás) (Orengo, 2002).
- Otra *teoría es la del desarrollo de Wallon* (1975). Para este autor es necesario tener en cuenta los aspectos sociales, ya que el ser humano es un ser eminentemente social. El objeto de la psicología era el estudio del hombre en contacto con lo real, que abarca desde los primitivos reflejos hasta los niveles superiores del comportamiento. El autor plantea la necesidad de tener en cuenta los niveles orgánicos y sociales para

explicar cualquier comportamiento, ya que, según este autor, el hombre es un ser eminentemente social (De Castro y Jaimes- Leal, 2016). Las etapas del desarrollo que plantea este autor son estadio impulsivo puro (de 0 a 5 meses), actividad motora y las descargas impulsivas, estadio emocional (de 6 a 12 meses), emociones a través de las cuales expresa sus sentimientos, estadio sensitivo motor (de 1 año a 3 años), la actividad del niño se orienta hacia los objetos, el mundo exterior, estadio proyectivo (de 3 a 6 años), consolidación de la personalidad, enfrentamiento del niño con lo que le rodea por su necesidad de sentirse diferente; aceptación del yo, estadio categorial (de 6 a 12 años), gran avance en el conocimiento y explicación de las cosas y estadio de la adolescencia; plenitud en la capacidad intelectual pero inmadurez personal (Lara, 2013).

- La *teoría psicoanalítica de Freud* (2006) a principios del siglo XX describió las tres ya famosas instancias psíquicas: *el aquello* (fuente de toda pulsión), el *superyó* (construido a partir de las normas morales y convenciones sociales) y el *yo* (que tiene la difícil tarea de satisfacer lo mismo las necesidades de *el aquello*, como las del *superyó*); dando especial relevancia a *aquello* como motor del crecimiento (Erikson y Erikson, 2000). Esta teoría explica el desarrollo partiendo de la idea de que cada etapa está determinada por el deseo de satisfacer una serie de impulsos y motivaciones inconscientes relativos a una determinada función biológica: oral, anal, fálica o genital (Lara, 2013).
- *Skinner* (1994) recogió la *teoría del Condicionamiento Operante*, desarrollada a partir de la teoría del Efecto de Thorndike (1913). La Ley del Efecto dice que los comportamientos que son seguidos por consecuencias placenteras o agradables tienden a repetirse y aquellos que son seguidos por consecuencias frustrantes o desagradables tienden a desaparecer. Skinner extendió este principio llamando refuerzos a aquellos estímulos que operan sobre la conducta precedente haciendo que ésta aumente en frecuencia o intensidad (García- Martín, 2002). Actualmente en el aula se siguen utilizando las teorías del condicionamiento operante de Skinner denominadas como técnicas de modificación de conducta orientadas al aprendizaje de conductas deseadas como son el moldeamiento y el encadenamiento. Para el incremento o mantenimiento de conductas deseadas se utilizan frecuentemente en el ámbito educativo, entre otros, el reforzamiento positivo, el reforzamiento negativo, el contrato de contingencia y la economía de fichas (Montoya, 2019).
- La *teoría de la asimilación de Ausubel* (1962) y su propuesta de aprendizaje significativo basado en conocimientos previos pretende tener en cuenta los

conocimientos previos de cada alumno, y enseñar a partir de ahí mediante objetivos individualizados que se alejan de un objetivo igualitario de que todo el alumnado acceda a un aprendizaje instrumental de calidad (Prieto y Duque, 2009). La interacción entre una nueva información por aprender y la estructura cognoscitiva existente en el sujeto siempre se realiza de forma transformadora y da paso a una reorganización de los significados que constituyen una nueva estructura cognoscitiva. En definitiva, esta teoría explica cómo los humanos construyen sus estructuras de conocimiento o cognitivas (Vergara y Navarro, 2018).

- Por último, cabe destacar la *teoría humanista cuyos autores más relevantes son Rogers (1987) o Maslow (1991)* que parten de la idea de que cada individuo cuenta con unas cualidades únicas que explican su propio desarrollo. Desde esta perspectiva cobran especial importancia las motivaciones intrínsecas del sujeto, pues éstas determinan su conducta y su evolución. Así, son los propios procesos psicológicos internos los que conforman la personalidad y la conducta del sujeto (Lara, 2013).

Estas y otras teorías del desarrollo humano pretenden analizar la evolución cultural de los seres humanos tanto en el proceso de evolución cultural como en el desarrollo individual de la persona. Desde este planteamiento es necesario dotar al niño de las condiciones necesarias para que sus funciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales se complementen garantizando los aprendizajes.

1.3.2. Procesos de socialización y desarrollo humano.

La socialización se define como el proceso mediante el cual las personas interiorizan los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos. Se determina tanto por el grado en que se incluye la influencia social del medio en la motivación de la conducta humana, como por el grado en el que el propio hombre crea, genera, y produce transformaciones en ese medio mediante su actividad y su conducta (Oliva et al., 2011).

La socialización favorece el aprendizaje de valores, actitudes, creencias, hábitos necesarios en la persona para participar eficazmente como miembro de una cultura (Guevara et al., 2007), pues a través de ella aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Musitu y García, 2016). Un aprendizaje que comienza en el seno de la familia, por tratarse del primer agente de socialización en el que la persona se desarrolla, ampliándose progresivamente al resto de grupos en sociedad.

Para que el proceso de socialización sea efectivo, autores como Díaz (2017) han establecido cuatro agentes fundamentales de socialización en donde incluye a la familia, tal y como acabamos de ver, el grupo de iguales o pares, la escuela y los medios de comunicación, cuando nos referimos a los jóvenes nos debemos centrar en el grupo de iguales y los medios de comunicación, tomando en cuenta que en esta nueva generación ha decaído el peso de los padres y la escuela. Aunque actualmente se cuestiona la capacidad de las estructuras de acogida tradicionales para socializar a los individuos en unos principios o valores trascendentales (Giménez, 2018), reconociéndose el debilitamiento de las viejas instituciones de socialización, tales como la familia y la escuela y su sustitución por el consumo y los medios masivos de comunicación, cuyos productos no pueden ser reducidos a simples respuestas de una demanda del consumidor (Tenti, 2003).

Estamos ante la desinstitucionalización de la familia y la escuela como principales agentes de socialización que están viéndose desplazados por otros núcleos desde los que nutrir el proceso de humanización, ya sea el grupo de iguales o las nuevas tecnologías. Tobeña (2016), recoge que los cambios en las capacidades de las instituciones sociales inciden en las biografías de los sujetos, en el emergente de las nuevas tecnologías y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las "nuevas" formas de autoridad, en los procesos denominados de mayor "individuación" y de "des-institucionalización" así como en el crecimiento de las distancias sociales y la fragmentación social y educativa.

Sin embargo, todavía se sigue valorando el papel de las familias en la construcción del ser humano, su formación como ciudadano y su inserción en la vida pública. Al respecto, Yubero, et al. (2018) recogen que la familia

representa el primer contexto social que acoge al individuo e interviene, en primera instancia, en su inmersión dentro de un contexto sociocultural específico. Es el primer agente de transmisión cultural, y permanece durante toda la vida del individuo. Se trata de un proceso gradual, secuenciado, sincronizado con el desarrollo del individuo, y que implica una participación activa a través del contacto social continuado (p.2).

Los adultos incorporan a los nuevos miembros a la cultura de su entorno a través del proceso de socialización, que consiste en la adquisición de los hábitos, las normas y los valores característicos de la cultura donde debe insertarse el individuo (Jiménez et al., 2018). La socialización familiar pretende a través de un proceso de interacciones y decisiones cotidianas, cómo participar en la vida social desempeñando un rol determinante en el proceso de formación y transmisión de valores, dada su influencia directa sobre sus miembros y su potencial formador y desarrollador (Liberini, et al., 2016).

En definitiva, en la familia es donde se adquieren las competencias básicas para el desarrollo afectivo, cognitivo, ético y estético para el desarrollo del ser humano, siendo éste el primer

contexto social que acoge al individuo, y así lo señalan Muñoz y Olmos (2010), quienes evidenciaron que los adolescentes se muestran bastante satisfechos con el tiempo que pasan en familia, pese a que conforme van avanzando en edad la relación con sus padres cambia cuantitativamente. Los amigos son el segundo grupo social, después de la familia, es un espacio privilegiado en la transmisión de valores pues los jóvenes sienten una mayor libertad, al establecer unas relaciones más horizontales, menos formalizadas que permiten experimentar y descubrir el mundo que les rodea (Cortes et al. 2017).

Los amigos están insertos dentro del grupo de iguales, ya sea presencialmente por contacto directo con aquellos que viven en su entorno más inmediato, o virtualmente con desconocidos que se identifican exclusivamente por su *nickname* o apodo (Gewerc, Fraga y Rodés, 2017). El grupo de iguales adquiere un papel más relevante como fuente de información, compañía y como modelo de comportamiento (Shucksmith y Hendry, 1998), destacando la capacidad de influencia del grupo y el conformismo grupal (Herrero, 2003), donde las conductas de riesgo actuarían a modo de identidad grupal y cohesión.

El adolescente debe construir su identidad, y el grupo de iguales desempeña una labor esencial en dicho proceso, ya que ayuda al desarrollo y autocontrol, a tomar conciencia de ellos mismos (Maldonado et al., 2015), a sentirse reconocidos por el grupo y desarrollar sentimientos de pertenencia, así como a la adquisición de competencias personales (Cortes et al., 2017). Además, la similitud de vivencias les ayuda a sentirse comprendidos y aceptados, de ahí que las situaciones de violencia o rechazo promuevan sentimientos de soledad, inseguridad, hostilidad y desvalorización (Díaz, 2017).

Uno de los ámbitos en donde los niños están estrechamente relacionados con sus iguales es en la escuela, por eso, además de un centro del saber, es un escenario esencial para el desarrollo personal y social. En ella los estudiantes deben aprender a ser responsables; a cumplir ciertas obligaciones; sujeción a reglas; aprenden a conocer su historia, la historia del mundo; conocer cuál es su rol en la sociedad; determinar su existencia; conocen el desarrollo de las ciencias y posiblemente su vocación (Atao, 2018). En definitiva, la escuela es un agente socializador que contribuye con la formación de la personalidad e identidad del alumnado.

Otro de los agentes socializadores más relevantes en la actualidad son los medios de comunicación (Díaz, 2017), que inundan nuestras vidas haciéndose imprescindibles en el día a día, hasta el punto de promover cambios en los estilos vitales. Los medios de comunicación son poderosos y contribuyen directamente a la formación de las nuevas generaciones. Los cibermedios están produciendo cambios estructurales en la interactividad de los usuarios, renovando la expansión en que la sociedad civil, los colectivos y las personas orientan y dirigen los procesos comunicativos y de socialización (Cebrián, 2009). Es necesario estar

atentos a los programas educativos que visualizan los niños puesto que la programación está llena de violencia, irresponsabilidad, fantasía o idealismo de lo que es la realidad, sucediendo lo mismo con las redes sociales que se usan para transmitir libertinaje, sexualidad, modas, publicaciones sin sentido (Pinto, et al., 2018). El atractivo de las tecnologías para los jóvenes, así como su alto nivel de accesibilidad, puede provocar que se vean absorbidos en ellas durante horas, lo que supone un motivo de cierta preocupación para los especialistas y cómo no para las familias (Nogueira-Pérez y Ceinos-Sanz, 2015).

En el ámbito de la educación parental, los padres ejercen su papel socializador, fundamentalmente por dos vías de actuación: como modelos (acción de modelaje, actitud ante Internet) y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo, es decir, acciones de mediación (Yubero et al., 2018). Estos mismos autores recogen tres objetivos principales a tener en cuenta en el empleo de internet con los hijos centrándose básicamente en la socialización familiar mediante el modelaje, influencia de las actitudes y mediación, estableciendo

tres objetivos principales: a) conocer el nivel de uso de Internet de los adolescentes y de sus padres, así como la actitud de los padres hacia Internet y las actividades de mediación que llevan a cabo con sus hijos; b) analizar la percepción que tienen los padres del uso de Internet de sus hijos/as y la percepción que tienen los hijos/as sobre el comportamiento de mediación que realizan sus padres; c) determinar los factores de socialización familiar que mejor predicen en el empleo de Internet en los adolescentes con la finalidad de aportar datos para la intervención familiar (p.3).

En esta línea, los medios de comunicación siguen siendo hoy por hoy uno de los más influyentes en la socialización de los niños. No obstante, los medios tradicionales, como es el caso de la televisión o la radio, compiten directamente con el abanico de propuestas digitales, estando estas últimas más presentes en el proceso de socialización y desarrollo humano de la persona. Es menester entender que los medios de comunicación siempre educan, para bien o para mal, pero educan: en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden. Es decir, sobre sus saberes y sobre su relación con el saber; sobre el proceso donde se mezclan razón y emoción, información y representación (Morduchowicz, 2001).

1.3.3. La educación como factor del desarrollo humano.

La educación es el inicio para que una sociedad determinada pueda surgir con sabiduría y enfrentar los grandes conflictos tanto culturales como estructurales que se generan con el paso de los años. España es un país democrático en donde los derechos adquiridos por la

sociedad han venido marcados por los largos años de lucha a favor de los derechos de las personas. En este sentido, la educación ha sido la base para el desarrollo social y humano. Se define como una prioridad nacional y se recupera como un derecho social y humano que el Estado debe garantizar. En consecuencia, el Estado promueve la inclusión a través del desarrollo de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que prioricen una educación de calidad que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad (Bocchio y Miranda, 2018).

La Real Academia Española (2019) define la “educación” como la crianza, la enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes por medio de la acción docente. La educación hace referencia al proceso social mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de conocimiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que las caracterizan (Flórez, 1999). En palabras de Herrero y Luz (2016), la educación como proceso global de la sociedad, se constituye actualmente en una trama de principios, fundamentos y valores que deben fomentar cambios sustanciales básicos de creación y regeneración de la cultura. No obstante, el término educación posee connotaciones diversas según en el ámbito en el cual nos centremos. Centrándonos en la vía de la formación y no tanto por el tema del aprendizaje, es preciso formar la personalidad para que ésta pueda desarrollar plenamente todas sus capacidades. El límite y, a la vez, horizonte de esa formación viene dado por el respeto a una serie de principios democráticos (Pascual, 1992). Por tanto, la educación es un desarrollo personal que conlleva acercarse progresivamente al conocimiento, esto cumpliendo las garantías estatales que se ha dado a cada individuo para que aquel se forme en su dignidad y persona.

Tras la definición de lo que entendemos por “educación”, mostramos a continuación cómo ha ido evolucionando en los distintos planos políticos y normativos, de modo que, en el ámbito internacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) recoge en su artículo 26, que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de la Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En nuestro país la educación hay que abordarla a partir del contexto constitucional de 1978 donde se recoge de forma expresa en su artículo 27.2 que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su preámbulo incluye que: se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus

capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

En los anteriores acápites, se establece que la educación va más allá del desarrollo personal y social, se trata de fomentar el desarrollo de la personalidad humana a través principalmente del aprendizaje personal. La educación es, por tanto, una gran fuente de capital humano como crecimiento a largo plazo. Lechuga y Velázquez-Valadez (2018) lo definen como la inversión sobre las capacidades cognitivas, productivas e incluso sociales de un individuo o bien de una nación, dicho de otra manera, es capital intangible, que permite mejorar la productividad y generar ventajas competitivas. El aumento de la productividad y del crecimiento económico es un proceso autogenerador endógeno, que proviene de la existencia de un efecto de aprendizaje y del conocimiento (Herrera, 2010).

Lucas (1988) introdujo al capital humano en el Modelo Neoclásico de crecimiento, considerando como capital humano en el nivel general de competencias y concluyó que una persona más educada no sólo es más productiva sino que también incrementa la productividad de todos los factores de producción, un bajo nivel de capital humano genera que el capital físico sea menos productivo y si ambos son menores que los de las demás economías, su nivel de ingresos también tenderá a ser menor. No puede haber flujo de capitales de las regiones o subregiones ricas a las pobres si el nivel de capital humano de éstas es muy bajo respecto al de las primeras y una vez acumulada una cierta masa crítica de capital humano, ésta genera fuertes externalidades y se constituye en el principal factor de atracción o expulsión de capital físico y humano de una determinada región o ciudad.

Así, Romer (1986) explica el crecimiento económico por la externalidad positiva que produce la acumulación de conocimientos asociados a un stock de capital. Al acumular capital, las empresas acumulan conocimientos gracias al "learning by doing", lo cual permite producir con mayor eficiencia, beneficiar a otras empresas e incrementar su productividad.

En este sentido, Becker (1962) (cit. por Lechuga y Velázquez-Valadez, 2018) utilizó la inversión en educación para demostrar que ésta tiene mayor efecto sobre los recursos humanos y materiales futuros de los individuos, afirmó que el gasto en capital humano consistía en invertir en recursos humanos, tales como educación, capacitación laboral, cuidados médicos, consumo de vitaminas y adquisición de información sobre el sistema económico.

1.4. TEORÍA DEL DESARROLLO POSITIVO. LAS FORTALEZAS HUMANAS.

Una fortaleza es sustancialmente un rasgo de la personalidad, una característica psicológica que se presenta en distintas situaciones y a lo largo del tiempo y que posee un cierto valor moral (Peterson y Seligman, 2009). Se entiende por fortalezas humanas al conjunto de atributos positivos que se manifiestan en los pensamientos, sentimientos y en la conducta (Raimundo et al., 2018). También se centran en características o comportamientos positivos individuales o sociales que llevan a niños, a adolescentes y a jóvenes hacia un desarrollo saludable (Jenson et al., 2013). El estudio de las fortalezas humanas, término descrito por Peterson y Seligman (2004), ofrece un contexto potencialmente útil para conocer los aspectos y cualidades positivas de los más jóvenes y apuesta por un modelo de intervención centrado en las potencialidades frente al déficit.

Las fortalezas humanas contribuyen a la promoción del desarrollo positivo de los jóvenes, no como algo inmediato, sino como una meta que se logre alcanzar a lo largo del trascurso del tiempo, ya que las personas continúan perfeccionándose a lo largo de la vida (Hamilton et al., 2004, cit. por Frias-Armenta y Barrios-Gaxiola, 2016). El Instituto de Minneapolis determinó 40 recursos cruciales: 20 internos que abarcan valores y actitudes, los cuales brindan a los jóvenes la posibilidad de crecer de manera saludable y responsable, de manera que puedan afrontar situaciones de riesgo; y 20 externos que hacen referencia a conductas y relaciones sociales en contextos institucionales como escolares, familiares y comunitarios (Frías y Barrios, 2016).

Los recursos internos, actitudes y valores, favorecen el desarrollo de la persona influyendo en el modo de sentir, pensar, relacionarnos, comportarnos, amar, estrechar lazos, etc., buscando, como señalan Dongil y Cano-Vincel (2014), sentirnos plenamente satisfechos, en cada momento, con todo lo que hagamos y experimentemos, como requisito indispensable para sentirnos bien. El objetivo primordial es favorecer mayores niveles de conciencia de las propias capacidades para favorecer el desarrollo potencial de las personas, en esta misión los valores constituyen principios y postulados básicos que guían las creencias, actitudes y comportamiento.

En efecto, los individuos son guiados por valores, crean el sentido de compromiso social (Contreras-Rengifo, 2016), ofrecen pautas y guías de conducta, y constituyen la base de la autoestima, es decir, el respeto por sí mismo, lo que le permite al hombre tomar decisiones con responsabilidad y honestidad en una escala en la cual existan principios y reglas éticas (Seijo y Ávila, 2009). Son el resultado de la integración e interacción entre la parte cognitiva, afectiva y el condicionamiento social de cada individuo o educando (Pérez-Sánchez, 2019) y se definen como aquellos principios, normas o conductas que guían el comportamiento de las

personas, cuya formación comienza desde el hogar y se encuentran influenciados por el entorno de cada individuo (Maldonado et al., 2015).

En palabras de Damon (2004), los valores se conciben como recursos internos considerados éstos como un elemento fundamental en la personalidad positiva para el desarrollo, ya que influyen de manera decisiva, sobre las acciones de los individuos. Los valores como la responsabilidad, la integridad, la honestidad, la prosocialidad, el compromiso social y la igualdad permiten una transición exitosa a la etapa adulta (Antolín-Suárez, et al., 2011) y al mismo tiempo contribuyen a la construcción de la personalidad y las conductas humanas en correspondencia con sus necesidades individuales y sociales.

La autoestima es otro aspecto importante de los recursos internos del adolescente que evoluciona a la par con el progreso de su identidad. y contribuye en gran manera a que el joven se desarrolle positivamente (O'Connor et al., 2015). Se define como el sentimiento de valía personal, de ser querido y apreciado por uno mismo y por los demás, se forma con los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que se van adquiriendo durante toda la vida; pueden ser positivos y desarrollar una alta autoestima, o, al contrario, una baja autoestima al no ser lo que se desea (Sussi, 2018). En esta línea Backhouse (2009) incluye la autoestima como el valor, percepción o juicio que tenemos de nosotros mismos en distintos dominios: físicos, emocionales, sociales, académicos, laborales, etc.

En cuanto a los recursos externos (ambientes, entornos y contextos), cabe señalar la familia y la escuela como agentes de socialización que influyen en el desarrollo positivo del ser humano (Aguado-Díaz, 2014). La familia es el primer agente socializador, y principal, ya que sus miembros interactúan la mayor parte de su tiempo, y en ella se conforma las características y tendencias que nos definen, así como capacidades, virtudes y actitudes (Corral-Verdugo et al., 2014). Los miembros de la familia se brindan apoyo cooperativo, emocional e instrumental y tratan de desarrollar un ambiente saludable positivo, pues tal y como afirman Luna et al., (2011), la satisfacción familiar y la vital se relacionan positivamente, de modo que el bienestar psicológico, así como el desarrollo de una saludable autoestima, dependen del afecto positivo promovido en el ámbito familiar. La influencia de la familia en el individuo va desarrollando las características emotivas y sociales que configurarán su personalidad, la cual contribuirá a su vez al fortalecimiento o disminución de un conjunto de capacidades, que si bien son congénitas, solamente pueden ser realizadas a través de la sociedad (Sánchez, 2015). De es *Análisis de los Beneficios Socioeconómicos que Obtienen Las Mujeres que Forman Parte del Proyecto Misarte de la Cooperativa Paraíso de la Flor*. Universidad de Guayaquil. ta manera, los padres que dan apoyo emocional, son cálidos, cubren las necesidades de sus niños, muestran aprobación, y otros sentimientos positivos, conducen a formar niños con autoestima elevada.

Junto a la familia se incorpora la escuela como institución especializada en la formación humana, individual y colectiva, brindando al estudiante la oportunidad de obtener aprendizajes, experiencias, actitudes y conductas. La escuela por definición está destinada a la educación de las nuevas generaciones y ésta a su vez se define por la finalidad de mejorar al ser humano, contribuyendo a su proceso de perfeccionamiento y humanización. El desarrollo humano sostenible se concibe como el proceso social consciente, libre y participativo de transformación de relaciones de las personas entre sí y de ellas con el medio ambiente, el acceso legítimo y efectivo a los bienes materiales, sociales, culturales y ambientales (Ossa y Cortés, 2009). En palabras de Alzate et al., (2019), la escuela

brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para descubrir sus intereses de acuerdo a las necesidades personales, familiares y sociales que contribuyen al mejoramiento de su entorno, a través de la formulación y ejecución de los proyectos productivos, en los cuales su participación interactiva les permite desarrollar competencias laborales generales que más adelante pueden llevarle a la construcción de un proyecto de vida acorde con sus habilidades, aptitudes/actitudes y destrezas, adquiridas en su proceso de aprendizaje (p.98).

Se considera que el ambiente escolar es positivo cuando el principal objetivo es orientar las metas hacia un bienestar subjetivo, sin descuidar el propósito de desarrollar en los estudiantes competencias académicas y cognitivas (Huebner et al., 2011). El ambiente se compone del conjunto de factores socio-culturales que provocan un conjunto de estímulos que influyen en el niño. Dentro de estas influencias ambientales podemos distinguir: La situación económica de la familia repercutirá en los hijos (calidad de vida, medios educativos, acceso a la cultura,...) y el nivel cultural de los padres condicionará el nivel de los hijos al ofrecer el ambiente familiar estimulantes más o menos educativos y un grado de valoración de lo cultural (Aguado-Díaz, 2014). La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, alumnas, familias y escuelas (Apartado II del Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Otro agente de intervención social en el desarrollo positivo del joven es la comunidad, considerada dentro de los recursos externos como agentes que influyen en el desarrollo de su personalidad y comportamiento, al estar en pleno contacto con los jóvenes. El ambiente comunitario, al estar en pleno contacto con el joven, influye en el desarrollo de su personalidad y de su comportamiento, por lo tanto, resulta conveniente que este sea un contexto enriquecedor en el que se promueva el crecimiento personal, cooperación y apoyo, manteniéndose fuera de peligros e inseguridades que puedan afectar la vida de los individuos que vivan en él (Molina, 2005). Por su parte, Oliva et al., (2011) confirman que esta relación

entre los jóvenes y una comunidad en la que se establezca un clima social positivo, manifiestan más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. En esta línea, el estudio de Jiménez et al. (2014) obtiene como resultados unas relaciones familiares positivas relacionándose con una percepción positiva del ambiente comunitario y actitudes también positivas hacia la autoridad y las normas sociales. En la medida que el niño va creciendo y desarrolla mayor independencia del grupo familiar, al mismo tiempo que adquiere mayor contacto con el mundo exterior (vecindario, compañeros de clase, comunidad, etc.), aprende a desempeñar diferentes papeles.

Recursos externos que vienen recogidos por Hawkins et al. (1992) como factores de riesgo, presentes en los distintos contextos sociales relevantes en la adolescencia (escuela, familia, iguales y comunidad), configurando una matriz biopsicosocial donde todos están relacionados e influyen conjuntamente en el funcionamiento del adolescente, en diversos ámbitos. Factores que no quedan aislados de la esfera social, sino que se configuran en torno a los recursos económicos que ayudan al desarrollo del adolescente. Las familias con recursos económicos altos presentan una mayor capacidad de comprar o producir recursos importantes que ayuden al desarrollo (Armenta y Barrios, 2016, cit. por Morocho, 2018); las familias como núcleo de la sociedad proveen la fuerza de trabajo y los recursos para producir bienes y servicios y al mismo tiempo recibir la retribución por su trabajo. Becker (1964) indica que las familias con recursos económicos altos presentan un alto desarrollo del niño. De esta manera, las oportunidades para un buen desarrollo aumentan gracias a las prestaciones que obtienen mediante su entorno físico y disminuyen cuando éstas se ausentan.

El conjunto de factores, tanto internos como externos, favorecedores del desarrollo positivo de los adolescentes contribuirá a brindar información necesaria para ayudar a prevenir problemas de conducta favoreciendo el desarrollo positivo de los mismos.

1.5. REFERENCIAS.

Aguado-Díaz, A. L. (2014). *Historia de las deficiencias*. Fundación ONCE.

Aguilera-Klink, F. (2013). Sobre la deshumanización de la economía y de los economistas. *Mediterráneo económico*, 23, 15-29. <https://cutt.ly/9of2JNP>

Aguiló, A. J. (2008). Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 20, 1-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18102004>

- Antolín-Suárez, L., Oliva-Delgado, A., Pertegal, M.A. y López- Jiménez, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 153-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207024>
- Aponte, R. y Castillo, M. A. (2011). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las prácticas de lectura en estudiantes de educación media general. *Facultad de Ciencias de la Educación*, 49, 1-13. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj08/art03.pdf>
- Arocena, R. J. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Universidad de la República, Uruguay. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5033>
- Arteaga, D. N. (2015). El Desarrollo humano y la generación de capacidades. *Diálogos*, 4, 47-57. <http://201.131.110.78/jspui/bitstream/10972/2039/1/4.%20El%20desarrollo%20humano%20y%20la%20generacion%20de%20capacidades.pdf>
- Atao, Y. L. (2018). *Los desafíos de la participación de padres de familia en las escuelas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2647>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Roca.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socio-educativa en la escuela. *Revista Educación*, 4, 769-793. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200037&script=sci_arttext
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruner, J. S. (1984). *La inmadurez: su naturaleza y usos. En Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología.
- Buxarrais-Estrada, M.R., Figuera, C.P., Buxarrais-Estrada, M.R., LLanes, O. J. y Vencelasco, P. M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: El caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación*, 34, 219-237. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Cabrero-Mendoza, E. (2004). Capacidades institucionales en gobiernos subnacionales de México. ¿Un obstáculo a la descentralización fiscal? *Gestión y Política Pública*, XIII, 3, 753-784. <http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/1817>

- Castañé, J. (2018). Un paradigma interdisciplinar de formación: el hombre educable. *Revista Española de Pedagogía*, 4, 607-618. <https://www.jstor.org/stable/23763831?seq=1>
- Cebrián, M. (2009). Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 33, 10-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812486002>
- Condezo L. A. (2015). *Beneficios Tributarios en el desarrollo de las zonas Altoandinas del Perú*. Repositorio Académico de la Universidad de San Martín de Porres, Lima. <http://200.37.171.68/handle/usmp/1862>
- Contreras-Rengifo, A. (2016). La promoción de la salud general y la salud oral: una estrategia conjunta. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantación y Rehabilitación Oral*, 9, 193-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.piro.2016.07.003>
- Corral-Verdugo, V., Frías, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., y Corral-Frias, N. (2014). *Ambientes Positivos: diseñando escenarios sustentables para el bienestar humano y la calidad ambiental*. Pearson Educación. <https://investigadores.unison.mx/en/publications/ambientes-positivos-diseñando-escenarios-sustentables-para-el-bie>
- Cortes, F., Cabana, R., Vega, D., Aguirre, H., y Muñoz-Gómez, R. (2017). Variables influyentes en la conducta ambiental en alumnos de unidades educativas, región de Coquimbo-Chile. *Estudios pedagógicos*, 43, 27-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200002>
- Damon, W.A. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Davia, H. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal.
- De Castro, M y Jaimes-Leal, C. T. (2016). *La afectividad como eje fundamental en el aprendizaje de los estudiantes de primaria*. Repositorio Institucional Universidad de Carabobo. <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/5150>
- De la Fuente, J. R. (2018). *La sociedad dolida: el malestar ciudadano*. Grijalbo.
- De la Villa J. M. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en Psicología Social. *Summa Psicológica UST*, 14, 12-22. <https://doi.org/10.18774/448x.2017.14.240>
- Delors, J. P. (1996). *De la publicación: la educación encierra un tesoro*. Santillana.

- Delors, J.P. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y aprendizaje*, 44, 59-108. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822219>
- Delval, J. (2004). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 01-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- Deval, J., y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Anaya.
- Díaz, T. y Alemán, P. A. (2011). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1, 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574012>
- Díaz, V. (2017). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Metabase de Recursos educativos. <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/2545>
- Dongil, E. y Cano-Vincel, A. (2014). *Desarrollo personal y bienestar*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés.
- Elizalde, A. (2016). Desarrollo a escala humana: conceptos y experiencias. *Interaces, Campo Grande*, 1, 1-4. <https://doi.org/10.20435/interacoes.v1i1.614>
- Erdozain, A. (2018). El igualitarismo de la suerte, Kant y la injusticia de tolerar la pobreza en el mundo. *Isegoría*, (58), 77-103. <https://doi.org/10.3989/Isegoria.2018.058.04>
- Erikson, E. H., y Erikson, J. M. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Escobar, E. J. (2019). *Actividades psicomotoras, equilibrio dinámico, habilidades motoras*. Universidad Técnica de Ambrato.
- Espino, G. A. (2014). Crisis económica, políticas, desempleo y salud (mental). *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 34, 385-404. <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352014000200010>
- Esquivel, A., Esquivel-Sánchez, J. A. y Salas-Moreno, M. N. (2017). El desmantelamiento del Estado del Bienestar en Salud y Enseñanza: la globalización. *Revista de Cultura de paz*, 1, 67-84. <http://revistadeculturadepaz.com>
- Fajardo-Ochoa, F. y Olivas, M. R. (2011). Concepciones del hombre y la educación. *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 28, 75-77. <https://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2011/bis112h.pdf>

- Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Universidad Externado de Colombia. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/FajardoDario.pdf>
- Fazio, A. (2018). Los conceptos de ser genérico Y ser social en Marx: Sobre Los fundamentos ontológicos de la emancipación. *Eidos*, 29, 40-67. <http://dx.doi.org/10.14482/eidos.29.10248>
- Fernández-Largo, A. O. (2002). *Los derechos humanos: ámbitos y desarrollo*. San Esteban.
- Figuroa, I., Farías, M. y Alfaro, N. (2004). Educación para la Salud: la importancia del concepto. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 15-30. <http://www.hospitalalvear.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/valadez.pdf>
- Fleisner, P. (2017). Vida de perros: entre literatura infantil y filosofía de la animalidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 19, 111-138. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v19n1.60749>.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw Hill.
- Forero, P. A. y Vallejo- Zamudio, L. E. (2017). El desarrollo humano en Colombia 2002-2014. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12, 147-164. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1583>
- Franzé, J. (1994). La sociedad civil frente a la crisis de la política. Control y disenso. *Nueva sociedad*, 134, 102-117. https://nuso.org/media/articles/downloads/2378_1.pdf
- Freud, S. (2006). *Inhibición, síntoma y angustia*. Editorial Amorrortu.
- Frías-Armenta, M. y Barrios-Gaxiola, M. I. (2016). Recursos que contribuyen al desarrollo positivo en jóvenes. *Escritos de Psicología*, 9, 37-44. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2016.2911>
- García-Giráldez, T. (2016). De la ciudadanía Social a la ciudadanía multicultural. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 33-51. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/CUTS0000110033A/8029>
- García-Martín, M. Á. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281674>

- García-Ríos, J. J. e Idrovo, C. X. (2019). Gobernanza sustentable en la agroindustria Ecuatoriana y su incidencia en la oferta exportable hacia el mercado Europeo. *Universidad de Guayaquil*, 5, 1-144. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41407>
- García-Romero, J., y Molina-Sánchez, Z. C. (2018). *Satisfacción de las necesidades de la asociación Corazón Huanca con la venta de desayunos–Huancayo*. Universidad Nacional del centro de Perú. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4536>
- Gervilla, E. (2000). Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 183-189. <https://www.academia.edu/download/5726574/12234935301.pdf>
- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89, 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129228>
- Gil, M. O. y Sierra, M. A. (2017). Estado de bienestar, felicidad y producción en la UE. *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 55-78. <https://150.214.170.182/index.php/REE/article/view/3500>
- Giménez, F. (2018). Desinstitucionalización de lo social y constitución del sujeto. El camino hacia la emancipación colectiva. *Creadoras de democracia radical*, 261-274. <https://cutt.ly/Cod4JkD>
- Gómez-Paredes, C. (2018). *Concepciones y prácticas de desarrollo humano en el ámbito educativo: una mirada desde la afectividad y la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/856>
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 100, 177-202. <https://cutt.ly/8od6dM2>
- Guevara, B., Zambrano, A. y Evies, A. (2007). Educación en Valores, ¿Para qué educar en valores?. *Revista Psicothema*, 3, 76-86. <https://cutt.ly/Vod6SWG>
- Gutiérrez, G., Granados, D. R. y Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista colombiana de psicología*, 1, 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3245451>
- Haro-Álvarez, G., Deolarte, I. y Castro-Cuamatzin, H. (2018). *Desarrollo Humano y marginación, ¿Cuestión de indicadores o de percepción?* Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.iiec.unam.mx/3885/>

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105. <https://psycnet.apa.org/buy/1992-40647-001>
- Herrera, S. I. (2010). *La importancia de la educación en el desarrollo: la teoría del capital humano y el perfil edad*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Comahue. <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/15160>
- Higuero, F. J. (1991). Deshumanización y simulacro en la cultura como espectáculo de Eduardo Subirats. *Revista de literatura Hipánica*, 34, 21-36. <https://www.jstor.org/stable/23285475?seq=1>
- Huebner, E., Gilman, R., Rescly, A. y Hall, R. (2011). Positive Schools. *The Oxford Handbook Positive Psychology*, 6, 561-568. <https://psycnet.apa.org/record/2014-06439-002>
- Infante, G. y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 49-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723004>
- Ioé, C. (2011). Efectos sociales de la crisis. Una evaluación a partir del Barómetro social de España. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113, 177-188. <https://cutt.ly/JofwB3F>
- Jenson, J. M., Alter, C. F., Nicotera, N., Anthony, E. K. y Forrest-Bank, S. S. (2013). *Risk, resilience, and positive youth development: Developing effective community programs for at-risk youth: Lessons from the Denver Bridge Project*. Oxford University Press.
- Jiménez, S. Y., Rubio, E. L., Navarro, R. y Larrañaga, M. E. (2018). Padres, hijos e internet. Socialización familiar de la red. *Universitas psychologica*, 17, 2-9. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.phis>
- Jiménez, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30, 1086-1095. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>
- Laparra, M. (2010). El impacto de la crisis en la cohesión social o el surf de los hogares españoles en el modelo de integración de la sociedad líquida. *Documentación social*, 158, 97-130. http://archivo.caritasvitoria.org/datos/documentos/ponencia_topaki2010.pdf
- Lara, L. H. (2013). La adquisición del lenguaje musical. Re-Unir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1909>

- Larrañaga, E., Navarro, R. y Elche, M. (2018). Padres, hijos e internet. Socialización familiar de la red. *Universitas Psychologica*, 17, 88-100. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.phis>.
- Lechuga, E. L. y Velázquez- Valadez (2018) Análisis macroeconómico del Programa Oportunidades, como una opción para reducir la pobreza: un enfoque educativo. *Revista Le Bret*, 10, 1-101.
- Leonel, E. (2017). La Sociedad Civil: actor y motor del desarrollo local y global. *Revista AFESE*, 6, 1-23. <http://www.revistaafese.org/ojsAfese/index.php/afese/article/view/243>
- Leontiev, A. N. (2013). El hombre y la cultura. *Problemas teóricos sobre educación*, 3, 9-48.
- Liberini, S., Rodríguez, G. y Romero, N. (2016). El rol de la autoestima, la personalidad y la familia en el consumo de alcohol en la adolescencia. *Revista Psicocial*, 2, 27-37. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1469>
- Londoño, L. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la Psicología Dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 4, 274-293. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/45>
- López-Jiménez, J. y Renes, V. (2011). Los efectos de la crisis en los hogares: nivel de integración y exclusión social. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113, 189-199. https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Cohesión%20Social/Desigualdad,%20pobreza%20y%20exclusión/efectos%20de%20la%20crisis%20en%20los%20hogares_J.J.%20LOPEZ%20JIMENEZ_V.%20RENES.pdf
- Losada, A. V. (2017). Socio psico neuro inmuno endocrinología. Contribución teórica de la relación entre la sociología y la psico neuro inmuno endocrinología. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9, 73-80. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=74047>
- Lucas, R. (1988). On the Mechanics of Economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=227120
- Luna, A. C., Laca, F. A. y Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 2, 17-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133921440003.pdf>
- Maldonado, M. D., Stephanie, I. y Victoria-Ochoa, L. (2015). Valores que se fomentan en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. *Revista Científica de la Escuela Universitaria de las Ciencias de la Salud*, 2, 29-36. <https://doi.org/10.5377/rceucs.v2i1.7079>

- Marí-Klose, P. y Martínez, A. (2015). Empobrecimiento en tiempos de crisis: vulnerabilidad y (des) protección social en un contexto de adversidad. *Panorama social*, 22, 11-26. <https://cutt.ly/CofyNmd>
- Márquez, R. (2015). La distancia entre la ciudadanía y las élites. *Estudios Públicos*, 140, 83-106. <https://cutt.ly/kofuenO>
- Martínez-Pérez, O., Pérez-Urquiza, Y. y Delgado, N. (2018). La Formación de Valores Éticos en la Proyección Profesional del Abogado en el Siglo XXI: Propuesta de una Estrategia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: generando productividad institucional*, 6, 8-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7405702>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Méndez, R. y Prada-Trigo, J. (2014). Crisis, desempleo y vulnerabilidad en Madrid. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18, 1-13. https://www.researchgate.net/profile/Ricardo_Mendez4/publication/261830775_Crisis_desempleo_y_vulnerabilidad_en_Madrid/links/004635358facbf0a9f000000.pdf
- Modesto, G. A. (2007). La muerte, redención artística de la vida Bernhard y el fracaso de la ética individualista. *Ratio Juris*, 2, 103-133. <https://doi.org/10.24142/raju.v2n5a8>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf
- Montoya, M. V. (2019). *Estudio y análisis de estrategias para la resolución de conductas disruptivas en el aula*. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55976>
- Moore, T. (2007). *Filosofía de la educación*. Trillas.
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97-117. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002606.pdf>
- Moreira, A. (2014). Teorías del aprendizaje de Vygotsky. *Teorías del aprendizaje*, 2, 107-120. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568061.pdf>
- Moreno-Yus, M. Á. (2007). Pedagogía para la sostenibilidad basada en la recuperación de tres vínculos: vital, humano y natural. *Educatio siglo XXI*, 25, 167-185. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/722>

- Moreno-Yus, M. Á. y Bolarín-Martínez, M. J. (2015). Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio. *Foro de Educación*, 19, 35-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544537004>
- Morocho, M. C. (2018). Análisis de los recursos económicos para inversiones hacia diversas frecuencias de capitalización en entidades financieras. *Universidad Técnica de Machala*, 1, 1-24. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12072>
- Musitu, G. y García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Journal of Parents and Teachers*, 367, 60-66. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.011>
- Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. *RED científica. Ciencia, tecnología y pensamiento*, 1, 2-25.
- Navas, J. L. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 3, 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034487>
- Nogueira-Pérez, M. A. y Ceinos-Sanz, M. C. (2015). Influencia de la tablet en el desarrollo infantil: perspectivas y recomendaciones a tener en cuenta en la orientación familiar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247184>
- Núñez-Sánchez, L. G. (2018). *Densidad del estado y su efecto en el desarrollo humano de la provincia de Rioja-San Martín*. Universidad Nacional de Trujillo. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/12008>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- O'Connor, D., McGunnigle, C., Wildy, H. y Neylon, G. (2015). Looking within to build strong foundations of per-sonhood: The importance of Early Years Teacher's Reflexive Practice in the formation of a positive sense of identity in the children they work with. *Proceedings Journal*, 643-649. <https://cutt.ly/GofovdG>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Ríos, M., Parra., A., Hernando, A. y Reina, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueve*. Consejería de Salud. Junta de Andalucía.
- Orengo, J. (2002). *Albert Bandura Teoría de Aprendizaje Social*. Academia.
- Orrego, C. I. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3, 27-39. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603003.pdf>

- Orrego, C. I. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. *Revista Ciencias Estratégicas*, 16, 225-236. <https://cutt.ly/jofoN0L>
- Ospina, B. E. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26, 12-15. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001
- Ossa, A. y Cortés, A. (2009). *La Pos primaria rural con metodología de la escuela Nueva*. Espacio gráfico comunicaciones S.A.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. McGrawHill.
- Parada-Silva, J. A. (2007). El sujeto de la educación: ¿a quién se educa y quién educa? Una reflexión desde Estanislao Zuleta. *Magistro*, 1, 253-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038530>
- Pascual-Acosta, A. (1992). Valores tradicionales, nuevos valores y educación en España. *Educación y valores en España: actas del seminario*. Cádiz.
- Pascual-Lacal, P. (2012). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 2.
- Pazmay, P. D. (2018). *Plan Nacional de desarrollo 2017-2021 y su correlación con los Derechos Humanos*. Universidad Católica de Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2635>
- Pelé, A. (2004). Una aproximación al concepto de dignidad humana. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, (1), 9-13. http://universitas.idhbc.es/n01/01_03pele.pdf
- Pele, A. (2015). La dignidad humana: modelo contemporáneo y modelos tradicionales. *Revista Brasileira de Direito*, 11(2), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5379213>
- Pérez-Rodríguez, Y., Dávila, M. y Madruga, T. E. (2019). Comunicación y patrimonio: aproximación a la investigación producida en la Universidad de Cienfuegos entre los años 2003-2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 11, 213-224. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202019000300213&script=sci_arttext&tlng=en
- Pérez-Sánchez, L. F. (2019). Consideraciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas de la educación en valores/ Epistemological, psychological, sociological and pedagogical considerations of values education. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 184-194. <https://cutt.ly/ZofaemM>

- Pérez, N. P. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. University Press.
- Peterson, CH. y Park, N. (2006). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Share Alike*, 3, 1-13.
<https://cutt.ly/lofk1ik>
- Piaget, J. (1982). *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Editores Alianza.
- Pineda, C. (2011). Educación en Chile: ¿inclusión o exclusión?. *Revista Tejuelo*, 12, 47-79.
<http://hdl.handle.net/10662/4633>
- Pinto-Castillo, J. G., León-Hernández, A. D. C. y Jiménez-Deferia, C. A. (2018). Familia, escuela y medios de comunicación: factores del sujeto y su educación. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 32-37.
<https://zenodo.org/record/3242814#.Xv4QXC3FSv4>
- Pleitez, W. A. (2001). *Informe Sobre Desarrollo Humano: El Salvador. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Algier's impresores.
- PNUD, D. D. H. (1990). *Concepto y medición de Desarrollo Humano*. Editores PNUD.
- Pol, M. (2011). Medición del desarrollo humano a escala territorial: metodología y su aplicación a los casos de Argentina y México. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, 36, 273-315.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212011000200002
- Popper, K. (2019). *Conjeturas and refutations*. Leya.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Quino, R. del P. y Zuluaga, S. M. (2015). *Diseño del componente conceptual para el programa de la maestría en educación y desarrollo social en las categorías de educación y desarrollo social*. Fundación Universitaria en las ciencias de la salud.
<https://repositorio.fucsalud.edu.co/bitstream/001/315/1/REDI-FCA-2015-1.pdf>
- Raimundo, M. J., Schmidt, V. y Mendo, A. H. (2018). Estudio exploratorio acerca de las fortalezas humanas en deportistas adolescentes de Selecciones Nacionales Argentinas:

- Comparación con adolescentes de diferentes niveles de práctica. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13, 101-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6194998>
- Ramírez-Murillo, L. M., Ceja-Oseguera, S. y Sánchez-Espinosa, M. (2018). Las redes sociales potencializan u obstaculizan el desarrollo educativo de los jóvenes en la Ciudad de Puebla. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 11, 1106-1118. <https://cutt.ly/3ofdUkt>
- Rey-Pérez, J. L. (2015). *¿Qué forma debería adoptar el Estado de Bienestar Español?*. Universidad Pontificia Comillas. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33777703/Forma_EB_espanol.pdf?1400902802=&response-content-disposition=inline
- Ribes, I. E. (2011). Concepto de Competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la Educación. *Bordón*, 1, 31-43. <https://cutt.ly/UofdC7z>
- Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. Kairós.
- Rojas, D. T. (2017). La calidad en la educación tomando en consideración las perspectivas históricas y actuales del humanitarismo en el ámbito educativo. *Gestión de la educación*, 166-191. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/30653/30517>
- Romer, P. M. (1986). Increasing Returns and Long-Run Growth. *The Journal of Political Economy*, 94, 1002-1037. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/261420>
- Rotger, A. P. (1997). Concepto de educación social. *Pedagogía social*, 21, 9-39. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educación-social.pdf>
- Ruiz, E. D. y Valdivieso, C. U. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de psicología*, 1, 17-27. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534202.pdf>
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Guillermo De Ockham*, 9, 13-25. <http://hdl.handle.net/123456789/3010>
- Runge, A. K., Muñoz, D. A. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, 43, 9-28. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3864>

- Sáenz, J. E. (2018). *Análisis de la incidencia de la inversión extranjera directa en el Índice de Desarrollo Humano en el Ecuador durante el período 2000-2017*. Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil.
- Sánchez, P. Z. (2015). *Contabilidad de costos: herramientas para la toma de decisiones*. Alfaomega.
- Santos-Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 175-200. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198009.pdf>
- Sarabia-Tapia, E. P. (2012). *Las estrategias de evaluación y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con capacidades especiales de la escuela de educación básica doce de febrero del cantón Latacunga provincia de Cotopaxi*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2632>
- Seijo, S. C. y Ávila, U. M. (2009). Valores éticos y responsabilidad social empresarial: una plataforma gerencial en universidades privadas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 26-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937189>
- Seligman, S. M. (2018). Literatura, cuerpo y animalidad. *Arbor*, 194, 465-478. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.790n4003>
- Sen, A. (1989). *Sobre ética y economía*. Alianza Editorial.
- Sforzi, F. (2007). Del distrito industrial al desarrollo local. *Desarrollo local: Teoría y prácticas socioterritoriales*, 5, 27-50. https://www.researchgate.net/profile/Fabio_Sforzi/publication/228359568_Del_distrito_industrial_al_desarrollo_local/links/0deec537527a45418c000000/Del-distrito-industrial-al-desarrollo-local.pdf
- Shucksmith, J. y Hendry, L. B. (1998). Health issues and adolescents: Growing up, speaking out. *Psychology Press*.
- Skinner, D. J. (1994). Why firms voluntarily disclose bad news. *Journal of accounting research*, 32, 38-60. <https://www.jstor.org/stable/2491386?seq=1>
- Subirats, E. (2017). ¿Es posible la obra de arte en la cultura del espectáculo?. *Artefilosofía*, 6, 125-131. <https://cutt.ly/9ofheml>
- Sussi, O. L. (2018). *Caracterización del financiamiento de las micro y pequeñas empresas del sector comercio del Perú: caso empresa. Inversiones Los Ángeles SRL de Cañete*.

- Universidad Católica Los Ángeles.
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/2884>
- Tenti, F. E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista Colombiana de Educación*, 45, 1-12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5490>
- Tobefía, V. (2016). Repensando la educación media y el formato escolar moderno: la experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21, 167-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000100167&script=sci_arttext&lng=en
- Torres-Ramos, Y. H. y Ramos-Villena, V. (2016). Influencia de los medios en el desarrollo integral del niño en la primera infancia. *Praxis Investigativa REDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 8, 210-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556776>
- Trilla, J. y Marfull, A. S. (1986). *La educación informal*. Publicaciones Universitarias.
- Unesco (2007). El salto de la igualdad en el acceso, a la igualdad en los aprendizajes. *Docencia*, 32, 4-19. <https://cutt.ly/BofhD9T>
- Vargas, G. G. (2006). *Filosofía, pedagogía y tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasallo, H. M. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista médica electrónica*, 37, 523-534. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=60901>
- Vergara, M., Cristina, C. y Navarro Cabrera, D. F. (2018). Taller "Write is learned by writing" para desarrollar la producción escrita del idioma inglés, componentes: gramática y coherencia de los estudiantes del 2º grado "c" nivel secundario de la IE "Cleofé Arévalo del Águila Banda de Shilcayo". *Universidad Nacional de San Martín*, 8, 1-104. <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/11458/2617>
- Villar, Á. (2018). Formas comunes: animalidad, cultura y biopolítica. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2, 54. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/41806/20108-76348-1-PB.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press. Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

- Vygotsky, L. S. (1995). *El significado histórico de la crisis histórica de la psicología*. Editorial Visor.
- Wallon, H. (1975). *Psycología and educations*. Estampa.
- Weinstein, D. (2018). *Las encrucijadas de la superación de la pobreza: Políticas públicas, desigualdad y los límites de la integración social*. Dirección de Servicios de Información y Bibliotecas (SISIB): Universidad de Chile.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Elche, M. (2018). Parents, children and internet use. Family socialization on the internet. *Universitas Psychologica*, 17, 88-100. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672018000200088&script=sci_abstract&tIng=en
- Zambrano, C. M. y Mosquera, C. M. (2019). *Análisis de los Beneficios Socioeconómicos que Obtienen Las Mujeres que Forman Parte del Proyecto Misarte de la Cooperativa Paraíso de la Flor*. Universidad de Guayaquil.

Capítulo II. La problemática de la convivencia escolar.

ÍNDICE

CAPÍTULO II.

LA PROBLEMÁTICA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

- 2.1. Introducción: Importancia de la convivencia.
- 2.2. Una aproximación al concepto de la convivencia escolar.
 - 2.2.1. Derechos humanos.
 - 2.2.2. Los estudios para la Paz.
 - 2.2.3. Conceptualización de la convivencia escolar.
- 2.3. Revisión de factores que afectan o condicionan la convivencia escolar.
 - 2.3.1. Características personales asociadas a la convivencia escolar.
 - 2.3.2. La familia como elemento potenciador o inhibidor de los conflictos escolares.
 - 2.3.3. Factores sociales asociados al origen de los conflictos escolares.
- 2.4. La violencia como antítesis de la convivencia escolar.
 - 2.4.1. Estudios de revisión sistemática sobre problemas o conflictos escolares.
 - 2.4.2. Estudios descriptivos sobre los problemas de convivencia escolar.
 - 2.4.3. Estudios centrados en los programas de intervención.
 - 2.4.3.1. Programas de intervención a nivel Internacional.
 - 2.4.3.2. Programas de intervención a nivel Europeo.
 - 2.4.3.3. Programas y proyectos de la convivencia escolar en España.
- 2.5. Referencias.

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

- Tabla 2.1. Ocho aspectos a tener en cuenta en la cultura de paz.
- Tabla 2.2. Porcentaje de estudiantes que fueron acosados por su apariencia física, raza, nacionalidad o color; o religión, por región.
- Tabla 2.3. Programas Internacionales sobre violencia escolar y bullying.
- Tabla 2.4. Programas Europeos sobre violencia escolar y bullying.
- Tabla 2.5. Programas y proyectos sobre convivencia escolar en España.

2.1. INTRODUCCIÓN: IMPORTANCIA DE LA CONVIVENCIA.

La educación como acción que contribuye a la mejora y perfeccionamiento del ser humano, implícita y explícitamente hace mención a los valores, pues éstos constituyen el contenido y la finalidad de los procesos educativos. De la diversidad de valores que forman parte del discurso y de la vida en la escuela, en esta investigación nos centramos en la convivencia escolar, pues además de ser uno de los retos educativos más perseguidos en la actualidad, que ha despertado la sensibilidad de la ciudadanía por el dramatismo e incremento de sucesos de maltrato entre iguales, es aglutinador de otros valores.

El término convivencia ha ido incorporando a lo largo del tiempo diversos matices y connotaciones, pasando de ser considerada como un aspecto esencial de supervivencia en los seres humanos, desde una visión antropológica, a definirse como el sustrato que posibilita la vida ciudadana en comunidad, desde una visión sociológica, y a establecerse como una cuestión de derecho que ha de garantizarse por el Estado en las distintas formas institucionales en las que se encuentra representado, desde una visión jurídica. A continuación se expondrá el concepto global de convivencia desde este triple prisma de aproximación interpretativa del mismo.

En primer lugar, desde el enfoque de la antropología, el ser humano se concibe como un ser inacabado que requiere de la interacción con los otros para garantizar su pleno desarrollo, su supervivencia y su potencialización. De ahí que la única forma posible de existencia humana reside en la colectividad, en convivir en conjunto, en comunidad, junto a los otros. El otro o los otros son parte esencial del aprender a convivir. De modo que la convivencia está basada en la aceptación del otro, en el respeto a las diferencias, el diálogo, la conversación, socialización e interacción en los distintos contextos sociales y desarrollo de valores democráticos, lo que nos lleva a confirmar el carácter axiológico del término convivencia (Giménez-Romero, 2005), que según Arias (2018) se define como “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (p.60). Para este autor la convivencia como fuente esencial del proceso de humanización favorece aprendizajes del ser esenciales para la vida, requiere ser trabajada a fondo para su mejor puesta en práctica.

La vida ciudadana se sustenta sobre las bases de una educación para y por la convivencia. No es un secreto que la falta de tolerancia mutua y la escasa aceptación de la coexistencia de concepciones de vida a veces antagónicas afecta la convivencia ciudadana de cada día y se convierte en fuente de conflicto y negación de lo diferente (Pinedo, 2013). España es un país multicultural en donde existen diferencias que se deben de respetar con el objetivo de tener una convivencia sana, democrática y justa. Pérez-Pérez (2017) recoge que la cultura se manifiesta en “un conjunto de variables que como capital social determinan la capacidad de

convivencia armónica y generación de riqueza de una comunidad, entre las cuales se encuentran: los valores éticos predominantes en la sociedad, el respeto a las normas” etc. (p.39), y que son esenciales para lograr un elevado nivel de desarrollo social y humano.

En segundo lugar, desde la sociología, vivir en sociedad y convivir no sólo se interrelacionan, sino que son dos caras de una misma moneda. La práctica de la convivencia se define como las formas de coexistir basadas en el afecto, la confianza, la solidaridad, la cooperación, el respeto a la diferencia y la igualdad, formas que se expresan en el *reconocimiento* y *aceptación* del otro (Jaramillo, 2012). En esta línea, Echeverría y Echeverry (2013) recogen que la convivencia en sociedad y entre sociedades, solo puede darse si existe coexistencia, al igual que la preservación de las sociedades solo es posible si somos conscientes de lo necesario que es la convivencia para la coexistencia. De modo que la convivencia significa vivir unos con otros, pero a través, de códigos valorativos que determinen una correcta relación social y dentro de un determinado contexto (Grados, 2013).

Sin embargo, otros autores consideran que coexistencia y convivencia no son sinónimos ni equivalentes. La coexistencia de los seres humanos ya está dada socialmente, pero la convivencia hay que construirla y comprende entre otros muchos factores un proceso de enseñanza-aprendizaje (Berra y Dueñas-Fernández, 2013). Si analizamos ambos conceptos por separado se encuentran matices que permiten su clarificación. La coexistencia hace alusión a la relación de las diferentes esferas que conforman la sociedad formando parte de todos los agentes que la constituyen: familias, centros educativos, centros sociales... (Altarejos y Rodríguez- Sedano, 2004). Por tanto, la convivencia incluye el establecimiento de normas, no solo enfatizando el respeto y la tolerancia a lo diferente, sino a lo que nos une, en lo que se converge: un espacio, un tiempo, tareas, responsabilidades, recursos. Comprenden un cambio de actitudes, la regulación de los conflictos y la identificación de las personas con la convivencia grupal o colectiva (Berra y Dueñas-Fernández, 2013). Una buena convivencia exige respeto mutuo, aceptación y cumplimiento de normas comunes, de otras opiniones y estilos de vida, respeto a la diversidad, y de resolución pacífica de tensiones y conflictos. Convivir es algo más que coexistir o tolerar (García-Loor y Chancay-Cedeño, 2016). Desde este enfoque la convivencia se concibe como soporte y producto de las relaciones sociales, favoreciendo de ese modo la vida en sociedad. De ahí que el estudio de la convivencia obliga a considerar el modelo de sociedad y cultura ciudadana que la posibilita y enmarca, así como las instituciones y espacios de la ciudad en las que se producen las relaciones sociales, especialmente aquellas en las que se promueve el encuentro educativo (Illera, 2005).

La convivencia no es primariamente colaboración ya que solo hay colaboración cuando el yo laborante está vertido a los otros y dispuesto a convivir con ellos. En otras palabras, el “con” de la convivencia es anterior a la “labor”. Solo hay labor y colaboración cuando hay un

“con” pero no antes (Zubiri, 2015 cit. por Arias, 2018). La escala donde la vida en comunidad era posible, donde existían comunidades, donde la convivencia era la atmósfera que impregnaba la existencia humana; ello por oposición a las formas de vida aislada, propias de la ruralidad, donde no era tan necesaria e imprescindible la interdependencia, la complementación entre diversas formas de ganarse la vida, entre distintas actividades y quehaceres.

Finalmente, desde el ámbito jurídico, la convivencia se entiende como un acatamiento a reglas, aptitud para conmemorar y cumplir acuerdos y confianza, concepto que fue evolucionando hasta entender la convivencia como la habilidad de vivir e interactuar con otros, con una actitud de diálogo, reconociendo, respetando y cumpliendo reglas mínimas, basadas en la confianza y en la igualdad, con el propósito de inclinarse por una sana interacción (Velázquez et al., 2012). La dimensión normativa del concepto de convivencia no se debe de entender como el simple acto de cumplir las normas disciplinarias, los derechos y deberes de la población sino como el hecho de respetar las normas sociales, educativas, jurídicas, familiares, etc., que comprendan y conformen nuevas normas cívicas. Son las autoridades las que están obligadas a avenir a las partes en toda controversia, buscando en todo momento que las partes resuelvan su conflicto, ello con el afán de que se restablezca la comunicación entre los afectados y las relaciones armónicas en la comunidad, de esta manera se logra la convivencia pacífica en la sociedad.

En los centros educativos la convivencia pacífica ha sido la línea de trabajo más habitual. Las escuelas han optado por incluir en sus proyectos educativos valores trascendentales como el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo, la solidaridad... siendo este el principal medio en el tratamiento de la convivencia escolar. La escuela se legitima como un escenario de formación, no solo en conocimientos, sino en actitudes y valores para promover una convivencia pacífica entre los seres humanos (Díaz-Better y Sime, 2016). Autores como García-Loor y Chancay-Cedeño (2016) definen a los centros educativos como comunidades de convivencia que

se han de ocupar de fomentar una cultura de paz, en la que participen todos sus miembros y puedan desarrollarse en un clima positivo de confianza. Para conseguir este objetivo deben fomentar los valores democráticos, la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo, el compromiso, la interculturalidad, los derechos humanos y como centros de aprendizaje, su fin es desarrollar la formación integral del ser humano, fomentando unos aprendizajes socialmente valiosos que permitan al alumnado progresar e integrarse con eficacia en el futuro, en la vida adulta y activa (p.115).

Dentro del ámbito jurídico se resalta la importancia de la norma en distintos textos legales que regulan la vida en la sociedad como la Constitución y la vida en los centros (diversas leyes

educativas). En España nos encontramos con la Constitución de 1978, que a pesar de sus imperfecciones y de la necesidad de actualización, aún se mantiene como marco jurídico general del territorio español en donde prevalece la igualdad entre todos los habitantes del estado español, se censura la discriminación (Art. 14) y se insta a la educación para la formación y el desarrollo de actitudes democráticas (Art. 27.2). A partir de la aprobación de la Constitución Española comienzan a establecerse cambios renovadores del sistema educativo estrechamente relacionados con la convivencia democrática.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación, considera, que la actividad educativa debe estar basada en una formación dotada de respeto en los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad entre diferentes sexos y en la práctica de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que parte de una formación basada en el respeto de los derechos y libertades dentro de unos principios democráticos de convivencia, y de una formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) plantea entre sus fines educativos, el ejercicio de la tolerancia y libertad, basada en los principios democráticos de convivencia, y la prevención de conflictos así como su resolución pacífica y asertiva. Además recoge en el artículo 124 de la LOE (2006) que las administraciones educativas facilitarán a los centros, en el marco de su autonomía, la elaboración de sus propias normas de organización y de funcionamiento. Cada centro elabora su Reglamento de Régimen Interior, el cual es tenido en cuenta para la realización del Plan de Atención a la Convivencia y como tal para el desarrollo del aula de convivencia. En definitiva, el Reglamento de Régimen Interno de cada centro educativo regula aquellas actitudes o actos contrarios a la norma en base al Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

En la actualidad, España vuelve a encontrarse en un proceso de transformación legislativa en materia educacional, y a pesar de la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no se aprecian cambios sustanciales en cuanto a convivencia, manteniendo intactas las medidas, objetivos, principios y fines para mejorar el clima escolar y las relaciones interpersonales que recogía la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En el artículo 2.1. se recoge que la educación debe de estar basada en principios democráticos de convivencia, en la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos mediante la formación para la paz y el respeto.

2.2. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

En palabras de Fierro (2013) existen diferentes enfoques y disciplinas que influyen en la concepción del término: Derechos Humanos y Educación para la paz, Educación y democracia, Educación inclusiva, Educación y género, Educación y valores, Educación intercultural, Educación cívica y ética, Educación para la paz, entre otros. Fierro y Carvajal (2019) definen el concepto de convivencia escolar como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto. Este encuadre temático toma en consideración los elementos teóricos expuestos en el apartado anterior, así como los cuatro elementos en común que presentan los distintos enfoques teóricos sobre convivencia escolar: 1) El desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas; 2) La necesidad de hacer adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes; 3) La deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes, y 4) La participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y del reglamento del aula.

2.2.1. Derechos Humanos.

Los derechos humanos se definen como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional (Pérez- Lupe, 2004). En esta línea Pons (2016) define los derechos humanos como las libertades, inmunidades, pretensiones y potestades que corresponden a todo ser humano como condición necesaria para realizarse como sujeto moral y cuya satisfacción sea condición necesaria y suficiente para justificar la existencia, el origen y el contenido de un sistema jurídico.

Son exigencias éticas de importancia fundamental que se adscriben a toda persona humana, sin excepción, por razón de esa sola condición. Exigencias sustentadas en valores o principios que se han traducido históricamente en normas de derecho nacional e internacional, en cuanto parámetros de justicia y legitimidad política (Álvarez, 1998).

Los derechos humanos se encuentran presentes en los diferentes contextos en los que se halla el ser humano. La escuela es uno de los ámbitos en los que el alumnado puede participar para crecer como sujeto activo, preparado para exigir sus derechos y cumplir sus deberes, para ello se hace necesario revisar la práctica habitual con la finalidad de prevenir conductas discriminatorias que atentan contra los derechos humanos (García, 2003). Al respecto, los

directores escolares desempeñan una gran responsabilidad a la hora de fomentar un ambiente saludable, tolerante, libre de acoso, de discriminación, violencia, en definitiva, un ambiente respetuoso con los derechos humanos (Nambo de Los Santos, 2019), aunque las cuestiones que afectan a la convivencia implican a toda la comunidad educativa, directiva, personal de administración y gestión, las familias, la comunidad, las instituciones sociales (Calle- Álvarez, et al., 2016). En ese sentido, la convivencia en el ámbito escolar es un proceso que se produce por la interrelación existente entre los miembros de la comunidad educativa, el cual posee alta incidencia en las dimensiones del desarrollo socio afectivo, intelectual y ético de los estudiantes; partiendo de esta premisa es necesario incorporar estrategias que permitan una adecuada gestión y solución de los desacuerdos, basada en el respeto por las diferencias y el conocimiento de los derechos humanos (Fernández et al., 2018). Para el caso de la escuela, que se considera escenario máximo de socialización, el respeto por los derechos humanos y en particular por los derechos de los niños y de las niñas es uno de los retos urgentes de involucrar en los procesos educativos (Agudelo et al., 2017).

Podemos decir que los derechos humanos son inalienables e intransferibles a la persona. En palabras de Osegueda et al. (2017), los derechos humanos son aquellos que el hombre posee por el mero hecho de serlo, son inherentes a la persona y se proclaman sagrados, inalienables, imprescriptibles, fuera del alcance de cualquier poder político. Autores como Peces y Martínez (1999) recogen los derechos humanos en tres bloques diferentes aunque vinculados en su raíz. Estos ámbitos se ubican en

el plano racional en donde la universalidad se refiere a una titularidad de los derechos que se adscriben a todos los seres humanos, y nos hallamos en general dentro del campo de la filosofía del derecho. En el plano temporal, la universalidad implica que dichos derechos tienen un carácter racional y abstracto al margen del tiempo y válidos en cualquier momento de la historia, y nos encontramos en este caso en el campo de los historiadores del derecho. Por último, cuando no referimos al plano espacial, esto es, que entendemos por universalidad la extensión de la cultura de los derechos humanos a todas las sociedades políticas sin excepción, y cuyo estudio está básicamente tratado por el derecho internacional (p. 12).

La universalidad de los derechos adscrita al plano racional de la persona radica en el derecho fundamental de la misma. Los derechos fundamentales son una clase especial de derechos subjetivos, cuya diferencia específica radica en su carácter fundamental, siendo así se constituyen como un cúmulo de protecciones que se determinan en la Constitución y que el Estado debe respetar por su magnitud e importancia (Osegueda et al., 2017). Los derechos fundamentales quedan reconocidos en la Constitución Española de 1978, mientras que los derechos humanos solamente quedan recogidos en las declaraciones. La diferencia entre derechos humanos y derechos fundamentales se acentúa en el ámbito constitucional y político, toda vez que un derecho fundamental es ante todo un derecho creado por la

Constitución. Por esa razón, debe ser considerada la preexistencia del derecho mismo al momento de su configuración o delimitación legislativa (Jiménez, 1999).

El artículo 10.1 de la Constitución Española recoge la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad y el derecho de los demás al orden político y a la paz social. Unido a este derecho es necesario recoger el artículo 27, derecho a la educación. En esta línea, las Leyes Orgánicas de Educación del Sistema Educativo Español (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), establece en su artículo 1, párrafos b), c), k) y l), como principios del sistema educativo español la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación. No solo incluye garantizar la igualdad entre el alumnado, sino la igualdad en derechos y oportunidades, la accesibilidad universal a la educación, la inclusión educativa y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, el respeto y la justicia, la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar. La universalidad de los derechos humanos, no sólo a nivel general sino también en el plano escolar, es indiscutible. En palabras de Rodino (1999) la meta de la educación en los derechos humanos es

forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La educación en derechos humanos es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos. Al mismo tiempo, se propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno. En breve: más humana. Vista de esta manera, es un motor de transformaciones individuales y sociales (p.4).

Concebir los derechos humanos históricamente nos permite ubicarlos en el plano temporal. La historia de los derechos humanos resulta imprescindible para *explicar*, no para *fundamentar*, el origen y evolución de las libertades, así como los principales rasgos y circunstancias que configuran su *status* ético y jurídico. La historia en sí misma no fundamenta nada, pero nos permite cimentar nuestras argumentaciones axiológicas sobre bases más sólidas que los postulados ideales abstractos e intemporales (Pérez-Pérez, 2017). La historia de los derechos humanos viene marcada por el reconocimiento del otro impulsado por la combinación de sentimientos y derechos. La historia de los derechos humanos demuestra que al final la menor defensa de los derechos son los sentimientos, las convicciones y las acciones

de multitudes de individuos que exigen respuestas acordes con su sentido interno para la indignación (Ansuategui, 2018).

En el plano espacial nos encontramos con el derecho internacional de los derechos humanos (DIDH). Autores como Gialdino (2018) categorizó dos principios a tener en cuenta dentro de los derechos internacionales: 1.Dignidad humana y 2.Principio de igualdad y no discriminación. En lo que se refiere a la dignidad humana, entendida como principio máximo, se debe de poner de manifiesto que la dignidad es la esencia de los derechos humanos. En palabras de Solórzano et al. (2009) la dimensión humana rescata el principio fundamental de la dignidad humana estableciendo que

en toda convivencia humana bien ordenada y provechosa hay que establecer como criterio el principio de que todo hombre es persona, esto es, naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío, y que, por tanto, el hombre tiene por sí mismo derechos y deberes, que dimanen inmediatamente y al mismo tiempo de su propia naturaleza. Estos derechos y deberes son, por ello, universales e inviolables y no pueden renunciarse por ningún concepto (p.17).

La dignidad humana debe de ser la razón de ser de todos los derechos humanos, donde proteger el terreno la existencia, el día a día, la persona, donde no se vea menoscabado ni impedido su desarrollo en plenitud de todas sus potencialidades y excelencias, nos permite enunciar los derechos así como las libertades y garantías que vendría a ser en el concepto moderno los derechos humanos (Mejía, 2017).

El principio de igualdad y no discriminación ha ido evolucionando hacia la igualdad de oportunidades reales en todos los ámbitos de la vida. La igualdad es un concepto que afecta a toda la vida de las personas y, por ende, también de las mujeres, aunque para conseguirla se debe aplicar teniendo en cuenta las diferencias individuales, ya que, de otra manera, el resultado no sería la igualdad real y efectiva (Domínguez, 2015). La igualdad permite que cualquier persona pueda acceder en igualdad de oportunidades a las distintas posiciones bajo una competencia de méritos personales o profesionales. La igualdad es entendida por tanto como la ausencia de discriminación. El derecho a la igualdad constituye un derecho subjetivo, ya que es una facultad o atributo inherente a toda persona para no ser objeto de discriminación, vale decir, a un trato basado en diferencias arbitrarias, así pues, este hecho permite el surgimiento del principio de no discriminación como uno de los derechos más básicos del ser humano (Aristizabal et al., 2015). No obstante, hay colectivos como los niños, las mujeres o las personas con discapacidad, en los que no solamente es necesario el principio de no discriminación sino que se debe de reconocer que en estos casos no alcanza con no discriminar, ya que se trata de grupos que requieren de políticas concretas de parte del Estado para gozar efectivamente de sus derechos (Ronconi, 2018). Para que estos derechos se den en la infancia es necesario tener una política de bienestar social que implique

una responsabilidad estatal que asegure una protección para sus ciudadanos, siendo la infancia uno de los colectivos más vulnerables y por ello, un objetivo esencial de las políticas de bienestar debe ser su defensa y protección. Así, el Art. 39 de la Constitución Española, establece en su punto 2 que “los poderes públicos asegurarán la protección integral de los hijos adoptando las medidas necesarias para prevenir cualquier riesgo”.

Que los niños tienen derechos es algo que no se cuestiona, pero que no siempre responde a la realidad. Las situaciones extremas de pobreza, hacinamiento, guerras, marginalidad... tienen sus primeras víctimas en los más débiles y de entre ellos, los niños, son los menos protegidos. Este interés por centrar la convivencia escolar desde los derechos humanos, trasciende los límites territoriales de España. Así pues, a modo de ejemplo, la Ley de Convivencia Escolar de Colombia, sostiene, que la escuela tiene la responsabilidad ineludible de formar ciudadanos capaces de vivir democráticamente respetando los derechos humanos y relacionándose de manera constructiva con los otros (Fernández, Ibáñez et al., 2018). El reconocimiento internacional de los derechos de los niños y jóvenes se ha hecho de esperar y aunque se haya producido a saltos y con periodos intermedios algo se ha conseguido, aunque queda mucho por hacer. La Convención de los Derechos de los Niños (CDN) aprobada en 1989 por la Asamblea de las Naciones Unidas reconoce la singularidad de los niños como sujetos de derechos. Urrea-Monclús et al. (2018) entienden que la CDN es una herramienta fundamental para la educación como marco de referencia universal que contribuye a formar niños capacitados para ejercer sus derechos de ciudadanía. Estos niños son el rayo de esperanza para una sociedad mejor y justa. La justicia es un requisito previo para el éxito de los procesos democráticos y por ello, una relación equitativa entre las generaciones y el reconocimiento de los niños como actores competentes resultan menesteres en esta comprensión de la justicia (Liebel, 2019). La pedagogía de Korczak en Liebel (2019) pretende

no escatimar en dar al niño plena autonomía en cuestiones sociales y políticas. No niega que los niños a menudo carecen de la experiencia y los conocimientos necesarios, e incluso señala expresamente que dependen de la ayuda de los adultos. Sin embargo, espera que sus percepciones y expresiones también se tomen en serio en la esfera política y se tengan en cuenta en las decisiones que desde allí se adopten. Cuando esto no sucede se desarrollan ciertas características en los chicos que hacen de la convivencia con otros un tormento para ellos, alejando cada vez más la posibilidad de construir un mundo más democrático y justo (p. 187).

2.2.2. Los estudios para la Paz.

A lo largo de la historia se han ido sucediendo acontecimientos importantes en pro de los Derechos Humanos y de la Cultura de Paz permitiendo a los países adquirir un compromiso a favor de la Paz. El debate de los estudios para la paz surgió después de la Segunda Guerra

Mundial. Es en este momento cuando surge la necesidad de promover costumbres que mejoren las relaciones entre las personas. Islas, Vera y Miranda (2018) establecieron que a raíz de esta necesidad se inicia un movimiento que busca poner en la palestra pública temas de paz, iniciando por el mismo concepto de paz y que este sea operacionalizado en las relaciones humanas, desde esta perspectiva surgen diferentes conceptos a tener en cuenta.

Los estudios de la época se dedicaban al análisis de la paz desde una connotación negativa, es decir, que el concepto de paz negativa alude a la ausencia de guerra, a la no existencia de la violencia física (Sandoval, 2012). La Paz negativa es definida como la ausencia de violencia directa. Es entendida como guerra y defensa; igualmente, como único modelo eurocéntrico y emergencia de la posguerra mundial (Gómez-Collado et al., 2018). En esta línea, López (2013) lo denomina como ausencia de conflicto bélico o como estado de no-guerra.

La Paz positiva se refiere a la promoción de la solución pacífica de conflictos, es decir, fomenta la Cultura de Paz; las investigaciones en esta materia se enfocan en el desarrollo y los derechos humanos, propone una perspectiva de intervención que liga los conceptos de paz y desarrollo (Gómez-Collado, 2018). Otros autores la definen como paz auténtica, aquella a la que hay que tender, se opone no sólo a la guerra sino también a toda discriminación, violencia u opresión que impida un desarrollo digno de las personas, y su consecución hay que intentarla en todos los órdenes de la vida: en la realidad social y en el espacio educativo (López, 2013). En definitiva, la paz positiva constituye el motor de transformación para el desarrollo social atendiendo a los motivadores de equidad y justicia social (HernándezArteaga et al., 2017).

La paz neutra pretende equilibrar el entorno de convivencia, tener un interés claro y concreto sobre las bases para poder actuar contra las formas de violencia (Hernández-Arteaga et al., 2017). En definitiva, la paz neutra busca, en la neutralidad, las formas de eliminar la violencia cultural y/o simbólica y la utiliza como un instrumento para crear paz/destruir violencia (Del Pozo-Serrano et al., 2018). En educación, el concepto de paz neutra es una propuesta innovadora, que actúa desde el diálogo y busca principalmente el consenso y los acuerdos, es por ello, que requiere el desarrollo de pensamiento crítico unido a la formación en valores de convivencia (Jiménez, 2017).

La paz negativa, la paz positiva y la paz neutral asumen la complejidad del concepto de paz; se reconocen en la cultura como motores de desarrollo. La educación en perspectiva como instrumento de cambio social y oportunidad para aprender a construir relaciones; formando personas y ciudadanos dentro de un clima de respeto y dignidad para lograr la paz (Hernández-Arteaga et al., 2017). En definitiva, contribuyen a neutralizar el viejo debate acerca de la contraposición entre paz negativa y paz positiva, completando el triángulo de la

paz: PAZ = paz negativa + paz positiva + paz neutra = Cultura de paz (Jiménez, 2009). La suma de las tres paces hace referencia a la cultura de paz entendida por Jiménez (2017) como Cultura de paz = Trabajar por la paz + Vivir el conflicto – Luchar contra la violencia.

Desde este punto de vista, la Cultura de Paz es entendida como la promoción de los medios que harían realizable el derecho humano a la paz. La Asamblea de las Naciones Unidas, definió la cultura de paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos orientados a la no violencia (Ramírez, 2017). En esta línea, Comins-Mingol (2015) recoge que la cultura de Paz en Educación tiene un papel fundamental poniendo en el mismo nivel

educación y socialización igualitaria en el cuidado de las personas. Si bien el valor del cuidado ha sido un valor atribuido históricamente a las mujeres, la propuesta de una coeducación en el valor del cuidado trata de que éste se convierta en un valor humano (tanto para los hombres como para las mujeres) y no sólo en un rol de género. En definitiva se trata de desgenerizar el *cuidado para generalizarlo* (p. 44).

Fueron las Naciones Unidas en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz en donde recogieron un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en nueve principios (Tabla 2.1.).

Tabla 2.1.

Ocho aspectos a tener en cuenta en la cultura de paz.

1. El respeto a la vida, fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia a través de la educación, el diálogo y el entendimiento mutuo de las personas.
2. Respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados.
3. El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
4. El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
5. Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras.
6. El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
7. El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión.
8. La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.

Fuente: Adaptación de Grajales, Castañeda, Gómez, Jaramillo, Baena y Correa (2017)

La cultura de paz se opone a una disciplina autoritaria. Es necesario realizar en los centros escolares una reflexión sobre la “cultura del castigo”, en la que la sanción es el recurso habitualmente empleado para mantener la disciplina. La sanción se entiende como una medida con un fin aflictivo, que no únicamente busca reponer las cosas a un estado anterior, sino que busca imponer un castigo, causar un nuevo mal a quien hubiera sido responsable (Baca, 2019).

Desde la Educación para la Paz, la convivencia se estudia como la alternativa para abordar tanto los problemas de violencia como los de exclusión en la escuela (Fierro y Carvajal, 2019). Actualmente las normas de convivencia que han de observarse en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de las cuales pueda existir un castigo en el alumnado se recoge en el Decreto nº 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Concretamente, en el artículo 28 donde se incluyen las conductas contrarias a las normas de convivencia clasificadas en faltas leves, graves y muy graves. La tipificación de las mismas, así como de las medidas correctoras correspondientes, deberán figurar en las normas de convivencia y conducta del centro. Normas o actuaciones a desarrollar en el centro educativo que también quedan recogidas en la Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Es necesario repensar los límites de la disciplina y en consecuencia de la autoridad en los centros educativos. Funes (2002) establece que

son los gestores de la aplicación de un determinado régimen y modelo de convivencia, los que dicen lo que está bien y lo que está mal y cuándo y cómo se debe castigar. Alterar la convivencia puede alterar la tolerancia, el respeto de los otros o de sus derechos y deberes, el ejercicio de las responsabilidades y obligaciones de sus componentes y esto afecta a valores del sistema y al clima del grupo, provocando malestar en sus integrantes. El deterioro que puede ocasionar el formar parte de grupos que no permiten la expresión y realización de sus miembros se puede revertir creando una cultura de paz (p. 12).

La escuela es un espacio donde existe interacción social entre los niños, interactúan y establecen intereses comunes, pero también diferencias en las percepciones de cada uno. Es en este momento cuando aparecen conductas negativas que pueden provocar desavenencias en el bienestar grupal alterando la convivencia escolar. Son los propios niños los que deben de reconocer estas conductas como erróneas y dialogar para solucionar las diferencias.

González-Bossa y Arroyo-Ortega (2016) proponen en el diálogo una herramienta de mejora y de cambio, estas actitudes deben retomar valor en búsqueda de la paz que se necesita en el día a día. El diálogo es, por tanto, una estrategia enseñable que permite generar procesos de escucha activa, de resolución de problemas, de formación ética y aceptación del otro dentro del contexto de las escuelas (Ortiz-López, 2017).

2.2.3. Conceptualización de la convivencia escolar.

La dispersión terminológica de la convivencia escolar demanda una revisión documental orientada a clarificar los principales conceptos con los que se relaciona y los rasgos que la definen, con el objetivo de ofrecer un lenguaje común e integrado que permita conocer esta cuestión de especial interés para la sociedad, en general, y el sistema educativo, en particular. Existe cierta imprecisión en el concepto, lo que dificulta la prevención e intervención en las situaciones de convivencia escolar, que se evidencia en la diversidad de términos que le acompañan en el discurso científico generado: conflicto, violencia escolar, disciplina, agresividad, bullying, normas,...todo ello pone de manifiesto, por un lado, que nos encontramos ante un término complejo y, por otro, la necesidad de ahondar y delimitar con precisión el término que nos ocupa, estableciendo la diferencia con el resto de conceptos.

El término convivencia etimológicamente proviene de *conviviere*, que significa vivir en compañía de los otros. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la palabra convivir significa vivir en compañía de otro u otros. Además de compartir un espacio habitable por un mínimo de dos personas, la convivencia, en palabras de Ortega- Ruiz (2006), encierra un bien común; requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo; e incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo. La propia convivencia nos permite aprender de las acciones propias y las de los otros. Este aprendizaje implica profundizar en lo nuestro para abrirlo con generosidad al otro aprendiendo a recibir lo que el otro nos ofrece. Convivir es, por tanto, ejercicio permanente de gratuidad y generosidad (Murillo, 2011).

A nivel general, el concepto "convivencia" es una construcción personal y social que pretende el creacionismo de un mundo común, para la cual se hace necesario vivenciar, entre otros, valores como equidad, justicia, aceptación, respeto, confianza y pluralismo (Fierro y Carvajal, 2019; Pérez-Juste, 2007). El significado de la palabra convivencia se refiere no sólo a compartir vivienda en un lugar físico, sino al reconocimiento de que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben de intentar compartir también un sistema de convenciones y de normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos. Se incluye el implícito de que la convivencia encierra un cierto bien común que es conveniente respetar, lo que favorece la espontánea resolución de conflictos de forma dialogada y justa (Ortega-Ruiz, 2006). En esta línea Guzmán (2002) define

la convivencia como el resultado de diferentes interacciones cotidianas entre las personas que se mueven en distintos ámbitos y cuyas percepciones y acciones se fundamentan en los hábitos y costumbres que contribuyen a formar y expresar una determinada cultura e identificación de comportamientos y hábitos claves en convivencia ciudadana. En palabras de Jaramillo (2012) la convivencia se centra en

las formas de coexistir basadas en el afecto, la confianza, la solidaridad, la cooperación, el respeto a la diferencia y la igualdad, formas que se expresan en el *reconocimiento* y *aceptación* del otro, en la disposición de los sujetos diferentes para vivir juntos con la expectativa de aprovechar las diferencias y resolver los conflictos desde la no violencia; y también en el cuidado del bien público (p.77).

La convivencia comprende la interrelación de los sujetos en todos los contextos sociales, y dependiendo del contexto al que hagamos referencia (familia, escuela, sociedad, etc.) se recogerán una serie de matices y características particulares, que nos permitirán identificar en qué contexto se circunscribe, ya que cada uno de ellos encierra su propia idiosincrasia (Antelo et al., 2008). De forma más concreta, el término convivencia hace alusión a vivir con uno mismo y con los demás; tendencia natural del ser humano pero que se construye en las interacciones cotidianas de hombres y mujeres, su contexto geográfico y su cultura; implica aprender a convivir y a comunicarse (Leiva y Paz, 2009).

Convivir significa mejorar la interacción entre las personas, vivir en compañía y en armonía. En este sentido la convivencia pacífica es una manera de vivir que requiere aprender a practicarla, puesto que, como cualquier otra manera es un resultado del aprendizaje. Es necesario educar para cualificar las relaciones sociales y humanas, para vivir en armonía y para tramitar adecuadamente las desavenencias (Villamizar, 2016). La convivencia pacífica se define como

una especie de orden en la sociedad, así como el orden público, sólo que éste es un orden macro y la convivencia es un orden micro dentro de una sociedad determinada. La diferencia es de grados, sin que exista entre estos conceptos diferencias cualitativas sino cuantitativas. El orden público, como orden mayor en una sociedad, tiene que ver con los problemas del Estado y de la sociedad civil, e igualmente con los instrumentos legales para restablecerlos cuando exista grave perturbación de ese orden público. En cambio, la convivencia como orden menor en la sociedad, tiene que ver con problemas internos de la comunidad, que no trascienden al conflicto de orden público (Illera, 2005, p.247).

En el ámbito escolar el término convivencia es muy amplio, y se define como el conjunto de acciones, la participación activa y democrática de los niños para una buena convivencia en la escuela, demostrando valores y actitudes positivas como el buen trato y las interacciones positivas (Sánchez-Romero, 2018). Más específicamente, la convivencia escolar es un

proceso interrelacional con una dimensión interpersonal y colectiva, enmarcado por políticas y prácticas institucionalizadas en una cultura escolar y local con su propia historicidad (Fierro, 2013).

Las diferentes definiciones que incluye este concepto integran diferentes concepciones. Fierro et al., (2010) recogieron la definición de la Unesco (2008) sobre convivencia escolar, reconfigurándola en tres líneas: convivencia inclusiva, democrática y pacífica. La primera de ellas, la *convivencia inclusiva* se entiende como el reconocimiento a la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad, destacando el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar. La *convivencia democrática* recoge la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos destacando construcción colectiva de reglamentos y normas con enfoque de principios éticos. Finalmente, la *convivencia pacífica* se construye, en gran medida, en función de las anteriores, refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria.

En este sentido, para Díaz-Aguado (2002) es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva para mejorar la convivencia y prevenir la violencia escolar, y el modo adecuado para ello es creando contextos educativos en los que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos sea una realidad común, favoreciendo una educación integral que revalorice los valores, y promoviendo la colaboración entre familia, escuela y el resto de la sociedad. En palabras de Pérez-Juste (2007):

de poco servirá que los centros educativos sean capaces de lograr un ambiente educativo en el que el respeto a los demás dé como fruto una convivencia fructífera y satisfactoria sustentada en valores sociales y morales. Si estos aprendizajes no se hacen vida fuera del centro, poco, por no decir nada, se habrá conseguido (p.29).

Es una tarea difícil y compleja introducirse en el tratamiento que la literatura científica ha dado a la problemática de los valores. El problema comienza cuando se revisan los textos científicos y se comprueba que el concepto de convivencia aparece formulado de forma diversa según el fin que se pretenda. A continuación, se recogen 11 definiciones objeto de análisis ordenadas cronológicamente por orden de publicación.

- “Convivencia es tanto como referirse a la vida en compañía de otros, ya que la vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia” (Martínez-Otero, 2001, p. 296).
- “No estamos determinados a vivir en ningún paisaje ni en ningún clima, pero sí a vivir con semejantes que nos enseñen y ayuden” (Savater, 2003, p.13).
- “Aprender a convivir supone una relación social que va más allá de la mera “coexistencia” entre las personas, puesto que implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respeto mutuo, a cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades (Martínez, 2004, p.184).
- “Compartir un espacio habitable por un mínimo de dos personas, la convivencia” (Ortega-Ruiz, 2006, p.14).
- “La formación para la convivencia ciudadana forma parte de una educación integral, de una educación de calidad, pues no en vano la hemos definido como aquella que, centrándose en la persona, aborda todas las dimensiones específicamente humanas, acomodándola, eso sí, a las peculiaridades de cada una, esto es, a la diversidad, tratando de asegurar la pertinencia social” (Pérez-Juste, 2007, p. 249).
- “La convivencia ciudadana es, en primer lugar, en tanto que convivencia, una convivencia cualificada pacífica y, en segundo lugar, en tanto que ciudadana, una convivencia especificada, es decir, relativa a un espacio de convivencia que le es propio el espacio cívico, ciudadano” (Touriñán, 2007, p. 261).
- “Convivir es, por tanto, ejercicio permanente de gratuidad y generosidad, es un gesto” (Murillo, 2011, p. 65).
- “Convivir significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo, desde ahí la educación en derechos humanos hace significativos aportes al proceso educativo y a la convivencia en los centros escolares” (Rodino, 1999, p. 5.)
- “Convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su “estar juntos”, de “vivir con”, suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas” (Funes, 2013, p.95).
- “Aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia” (Ortega-Ruiz et al., 2013, p. 92).

- “Se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes” (Sandoval, 2014, p. 156).

A pesar de que cada una de las definiciones sobre convivencia recogidas anteriormente se centran en unos elementos comunes (respeto mutuo, el hecho de estar juntos, la convivencia pacífica, un gesto de gratuidad, vivir en compañía, en un espacio habitable, etc.), en casi todas se destaca la convivencia entre personas. En este sentido, la definición de convivencia escolar toma como principal elemento la relación de respeto y ayuda mutua, aspectos que asumen la mayor parte de definiciones que se han ido formulando en la literatura académica:

- “Aprender a convivir es, pues, una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes. Demanda que cobra mayor urgencia por los tiempos que estamos viviendo, en los que la violencia impregna todo el tejido social. [...] El aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia” (Jares, 2001, p. 93-94).
- “La convivencia no es algo que haya de limitarse a las conductas más o menos adaptadas de los alumnos. Incluye todo el clima de relaciones y de trabajo del centro escolar y por tanto han de tomarse en consideración todos aquellos aspectos que marcan la estructura y la dinámica de funcionamiento de las instituciones escolares” (Zabalza, 2002, p. 163).
- “La convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos, para-docentes, padres y apoderados de cada establecimiento educacional” (Muñoz- Quezada, et al., 2007, p. 200).
- “La convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás” (Carretero, 2008, p.174).
- La convivencia escolar implica un orden moral que está implícito o debería estarlo en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia desde el punto de vista psicológico, implica la formación para la competencia social, afectiva y emocional (Del Rey et al., 2009, p.161).

- “Construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar” (García y López, 2011, p. 534).
- “La convivencia democrática se enmarca bajo el concepto de paz positiva, en el cual la distribución equitativa del poder se considera como un elemento esencial para erradicar la violencia estructural y cultural. Se concreta a través de pedagogías que promuevan la resolución pacífica de los conflictos, la equidad en el acceso a una educación de calidad, así como oportunidades para ejercitar una ciudadanía activa en las escuelas y en la sociedad” (Carvajal, 2013, p.28).
- “La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que contempla tanto una dimensión interpersonal, como colectiva” (Fierro, 2013, p.9).
- “La convivencia escolar no solo está en el hecho de cumplir un currículo, unos temas, unas órdenes, sino que va más allá y plantea la necesidad de revisar las relaciones que se tejen, las dinámicas, el sentir entre las personas y el horizonte en el cual se establece la escuela” (López de Mesa et al., 2013, p. 404).
- “La convivencia escolar es la forma en la que interactúan y conviven las personas que hacen parte de la comunidad educativa, es evidente que en cualquier espacio donde se generen relaciones interpersonales pueden existir diferencias y desacuerdos, es aquí donde deben intervenir las instituciones, promoviendo estrategias pedagógicas que permitan gestionar los desacuerdos de una manera pacífica, respetando los derechos de los demás” (Fernández et al., 2018, p.344).

Si observamos las primeras definiciones, hacen referencia al concepto de convivencia vinculado a vivir en compañía del otro, enfatizan la dimensión de compartir un espacio habitable con un mínimo de dos personas (Martínez, 2004 y Ortega-Ruiz y Hernández-Prados, 2008). Tal y como define Funes (2013) “estar juntos” o “Vivir juntos” aunque incluyendo un matiz, vivir en compañía bajo una relación horizontal y dialogante sin incluir la imposición. Posteriormente, el vocablo vivir con semejantes nos permite que nos enseñen y nos ayuden en un ejercicio permanente de gratuidad y de generosidad, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad (Savater, 2003, Murillo, 2011 y Sandoval 2014). De este modo se le concede al término convivencia un rol más importante que el simple hecho de convivir un espacio habitable, sino el respeto mutuo y a repartir responsabilidades (Martínez, 2004), haciendo referencia a una convivencia pacífica, propia de un espacio cívico (Pérez-Juste, 2007). El

objetivo es lograr una educación integral abordando la diversidad de todas y cada una de las personas (Touriñán, 2007).

Por otra parte, en lo que respecta a la convivencia escolar, implica a todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres, directivos...), siendo este un proceso mediante el cual se aprende a vivir con los demás (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007 y Carretero, 2008), siempre en el marco de los derechos y deberes establecidos en la comunidad educativa (García y López, 2011). La convivencia en los centros escolares no solamente son las relaciones establecidas por los alumnos sino toda la estructura y dinámica que conlleva el funcionamiento de la institución, es decir, las relaciones que se tejen en el marco del día a día (Zabalza, 2002 y López de Mesa et al., 2013).

2.3. REVISIÓN DE FACTORES QUE AFECTAN O CONDICIONAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Como cualquier valor, la convivencia también presenta su contravalor, la violencia. El discurso sobre la convivencia ha estado centrado en los aspectos negativos que la deterioran, quedando relegado a un segundo lugar, los aspectos potenciadores de la misma. Autores como García y Madriaza (2006) recogen los factores que condicionan la convivencia escolar en tres categorías: a nivel individual, familiar y sociales. Atendiendo a estos ámbitos se abordan a continuación los diferentes factores que pueden intervenir en cada uno de ellos.

2.3.1. Características personales asociadas a la convivencia escolar.

La personalidad del menor se ve forjada por los acontecimientos vividos. Desde la psicología, el análisis de los factores individuales de la convivencia se asocia a dificultades psicológicas. Cerezo (2001) señala que existen diferencias personales en cada uno de los sujetos implicados en las dinámicas “*bullying*”. Entre los factores personales suele hacerse mención, especialmente, a las características físicas como la edad y el género.

Respecto a la edad, los estudios que abordan los problemas de convivencia resaltan la etapa de la adolescencia como la franja donde se presentan la mayoría de conflictos educativos (Casas et al., 2016; Ortega- Ruiz, 1994; Zabalza, 2002). Es en esta etapa cuando hay una amplia variabilidad en cuanto al desarrollo biológico y psicosocial del adolescente con cambios biológicos y hormonales. Es una etapa de búsqueda de la autonomía y creación de la identidad realizando diferentes conductas y observando si se ajustan a su personalidad. Es en este caso cuando los jóvenes empiezan con insultos y agresiones verbales hacia otros compañeros intentando formar una identidad personal de líder frente al resto de adolescentes. En relación al género y la conducta violenta, la gran mayoría de investigaciones recogen que el sexo masculino es el que más implicado está en agresiones, insultos, robos, faltas de

respeto... (Defensor del Pueblo, 2000; Informe Cisneros VI, 2005; Olweus, 1998). En relación a las chicas, la gran mayoría y el porcentaje que las incluye está relacionado con una violencia indirecta (ignorar a compañeros, hablar mal, insultar, incrementar rumores...).

Otros elementos importantes son las dificultades psicológicas del alumnado de las aulas aludiendo a factores como la impulsividad, la dificultad de relacionarse con los otros, dificultades emocionales (particularmente la rabia contenida), inmadurez y, finalmente, trastornos mentales (García y Madriaza, 2006) que afectan o dificultan las maneras de relacionarse en el aula. Estas dificultades pueden confundirse por los docentes al estar asociadas a enfermedades personales como la hiperactividad con características como movimientos constantes, inquietud, nerviosismo, imposibilidad de mantener atención en las tareas..., los trastornos del estado del ánimo como la depresión o el trastorno bipolar donde los niños se encuentran con cambios de ánimo constantes que afectan al desarrollo y funcionamiento del aula, niños con trastorno del espectro autista donde el niño tiene dificultad para comunicarse e interactuar con los demás. Características asociadas a la diversidad, que no favorecen la interacción con los demás, confundiendo en muchas ocasiones estas conductas con las dificultades o problemas en la convivencia. No obstante, hay otros factores personales asociados como son los inhibidores relativos a estados psicológicos: cansancio o sosiego desde un punto de vista posterior a haberse descargado a través de la violencia.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el acoso escolar puede ser entendido como la violencia psicológica, verbal o física sufrida por un alumno o alumna en el ámbito escolar, motivada por factores personales (físicos, psicológicos, de orientación o identidad sexual) o colectivos (factores étnicos, religiosos, de pertenencia a un grupo social...), de forma reiterada y a lo largo de un periodo de tiempo determinado (Saneleuterio y López, 2017).

Tal y como señala un informe de la Unesco (2019), la violencia en y alrededor de las escuelas, incluido el acoso, los ataques y las peleas físicas, socava el aprendizaje y tiene consecuencias negativas para la salud física y mental. En este mismo informe se incluye que la violencia escolar y *bullying* confluyen con nuevas formas de violencia sexual como es el envío de mensajes e imágenes sexuales online. De 29 países y territorios con datos sobre la participación en una pelea física, 13 han detectado una reducción de la misma, en 12 no se ha observado ningún cambio y en cuatro países, se ha incrementado la participación estudiantil en este tipo de acciones (School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences, 2018). Se observa una disminución de los ataques físicos en la mitad de los países A nivel mundial, el 15.3% de los estudiantes que ha sufrido acoso escolar ha recibido burlas en torno a la apariencia de su rostro o cuerpo. Según los datos, la insatisfacción con el propio cuerpo y tener sobrepeso son factores que se asocian con ser una víctima de acoso escolar, seguidas de la raza y la nacionalidad (Tabla 1).

Tabla 2.2.

Porcentaje de estudiantes que fueron acosados por su apariencia física; raza, nacionalidad o color; o religión, por países.

Países	% Burlas en relación a su cuerpo o su cara	% Burlas según raza, nacionalidad o color	% Burlas según la religión
África Sub-sahariana	14.3	13.5	8.8
Norte de África	7.2	11.8	5.7
Caribe	19.7	11.1	4.2
América central	19	10.8	4.1
Sudamérica	17.6	7.4	3.5
Asia	14.7	9.4	3.3
Medio Este	7.7	11	5.3
Pacífico	10.5	14.2	6.3

Fuente: Elaboración propia a partir del School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences (2018).

2.3.2. La familia como elemento potenciador o inhibidor de los conflictos escolares.

En la actualidad, la familia es el primer agente de socialización del niño. El núcleo familiar es promotor en cuanto debe de favorecer la convivencia pacífica dentro del hogar y fuera del mismo, debe favorecer la comunicación asertiva y la transmisión de los valores que permitan realizarse como persona, una disciplina y unos hábitos y rutinas que estén en consonancia con la edad del menor. La noción de convivencia es un concepto a trabajarse arduamente, sin suponer que, por ser parte de la cotidianidad de las familias, es del dominio de éstas. Asimismo, las figuras parentales requieren de respuestas a las inquietudes en torno a la crianza, que los coloca en una posición de vulnerabilidad y, a la vez, ser fortalecidos mediante procesos educativos bajo el enfoque de cultura de paz (Barquero-Bremes, 2014). De hecho, la familia destaca como el ámbito privilegiado para educar a las nuevas generaciones hacia esta dirección de la cultura de paz, desde una intervención temprana. Es en este sistema donde se genera el respeto, la paciencia, la solidaridad por los demás y la tolerancia, siendo estos valores apropiados para desarrollar la inteligencia emocional y de esta manera prevenir la violencia (Arenas et al., 2018).

Por todos es sabido que la familia desempeña un papel importante en la adquisición de valores del menor. La familia cumple una función clave en la transmisión de los valores a las siguientes generaciones: la identidad social, las costumbres y las aspiraciones están muy influidas por el tipo de socialización primaria recibida en la familia. Por eso la educación familiar de hoy conforma la sociedad del mañana (Adroher, 2016). La familia debe de cubrir las necesidades de afecto, seguridad y cuidados personales del niño; ayudar a la construcción de su identidad personal; aportar sentimientos de seguridad y confianza; facilitar la identidad y cohesión del

sistema; y por último, contribuir a la socialización de los hijos acorde con las reglas sociales (Hernández-Prados, 2005). Pero no todas las familias cubren estas necesidades en sus hijos. Los diferentes estilos de crianza, las dificultades económicas, la separación de los progenitores con problemas, la violencia doméstica, violencia de género... influyen como factores de promoción de conflictos en el ámbito familiar (García y Madriaza, 2006).

Son muchas las variables que pueden hacer de la familia un lugar de riesgo para el menor, sobre todo cuando impera una forma de vida violenta contribuyendo en el niño en un bajo nivel educativo, en castigos físicos y psicológicos, amenazas, imposición de ideas por el estilo autoritario de crianza, xenofobia, exageradas expectativas del expediente académico, ausencia de normas familiares, mala comunicación familiar, etc. Estudios como los de Meza (2010) analizan la relación existente entre el funcionamiento familiar y el rendimiento escolar, así como en la dimensión de cohesión familiar y la dimensión de adaptabilidad. En esta línea, Ortega-Ruiz y Hernández-Prados (2008) recogen que educar a los niños en valores morales requiere, no solamente, situar la educación en valores exclusivamente en el ámbito escolar, sino también en el ámbito socio-familiar donde discurre la vida de los educandos. Los antecedentes familiares del niño, así como la situación personal y familiar que ha acontecido al menor a lo largo de su vida tienen relevancia en el afrontamiento y resolución de los conflictos escolares.

2.3.3. Factores sociales asociados al origen de los conflictos escolares.

Los agentes sociales influyen en los factores que favorecen o inhiben la convivencia en los centros educativos. Autores como García y Madriaza (2006) hacen referencia a dos ámbitos: el plano de la historia relacional y al plano ligado al nivel macrosocial.

El ámbito histórico-relacional hace referencia a una historia de interacciones con “pares o grupos”, o con la “autoridad”, que ha servido como base del desarrollo de violencia. Existe un debate político, social y educativo a nivel mundial sobre el análisis de cómo evoluciona la convivencia escolar en general y el acoso entre iguales (*bullying*, en su expresión inglesa). En particular, este fenómeno inmoral se sitúa en primera línea de atención educativa, donde investigaciones recientes subrayan que un porcentaje preocupante de alumnos están implicados en este problema de violencia (Giménez-Abrio et al., 2017). Existen distintos roles de comportamiento dentro de los grupos de iguales, con características diferentes e historias individuales que dan lugar a relaciones interpersonales diversas. Dentro de los pares o grupos aparecen las “amistades agresivas” y la “rivalidad histórica entre grupos” (grupos de pertenencia: pandillas, musicales, etc.) (García y Madriaza, 2006), a los que hay que prestar especial atención. En esta rivalidad, aunque hay alumnos que desaprueban el *bullying*, un grupo importante de escolares participa reforzando a los agresores o agresoras, y aprobando

su conducta de dominio sobre la víctima, lo cual nos conduce a poner el acento en el grupo de iguales, que permite con su silencio, aprobación o apoyo que esta dinámica inmoral se sostenga (Saarento et al., 2015).

En el lado positivo, aunque con menor interés estadístico, está el ajuste social entre iguales y las buenas relaciones entre compañeros, en consonancia con muchos de los estudios sobre convivencia que resaltan el valor del compañerismo y el ajuste a las normas sociales como un factor de prevención del riesgo de violencia escolar (Buelga et al., 2012). En el ámbito de los antecedentes macrosociales, por el contrario, trascienden lo grupal-relacional y afectan a la sociedad entera. García y Madriaza (2006) destacan como elementos relevantes el estrés del modo de vida, la influencia de los *massmedia*, la discriminación o menor tolerancia social. A continuación, nos adentramos en cada uno de ellos brevemente.

En lo que se refiere al estrés como modo de vida, ocasiona, por lo general, emociones y sentimientos negativos. Para Trianes (2003), define el término estrés desde la perspectiva de estímulo y se observa como algo asociado a acontecimientos o situaciones, llamados estresores, que se manifiestan al exterior del individuo y ponen en peligro su salud personal, alterando el funcionamiento de su organismo. Feldman (2010), explica el estrés como la respuesta de un individuo frente a sucesos que valora como amenazantes y que vulneran el equilibrio del sujeto, puesto que la persona realizará esfuerzos para afrontarlo, lo cual genera reacciones psicológicas y biológicas que eventualmente pueden alterar negativamente su vitalidad. Estos sucesos amenazantes contribuyen a que el sujeto sobrepase sus capacidades y explote o sobrepase las relaciones en una convivencia pacífica. El estrés generado en el alumno puede producir conflictos no sólo con sus iguales sino también con el docente, exponiéndose a situaciones de conflicto. Lazarus y Folkman (1986) estudiaron sobre la relación que genera el estrés entre un individuo y el ambiente en el que se desenvuelve concluyendo que el estrés se presenta en el momento que evaluamos a un preciso suceso de manera que sobrepasa los medios con los cuales uno cuenta para afrontarlo, lo cual hace que exponga su bienestar personal.

Otro ámbito es la tecnología como agente social. Hernández-Prados (2005) recoge que la tecnología a priori, ni es buena ni es mala, pero si no se acompaña el avance tecnológico con el desarrollo ético pertinente que capacite a los educadores (padres, profesores, etc.) para poder hacer frente a las consecuencias que estas tecnologías deparan, las personas, especialmente los más jóvenes, pueden caer fácilmente en usos inadecuados de la misma contribuyendo al mal y a la destrucción. El uso de las redes sociales como herramientas para hacer daño a compañeros agrediendo a través de las web (ciberbullying) o el mal uso del Whatsapp como medio de intimidación hacia compañeros hace que las tecnologías se presenten como un arma para llevar a cabo los conflictos en el aula.

Los medios de comunicación están cada vez más presentes en nuestras vidas y, como tal, en la de nuestros jóvenes. El correcto uso de los mismos asumirá una correcta socialización de los mismos que de lo contrario traerá más conductas violentas y agresivas en los jóvenes y en la sociedad en general. Los medios de comunicación transmiten reiteradamente mensajes no saludables en relación con el ideal de belleza, la figura corporal, los comportamientos disruptivos, acoso escolar... que conlleva a ejercer una influencia negativa y perjudicial en los más jóvenes ya que cada vez pasan un mayor tiempo expuestos a estos mensajes en las redes sociales. Para algunos, los medios de comunicación no sólo están asumiendo un papel protagonista en la socialización de los niños, sino que en ocasiones sustituyen a los adultos (Salanova y Peralta, 1998). La única forma de terminar con estos mensajes de odio en los medios de comunicación es a través de la educación y el pensamiento crítico, y por supuesto abriéndose a conocer al otro para descubrir que no existe ninguna razón para odiar, que las diferencias no solamente son bonitas, sino que también enriquecen (Hernández y Pina, 2020).

Otro ámbito a destacar son los docentes, como agentes sociales esenciales para prevenir los conflictos escolares. Una de las grandes motivaciones de un docente pasa por la intervención de diversos factores como la remuneración, el horario, los recursos, los materiales disponibles del centro, el rendimiento escolar del alumnado, así como, la evolución del alumno a lo largo del curso académico. Si estos parámetros no se consiguen, estaríamos ante un estrés crónico o incluso ante un desgaste emocional denominado (síndrome del burnout). El Síndrome de Burnout, también conocido como síndrome de estar quemado o síndrome de agotamiento emocional o profesional, es considerado por la Organización Mundial de la Salud como una enfermedad laboral que provoca detrimento en la salud física y mental de los individuos (Leka et al., 2018).

Actualmente la carga de trabajo de los profesionales en el ámbito educativo, unido a la carga burocrática, el aumento de conflictividad en las aulas, preocupaciones, miedos e incertidumbres en las nuevas propuestas educativas, entre otros... aminora la motivación del docente en su tarea educativa, conllevando a que no se puedan abordar los conflictos escolares desde el ámbito preventivo. Problemas, dificultades, preocupaciones y necesidades de sus alumnos e incluso en los problemas que enfrentan los padres y familias de sus alumnos, a los cuales no siempre pueden contribuir para su solución por parte del docente, hace que exista ese desgaste emocional. Marlene (2016) recoge que las familias y la sociedad se han vuelto incapaces de cumplir con las responsabilidades que les tocan en la formación de los niños y jóvenes, por lo que van sumando demandas a la cada vez más compleja tarea docente. El contexto escolar y la demanda de estos nuevos roles resultantes de la delegación de responsabilidades hacen que el docente se sienta frustrado cuando descubre que no

puede solucionar todas las problemáticas que se le presentan, superando dichas demandas sus posibilidades.

Señalar que los factores sociales son esenciales para abordar el problema de los conflictos escolares. El niño cuando nace no sabe pegar, insultar, humillar, chillar, etc., estas son conductas violentas que se aprenden en el contexto social y educativo en el que se encuentra el menor, de ahí la importancia de conocer los factores que favorecen o inhiben la convivencia en los centros, no sólo en el plano de la historia relacional, si no también a nivel macrosocial.

2.4. LA VIOLENCIA COMO ANTÍTESIS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Aunque la convivencia escolar es un valor que hace referencia a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, como ya hemos expuesto al inicio de este capítulo, en este apartado queremos reflejar la cara opuesta, el lado más oscuro, relacionada con los actos de indisciplina, agresividad, violencia... generalmente derivados de la gestión inadecuada de los conflictos. Amaya-Albarrán et al. (2019) recogen que los problemas de convivencia existen en diversas dimensiones con diferentes matices y en diferentes contextos ya sean relacionados con la agresividad (física y psicológica), con la indisciplina, con la tramitación inadecuada del conflicto, con comportamientos antisociales, con el no acatamiento de la norma o de la cultura, ya sea porque la población escolar procede de contextos marginales, de violencia callejera, de violencia intrafamiliar, de marginalidad, por desplazamiento a causa del conflicto armado que actualmente viven algunos países, entre otros. Estos problemas son diversos, complejos y dinámicos y se asemejan a una connotación cultural y normativa.

Como se aprecia es un problema mundialmente conocido del que se han hecho eco todos los medios de comunicación, los cuales actúan como agentes que repercuten en la formación y en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes. Desafortunadamente, este enfoque sensacionalista con una mayor exposición de los jóvenes al contenido violento que a los programas educativos (Bohórquez et al., 2018), denota un escaso interés de los jóvenes por las conductas positivas.

La investigación en el área de los problemas de convivencia escolar ha ido avanzando al mismo ritmo que los conflictos en las instituciones educativas. Desafortunadamente, la violencia como contravalor de la convivencia, por escasa que sea su presencia en la sociedad o en la escuela, siempre es alarmante y preocupante, dado los crueles efectos que presenta en los jóvenes. Desde que Dan Olweus en 1991 puso en alerta al mundo entero del maltrato y acoso escolar entre iguales, fenómeno conocido como *bullying*, los estudios y actuaciones posteriores han ido en incremento hasta la actualidad. A continuación, en los siguientes

apartados recogemos las investigaciones sistemáticas, descriptivas y los programas que han abordado esta problemática tanto a nivel internacional como nacional con el objetivo de hacer una panorámica actual de la situación. La recogida de datos se ha realizado en tablas de contenido que se encuentran en los anexos.

2.4.1. Estudios de revisiones sistemáticas sobre problemas o conflictos escolares.

En este apartado se han analizado 21 artículos de revisión o metaanálisis con la finalidad de sintetizar de forma objetiva y metódica los estudios empíricos publicados sobre un determinado tema de investigación, con el objetivo de concretar el estado de la cuestión sobre el mismo (Sánchez-Meca, 2010). Se han llevado a cabo dos análisis, uno bibliométrico-cuantitativo, el primero de ellos, en el que se han seguido los indicadores de análisis de Jiménez-Barbero et al. (2016), los estudios se han distribuido en dos tablas, a nivel nacional hemos encontrado 6 estudios (Anexo 1) y a nivel internacional un total de 15 investigaciones (Anexo 2). Se observa una predominancia de artículos en el País Vasco (50%), seguido de Colombia (40%). En lo que respecta a la Universidad de donde procede el estudio, el 50% de las revisiones nacionales pertenecen a la Universidad del País Vasco, mientras que a nivel internacional, las universidades poseen una sola publicación a excepción de la Universidad Pontificia Católica de Chile con dos revisiones.

En segundo lugar, en el análisis de contenido-cualitativo se han identificado tres grandes núcleos temáticos: 1. La mediación escolar: principal línea de intervención de los centros educativos para resolver los conflictos escolares (47.61%); 2. Factores predictores del conflicto o violencia escolar (28.57%); y 3. Caracterización de la violencia escolar en los centros educativos (23.82%). Aunque algunos estudios pueden atender a dos temáticas, se han incluido en aquella que se considera más representativa. A continuación, mostraremos el contenido de cada una de las categorías.

1. La mediación se emplea como herramienta educativa para gestionar adecuadamente los conflictos. De hecho, Possato et al. (2016) lo consideran una forma idónea para aminorar la violencia escolar a través de programas en donde se puede percibir que hay mucha inversión en ese tipo de estrategia. Para definirse la mejor actuación en determinada sociedad o realidad escolar sería necesaria una investigación extensa para evaluar la mejor estrategia, pero, la mediación de conflictos viene expandiéndose cada vez más, indiscriminadamente (Possato et al., 2016; Rodríguez- Medina, 2019; Vizcarra et al., 2018; Vizcarra et al., 2016). No obstante, según Rosane y Da Silva (2020) aporta efectos positivos a toda la comunidad escolar, incluido los docentes, capacitándoles para remediar futuros conflictivos entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes, docentes-docentes. Algo esencial, dado el panorama socio-educativo actual (Sánchez-Romero, 2018). La mediación docente en los

conflictos entre estudiantes genera una oportunidad de aprendizaje, no sólo para el docente, sino también para el alumno. Ello implica la participación activa del estudiante en la gestión del conflicto, permitiendo la oportunidad de aprendizaje, crecimiento y transformación personal y social, lo que le permitirá mejorar para siguientes problemas (Salazar y García-Monsalve, 2018; Vizcarra et al., 2018; Vizcarra et al., 2016). Datos contrarios a los de Rodríguez-Medina (2019) en donde el alumno destaca la figura del docente para mediar en una solución.

2. A pesar de que los factores han sido tratados anteriormente, en la revisión realizada se han registrado tres factores: los centros escolares, familias y estudiantes, formando lo que Betancourth-Giraldo y Ríos-Jiménez (2019) califican de entramado social arraigado a la cultura, la estructura social, educativa, económica y política de la sociedad, afectando de manera silenciosa pero constante la vida de las personas. En general, la escuela y el aula actúan como factor de protección, incorporando entre sus actuaciones el desarrollo de la resiliencia como mecanismo de respuesta para abordar las dificultades y problemáticas que la vida presenta (Usuga, 2018). Por su parte, Garcés (2010) explora las relaciones entre formación en ciudadanía y convivencia escolar que debe de aportar una convivencia pacífica teniendo en cuenta la complejidad social, el ejercicio de los conflictos sociales, las vulneraciones individuales y las precariedades de las familias. En el contexto familiar los conflictos han sido evidenciados por estudios como el de Jacinto (2020) en el que los docentes detectan un nivel de violencia doméstica, lo que implica elevadas cifras de agresión en los espacios escolares. En relación al alumnado, se enfatiza la consideración de los conflictos interpersonales como una oportunidad para aprender a convivir con los demás y desarrollar habilidades para la argumentación (Cortés-Rodríguez et al., 2018).

3. Respecto a la variedad de conceptos terminológicos, consecuencias y agentes que rodean al término de violencia escolar, autores como Durán-Rodríguez et al., (2020) definen el acoso escolar como una forma de interactuar inadecuada entre los estudiantes, que se presenta con frecuencia en las Instituciones Educativas de nuestro país distinguiendo el concepto de acoso escolar de otros como violencia escolar, conflicto escolar, *bullying*, *mobbing*, intimidación, hostigamiento y matoneo, con el propósito de emplear y sugerir el uso del término adecuado a nuestro contexto. Caicedo et al. (2016) incluyeron el conflicto como dinámica social y su rol dentro de la escuela, la violencia escolar, sus causas, manifestaciones, los actores y las consecuencias que se pueden producir en los conflictos escolares. Unos años más tarde, autores como Rodríguez-Medina (2019) presentaron en su estudio un sustento teórico relacionado con la evolución de los conflictos en cuatro pasos: conflicto latente, confrontación, negociación y resolución de conflictos. También, Betancourth-Giraldo y Ríos-Jiménez (2019) y López et al. (2017) se centraron en clarificar una descripción de los conflictos y las víctimas en las escuelas así como las estrategias para afrontarlos.

2.4.2. Estudios descriptivos sobre los problemas de convivencia escolar.

Dada la magnitud de estudios empíricos descriptivos sobre convivencia escolar, la búsqueda se ha limitado a los últimos cuatro años. Concretamente, se han analizado 19 artículos atendiendo al título, autor, año, país o provincia, instrumento utilizado, muestra, edad, destinatarios y revista, diferenciando entre estudios nacionales (Anexo 3) y estudios internacionales (Anexo 4). Se observa una predominancia de investigaciones realizadas en México (41.66%), seguido de Perú (25%) así como una gran diversidad de autores, a nivel nacional destacan José Domínguez Alonso y Begoña Nieto Campos, y a nivel internacional, Luisa Fernanda Sapién Zúñiga, Priscila Ledezma Rivas y José Guadalupe Ramos Trevizo. Predominan los estudios centrados en el alumnado de Educación Secundaria, a nivel nacional (71.42%) e internacional (66.66%), siendo el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) el instrumento más utilizado, a nivel nacional (42.85%) e internacional (58.33%). A nivel nacional los repositorios de revistas más especializados en la temática son: Realcyc, Scielo y Dialnet, mientras que a nivel internacional son: Repositorio de la Universidad César Vallejo y la Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa. Finalmente, se realizó el análisis de contenido de todos los estudios identificando tres grandes núcleos temáticos: 1. Prácticas más comunes de violencia escolar desde la perspectiva del alumno (57.89%); 2. La perspectiva del docente (31.57%); y 3. Otros estudios diversos (10.53%). A continuación, mostraremos el contenido de cada una de las categorías.

a) Prácticas más comunes de violencia escolar.

Atendiendo a la clasificación de Ayala-Carrillo (2015), según los tipos de violencia (violencia física y verbal, directa e indirecta, activa o pasiva); y características de la violencia (*Bullying*, *cyberbullying*, *sexting*, etc), la práctica más común por parte de los alumnos es la violencia verbal, siendo las formas más destacables los insultos y hablar mal unos estudiantes de otros (Hand, 2016; Sandoval y Leal, 2017; Sapien et al., 2019), seguidas de ataques emocionales y los ataques físicos (Sandoval y Leal, 2017). Se observa una ligera prevalencia del género femenino en la violencia verbal, violencia del alumnado hacia el profesorado y la interrupción en el aula; y del sexo masculino en la violencia física indirecta, violencia física directa o la exclusión social, violencia del profesorado, y violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Domínguez et al., 2018).

Cerezo (2012) define el término *bullying* como una conducta agresiva, intencional y mantenida en el tiempo y el *ciberbullying* como una conducta agresiva a través de las TIC. El *ciberbullying* es denominado por Prieto, Carrillo y Lucio (2016) como *ciberacoso* o violencia en espacios virtuales. La ocurrencia de *bullying* en los centros educativos de Educación Secundaria es

muy alta (Yang et al., 2018; Hand, 2016; Prieto et al., 2016). En relación al género, el estudio de Hand (2016) recoge que los niños creen que la intimidación ocurre con mayor frecuencia en clases separadas por sexo (69.2%), con un 60.9% de las niñas que dicen que lo mismo ocurre más en clases mixtas. Respecto a la victimización por bullying y la participación de los estudiantes, Yang et al. (2018) mostraron que las asociaciones negativas entre la victimización y la participación en la intimidación a nivel estudiantil se intensificaron en climas escolares más positivos.

En esta línea, Lanzillotti y Korman (2020) indagaron y describieron las razones o motivos por los que los estudiantes relacionan el fenómeno de maltrato escolar en su modalidad tradicional y cibernética-cyberbullying, teniendo en cuenta el rol de implicación de la víctima o del agresor, tanto en situaciones de maltrato escolar como de cyberbullying. Finalmente, reflejar que la violencia en los centros educativos está muy relacionada con la personalidad del alumnado. Crespo et al. (2017) analizaron el ajuste psicosocial -autoestima, soledad y satisfacción con la vida- en función de la participación e implicación en la comunidad escolar llegando a la conclusión que a mayores puntuaciones en autoestima global y social y satisfacción con la vida, menores puntuaciones en soledad y violencia escolar.

b) La perspectiva del docente en la violencia escolar.

Son varios los estudios realizados a docentes en donde los resultados muestran la percepción que ellos mismos tienen en relación con la violencia escolar. En el estudio de Saavedra et al., (2007) se recoge entre los resultados que la violencia viene dada por golpes físicos, la destrucción de bienes ajenos y la agresión psicológica como insultos, amenazas, descalificaciones y burlas. Esta agresión psicológica es recogida por Valle- barbosa et al., (2019) a través de la violencia verbal de parte del alumno hacia el docente, que junto con la disrupción en el aula, asciende a un 41.9%.

Ante esta situación, los docentes manifiestan la necesidad de adquirir en la formación las competencias necesarias que se adapten a las exigencias de la sociedad respecto a la violencia escolar (Fernández et al., 2006; López- López et al., 2017). Demandan una mayor formación para poder abordar el conflicto escolar con el alumnado en general y, con los agentes implicados en particular: víctimas, agresores y agentes pasivos (Andino, 2018).

Adquirir esta formación permite que el docente pueda mediar en la resolución de conflictos emergentes entre el alumnado dando un paso más para generar un clima escolar adecuado. En palabras de Segura (2019) existe una relación entre el clima social escolar y la violencia escolar en Educación Secundaria, este autor asegura que a menor clima de convivencia, mayor violencia. En palabras de Penalva- López y Villegas- Morcillo (2016) se recogen tres

ámbitos a tener en cuenta para mejorar la violencia en los centros educativos: escolares, personales, familiares o sociales. Entre sus resultados se recoge que el incremento de actitudes y comportamientos violentos por parte de los alumnos hacia los docentes es debido a la transformación que ha sufrido el papel del profesorado en los últimos años por la relación directa que existe entre profesor-alumno y viceversa.

c) Otros estudios.

En este último apartado hemos incluido las investigaciones que pretendían analizar la validez de los instrumentos empleados para analizar la violencia o conflictos escolares. Uno de ellos es el estudio de Abramonte (2018) cuyo objetivo general es determinar las evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3) y el estudio de Fregoso et al. (2019) que pretenden validar una escala a través de la Teoría de Respuesta al Ítem, que proporcione información acerca de las conductas violentas que emplean los maestros contra los alumnos, según la percepción de éstos, identificando el tipo de violencia emitida.

2.4.3. Estudios centrados en los programas de intervención.

Existen diversos programas, proyectos e iniciativas de intervención en los diferentes países en relación con los conflictos escolares, lo que dificulta la exhaustividad. Su intención es abordar los diferentes escenarios de trabajo centrados no sólo en las capacidades de los docentes para poner en práctica actuaciones que satisfagan las necesidades de los alumnos, sino también propuestas de intervención que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes, con el objetivo de adquirir y reforzar competencias relacionadas con la gestión del aula. A continuación, presentamos algunos de los programas de intervención a nivel internacional, europeo y en España.

2.4.3.1. Programas de intervención a nivel Internacional.

A nivel internacional, los programas se basan en la prevención primaria, poniendo de manifiesto no solo la preocupación de la comunidad científico-educativa sobre este fenómeno, sino también su intención de actuación y lucha contra la violencia escolar. A continuación, se muestra un resumen de las diferentes iniciativas internacionales sobre convivencia escolar y bullying (Tabla 2.3.).

Tabla 2.3.

Programas Internacionales sobre violencia escolar y bullying.

Programas internacionales	
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Recolecta en Buena.
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Abriendo espacios. • Paz nas Escolas. • Projeto Pela Vida, Não A Violência
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> • Anti-bullying program of Schouth Carolina. • Proyecto de prevención de la intimidación (Bullying Prevention program). • Expect-Respect Elementary School project USA.
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Programa PACO (Paz, Acción y Convivencia)
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> • Sheffield Anti-bullying Project. • Home Office London-Liverpool Project.

Fuente: Elaboración propia.

Profundizando en lo expuesto en la tabla anterior, países como Brasil han intentado a través de programas como “Abriendo espacios” favorecer el proceso de enseñanza ofreciendo alternativas socioculturales y de formación profesional con el objetivo de desarrollar talleres y actividades adaptados a los más necesitados (Gajardo, 2005). En el caso de Estados Unidos se ponen en marcha el programa “Bullying Prevention Program” que trata de conseguir la sensibilización e implicación de agentes adultos, que directa o indirectamente se ven afectados en la lucha contra la violencia escolar. En Colombia también encontramos el programa PACO (Programa de paz, acción y convivencia) que busca precisamente apoyar la labor humanitaria de los centros, en pro de los jóvenes que se encuentran atravesando por difíciles situaciones de comportamiento y en su mayoría de abandono social, que los ha llevado a cometer actos delincuenciales que no solo afecta a la comunidad y su entorno, sino también a sus familias y a sí mismos (Contreras-Cifuentes y Gómez-Vega, 2012).

No obstante, algunos de estos programas focalizan sus esfuerzos en aquellos estudiantes que parecen requerir más apoyo, es decir, aquellos que presentan comportamientos agresivos muy frecuentes de manera temprana en la vida y que, por esta razón, parecen estar en mayor riesgo de comportamientos violentos más adelante (lo que supone un nivel de prevención secundaria) (Contreras-Cifuentes y Gómez-Vega, 2012). En Chile, el programa piloto “Aprendiendo Juntos”, basado en el modelo de intervención del “Positive Behavior Support-PBS” logró disminuir 34.7% los incidentes violentos entre los alumnos durante los años 2006

y 2007 (Varela et al., 2009) así como, el programa “Recolecta en Buena” que logró disminuir el promedio de los reportes de violencia, tanto en víctimas, victimarios y testigos (Varela, 2011).

Con el propósito de reducir las conductas antisociales y situaciones de acoso e intimidación escolar, Estados Unidos desarrolló diversos programas correctivos de intervención denominados como “Anti-Bullying Program of Shouth Carolina”, “Expect-Respect Elementary School Project USA” y el “Proyecto de Prevención de la intimidación (Bullying Prevention Program)”, entre otros.

En el Reino Unido se aplicó el “Excellence in Cities”, basándose en el Proyecto Sheffield. Este proyecto permitió presentar un marco común para las intervenciones en donde cada centro escolar, individualmente, adaptó sus intervenciones a sus necesidades. En total fueron 16 centros de educación primaria y 7 de educación secundaria, planteando líneas de actuación a nivel de centro, principalmente orientadas a la intervención individualizadas con víctima o agresor, intervenciones grupales, y apoyo a las víctimas mediante la transmisión de habilidades sociales (Sharp et al., 2002). No obstante, el estudio y el análisis de estas conductas se pueden abordar desde diferentes perspectivas. Para Mellor (1999), coordinador y director de la "Scottish Schools Anti-bullying Initiative" del Departamento de Educación de Escocia, el problema del maltrato entre iguales hay que estudiarlo en el contexto más cercano del niño, por ejemplo en la familia, en los amigos, y de esta forma se encuentra la raíz de la violencia que el niño aplica en otros compañeros de aula.

2.4.3.2. Programas de intervención a nivel Europeo.

En mayo de 2009, la Comisión Europea estableció el nuevo Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación fijando como tercer objetivo la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa hasta el año 2020. Su objetivo era prevenir el maltrato y la violencia entre iguales debido al alto índice de maltrato e intimidación en los centros educativos de los países europeos. Entre las líneas de actuación destinadas a la convivencia escolar destacaba: 1. Potenciar el desarrollo profesional docente para la mejora de la convivencia escolar; 2. Garantizar la mejora de la convivencia en espacios TIC; 3. Implementar actuaciones de socialización preventiva de la violencia de género; 4. Trabajar la prevención de la violencia desde la infancia. Actuaciones que derivaron en diferentes planes, programas e iniciativas de intervención de los diferentes países de la Unión Europea (Tabla 2.4.).

Tabla 2.4.

Programas Europeos sobre violencia escolar y bullying.

Programas Europeos	
Italia	<ul style="list-style-type: none"> • Bulli y Pupe.
Finlandia	<ul style="list-style-type: none"> • The Finnis program. El Helsinki-Turku.
Noruega	<ul style="list-style-type: none"> • Samtale i stedet for vold. • School Based Conflict Solving.
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> • Programa DARE.
Francia	<ul style="list-style-type: none"> • Let's learn to live together. • Mediation in Schools. • Afrontar la no-violencia.
Alemania	<ul style="list-style-type: none"> • Anti-Bullying Program of Schleswing-Holstein.
Suiza	<ul style="list-style-type: none"> • El Bern-Kindergarten Prevention Program.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque en Italia el interés por este tipo de investigación es muy reciente, los datos apuntan a que el número de víctimas es mayor en secundaria que en primaria. El programa “Bulli y Pupe” se implantó en 3 centros educativos con un total de 131 alumnos participantes con el propósito de aumentar la conciencia sobre la violencia y sus efectos negativos sobre las relaciones sociales, el desarrollo personal y social y el estado de la convivencia, transmitiendo la idea de posible reducción y prevención mediante la cooperación de toda la población hacia las víctimas del acoso (Baldry y Farrington, 2001), y se evaluó el pretest y postest mediante el cuestionario original de Olweus (1998), a alumnos de secundaria (14 a 16 años).

En Finlandia surgió en 2006 el programa denominado como “Kiusaamista Vastaa” (contra el acoso escolar), generalmente conocido por toda la comunidad finlandesa como “el programa KIVA” aunque no se implantó por primera vez hasta el 2009, cuando a todas las escuelas les fue posible participar en este proyecto (Petruelyté, 2015). La meta de este programa es influir sobre los estudiantes espectadores para que, en lugar de aceptar silenciosamente la situación de acoso o alentar a los acosadores, apoyen a la víctima, mientras que, a nivel de todos los estudiantes el propósito es abordar los casos graves de acoso de una manera efectiva que incluye una discusión de seguimiento para comprobar que la situación ha cambiado (Gómez et al., 2015).

Noruega pone en marcha una serie de programas encaminados al trabajo preventivo contra la violencia, el crimen y el racismo como “Samtale i stedet for vold” o el “School Based Conflict

Solving-Peer Mediation”; programas que se implantan tras estudios como los de Olweus en 1991. Este autor llevó a cabo un programa desarrollado en 42 escuelas de Bergen (Noruega), con 2500 alumnos de entre 10 y 15 años, y cuyos objetivos fueron analizar el acoso escolar entre estudiantes sensibilizando a toda la comunidad educativa.

En Suecia destacan otros programas como el denominado “Drug Abuse Resistance Education” conocido como “Programa DARE”. En él se incluyen diferentes métodos para combatir la intimidación o violencia entre los jóvenes como el método Österholm (Lagerman y Stenberg, 1999) o el método Farsta (Ljungström, 2000).

En Francia, el programa desarrollado para hacer frente a la violencia escolar se denomina “Aprender a vivir Juntos” (“Let’s learn to live together”). Este programa se desarrolló mediante la aplicación de talleres que tuvieron lugar en la Escuela de la Paz de Grenoble en Francia, y aunque el programa fue destinado a la comunidad educativa en general, centró especialmente la atención en líneas de actuación enfocadas a los alumnos de edades comprendidas entre 10 y 13 años. Al mismo tiempo, existen otro tipo de actuaciones que se llevan a cabo en el centro Edouard Vaillant como es “La mediación escolar”/“Mediation in Schools” que abordan contenidos relacionados con una cultura de paz y de no violencia.

En la República Federal de Alemania se sigue el modelo puesto en marcha en Francia, organizando una Comisión de Violencia llamada “Independent government commission for the prevention and fight against violence”. Las investigaciones sobre el tema de la violencia escolar se iniciaron no solo en la educación primaria, sino también en Educación Secundaria destacando en esta última etapa un 4% de alumnos que ha sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros, considerándose ésta como una forma de bullying y de acoso escolar en el centro docente.

En las diferentes poblaciones belgas, sucedió lo mismo que en Alemania. Se llevaron a cabo el “Flanders Anti-bullying program” (Stevens et al., 2000), un programa experimental, aplicado en 18 centros de educación primaria y secundaria. Este programa fue destinado tanto al alumnado como a la docencia. Los resultados ofrecieron datos significativos en la etapa de primaria, con una cierta disminución de la victimización sin embargo, no se encontraron datos relevantes en educación secundaria.

En esta misma línea, Suiza inició un programa cuyo principio básico fue la prevención del acoso escolar en preescolar denominado “Programa Bern-Kindergarten Prevention Program”, en el que colaboraron ocho escuelas de preescolar como grupo de control y otras ocho escuelas como grupo experimental. La evaluación se realizó haciendo uso de un diseño pre-test y post-test tanto con el grupo de control, como con el grupo experimental, centrándose tanto en el alumnado como en el profesorado (Alsaker y Valkanover, 2012).

2.4.3.3. Programas y proyectos de la convivencia escolar en España.

España, como Estado miembro, se ha comprometido firmemente a participar en este proceso de mejora de la educación y de las políticas educativas y es en este marco en el que, por mandato de la Conferencia Sectorial de Educación, se construye el Plan Estratégico de Convivencia Escolar. El informe Cisneros (2005) ya vaticinaba datos relevantes al respecto. Concluyó que el acoso escolar afecta al 23.3% de los alumnos españoles y que, como subraya, no es la realidad marginal que muchos intentan esforzadamente presentar.

En 2016 el Consejo de Ministros, aprobó el Plan Estratégico de Convivencia Escolar articulado en torno a ocho líneas de actuación: 1) Observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos; 2) Desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia; 3) Incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia escolar; 4) Formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa; 5) Coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones; 6) Prevención y control de incidentes violentos en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso; 7) Comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación; 8) Investigación educativa y social en convivencia escolar. Cada una de estas líneas de actuación recoge una serie de objetivos y medidas fundamentales para permitir un desarrollo lógico y ordenado en la consecución de los mismos, a la vez que facilita la implicación constante de toda la estructura del sistema educativo.

Algunas de las medidas que recoge este plan son: un teléfono de atención a víctimas de acoso escolar, una guía para padres, la realización de un Congreso Estatal de Convivencia Escolar, la inclusión de un observatorio nacional de convivencia, la inclusión de la red estatal de escuelas "Tolerancia cero", el manual de apoyo a víctimas de violencia escolar a nivel estatal, el Plan Director "Convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos", el teléfono 900018018 de atención a familias, testigos o docentes que buscan una solución a la violencia continuada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

La mayor parte de los trabajos en el ámbito de la exclusión o deterioro escolar, se han centrado en examinar el perfil de los alumnos de la convivencia escolar desde el punto de vista del contravalor, buylling, acoso, violencia, maltrato entre iguales...(Cava et al., 2010; Estévez et al., 2018; Varela, 2011) frente a una gran minoría que lo aborda desde el ámbito de la psicología positiva y el desarrollo humano (Albarado et al., 2018; Giménez et al., 2010). Considerar e identificar estándares pedagógicos así como pautas de actuación es primordial para la puesta en práctica de dichas acciones por parte de los agentes responsables del aprendizaje del alumno. La mejor manera de hacerlo es a través de valores democráticos como el respeto, la tolerancia, la no-violencia, amor, la paz... Para Díaz-Aguado et al. (2017),

se deben promover cambios en el acceso a la información, educar en la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre, luchar contra la exclusión, el reto de la interculturalidad, la prevención de la violencia de género o la prevención de la violencia desde la escuela.

En la actualidad, existen en los centros educativos programas de intervención para trabajar las habilidades sociales de regulación emocional y empatía. Estudios como los de Calles (2018) recogen las actividades del programa que mejora las habilidades sociales básicas, que se erradiquen o reduzcan los comportamientos agresivos y que aumenten las habilidades sociales de empatía y regulación emocional en un colegio público de Jaén. El programa “Jugando y aprendiendo habilidades sociales” (JAHSO) pretende, por un lado, desarrollar aquellas habilidades nuevas que no existen en el repertorio conductual del alumno y que son necesarias para saber convivir con los demás de forma adecuada y, por otro lado, extinguir aquellas otras conductas (agresivas y pasivas) que torpedean la consecución de comportamientos socialmente habilidosos. Se lleva a cabo en las aulas ordinarias de Educación Primaria con niños de 9 a 12 años de un colegio de Educación Primaria de San Pascual Bailón en Granada (Carrillo, 2016).

En España existen medidas de prevención, atención e intervención en relación al acoso escolar pero no existe una ley que persiga o castigue el acoso escolar como tal. La Ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del código Penal recoge en el artículo 172 que cualquier persona será castigada, con la pena de prisión de tres meses a dos años o multa de seis a veinticuatro meses, si acosa a una persona llevándolo a cabo de forma insistente y reiterada, y sin estar legítimamente autorizado, alterando gravemente el desarrollo de su vida cotidiana. Dicho de otro modo, no existe el delito de acoso escolar en España, de ahí que sea imposible cuantificar las causas judiciales, ya que estas conductas se contemplan en la vía penal como amenazas, coacciones, vejaciones o delitos contra el honor, la intimidad o la integridad moral. En el ámbito educativo, donde los actuales protocolos de actuación parecen insuficientes y sin el amparo legal necesario, son imprescindibles modelos más precisos para docentes sobre cómo organizar actividades sociales, agrupamientos y redes de amigos u otras actividades que mejoren los vínculos entre alumnos (Romera et al., 2016).

Al no existir una normativa estatal, las competencias están transferidas a las comunidades autónomas. Normativas que para poder aplicarlas se traducen en planes, programas o proyectos por comunidades. Cada una elabora su propio programa en base a los estudios previos realizados, enfocando de una u otra forma para prevenir los conflictos escolares. Aunque estos programas no son el objeto de esta investigación, estos quedan recogidos en la Tabla 4.

Tabla 2.5.

Programas y proyectos sobre convivencia escolar en España.

C. Autónoma	Plan/Programa/Proyecto	Descripción
Andalucía	Proyecto Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)	Fue desarrollado a partir del denominado Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). Su objetivo es paliar los fenómenos de violencia escolar.
	Proyectos “Escuela. Espacio de Paz”	Proyecto que persigue educar en la convivencia y en la paz para prevenir la violencia, mediante actuaciones que impliquen alumnado, las familias, el profesorado y mejoren el ambiente de trabajo, el nivel de convivencia y el clima de aula y de centro educativo.
Aragón	Orden 11 de noviembre de 2008 Departamento de Educación, Cultura y Deporte	Regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad autónoma de Aragón, incluyendo directrices generales para que los centros dispongan de autonomía propia.
Asturias	Plan para la Mejora de la Convivencia y la Participación	Su finalidad es contribuir a formar personas capaces de respetarse a sí mismas y de respetar a las otras viviendo en paz, una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.
Cantabria	Plan para la Convivencia en los Centros Escolares	Contempla principios y líneas de actuación básicos para la potenciación de la convivencia y la consolidación de las buenas prácticas, así como protocolos y recursos para facilitar su tarea.
Castilla la Mancha	Resolución es la de 27 de abril de 2006, las propias Cortes de Castilla-La Mancha	Asume su compromiso en el trabajo colectivo de toda la sociedad castellano-manchega para lograr una convivencia escolar más pacífica, tolerante y democrática.
Castilla León	Aplicación de la convivencia escolar (CONV)	Su objetivo es tener una base sobre las incidencias graves del alumnado en los centros, alumno que reinciden en su comportamiento así como alumno que habiendo sido incluidos en los contadores anteriores continúan presentando incidencias.
Cataluña	Proyecto de convivencia y éxito educativo	Fomenta la cultura de la mediación como herramienta básica de gestión de conflictos.
	Programa “convivència i mediació escolar”	Su objetivo es definir en el centro educativo un conjunto de personas que se especialicen en la mediación para poder analizar las situaciones y decidir qué clase de intervenciones se requieren.
Ceuta	Plan estratégico de Convivencia Escolar (2016)	Este Plan contempla innovadoras medidas para frenar el acoso en las aulas y en otras formas de violencia.
Extremadura	Plan Reg. de convivencia escolar (2011-2015).	Pretende mejorar la convivencia a través de la mediación para la resolución pacífica de conflictos, con el objetivo de reforzar positivamente a los individuos y sus relaciones.

La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo

Galicia	Estrategia Gallega de Convivencia Escolar (2015-2020)	Pretende ofrecer a la comunidad educativa unas pautas de trabajo que promuevan la adopción de buenas prácticas en el ámbito de la convivencia escolar.
Islas Baleares	Decret 10/2008, de 25 de gener, pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears .	Su objetivo es crear un instituto de convivencia para la prevención, análisis, evaluación y valoración de situaciones conflictivas en los centros escolares.
Islas Canarias	Programa para la Mejora de la Convivencia (PROMEKO)	Su objetivo es impulsar una transformación hacia la consolidación de un modelo inclusivo, convivencial y competencial.
La Rioja	Programa "Buenos Tratos"	Su objetivo es formular en positivo los valores que deben sustentar las relaciones personales como la igualdad entre sexos, la autonomía personal, la resolución no violenta de conflictos...
Madrid	Programa de prevención y apoyo a los centros con problemas de convivencia: "Convivir es Vivir"	'Convivir es vivir' es concebido como un programa educativo, interinstitucional, abierto y preventivo y sus objetivos principales son mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos.
	Programa Ciberexpert@s	Consiste en desarrollar actividades de formación en las TIC para los alumnos de primaria.
Melilla	Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Plan puesto en marcha a nivel estatal, con el consenso de las Administraciones educativas, asociaciones de padres y madres y las organizaciones sindicales.
Murcia	Plan Mejora de la Convivencia escolar (2017-2020).	Su objetivo es mejorar el clima de la convivencia escolar a través de cinco actuaciones dirigidas a la comunidad educativa, centros educativos, el profesorado, el alumnado y la sociedad.
	Proyecto Juez de Paz Educativo	Su objetivo es ofrecer a los centros educativos una herramienta más de carácter preventivo que promueva el significado del valor de la Justicia en un Estado de Derecho.
Navarra	Plan para la mejora de la convivencia en los centros ed.	Incluye la campaña de sensibilización "Quítate la venda", proyecto de mediación, regulación de un plan de convivencia que ha de elaborar cada centro, creación de una Asesoría de Convivencia...
País Vasco	Programa de educación para la convivencia y la paz.	Su objetivo es plantear el respeto mutuo, el diálogo, la negociación y la mediación como principales procedimientos para encauzar y resolver los conflictos.
Valencia	Plan para la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar (PREVI)	Contempla medidas dirigidas al sistema educativo, medidas de prevención concretas dirigidas a la población en riesgo y medidas de prevención y sensibilización dirigidas a toda la población.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los programas sobre convivencia a nivel Estatal por Comunidad Autónoma regional

2.5. REFERENCIAS.

- Abramonte, A. G. (2018). *Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3,º-ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza*. Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/24352>
- Agudelo, S., Nery, B., Recalde, E. y Losada, S. N. (2017). Los derechos humanos de la infancia, como estrategia pedagógica para promover la convivencia escolar en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Florencia. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, 4, 309-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7309305>
- Altarejos, F. y Rodríguez, S. A. (2004). Identidad, coexistencia y familia. *Revista Estudios Sobre Educación*, 6, 105-117. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25607>
- Alsaker, F. D. y Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New directions for youth development* (133), 15-28. <https://doi.org/10.1002/yd.20004>
- Álvarez, L. M. (1998). *Acerca del Concepto de Derechos Humanos*. Editorial McGraw-Hill.
- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 13, 108-119. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1770>
- Ansuátegui, F. J. (2018). ¿De los derechos a los deberes? Una primera aproximación. *Imágenes contemporáneas de la realización de los derechos en la cultura jurídica iberoamericana*, 1, 41-52. <https://cutt.ly/SofvznC>
- Antelo, V. S., Plana, M., Taleb, F., Ferreté, I., Hammich, H., Munir, M. y Tolsanas, M. (2008). Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan de Llefia, Badalona. *Polis. Revista Latinoamericana*, 1, 1-20. <https://journals.openedition.org/polis/3454>
- Amaya- Albarrán, M., Angulo, D.E. y Palomino, D.A. (2019). *Educación física encaminada a un estado de bien vivir*. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10299>
- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 59-68. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1812>

- Aristizabal, K. V., Andrade- Villegas, A. y Monsalve, T. (2015). Alcance del principio de no discriminación de las personas con diferencia funcional en el ámbito de la educación superior en Colombia. *Anuario de Derechos Humanos*, 11, 1-75. <https://cutt.ly/OofvNoJ>
- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11, 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Baca-Oneto V. S. (2019). El principio de culpabilidad en el derecho administrativo sancionador, con especial mirada al caso peruano. *Digital de Derecho*, 21, 313. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/rdigdad21&div=15&id=&page=>
- Baldry, A.C. y Farrington, D. (2001). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/ab.20000>
- Barquero-Bremes. A. R. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876008.pdf>
- Berra, J. M. y Dueñas-Fernández, R. D. (2013). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7(1), 159-165. http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/cgonherm/files/2012/10/Convivencia-escolar-y-habilidades-sociales-12_-_No._71.pdf
- Betancourth-Giraldo E. y Ríos-Jiménez, V. Y. (2020). *Conflictos y violencias en la escuela*. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Oriente. <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/494>
- Bohórquez, M. E., Gutiérrez-Rodrigo, C. E. y Buitrago-Rojas, O. L. (2018). *Los medios de comunicación y la convivencia escolar, desde un estudio de representaciones sociales*. Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33441>
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28, 180-187. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140652>
- Calles, C.F. (2018). *Programa de intervención para promover la convivencia escolar*. Trabajo Fin de Grado. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén.
- Calle-Álvarez. G. Y., Ocampo, D. A., Franco-Coterio, E.M. y Rivera-Gil, L.D. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos

- humanos. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 13-34. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149931002.pdf>
- Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge.
- Carrillo, G. B. (2016). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43024>.
- Carvajal, P.P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconcepción. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695207>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica*, 15, 21-34. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968002.pdf>
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Editorial Pirámide.
- Crespo, S.R., Romero, A.A., Martínez, B.F. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26, 125-130.
- Comins-Mingol, I. (2015). Hacia una refundación de la intersubjetividad: la Cultura de Paz desde una perspectiva de género. *Revista Interdisciplinar de Derechos Humanos*, 3, 33-49. <http://hdl.handle.net/10234/153787>
- Constitución Española (1978). Publicado en BOE n.º 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424 (112).
- Contreras-Cifuentes, N. y Gómez-Vega, O. M. (2012). *Evaluación del proyecto paco (paz, acción y convivencia) para la prevención de la violencia escolar*. Universidad de la Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/3657>
- Cundumi, K. J., Ramírez-Vargas, L. J. y Ocampo-López, Y. (2016). *Dinámica familiar cuando ocurre abuso sexual dentro del contexto familiar*. Repositorio Universidad Cooperativa de Colombia. <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/12262>
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Interior.
- Del Pozo-Serrano, F. J., Jiménez-Bautista, F. y Barrientos-Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 1, 1-29. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0004>

- Demo, P. y Da Silva, R. A. (2020). Conflitos em instituições escolares no estado de São Paulo: mediação e mediadores. *Revista Educação e Emancipação*, 13, 13-38. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/13596>
- Díaz-Better. S. P. y Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 125-145. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574008.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar, prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa.
- Díaz-Aguado, M. J., Martín, J.B., Martínez- Arias, R. y Steglich, C. (2017). Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. *The Journal of Early Adolescence*, 37, 1197-1220. <https://doi.org/10.1177/0272431616648451>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Durán-Rodríguez J. M., Vargas-Martínez, D. E. y Jiménez-Jiménez, W. A. (2020). *Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/2723>
- Echavarría, M.L. y Echeverry, C. M. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas*. (Tesis postgrado), Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Educación Avanzada, Medellín.
- Estévez, E. L., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30, 66-73. <https://www.uv.es/lisis/terebel/2017/2018psicothema.pdf>
- Fernández, I., Ibáñez, E., Ballestas, S. y Beltrán, C. (2018). Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar mediante las TIC. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9, 343-350. <http://hdl.handle.net/11323/2103>
- Fernández, M., Berbén, A. G. y Benítez, J. L. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 329-352. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96881>
- Feldman, R. (2010). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw Hill.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100005&script=sci_arttext&lng=en

- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez, P. R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Ediciones SM.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, (1), 18-27. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fregoso, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tanori, K. G. y Peña-Ramos, M. O. (2019). Validación y confiabilidad de una escala para medir violencia docente en Sonora, México. *Pensamiento Psicológico*, 17, 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210920>
- Funes, S. F. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466>
- Gajardo, M. (2005). Desde distintas realidades nacionales: Pistas para abordar la violencia escolar. *OPREAL. Serie Prevención de la Violencia Escolar*, (6).
- Garcés, V. H. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16, 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- García-Loor, A. del R. y Chancay-Cedeño, A. B. (2016). La consejería estudiantil y la convivencia educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 108-118. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/123>
- García, R. L. y López, M. R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1046>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11, 247-256. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>

- Gialdino, R. E. (2018). La pobreza: una cuestión de derechos humanos. *Revista jurídica-Investigación en Ciencias Jurídicas y Sociales*, (7), 215-255. <https://ojs.ministeriopublico.gov.py/index.php/rjmp/article/view/116>
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society y Education*, 2, 97-116. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2879/97-116.pdf?sequence=1>
- Giménez-Romero, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 1, 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2478063>
- Gómez, C., Matamala, R. y Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031421>
- Gómez-Collado, M. E., Jiménez-Bautista, F., Barrientos-Soto, A., Tapia-Gil, M.V., Reyes-Gutiérrez, D. R., Álvarez-Miranda, R., Hernández-Pichardo, N., Virrueta, A. y Escobar-Mendoza, V. H. (2018). *Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo*. Repositorio Institucional Universidad Autónoma del Estado de México, 1, 1-230. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/94813>
- González-Bossa, A. R. y Arroyo-Ortega, A. (2016). *Tránsitos infantiles de la violencia a la construcción de paz*. Repositorio Institucional UM. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. CINDE.
- Grados, M. V. (2013). *Desarrollo del valor del respeto para favorecer la convivencia a través de actividades dramáticas en niños de tres años*. Tesis Pontificia Universidad Católica de Perú. Facultad de Educación. San Miguel.
- Grajales, M. E., Castañeda-Ruiz, H.N., Gómez-Osorio, Á. M., Jaramillo, J.P., Baena-Robledo, N. y Correa-Roldán, M.L. (2017). Propuesta de responsabilidad social para fomentar una cultura de paz. *Revista Juris*, 12, 157-182. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a8>
- Hand, K. E. (2016). Creating a Bully-free Environment in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 87, 55-57. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1203685>
- Hernández-Arteaga, I., Luna-Hernández, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 149-172. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5596>

- Hernández-Prados, M. A. (2005). Una aproximación a las causas de la conflictividad escolar. En V Congreso Internacional Virtual de Educación. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24402>.
- Hernández-Prados, M. A. y Pina-Castillo, M. (2020) *Los Mensajes de odio en internet*. Eumed.
- Illera, M. J. (2005). Convivencia y cultura ciudadana: Dos pilares fundamentales del derecho policivo. *Revista de Derecho*, 23, 240-259. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewArticle/2543>
- Islas, C. A., Vera, H. D. y Miranda, M. C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación y Humanismo*, 20, 312-325. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395376>
- Jacinto, P.P. (2020). Entre la violencia familiar y la violencia escolar. Una visión desde los alumnos de educación secundaria en sectores populares de Lima. *Investigaciones sociales*, 22, 19-37. <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA621405655&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=18184758&p=IFME&sw=w>
- Jaramillo, O. (2012). La formación ciudadana, dinamizadora de procesos de transformación social desde la biblioteca pública. *Revista Medellín*, 35, 73-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179024991007.pdf>
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Jiménez, B. F. (2009). Paz neutra y la realidad indígena como constructora de espacios neutrales de paz. *Espacios Públicos*, 9, 352-366. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601721.pdf>
- Jiménez, B. F. (2017). Paz ecológica y Paz gaia: Nuevas formas de construcción de paz. *Revista de Cultura de paz*, 1, 7-29. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/2>
- Jiménez, C. J. (1999). *Derechos Fundamentales: Concepto y Garantías*. Editorial Trotta.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino, A. P. y Llor, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de psicología*, 32, 132-138. http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva9.pdf

- Lagerman, A. y Stenberg, P. (1999). Att stoppa mobbning går. (Bullying can be stopped). Förlagshuset: Gothia.
- Lanzillotti, A. I. y Korman, G. P. (2020). Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con Adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica* Hallazgos21, 5, 11-33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407051>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Ljungström, K. (2000). *Mobbing i skolan. (Bullying in Schools)*. Ordskällan.
- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2018). La organización del trabajo y el estrés. *Instituto de Trabajo, Salud y Organizaciones. Serie protección de la salud de los trabajadores N.º 3, Organización Mundial de la Salud*.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/310949/276180676-spa.pdf>.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo. Publicado en B.O.E. n.º 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en B.O.E. n.º 106, del 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E, n.º 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicado en BOE, n.º 295, el 10 de diciembre de 2013.
- Liebel, M. (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia. *Revista de Educación Social*, 28, 176-195. <http://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2019/04/derechosyprotagonismo.pdf>
- López de Mesa, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Nel, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación* 16, 383-410.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- López, M. A. (2013). *Siria hoy: algunas interpretaciones sobre el conflicto*. ITESO.
- López-López, M. C., Tejero-Olmedo, R. y Fernández-Herrería, A. (2017). Los conflictos escolares y su gestión en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, 293-314.
<http://hdl.handle.net/10481/59268>

- Marlene, N. M. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia y trabajo*, 18, 177-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>
- Martínez, N. E. (2004). *Convivencia*. Universidad de Granada. Instituto de la Paz y Conflictos: Eirene.
- Martínez-Otero, P. V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12, 1- 295. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/03/Convivencia-escolar-problemas-y-soluciones.pdf>
- Mejía, M. (2017). El derecho internacional de los derechos humanos, un nuevo concepto. *Justicia*, 32, 38-63. <http://dx.doi.org/10.17081/just.23.32.2904>.
- Meza, H. (2010). *Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en alumnas de tercer grado de secundaria de una institución educativa del Callao*. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1233>.
- Mora, K. Y. y Medina-Mendoza, L. A. (2018). Familia y escuela como entidades fundamentales en la construcción de paz. *Revista de investigación, administración e ingeniería*, 7, 24-31. <https://doi.org/10.15649/2346030X.495>
- Muñoz-Quezada, M. T., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un Liceo Municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28, 197-224. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908203.pdf>
- Murillo, J. (2011). *Gestión educativa para el mejoramiento de la convivencia escolar en la unidad educativa*. Tesis de grado. Universidad Estatal de Bolívar.
- Nambo de Los Santos, J. S. (2019). Learning from Violence: Middle-school Principals facing School Violence Prevention Programs. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(3), 163-179. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=796753>
- Navarro-Guzmán, J. I. y Aguilar-Villagrán, M. (2002). Conducta antisocial y convivencia. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, 8, 145-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1223043>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega-Ruiz, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 253-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19030>

- Ortega-Ruiz, P. y Hernández-Prados, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/4.
- Ortega-Ruiz, R, Rey-Alamillo, R. y Casas-Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 6, 91-102. <https://idus.us.es/handle/11441/59348>
- Ortega-Ruiz, P. (2006). *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Universidad de Córdoba. http://www.ocse.org.mx/pdf/151_Ortega.pdf
- Ortiz-López, J. E. (2017). El diálogo como apuesta ética en las escuelas pluralistas. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 1, 25-39. <http://hdl.handle.net/10366/136243>
- Osegueda, C. F., Hernández-Vásquez, M. Á., Arévalo-Coronado, C.C., Mejía, F. L., Moz, B. A. y Soriano-Aguilar, G. L. (2017). Los derechos humanos en El Salvador: una retrospectiva analítica del etnocidio de 1932. *Entorno*, (64), 57-64. <http://repositorio.utec.edu.sv:8080/jspui/handle/11298/404>
- Oñate-Cantero, A. y Piñuel-Zabala, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato*. <http://www.oijj.org/es/docs/general/informe-cisneros-vii-violencia-y-acoso-escolar-en-alumnos-de-primaria-eso-y-bachiller>
- Peces, B. y Martínez, G. (1999). *Curso de Derechos Humanos*. Universidad Carlos III. Madrid.
- Penalva-López, A. y Villegas-Morcillo, A. (2016). Factores de riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 26, 191-20. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040011.pdf>
- Pérez-Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2), 239-260. <https://cutt.ly/CofOjiO>
- Pérez-Lupe, A. (2004). *Los Derechos Fundamentales*. Tecnos.
- Pérez-Pérez, T. (2017). Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz. *Boletín Redipe*, 6(3), 34-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132038>
- Pérez-Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral: La respuesta desde la educación personalizada. *Eduga: revista galega do ensino*, (45), 387-415. <https://cutt.ly/9ofOO8l>
- Petrulytė, A. (2015). Psichologo veiklos prioritetai įtraukiojo ugdymo kontekste. *Pedagogika*, 18(2), 1-15. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=355315>

- Pinedo, C. I. (2013). Filosofía multicultural y educación para la convivencia ciudadana. *Praxis y Saber*, 4(7), 179-199. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2055
- Prieto, M., Carrillo, J. y Lucio, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15, 33-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000200004&script=sci_arttext&lng=pt
- Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Zan, D. D. P. (2016). El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur. *Psicología Escolar y Educativa*, 20, 357-366. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202992>.
- Rodino, A. M. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH*, 29, 1-16. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-valores-entendida-como-educacion-en-derechos-humanos-sus-desafios-contemporaneos-en-america-latina-ana-maria-rodino.pdf>
- Pons, M. (2016). Los derechos humanos. Una concepción de la justicia. *Revista de Cultura de la Legalidad*, 12, 335-338. <https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788491230786.pdf>
- Cortés-Rodríguez, L. D., Gómez-Guzmán L. M. y Socorro-Páez, M. (2018). *Estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades del pensamiento crítico en las prácticas de aula de los grados primero, quinto y séptimo de las sedes*. Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34952>
- Rodríguez-Medina, J. (2019). *Mediación entre iguales, competencia social y percepción interpersonal de los niños con TEA en el entorno escolar*. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39475>
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 2, 1-24. https://www.scipedia.com/public/Romera_et_al_2016a
- Romero-Abrio, A., Crespo-Ramos, S., Martínez-Ferrer, B. y Musitu G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26, 125-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Ronconi, L. M. (2018). *Derecho a la educación e igualdad como no sometimiento* (Vol. 17). Universidad Externado.

- Saavedra, G., Villalta, P. y Muñoz-Quezada, M. T. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 37, 290-370. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908203.pdf>
- Sánchez-Romero, M. R. (2018). *Gestión curricular en la comprensión oral en los estudiantes de la Institución Educativa Pública*. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola, 1, 1-223. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/5259>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38, 53-64. <https://cutt.ly/QofARMM>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22, 153-178. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&cript=sci:arttext>
- Sandoval, J. y Leal, A. E. (2017). Violencia en la escuela: Creencias y percepciones de docentes y estudiantes. In *Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV*.
- Saneleuteiro, E. y López-García, T. R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias pedagógicas*, 12, 14-28. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678893>
- Salanova, E. M. y Peralta, I. F. (1998). Educación familiar y socialización con los medios de comunicación. *Comunicar*, 10, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801007.pdf>
- Salazar, S. M. y García-Monsalve, Y. F. (2018). *Teorías implícitas de docentes sobre las prácticas de bullying*. Universidad Católica de Pereira. <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/4846>
- Sapién, L. F., Ledezma, P. y Ramos, J. G. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4, 1349-1360. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Ariel.
- Saarento, S., Boulton, A. J. y Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 61-76. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Sharp, S., Smith, P. K. y Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.

- Solórzano, H. G., Arroyave, G. L. y Roldán, C. A. (2018). El camino de los derechos humanos y la dignidad humana en la doctrina social de la iglesia. *Universitas Científica*, 12, 15-18.
- Stevens, V, Bourdeaudhuij, L. y Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195- 210. <https://doi.org/10.1348/000709900158056>
- Trianes, V. (2003). *Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento*. Narcea.
- Touriñan, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59, 261-312. <https://cutt.ly/xofS0Fo>
- Úsuga, T.H. (2018). *Estrategias de intervención psicosocial en el área de gestión social del Centro de Acompañamiento Psicosocial-CAPS-de la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello en el año 2017*. Universitaria Minuto de Dios. <http://hdl.handle.net/10656/6272>
- Valle-Barbosa, M. A., Muñoz-de la Torre, A., Robles-Bañuelos, R., Flores-Villavicencio, M. E. y González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79, 43-58. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3180>
- Urrea-Monclús. A., Coiduras-Rodríguez, J. L., Alsinet, C., Balsells, B., Guadix, G. I. y Belmonte, C. O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, (2), 127-146. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59412>
- Varela, J., Tijmes, C. y Sprague, J. (2009). Paz Educa Programa de prevención de la violencia escolar. *Fundación Paz Ciudadana*, 3, 60-85.
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psykhe* 20, 65-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200006>
- Velazquez-Altamirano, M., Arellanez, J. L. y Martínez-García, A. L. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15, 131-141. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/704>
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E. y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la educación*, 47, 81-111. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200081>

- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?. *Revista de psicodidáctica*, 21, 281-301. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565741>
- Vizcarra, M. T. M., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10, 95-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516365>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C. y Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 139-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249639>

Capítulo III. Papel de las fortalezas en la convivencia escolar.

ÍNDICE

CAPÍTULO III.

PAPEL DE LAS FORTALEZAS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

- 3.1. Aproximación a los estudios de las fortalezas y la convivencia.
 - 3.1.1. Antecedentes sobre fortalezas.
 - 3.1.2. Antecedentes sobre convivencia escolar y clima.
 - 3.1.3. Cuestionarios de fortalezas humanas.
 - 3.1.4. Análisis de los cuestionarios que evalúan el clima de clase o de centro.
- 3.2 Resultados y avances empíricos sobre fortalezas.
 - 3.2.1. Investigaciones que han analizado el cuestionario *Values in Action Inventory* (VIA) de Peterson y Seligman (2004).
 - 3.2.2. Análisis de las fortalezas del Cuestionario VIA-Y con adolescentes.
 - 3.2.2.1. Sabiduría y Conocimiento.
 - 3.2.2.2. Justicia.
 - 3.2.2.3. Templanza.
 - 3.2.2.4. Coraje.
 - 3.2.2.5. Amor y Humanidad.
 - 3.2.2.6. Transcendencia
- 3.3. Resultados y avances empíricos sobre convivencia escolar a través del clima de clase.
 - 3.3.1. Investigaciones que han utilizado la Escala Breve del Clima de Clase (EBCC) de López-González y Bisquerra (2013).
 - 3.3.2. El clima de clase a través de las dimensiones que lo integran.
- 3.4. Referencias.

ÍNDICES DE TABLAS POR CAPÍTULOS

- Tabla 3.1. Dimensiones y números de ítems de los cuestionarios analizados sobre fortalezas.
- Tabla 3.2. Dimensiones y número de ítems de los cuestionarios analizados sobre personalidad.
- Tabla 3.3. Dimensiones y número de ítems de los cuestionarios analizados sobre Clima.
- Tabla 3.4. Funciones del humor en el ámbito académico.

3.1. APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DE LAS FORTALEZAS Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

En los últimos años, la mayoría de centros educativos han puesto de manifiesto la necesidad de promover la convivencia positiva entre todos los agentes educativos que conforman el entramado escolar. En palabras de Del Rey, Ortega y Feria (2009), la convivencia tiene que ver con el respeto en las relaciones entre todos los subsistemas que conviven en el contexto educativo.

En la actualidad, el concepto de convivencia escolar va cobrando fuerza en los centros educativos, llegando a convertirse en el objetivo central de todo proceso educativo. Los centros deben de promover factores personales, afectivos, morales y sociales esenciales para el bienestar personal y las relaciones saludables con los otros (Guerra y Bradshaw, 2008; López-Dicastillo et al., 2006). Este concepto gravita en torno a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, como consecuencia de ello, aquellas esferas que tradicionalmente han sido más descuidadas en el ámbito educativo, ha sido el ámbito de aprender a ser, que se debería de convertir en el centro de la atención educativa (Pinto-Santos y Carreño, 2015). El comportamiento del alumno en el aula pone de relieve la necesidad del conocimiento intrapersonal. En esta línea, el análisis de las fortalezas intrapersonales permite al alumno relacionarse con los demás y desarrollar vínculos afectivos necesarios para sentirse libre, apoyado y seguro (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010).

A continuación, presentamos los antecedentes y cuestionarios analizados sobre Fortalezas Humanas y sobre Clima Escolar y de Centro, ya que estas son las dos áreas de análisis que recoge nuestra investigación.

3.1.1. Antecedentes sobre Fortalezas.

El análisis de las fortalezas humanas desde la Psicología Positiva ha proliferado en los últimos años. Es necesario que las personas reconozcan sus capacidades personales para conocerse a sí mismos y de este modo interactuar de forma más eficaz con los demás. En el estudio de García et al. (2019) se analiza la relación de la convivencia escolar con las fortalezas personales del alumno y señalan que la psicología positiva aplicada a la educación se preocupa por el desarrollo óptimo de los escolares, basado éste en evidencias científicas que corroboren el papel de las emociones positivas en el bienestar psicológico. Se concluye que la educación positiva debe generar una convivencia consciente libre de violencia, partiendo de necesidades e intereses de los escolares, basada en el respeto, igualdad, dignidad, derechos y deberes.

Por otra parte, el estudio de López-Martínez et al. (2010) presenta el sentido del humor, una de las principales fortalezas que propone la Psicología Positiva, como una variable esencial para el desarrollo de la convivencia escolar dentro del aula. Los resultados obtenidos muestran que la media de sentido del humor es alta, con lo que podemos predecir que estos alumnos universitarios poseen esa característica para llevar a cabo a través de ella y dentro de sus aulas una metodología educativa basada en la promoción de una convivencia escolar positiva y prevención de conductas de riesgo social y desarrollo de la satisfacción vital.

El estudio de Vidal-Dimas (2017) analiza los valores de los adolescentes desde el enfoque denominado Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) con la finalidad de averiguar la faceta más positiva del adolescente en el ámbito escolar mediante la evaluación de sus fortalezas y valores. Los resultados obtenidos desvelan que los adolescentes están más atentos a los valores calificados de personales. Esto es un claro indicador de que se encuentran preocupados por delimitar su persona y les lleva a mostrar un mayor interés por los valores personales como la honestidad, responsabilidad y hedonismo, y los menos representativos para ellos serían el reconocimiento social y el compromiso social.

Vidal-Dimas (2017) clasifica las fortalezas en tres ámbitos: 1) Estudio de las experiencias subjetivas positivas (felicidad, placer, satisfacción, bienestar), 2) Estudio de los rasgos positivos personales (talento, intereses, fortalezas de carácter, valores) y 3) El análisis de las instituciones (familias, centros educativos, negocios, comunidades, sociedades).

En el ámbito de las experiencias subjetivas positivas el estudio de Ostir, Markides, Black y Goodwin (2000) analiza las emociones y fortalezas del carácter en un grupo etario. Los resultados revelan que las personas que experimentaban con mayor frecuencia emociones positivas obtienen niveles más elevados en las fortalezas de carácter. Además, suelen tener mejores estados de salud y mayor longevidad.

Fernández- Berrocal y Extremera-Pacheco (2009) analizan la relación entre la inteligencia emocional y el estudio de la felicidad en una muestra de más de 5.000 jóvenes. En general, los resultados demuestran que las habilidades emocionales se relacionan con la felicidad, el funcionamiento social y el bienestar de los niños y adolescentes. Asimismo, se discuten las implicaciones educativas y se presentan pautas específicas desde la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional para crear escuelas positivas y emocionalmente inteligentes. Finalmente, los autores subrayan la importancia de desarrollar fortalezas positivas y habilidades socio-emocionales en el contexto educativo.

Respecto a los rasgos positivos personales la mayor parte de investigaciones llevadas a cabo en/con adolescentes relacionan las fortalezas en el contexto escolar ya que el comportamiento de los jóvenes se desarrolla sobre todo en esta etapa. Lira y Rodríguez (2009) analizaron las

Fortalezas del carácter, estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los resultados expresan que la perseverancia, el perdón, el juicio y la integridad predicen el estrés en los estudiantes mientras que la perseverancia, humor, espiritualidad y perspectiva predicen el rendimiento académico.

En esta línea, Weber y Ruch (2012) analizaron la relación entre las fortalezas psicológicas y la satisfacción escolar. Entre sus principales resultados destacan que las fortalezas psicológicas son importantes para el éxito académico y para la satisfacción vital del adolescente, de hecho no solo influyen fortalezas cognitivas, las cuales están relacionadas con los aspectos intelectuales, sino que en el aprendizaje también influyen fortalezas emocionales como la gratitud y la esperanza.

Otra investigación dentro de las experiencias subjetivas es la de Candás, Mariñelarena y Martínez (2011), que analizaron las virtudes y fortalezas en un grupo de 50 estudiantes de Psicología y Ciencias de la educación. Entre los resultados destacan que las fortalezas de bondad e integridad fueron las más representativas, así como, la humanidad y la justicia.

Quiceno y Vinaccia (2014) analizaron la calidad de vida, las fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato socio-económico en una muestra de 686 adolescentes de entre 12 y 16 años. En los resultados se aprecia que los hombres tienen mejores niveles de calidad de vida y fortalezas personales que las mujeres y éstas presentan niveles más altos de emociones negativas. El bullying se presenta más en los hombres y en el estrato bajo. Se aprecia que los factores psico-emocionales y sociales tienen un comportamiento diferencial según el sexo en la adolescencia y, por tanto, se hace necesario intervenciones puntuales considerando las diferencias de sexo.

En personas adultas, Méndez-Gómez y León (2009) analizaron las relaciones de las fortalezas con el burnout y las virtudes en docentes universitarios. Los resultados mostraron datos significativos respecto al sexo, en donde la variable humanidad está a favor de las mujeres y la variable realización personal se correlaciona de manera positiva con la de Optimismo, Entusiasmo, Sabiduría y conocimiento, Justicia y Transcendencia.

Datos similares al estudio de Millán (2007), en un grupo de 60 enfermeras en donde se analizó la relación entre burnout, inteligencia emocional y el uso de las fortalezas y virtudes destacando entre sus resultados las fortalezas de gratitud, esperanza, perseverancia e imparcialidad, que fueron las más mencionadas. En relación a la inteligencia emocional, se obtuvieron datos de un 79.6% de efectividad en todas las dimensiones (atención, reparación y claridad emocional). Se encontraron niveles muy bajos de realización personal en el trabajo en la muestra de enfermeras (Millán, 2007).

En relación a los estudios de fortalezas con las instituciones, el estudio de Giménez (2010) analizó las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth) en relación al clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico en una muestra de 1049 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, con el objetivo general de conocer la vertiente más positiva del adolescente a través de la evaluación de variables como las fortalezas humanas, la satisfacción con la vida, el optimismo y la autoestima. Entre los resultados se recogen como fortalezas más altas la gratitud, intimidad/amor, humor, generosidad y civismo. Respecto al sexo, las chicas puntúan más alto en la mayoría de las fortalezas de empatía, fortalezas cognitivas y fortalezas transcendentales mientras que los chicos puntúan más alto en optimismo y humor.

Lázaro et al. (2019) evalúan las fortalezas, debilidades y retos en la gestión de la convivencia escolar a través de los equipos directivos de las escuelas de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados reflejan cómo la convivencia es significada como un medio para facilitar la formación académica, pero también como un fin en sí misma, orientada al desarrollo y formación integral del alumnado, favoreciendo la construcción de una ciudadanía activa y participativa. A pesar del valor otorgado, dificultades como la poca estabilidad de las plantillas o la escasa implicación familiar destacan como barreras claves en el trabajo para su mejora.

3.1.2. Antecedentes sobre Convivencia Escolar y Clima.

Los numerosos estudios sobre convivencia escolar evidencian la importancia del análisis de esta temática en la actualidad. La gran mayoría de investigaciones se limitan a la descripción de variables de los problemas o conflictos que en los centros se originan, generalizando las conductas tanto a alumnos como a docentes y olvidando la visión general del centro educativo en donde intervienen otros agentes educativos. No obstante, la convivencia de centro y de aula se puede abordar desde diferentes puntos de vista, en concreto, en este apartado se analizarán los antecedentes desde la pedagogía de la comunicación y el lenguaje como elemento clave para la intervención en los conflictos escolares, las percepciones y/o concepciones de los alumnos y docentes sobre la convivencia, así como desde el punto de vista de la intervención para la mejora de las relaciones sociales en el contexto educativo.

En la convivencia escolar positiva, la pedagogía se ha centrado en la comunicación y el lenguaje como elementos clave para su intervención. Desde esta perspectiva encontramos estudios como los de Duarte (2005) que analizan la comunicación y la convivencia escolar en la ciudad de Medellín en una muestra de 133 participantes de toda la comunidad educativa. Los resultados establecen que los procesos comunicativos son constitutivos de la convivencia escolar, y deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos con el fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los estudiantes y para la

construcción de una sociedad más civilizada. En esta línea Rivera (2016) pone de manifiesto el desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar en 45 estudiantes entre 11 y 13 años de edad. Entre sus resultados señala las relaciones interpersonales por parte de los miembros del curso, de las cuales se destacan especialmente aquellas relacionadas con fallas en la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos u opiniones, sin amenazar a los demás o vulnerar sus derechos; de esta manera, dicha propuesta pretendió aportar al fortalecimiento de las habilidades en comunicación asertiva de los estudiantes, para el mejoramiento de la convivencia escolar.

Respecto a la necesidad de tener adquiridas habilidades sociales para una mejora de la convivencia escolar, el estudio de Cáceres (2017) puso de manifiesto esta relación en una muestra conformada por 394 estudiantes de tercer año de Secundaria. Los alumnos presentaron un nivel promedio de habilidades, siendo la tendencia alta en las habilidades sociales básicas y baja en las habilidades sociales avanzadas.

La calidad de la convivencia escolar depende de todos y cada uno de los agentes educativos implicados en la comunidad. Cada persona tiene una visión de las cosas, por ello es importante el análisis de las percepciones y/o concepciones asociadas a la convivencia escolar de todos los agentes educativos, no obstante, mencionar que todos los estudios que presentamos a continuación se centran en alumnos y en docentes puesto que no hemos encontrado investigaciones que analicen la visión de la convivencia escolar desde el punto de vista, por ejemplo, del equipo educativo o de los padres.

Penalva et al. (2015) evaluaron la percepción del clima escolar de dos grupos de profesores de dos centros educativos diferentes, en uno de ellos tras la implementación de un programa de convivencia escolar. Participaron 48 profesores y se encontraron diferencias estadísticamente significativas por parte de los docentes que perciben mejor el clima y un mejor funcionamiento en el centro experimental. En dos de las 6 dimensiones exploradas (implicación/compromiso y cohesión), el profesorado que implementó el programa mostró una diferencia respecto al profesorado que no había implementado el programa.

García y Niño (2018) analizaron prácticas pedagógicas de docentes y alumnos sobre la convivencia escolar y la existencia de bullying. Como resultado, se encontró que se dan las condiciones propicias para que se genere el fenómeno del bullying, sumado a la inexistencia de proyectos pedagógicos que enseñen a los estudiantes a gestionar los conflictos sin recurrir a actos de agresión y de violencia. Entre las formas de violencia más destacadas se encuentran: apodos, la agresión física, las burlas y los insultos. En esta línea, en el estudio de Alemany et al. (2012), se confirman diferencias en la convivencia escolar respecto a las

etapas educativas, en Secundaria se considera que se dan más conductas negativas en el aula y entre las más frecuentes destacan dar puñetazos, patadas, empujones, humillar e insultar, amenazar, poner mote y meterse con el aspecto físico. Se analizó la opinión de un total de 413 profesores, con el objetivo de examinar las percepciones de los docentes en situaciones conflictivas que se dan en el aula.

En los estudios en donde se han preguntado las percepciones de docentes y de alumnos en un área concreta, se han encontrado algunas similitudes. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas entre la percepción de los docentes y los alumnos, se acentúan los castigos por parte de los alumnos, en las estrategias punitivas y en los procedimientos sancionadores, percibiendo los problemas de relación y de disciplina en el interior del aula de forma diferente (Gotzens et al., 2003; Palomino y Dagua, 2009).

En la investigación de Palomino y Dagua (2009) se analizaron los factores que limitan la convivencia escolar en una muestra de 109 estudiantes y docentes, con el fin de validar prácticas y generar estrategias psicosociales que promuevan relaciones interpersonales adecuadas. Se identifica por parte de los alumnos la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo, escucha y participación y, por parte de los docentes se manifiestan la importancia de abordar la actitud del estudiante y sus emociones. Y en el estudio de Gotzens et al. (2003) señalan cómo perciben y representan los problemas de disciplina profesores y alumnos siendo ésta una de las claves que explica lo que es en realidad y cómo se vive la disciplina en el aula. Con este propósito se han recogido datos de una muestra de 1.389 estudiantes y sus 170 docentes de E.S.O.

Revisadas todas las investigaciones anteriores, es necesario que las instituciones diseñen estrategias de intervención para la mejora de la convivencia escolar. Cada centro educativo debe de elaborar sus propios programas que favorezcan una convivencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa. Ochoa y Pérez (2019) afirman que la mejora de la convivencia no se da a partir de la implementación de leyes y reglamentos ni de la inclusión de asignaturas respecto del tema, sino que es necesario impulsar metodologías que transformen las prácticas escolares y las políticas de gestión. Para ello, impulsan un proyecto de Aprendizaje Servicio (APS), condición necesaria para promover la participación de los miembros de la comunidad. Otros autores como Leganés (2013) presenta como propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar la perspectiva sociogrupal, en donde el apoyo a la víctima por parte del grupo de espectadores resulta ser una de las medidas más eficaces entre iguales o a través de la aplicación de juegos cooperativos en estudiantes de Secundaria como una estrategia de intervención que abona a la mejora de una convivencia escolar armónica para una paz duradera (Osornio, 2016).

No obstante, la técnica de resolución de conflictos que más resultados ha obtenido y que más se ha implantado en los centros educativos es la mediación escolar. García et al. (2016) presentan un estudio dirigido a conocer la valoración de la mediación escolar como estrategia educativa atendiendo a las opiniones de 593 alumnos de cinco centros educativos de Secundaria, llegando a la conclusión que la mediación escolar es considerada como ventajosa para el alumnado y como una oportunidad que les facilita gestionar sus propios conflictos, si bien hay aspectos en los que se debe trabajar para lograr la potencialidad educativa de la mediación escolar en la mejora de la convivencia y la configuración de una ciudadanía democrática. En esta línea, Ibarrola e Iriarte (2012) analizan la influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional desde el punto de vista de 50 profesores. Entre sus resultados destacan que el profesorado percibe mejoras personales sobre todo en el pensamiento reflexivo y la empatía. Por otro lado, en el centro educativo el profesorado destaca la labor preventiva de la mediación, no sólo al contrarrestar educativamente dinámicas de conflicto, sino al facilitarle recursos y habilidades concretas para afrontar situaciones diarias en el aula y mejorar la convivencia.

Villanueva et al. (2013) analizaron el impacto de los programas de mediación entre iguales en Educación Secundaria, a través de los roles que adoptaban los menores ante los conflictos, así como de sus actitudes pro víctima. Para lograr este objetivo, se compararon dos centros públicos de Educación Secundaria, de similares características, uno de ellos con programa de mediación entre iguales, y el otro, sin programa de mediación en una muestra de 323 alumnos. Los resultados muestran, en el centro sin programa de mediación escolar, fundamentalmente un incremento de las actitudes pro víctima, lo cual apunta hacia una mejora explícita en el centro con mediación.

Estos programas generan cambios en los centros educativos. Cambios que han de generarse desde dentro de la institución, contando con los recursos y medios adecuados.

3.1.3. Cuestionarios de fortalezas humanas.

La gran mayoría de investigaciones recogidas hasta el momento han utilizado el cuestionario VIA de Fortalezas Personales (*Values In Action Inventory of Strengths* o VIA-IS, Peterson y Seligman, 2004) que mide el grado en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas del ser humano agrupadas en 6 dimensiones y, a su vez, está compuesto por 240 ítems. Este es el más demandado a nivel internacional (Anexo 5) y nacional (Anexo 6) por la gran cantidad de dimensiones y subdimensiones que evalúa.

Tras su validación, varias son las versiones que se han realizado de este cuestionario, 3 versiones destinadas a adultos como son el VIA-IS que acabamos de mencionar, el

cuestionario VIA-120 (con 120 ítems) y el cuestionario denominado VIA-72 reducido a 72 ítems. También existen otras 2 versiones para jóvenes (VIA-Y), que consta de 198 ítems y la versión para niños.

No obstante, este no es el único cuestionario que evalúa las fortalezas personales. Hemos encontrado el IVyF (*Strength of Character Inventory*, en inglés) que es un instrumento de medición de las 24 fortalezas del carácter, también de los mismos autores que el cuestionario anterior (Peterson y Seligman, 2004). Tiene un total de 24 ítems asociado a medidas de variables conceptualmente relevantes como satisfacción con la vida, los factores de personalidad del modelo de los Cinco Grandes, y deseabilidad social.

También existen otros instrumentos de recogida de información que abordan rasgos de la personalidad como el cuestionario NEO-PI-R (Inventario Revisado de Personalidad) de Costa y McCrae (1999) y el cuestionario BFQ-NA (Big Five de Personalidad para Niños y Adolescentes), en su versión adaptada al español (Del Barrio et al., 2006).

En la tabla 3.1. y 3.2. se recogen las dimensiones de cada uno de estos instrumentos. Tras su análisis decidimos aplicar la versión VIA-Y que consta de 198 ítems destinados a jóvenes y preadolescentes de Peterson y Seligman (2004).

Tabla 3.1.

Dimensiones y número de ítems de los cuestionarios analizados sobre fortalezas.

Cuestionario	Población destinataria	Número de ítems	Dimensiones	Fortalezas
VIA-IS (Values In Action Inventory of Strengths) (Peterson y Seligman, 2004)	Personas adultas	240	Sabiduría y Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Curiosidad • Deseo de Aprender • Apertura de la Experiencia • Perspectiva
VIA-120 (Peterson y Seligman, 2004)	Personas adultas	120	Justicia	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía • Equidad • Liderazgo
VIA-72 (Peterson y Seligman, 2004)	Personas adultas	72	Templanza	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de Perdonar • Humildad • Prudencia • Autorregulación
VIA-Y (Values In Action Young) (Peterson y Seligman, 2004)	Jóvenes y Preadolescentes	198		<ul style="list-style-type: none"> • Valor • Perspectiva • Integridad • Vitalidad
IVyF (Strength of Character Inventory)	Jóvenes y personas adultas	24	Coraje	

(Consentino y Solano, 2008).	Amor y Humanidad	<ul style="list-style-type: none"> • Amar y dejarse amar • Amabilidad • Inteligencia Social
	Transcendencia	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación por la belleza y la excelencia • Gratitud • Optimismo/esperanza • Humor • Espiritualidad

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

Tabla 3.2.

Dimensiones y número de ítems de los cuestionarios analizados sobre personalidad.

Cuestionario	Población destinataria	Número de ítems	Dimensiones
Inventario Revisado de personalidad NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1999)	Personas adultas	240	<ul style="list-style-type: none"> • Neuroticismo (N) • Extraversión (E) • Apertura a la experiencia (O) • Amabilidad (A) • Responsabilidad (C)
BFQ-NA (Big Five De personalidad para Niños y Adolescente (Del Barrio et al., 2006)	Niños y adolescentes	65	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia (o Responsabilidad) • Apertura (o Apertura a la experiencia) • Extraversión • Amabilidad • Inestabilidad emocional (o Neuroticismo)

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

3.1.4. Análisis de los cuestionarios que evalúan el Clima de Clase o de Centro.

Observando que uno de los factores que incluye la convivencia escolar es el clima, se ha procedido al análisis de los instrumentos que miden esta área para su posterior elección. Hemos encontrado un total de 6 cuestionarios que miden el Clima de Clase o de Centro. Estos son: Escala de Clima Social Escolar, ECLIS (Aron et al., 2012). Instrumento que evalúa la percepción que tienen los estudiantes del ambiente en que se desenvuelve su convivencia escolar. Este instrumento consta de 82 ítems con cuatro alternativas de categorías tipo Likert. Los ítems se organizan en torno a cuatro escalas que indagan en la percepción de los estudiantes respecto a los profesores, compañeros, lugares del establecimiento y la escuela en su globalidad.

- Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (Trianes et al., 2006). Instrumento que evalúa la percepción del estudiante del clima escolar relativo al colegio (Factor Clima referente al centro, CC) y al profesorado (Factor Clima referente al profesorado, CP) mediante 14 ítems con una escala Likert de cinco valores.
- La Escala Breve de Clima de Clase, EBCC (López González y Bisquerra, 2013) que incluye dos dimensiones: Cohesión de grupo y Conducción de grupo. Es un instrumento que contiene 11 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 4 puntos (1= nunca, 2= a veces, 3= con frecuencia y 4 = siempre).
- Escala Clima de Convivencia en el Aula, para su elaboración partimos de los cuatro niveles de la Escala de Clima Social de Moos et al. (1995). Aporta información acerca de la percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las clases, la figura del profesor, los compañeros y su relación con ellos. Consta de un total de 19 ítems que se centran principalmente en la frecuencia del acoso escolar entre iguales.
- Escala de Clima Social Escolar, CES (Prado et al., 2010) una herramienta que permite medir un alto porcentaje del entramado de variables que constituyen el Clima. La prueba original consta de 90 ítems, de aplicación escrita de manera colectiva o individual y respuestas dicotómicas falso o verdadero. Consta de 90 ítems y tiene como propósito determinar aspectos concretos relacionados con la cotidianidad escolar y que en conjunto configuran un concepto más amplio denominado Clima Social Escolar.
- Cuestionario "Mi vida en la escuela" (Muñoz et al., 2014). Consiste en una lista de chequeo de 39 ítems con una escala Likert de tres niveles de ocurrencia de hechos que evalúan durante la última semana la situación vivida por el estudiante con respecto a la convivencia con sus pares. Entrega un índice de bullying (riesgo= 2 o superior), índice de conductas positivas (riesgo= 16 o inferior) e índice de conductas negativas (riesgo alto= 12 o superior).

Cada uno de ellos recoge unas dimensiones diferentes y que mostramos en la tabla 3.3. Revisados y analizados todos los cuestionarios, decidimos utilizar en esta investigación la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López- González y Bisquerra (2013) por dos motivos: el primero es que se centraba en los dos ámbitos que pretendíamos analizar (cohesión y conducción del grupo) y, el segundo, al ser una escala más breve en cuanto a los ítems nos permitía compensar con el volumen de preguntas que contenía el cuestionario VIA-Y.

Tabla 3.3.

Dimensiones y número de ítems de los cuestionarios analizados sobre Clima.

Cuestionario	Población destinataria	Número de ítems	Dimensiones
Mi vida en la escuela (Muñoz et al., 2014)	Educación Primaria	39	<ul style="list-style-type: none"> • Clima del aula Positivo (CP): aula escolar con clima social tipo colmena • Clima del aula Negativo (CN): aula escolar con clima social tipo gallinero
Escala de Clima Social Escolar, ECLIS (Aron et al., 2012)	Educación Secundaria	82	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Autorrealización o desarrollo personal • Estabilidad • Cambio
Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) (Trianes et al., 2006; Vío et al., 2011)	Educación Primaria	14	<ul style="list-style-type: none"> • Clima Escolar del centro • Clima escolar referente al profesorado
Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) (López-González y Bisquerra, 2013)	Educación Secundaria	11	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión de grupo • Conducción de grupo
Escala de Clima de Convivencia en el Aula	Educación Primaria y Secundaria	19	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las clases. • La figura del profesor • Percepción de los compañeros • Relación con los compañeros
Escala de Clima Social Escolar (CES) (Prado, Ramírez y Ortiz, 2010)	Educación Secundaria	90	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación • Afiliación • Ayuda • Tareas • Competitividad • Organización • Claridad • Control • Innovación

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios.

3.2. RESULTADOS Y AVANCES EMPÍRICOS SOBRE FORTALEZAS.

El análisis de las fortalezas se ha trabajado a lo largo de la historia a través de diferentes áreas científicas. En el campo de la salud es donde nació, en palabras de Esguerra y Contreras (2016) uno de los principales campos de intervención de la psicología es el área clínica junto con el área de la educación. El análisis de las fortalezas permite poder conocerlas, identificarlas, desarrollarlas y evaluarlas en distintos campos de intervención de la Psicología. A continuación, nos centraremos en las investigaciones que analizan las fortalezas humanas

en el campo de las Ciencias Sociales y que han utilizado como instrumento para analizar la Psicología Positiva el cuestionario de Fortalezas Personales VIA, siendo este el cuestionario más extendido para evaluar este área. A continuación, presentamos dos apartados en los que analizamos, por un lado, las investigaciones que han utilizado para analizar las fortalezas humanas el cuestionario *Values in Action Inventory* (VIA) de Peterson y Seligman (2004) y, por otro lado, aquellos estudios que no utilizan el Cuestionario VIA-Y pero incluyen una o varias de las fortalezas que en él se recogen.

3.2.1. Investigaciones que han utilizado el cuestionario Values in Action Inventory (VIA) de Peterson y Seligman (2004).

Tras una revisión sistemática de la literatura científica, hemos analizado el cuestionario VIA de Fortalezas Personales (*Values in Action Inventory of Strengths* o VIA-IS, Peterson y Seligman, 2004; VIA Institute, 2012) que mide el grado en que un individuo posee cada una de las 24 fortalezas del ser humano agrupadas en 6 dimensiones. Realizamos una búsqueda sin limitación temporal ni idioma, en las bases de datos SciELO, PsycINFO, Springer Link, Web of Science y Scopus, así como Tesis Doctorales recogidas en la base de datos Teseo (Ministerio de Educación), la cual nos permitió seleccionar 62 artículos y 31 Tesis Doctorales. Sin embargo, la lectura completa y la aplicación de los siguientes criterios de inclusión (utilizar el cuestionario VIA, publicaciones arbitrarias según base de datos, y texto completo), redujo la muestra de análisis a 22 documentos (16 artículos y 6 Tesis Doctorales), 9 internacionales (3 México, 2 Switzerland, 1 South África, 1 Bolivia, 1 Australia y 1 Venezuela) y 13 nacionales (6 Madrid, 1 Málaga, 2 Andalucía, 1 Murcia, 1 Navarra, 1 Barcelona y 1 Extremadura). Fueron organizados según su procedencia en una matriz que contempla las siguientes variables: 1) Fecha, 2) Versión del cuestionario y muestra, 3) Principales aportaciones. A continuación, describimos brevemente cada uno de estos aspectos contemplados.

1) En relación a la fecha de realización, es un tema reciente, pues no se han registrado estudios anteriores al 2009. En el ámbito internacional el 66.6% de los estudios se concentran entre los años 2010 y 2013 y el resto son más recientes (2016/2017). A nivel nacional, no hay una concentración masiva, sino que se distribuyen homogéneamente desde 2009 hasta 2018, con un estudio por año, excepto 2011 y 2019 que no tiene estudios y 2013 y 2016 con dos investigaciones en cada año. No se entiende que si el cuestionario puede completarse libremente *online* desde el 2001 en el siguiente enlace <http://www.viacharacter.org>, por qué se demora su generalización en la producción científica. Consideramos que la adaptación a papel (Linley et al., 2004), a la versión española (Vázquez y Hervás, 2006) y su validación latinoamericana fueron un empuje decisivo para su uso.

2) Versión del cuestionario VIA y su relación con la muestra. A nivel internacional se aplica mayoritariamente a personas adultas el cuestionario VIA-IS (66%), frente a la versión VIA-Y destinada a adolescentes de la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria. A nivel nacional, el VIA-IS es la versión más aplicada (46.5%), distribuyéndose de la siguiente manera: a personas mayores (16.66%), a estudiantes universitarios (66.66%) y docentes (16.66%). En lo que respecta a la versión reducida del VIA-IS, el cuestionario VIA-120 se ha aplicado en dos ocasiones (25.38%) a la población española adulta en general y a alumnos de Bachillerato; y el VIA-72 se aplicó a profesores de ESO. Finalmente, el cuestionario VIA-Y se ha empleado en el 30.76% de los artículos, concretamente en un centro de Educación Primaria (25%), dos centros de Educación Secundaria Obligatoria (50%) y alumnos en los primeros cursos de la etapa universitaria (25%). En datos globales, de 22 estudios, el 31.81% ha realizado sus estudios con la población joven, el resto de estudios ha sido con población adulta.

3) En los principales aportes, resultados o conclusiones de las investigaciones encontramos información diversa. Del análisis de contenido se han identificado cuatro temáticas: 1. Las fortalezas desde el punto de vista de los agentes implicados: alumnado, docentes y familias (40.91%); 2. La relación de las fortalezas con el bienestar psicológico o bienestar subjetivo (36.36%); 3. Relación de las fortalezas de carácter con la resiliencia (13.64%), y 4. Otros (9.09%).

- *Las fortalezas desde el punto de vista de los agentes implicados.*

Atendiendo a los estudios sobre fortalezas, la mayoría persigue el desarrollo integral del educando, a pesar de que el éxito de las actuaciones pedagógicas requiere del ajuste y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la reflexión de los agentes implicados (alumnos, profesores, familias) para su mejora (Aranzu-González, 2020).

En relación con las fortalezas del alumno, en los estudios en donde se ha utilizado el cuestionario VIA, señalan que éstas son imprescindibles para el aumento del rendimiento académico. Al respecto, Ovejero (2018) incluye que en las chicas con mayor expediente académico, las fortalezas más destacadas son la persistencia y el amor, en los chicos solamente la persistencia demuestra ser el único predictor significativo. Las fortalezas permiten poder superar las adversidades que se encuentran a lo largo de la vida, para poder aprender y construir nuevo conocimiento, siendo éstas parte de la persona y, que a menudo, se relacionan con los valores universales (Vidal-Dimas, 2017), y con el incremento de la motivación de los niños (Jenson-Olympia et al., 2004). Las fortalezas señaladas por Weber y Ruch (2012) son la gratitud, la curiosidad, la vitalidad, el amor y la perseverancia, coincidiendo estas dos últimas con el estudio de Ovejero (2018).

Los estudios sobre fortalezas en docentes y en familias son menos frecuentes. En los docentes, se considera que las fortalezas y virtudes personales son un componente esencial a incorporar en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que contribuyen al crecimiento y la efectividad personal y profesional. Específicamente, los estudios respecto a las fortalezas docentes señalan la Humildad como rasgo eficaz del docente (Alvarado, Jiménez y Puente, 2013; Perandones, 2015). Por el contrario, el estudio de Herrera, Perandones y Sánchez (2019) recoge las fortalezas personales ligadas al docente como son la Humildad y la Transcendencia o en el estudio de Bustamante et al. (2016) donde la fortaleza de capacidad de aprender ha sido la más representada por los docentes.

También se ha constatado la relación entre las fortalezas humanas y el síndrome del burnout, de modo que a mayores puntuaciones en las fortalezas Sabiduría y conocimiento, Justicia, Transcendencia, Optimismo y Entusiasmo, menor índice de burnout (Méndez- Gómez y León, 2009). En gran medida, la existencia del síndrome de burnout entre los trabajadores está asociada a la inexistencia de las condiciones de infraestructura necesarias para la óptima ejecución de las actividades, la escasez de recursos didácticos y una mediana motivación (Bustamante et al., 2016).

Finalmente, destacar que las familias juegan un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje revalorizando la importancia del clima familiar en relación con las fortalezas del adolescente (Plasencia et al., 2017), así como el grado de cohesión y comunicación positiva entre sus miembros, dando lugar a la ausencia de conflicto en el hogar (Giménez, 2010).

- *La relación de las fortalezas con el bienestar psicológico o subjetivo.*

Otro de los ámbitos en los que se centra la mayoría de las investigaciones sobre fortalezas es en el bienestar psicológico o en el bienestar subjetivo. Entendido por bienestar psicológico la consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial, asociado éste al desarrollo personal y a la realización del potencial de uno mismo y por bienestar subjetivo la búsqueda de diferentes satisfacciones y placeres y la huida del dolor o de lo que proporciona displacer, y es más primario, sensorial, inmediato y menos duradero (Martín, 2016).

El bienestar psicológico está relacionado con las fortalezas personales, y éstas con la satisfacción en la vida, en donde el entusiasmo, la gratitud, el amor y la esperanza correlacionan positivamente (Albarado, 2018; Ruch et al., 2010). Algunas de estas fortalezas coinciden con el estudio de Giménez (2010) en donde se comprobó que existían relaciones entre el pesimismo que se correlaciona significativa y negativamente con el optimismo, la vitalidad e intimidad; el estrés que se relaciona positivamente con la gratitud, el optimismo, intimidad, vitalidad y la inteligencia social, al igual que la depresión que establece

correlaciones estadísticamente significativas con la gratitud, optimismo, intimidad, prudencia, vitalidad, inteligencia social y la perspectiva. Todo lo contrario, se recoge en el estudio de Peterson y Park (2009) en donde las fortalezas de Optimismo, Vitalidad y Liderazgo estarían relacionadas de forma negativa con depresión y ansiedad, mientras que la Persistencia, la Honestidad, la Prudencia y la Intimidad/amor estarían relacionadas con la agresividad.

Respecto a las diferencias por sexo, las chicas disponen de un mayor número de fortalezas psicológicas y por lo tanto un mayor bienestar psicológico. Las chicas tienen una mayor presencia de fortalezas en apreciación de la belleza, justicia, valentía, amabilidad, perspectiva, humor y el amor y los chicos tienen mayor puntuación en las fortalezas de amor y el optimismo (Albarado, 2018; Ferraut, 2014; Reyes y Ferraut, 2016).

La mayoría de estudios relacionan las fortalezas del carácter con el bienestar subjetivo. Las fortalezas de carácter entendidas como características relativamente estables que se pueden manifestar a través de comportamientos, pensamientos o sentimientos (Porto, Nogueira y Rueda, 2018). Su estudio forma parte de la Psicología Positiva y su objetivo principal es promover el potencial humano centrándose en el estudio de aquellas experiencias que aportan a las personas una sensación subjetiva de bienestar.

Toner et al., (2012) examinaron las dimensiones subyacentes a las fortalezas de carácter corroborando la relación entre ambas, de manera que las virtudes más relacionadas con un mayor bienestar subjetivo fueron la Vitalidad, Templanza y Transcendencia (Esperanza y Optimismo, sobre todo). Por el contrario, para Shoshani y Slone (2013) el comportamiento social, las fortalezas bondad, amor y gratitud, predicen ajuste social y pueden mejorar la capacidad de los adolescentes para mantener y establecer relaciones interpersonales y desarrollar identidades sociales. Ambos estudios coinciden en la importancia de la fortaleza del amor y la gratitud para el bienestar subjetivo del alumno en Educación Secundaria, muy similar al estudio de García- López (2016) en el que estas dos fortalezas son esenciales para el desarrollo personal y profesional del alumnado en Educación Superior.

- *Relación de las fortalezas de carácter con la resiliencia.*

La resiliencia promueve la adaptación positiva a pesar de la exposición a experiencias adversas (Cabanyes, 2010) y según Herrera et al. (2012) se relaciona positivamente con la esperanza, gratitud, bondad, honestidad y equidad, y negativamente con la humildad, autorregulación, prudencia, apreciación de la belleza y perdonar, encontrándose diferencias en función del género y la edad, siendo más curiosos y de mentalidad abierta los jóvenes, y los de mayor edad más humildes y espirituales. Resultados similares recogidos por Ovejero

(2018) destacan que las mujeres puntúan más alto en las variables como la esperanza, la valentía, el sentido del humor y la curiosidad, y los hombres en esperanza y perspectiva.

- *Otros estudios que analizan las fortalezas.*

El estudio de las fortalezas a través del Cuestionario VIA-Y, se ha diversificado a otras esferas y destinatarios. En el estudio de Rodríguez et al. (2013) señalan que los adultos mayores (hombres viudos) entienden que en las fortalezas intervienen características propias del individuo y del contexto, coincidiendo con lo planteado por la Psicología Positiva. Las fortalezas de carácter individual que predominan en un grupo etario son autenticidad, bondad, justicia, liderazgo y prudencia, las cuales se ejercen en actividades laborales, de relaciones sociales, recreativas, comunitarias y a través de la palabra.

Otro estudio muy diferente fue el de Guse y Eracleous (2011) cuyo objetivo fue conocer las fortalezas de carácter en adolescentes que sobrevivieron al cáncer infantil en comparación con adolescentes sanos. Las fortalezas encontradas como prioritarias en unos y otros grupos fue diferente, de modo que en el grupo de niños que afrontaron el cáncer las fortalezas destacadas fueron la perspectiva, el humor, equidad, la autenticidad y el entusiasmo, siendo esta última una de las más destacadas por los jóvenes, mientras que en el grupo de adolescentes sanos fueron la perspectiva, equidad, bondad, persistencia y la honestidad, ésta última la más importante para ellos.

Como hemos visto, la satisfacción vital es un componente del bienestar subjetivo que está ligado a los valores individuales de cada persona. Es decir, una persona se encuentra satisfecha consigo misma cuando sus valores se alinean con el contexto en el que se considera positivo. La ética y los valores dentro de la psicología es un aspecto importante, por ello una de las cuestiones a conocer es si las variables de las Fortalezas están asociadas con altos valores en la variable Bienestar subjetivo.

3.2.2. Análisis de las fortalezas del Cuestionario VIA-Y con adolescentes.

La revisión de las aportaciones teóricas se inicia con las seis dimensiones del VIA-Y (*Sabiduría y Conocimiento, Justicia, Templanza, Coraje, Amor y Humanidad y Transcendencia*), y posteriormente las subdimensiones que integran cada una de ellas, estableciendo como criterio principal que las investigaciones, tanto revisiones teóricas sistemáticas como estudios descriptivos, estén realizadas con población adolescente, y teniendo en cuenta que el objetivo no es hacer un análisis exhaustivo, sino describir los elementos más importantes.

3.2.2.1. Sabiduría y Conocimiento.

Hace referencia a las fortalezas cognitivas que le otorgan al individuo la capacidad para adquirir y usar su conocimiento. La adolescencia es una etapa ideal para el aprendizaje de la sabiduría, pese a ser escasamente tratada en los currículos vigentes, abordándose de forma parcial e inadecuada en ESO (González-Leandro y Cabrera-Pérez, 2019). La dimensión de Sabiduría está formada por: Creatividad, Curiosidad, Deseo de aprender, Apertura de la experiencia y Perspectiva. Veamos a continuación cada una de estas subdimensiones.

a) Creatividad.

Es una habilidad innata del ser humano, asociada a la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. Gardner (1999) fue más allá e incorporó que la mente se divide en diferentes regiones, que él denominó 'inteligencias', como la matemática, el lenguaje o la música, y una determinada persona puede ser iconoclasticamente imaginativa en una de esas áreas, pero no en las demás. Para Peterson y Seligman (2004) la creatividad se asocia a la producción de algo nuevo y original que tiene repercusiones positivas para la propia persona o para los demás. La creatividad presenta infinidad de connotaciones y es importante en todas las etapas de la vida, pero especialmente en los niños y en los adolescentes, al tratarse de una etapa en crecimiento, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿cómo puede afectar la creatividad en la adolescencia? Para dar respuesta nos centraremos en cuatro categorías (género, edad, curso e inteligencia emocional) que presentaremos en relación con los estudios analizados.

En relación al *género*, el estudio de Ramírez-Díaz et al. (2019) verifica la existencia de diferencias significativas entre creatividad e inteligencias múltiples en función del género en las inteligencias musical, lingüística e intrapersonal. Por su parte, López-Serrano (2017) tras un programa de entrenamiento en cálculo matemático, razonamiento lingüístico, atención y creatividad, concluyó que, pese a no encontrar diferencias significativas, las chicas son las mayores beneficiadas con este tipo de entrenamiento. Belmonte-Lillo y Paroli (2017) tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros para el pensamiento divergente o pensamiento lateral, aunque sí un nivel sensiblemente mayor de desarrollo, complejidad y detalle de una producción o idea en las mujeres. La *edad* se relaciona significativamente con la creatividad, aumentando a medida que se incrementa la edad, lo mismo sucede con la inteligencia musical (Ramírez-Díaz et al., 2019), y con el potencial creativo a través de la prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Krumm et al., 2013). En consonancia, el curso académico también presenta una relación significativa con la creatividad en adolescentes, mostrando el pensamiento divergente y la elaboración conforme se avanza en la ESO, salvo que este último factor presentará un cénit en el último curso de la enseñanza obligatoria (Belmonte-Lillo y Paroli, 2017). Finalmente, la relación entre inteligencia emocional y creatividad no es clara (Belmonte-Lillo y Paroli, 2017),

se hallan diferencias significativas entre elaboración a favor de los grupos de mayor capacidad, pero no se hallaron diferencias para el factor de pensamiento divergente (Belmonte-Lillo y Paroli, 2017). Datos muy similares en el estudio de Ramírez-Díaz et al., (2019) resaltan la importancia de la creatividad y las inteligencias múltiples en el ámbito educativo, a pesar de que no se ha podido establecer relación alguna.

b) Curiosidad.

Uno de los primeros autores en ofrecer una definición de curiosidad fue Berlyne (1960), psicólogo e investigador que analizó que el comportamiento exploratorio del ser humano satisface la curiosidad dependiendo de los estímulos del ambiente, tales como novedad, complejidad, incongruencia y sorpresa. La curiosidad es definida como una energía, un estado motivacional persistente que lleva al comportamiento exploratorio (Berlyne, 1960) a lo que Peterson y Seligman (2004) le añaden que es importante que esta motivación sea del interés para la persona o, como recoge Fredrickson (1998), incorpore el componente de la emoción.

La curiosidad mueve a las personas a tomar iniciativas e impulsa la conducta en alguna dirección. En este sentido se ha relacionado la curiosidad con el consumo de sustancias, con el rendimiento académico y como motor de participación e implicación.

Respecto al primero de ellos, se entiende que las motivaciones por las que los adolescentes se inician en el consumo de las drogas tiene su origen básicamente en la curiosidad, también existen otros factores como la aceptación social por los amigos, baja autoestima, problemas con los padres, desafío a la autoridad o la respuesta a los mensajes publicitarios (Velásquez y Pedrao, 2005). Los estudios analizados evidencian diferencias en función del sexo en la variable búsqueda de sensaciones: los varones puntuarían más alto en esta dimensión (Ortet et al., 2007; Velásquez y Pedrao, 2005).

Respecto al segundo punto, el rendimiento académico, la curiosidad despierta en las personas interés, atención y motivación, lo que les permite procesar la información a un nivel más profundo, retienen mejor la información por lo que se aumenta la probabilidad de conseguir los objetivos. En el ámbito académico, Ainley et al. (2002) investigaron cómo los factores de interés individuales y situacionales contribuyen al interés del tema y al aprendizaje de textos, es decir, el interés del alumno en la materia influye en el aprendizaje y por consiguiente en el rendimiento académico del alumno. Es importante resaltar que ser una persona curiosa permite al adolescente estar abierto a pensamientos diversos, perspectivas e ideas que facilitan la adquisición de conocimientos y el rendimiento académico. En palabras de Kashdan y Yuen (2007) el adolescente curioso, abierto a la variedad de pensamientos, perspectivas e ideas facilita su aprendizaje y su rendimiento académico.

Finalmente, la curiosidad como motor de participación e implicación en donde autores como Hernández et al. (2009) comprobaron la relación positiva de la curiosidad o motivación para el cambio con el optimismo o la relación negativa con la ansiedad. Entre sus hallazgos encontraron que la motivación es importante para la promoción de la salud mental y para la prevención de trastornos psicológicos y físicos. La curiosidad también podría estar asociada a trastornos como la ansiedad, el aburrimiento o la apatía (Kashdan et al., 2004).

En definitiva, la curiosidad, en cualquier ámbito desde el cual se analice, es uno de los principales hilos conductores de nuestra existencia y de nuestra evolución, una semillita que, a veces, espera a que la estimulen, animen o la despierten (Mannocci, 2018).

c) Deseo de aprender.

El deseo de aprender se identifica con el deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades. Aunque se asocia a la curiosidad, va más allá, implicando la tendencia sistemática de añadir nuevo conocimiento al que ya se posee (Peterson y Seligman, 2004). El aprendizaje permanente a lo largo de la vida es una parte esencial y natural del ser humano. De todo lo que hacemos, aprendemos y de este aprendizaje se adquieren deseos o intereses por aprender cosas nuevas. Algunos autores asocian el deseo de aprender a las etapas educativas, consideran que en Educación Infantil y en Educación Primaria hay un mayor deseo por aprender conocimiento y que en Educación Secundaria este deseo se va aminorando a medida que el niño avanza en los diferentes cursos (Edel, 2003).

En el ámbito académico, el deseo de aprender está ligado a la motivación del alumno, expuesto a fuerzas o motivaciones que le impulsarán a influir en el deseo de aprender o ejecutar una tarea (Soriano, 2001), conocida esta motivación como intrínseca (Mínguez, 2005). Junco (2010) clasifica esta motivación en el ámbito escolar en tres categorías: 1. Las motivaciones incidentales: son las que se imponen por sí mismas o provienen del medio exterior; 2. Las motivaciones provocadas: son las que se desencadenan gracias al arte del profesor y al aparato didáctico que ha sabido movilizar; 3. Las motivaciones intencionales: son las que resultan de la voluntad de los niños por la preocupación personal de mejora.

Atendiendo a la información teórica que acabamos de ver los estudios que analizan el deseo de aprender son bastantes y variados atendiendo, en su gran mayoría, a motivaciones intrínsecas o extrínsecas. Para su agrupación se han tenido en cuenta dos categorías: el deseo de aprender por parte del alumno y cómo afecta la motivación del alumno según la metodología del docente.

En relación al alumnado, el deseo de aprender está ligado a la motivación de éste. Aquellas acciones que impulsan al alumno a hacer las cosas por el simple gusto de querer hacerlas se denomina motivación intrínseca y aquellas metas que el alumno las considera parte de un

medio para llegar a un fin es denominado como motivación extrínseca. En relación al género existen diferencias, en las chicas predomina la motivación intrínseca (Meece y Holt, 1993) y en los chicos la motivación extrínseca (Cerezo y Casanova, 2004), aunque hay estudios en los que no siempre se encuentran estas diferencias (Blanco et al., 2019; Pansera et al., 2016). Respecto al género, las chicas dan más importancia al esfuerzo a la hora de explicar su rendimiento, estableciendo como criterio interno el esfuerzo y la capacidad de aprendizaje, mientras que los chicos lo atribuyen al factor suerte con causas internas como el esfuerzo y externas al factor de la suerte (Cerezo y Casanova, 2004).

Otro ámbito es la elección de los estudios de Educación Superior por parte de los adolescentes. Existen varios estudios que analizan la motivación intrínseca del alumno hacia la elección de la carrera eligiendo aquel grado que llama su atención, que despierta su interés, curiosidad y deseo de aprender, por lo que se decanta por una profesión siguiendo motivaciones internas que llevan a la obtención de recompensas externas (Campos, 2008; Goicochea, 2017; Navarro-Roldán, 2016).

En relación a los docentes, uno de los mayores retos es mantener el interés de alumnos por aprender como parte fundamental de su desarrollo personal y académico (Tapia, 1997). Tapia (2017) recoge que los docentes deben de tener la misión y obligación de crear y aplicar estrategias pedagógicas que incentiven el deseo de aprender, de saber, de conocer; debe dársele un sentido de aplicación práctica a los contenidos teóricos que se desarrollen. Por tanto, la motivación del alumno sí está relacionada con la gestión del profesor y su planificación de las clases (Roa, 2018). El docente debe crear un clima en el aula de clase que invite al análisis, a la reflexión, colocando al alumno como eje central de su proceso de aprendizaje, dotándolo de las herramientas metodológicas que le faciliten la adquisición de conocimientos (Tapia, 2017). Solo así podría tener el conocimiento necesario de cada alumno individualizado, para saber cuál es el estado y los detonantes de su motivación hacia el estudio. Actualmente una de las herramientas más importantes de los docentes son las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que a través de ellas les permiten despertar el interés, la motivación o el deseo de aprender de los estudiantes en el desarrollo de las actividades (Glasserman y Ramírez, 2014; Loza et al., 2016).

d) Apertura de la experiencia.

Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia (Peterson y Seligman, 2004). Se entiende por una apertura mental sometida a juicio y pensamiento crítico, lo que permite encontrar argumentos alternativos a los ya existentes. Existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento crítico, así como

varios modelos y técnicas para fomentarlo en la escuela, pero ninguno es totalmente suficiente o superior. Algunas de estos métodos hacen referencia a habilidades generales que pueden enseñarse, tales como mantener la mente abierta, búsqueda de personas y la evaluación de los propios pensamientos y creencias (López-Aymes, 2012). En el ámbito académico, la apertura de la experiencia, es una forma de comprensión y conocimiento de las acciones educativas que a diario configuran el devenir docente y su exposición en el aula (Bulla, 2013).

Son pocos los estudios que analizan esta subdimensión, únicamente hemos encontrado la adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R (JS NEO) (a) Ortet et al., 2007; b) Ortet et al., 2010), en donde se establecieron correlaciones positivas entre la Extraversión y Apertura a la experiencia en adolescentes hallando también diferencias entre los géneros. Las chicas puntuaron significativamente más alto que los chicos en las 5 dimensiones que recoge el cuestionario (Neuroticismo, N; Extraversión, E; Apertura de la experiencia, O; Amabilidad, A y Responsabilidad, C).

e) Perspectiva.

La perspectiva es el punto de vista que tienen las personas respecto a un tema concreto. Desde la sabiduría, Peterson y Seligman (2004) lo definieron como una habilidad capaz de dar consejos sabios y adecuados a otras personas. Representa una forma superior de conocimiento, juicio y capacidad que permite al individuo responder a las importantes preguntas que se plantean sobre el funcionamiento propio o de los demás (Hartman, 2004).

A medida que el niño crece va conformando la sabiduría, es decir, haciéndose más equilibrada y madura (Krzemien, 2012). Desde este punto de vista, existe una relación estrecha entre sabiduría y edad. A mayor edad, mayor conocimiento y experiencia personal, situándose la vejez como una de las etapas con mayor saber (Fernández-Prado, 2004; Leiton y Román, 2018).

Respecto al rendimiento académico, para la fortaleza Sabiduría se han encontrado diferencias en cuanto al género, en los chicos casi no hay relación, y en las chicas existe relación positiva y significativa (Leandro y Pelechano, 2004).

3.2.2.2. Justicia.

Se entiende por Justicia las fortalezas cívicas que promueven una vida social saludable entre grupos de personas como la familia, comunidad, nación y el mundo, entendiéndose como criterios éticos que configuran después las relaciones de los demás (Peterson y Seligman, 2004). La dimensión de Justicia está formada por: Ciudadanía, Equidad y Liderazgo. Veamos cada una de estas subdimensiones.

a) Ciudadanía

Todo proceso social tiene como protagonista a la ciudadanía, la cual definimos como el conjunto de sujetos de derechos individuales y como una arena de conformación de identidades colectivas (Cheresky, 2010). Se percibe como aquel ejercicio explícito en el que se garantizan ciertos derechos dentro de una comunidad, que son expresados mediante las votaciones y el respeto a la norma (Arias y Mazo, 2016). Flanagan (2004) se centró en la ciudadanía como responsabilidad social, lealtad y el trabajo en equipo que tienen en común el sentimiento de obligación con el bien común por encima de los propios intereses. Tradicionalmente, el concepto de ciudadanía ha estado vinculado al concepto de espacio físico, de territorio compartido, pero según Bustamante (2012), el problema está en que ni la ciudadanía tiene por qué estar basada en la compartición de un espacio físico común, ni las interacciones humanas tienen la presencia como condición de posibilidad, puesto que actualmente las distancias se anulan y el territorio se desterritorializa a través del ciberespacio.

Un fenómeno que prolifera cada vez con más fuerza en la ciudadanía es el asociacionismo. En casi todos los casos, las asociaciones parecen responder a necesidades no satisfechas en los entornos personales, por ello hablan de una búsqueda, de redefinición, de nuevos objetivos (Del Rio, 2019). Esta permanencia continuada a grupos asociativos durante la infancia y la adolescencia es un factor de proyección en el caso de la violencia juvenil. El pertenecer a asociaciones puede significar contar con una red de apoyo social importante, factor considerado como un factor de protección en el adolescente. La fórmula a desarrollar a la base de los programas de juventud sería: Asociación + Participación ciudadana = Desarrollo Juvenil (Agudelo et al., 2017; Izaskun, Gurutze y Arribas, 2017).

En relación al género, durante los últimos años el asociacionismo femenino ha experimentado un gran desarrollo, representando intereses muy diversos, operando como núcleos de participación y contribuyendo de forma positiva al empoderamiento de la mujer (Centella y Rodríguez-Borrachero, 2016; Ortega, 2017). Entre las dimensiones en las que se pretende profundizar en la ciudadanía con mayor énfasis encontramos el asociacionismo en temas de perspectiva de género (Bivort et al., 2014; Mora et al., 2016; Prieto et al., 2017), así como en temas de educación medioambiental (Blanco et al., 2017; Gutiérrez, 2018).

En relación con otras variables, los adolescentes que participan en, al menos, una actividad social tienen una imagen más positiva de sí mismos y de los demás (Flanagan et al., 2005). Frente a esto, existen estudios en donde nos encontramos que el asociacionismo no es algo demasiado frecuente en la adolescencia, puesto que éste ha ido disminuyendo a medida que se avanza en edad (Vidal y Mota, 2008).

b) Equidad.

El concepto de equidad está relacionado con el término justicia, implica definir las prácticas que se establecen como justas entre los miembros de una sociedad, lo cual implica que las mismas dependerán del pacto subyacente entre los individuos pertenecientes a una comunidad (Rawls, 1999). En el ámbito educativo quiere decir igualdad en cierto atributo, es decir, no debe de existir ninguna clase de diferencia entre los individuos respecto a su nivel educativo, lo cual no coincide con la realidad en absoluto (Espín-López, 2006; Formichella, 2011). Esta concepción de equidad se vincula en mayor medida con la posibilidad que tienen los individuos de tomar decisiones y de elegir de esta manera su estilo de vida (Formichella, 2011). Desde la perspectiva moral del adolescente, es importante que el adolescente interiorice un conjunto de normas para llevar a cabo una actividad o juicio de valor basado en la igualdad. En palabras de Penas (2008), los valores intrínsecos de la acción humana mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad de cada uno de nosotros en función de los valores que elijamos. En síntesis, el adolescente adquiere la capacidad cognitiva necesaria para lograr una moral autónoma y posconvencional, a medida que avanza en edad y consigue mayores puntuaciones en estadios de mayor nivel de razonamiento moral (Kohlberg, 1992; Pérez et al., 1994).

c) Liderazgo.

No existe una definición universal de liderazgo. A lo largo de la historia se ha entendido como un proceso de influencia social a través del cual un individuo recluta y moviliza la ayuda de otros para alcanzar un objetivo (Trechera, 2004), a lo que algunos autores le incluyen la capacidad interpersonal del manejo de la comunicación hacia la consecución de objetivos específicos (Chiavenato, 2012). Cuatro son las dimensiones importantes en la definición de liderazgo: el abordaje de las cualidades del líder, la distribución desigual del poder, la habilidad de usar diferentes formas de poder con el fin de influir en sus seguidores y la promoción de valores para que los seguidores puedan tomar decisiones inteligentes y sensatas, cuando llegue el momento de que asuman el liderazgo (Cortés et al., 2012).

En el ámbito educativo, el liderazgo es un aspecto a tener en cuenta en el aula, no sólo desde el punto de vista del docente sino también por parte del alumnado. Respecto a la gestión del profesor, es necesario que proporcione las condiciones necesarias que incrementen la comunicación, la calidad del trabajo y el compromiso para que los aprendizajes puedan darse de la mejor manera posible, en función de que los alumnos aprendan, para garantizar la calidad total (Montoya et al., 2017). En relación al alumno, el liderazgo es una herramienta esencial que posibilita el desarrollo integral y lo convierte en una forma de promover y consolidar cambios entre adolescentes y jóvenes (Giménez, 2010). Los adolescentes proclives al liderazgo tienen conocimiento sobre sí mismos y saben enunciar sus fortalezas y

debilidades, son positivos, optimistas y tienen un conocimiento general sobre lo que es un líder, se perciben como líderes y saben cuáles características deben desarrollar (Fernández y Hereida, 2018). En esta línea hay estudios con muestra en población estudiantil en la etapa de Educación Secundaria que entre sus resultados recogen que a mayor autoconcepto, mayor será el nivel de liderazgo en adolescentes (Acuña y Ayudante, 2018; Garaigordobil et al., 2003).

3.2.2.3. Templanza.

Las fortalezas que hacen referencia a la Templanza protegen a las personas de las distintas formas de exceso: el odio, placer inmediato, arrogancia y la desestabilización emocional (Peterson y Seligman, 2004). Dimensión que está formada por las subdimensiones de Capacidad de Perdonar, Humildad, Prudencia y Autorregulación. A continuación, veamos cada una de ellas.

a) Capacidad de perdonar.

El concepto de capacidad de perdonar hace referencia a una segunda oportunidad que ofrece una persona a otra, sin ser vengativa ni rencorosa (Santana, 2016) y para ello es necesario evaluar a la víctima, el victimario, la relación víctima/victimario, el tipo de ofensa o daño causado así como las interrelaciones posibles entre los cuatro niveles mencionados (Casullo, 2005). Desde la Psicología Positiva, el principal criterio para el logro del perdón intrapsíquico es la capacidad de abandonar la rumiación obsesiva, la herida o el trauma que puedan dejar de ser el tema central en los pensamientos de la persona, pero esto no significa necesariamente que se haya olvidado (Horwitz, 2006), perdonar para sanar la mente (Luskin, 2008; Monbourquett, 1995), para el bienestar psicológico y para la autoaceptación (Rojas-Pérez et al., 2013; Ticona y Flores, 2017), para superar estadios depresivos (Mauger et al., 1992), perdonar para querer al otro, por amor (Casullo y Fernández-Liporace, 2007), por ansiedad (Freedman y Enright, 1996). En definitiva, todas coinciden en considerar la capacidad de perdonar como algo positivo para la persona.

Respecto a las razones que facilitan el perdón, se observan diferencias en función de la edad y del sexo; pese a las diferencias, que haya arrepentimiento de la otra parte y se pida perdón así como que se haga justicia por medio de la ley, son los argumentos que mayor peso tienen (Maganto y Garaigordobil, 2010). En relación al género, Casullo (2005) encontró que las mujeres son más perdonadoras que los varones y que el perdonar aparece asociado a la presencia de creencias personales. El 88% de los varones y el 95% de las mujeres entrevistadas consideran importante ser capaces de perdonar.

b) Humildad.

La humildad se concibe como el arte de definirse a uno mismo, sin arandelas ni tapujos, sin complejos de superioridad ni inferioridad; en otras palabras, uno es lo que es o, mejor, yo soy el que soy (Sáenz, 2018). A lo que Uribe (2005) le añade una disposición moral. La humildad pone de relieve los defectos que nos cuesta reconocer y que son, por ello, los obstáculos permanentes para el progreso de todo lo que emprendemos, impidiéndonos exagerar nuestras cualidades y engrairnos respecto de los demás (Cifuentes, 2004).

La humildad es ser uno mismo, sin sentirse más porque lo alaben, ni menos porque lo vituperen, en definitiva es el rechazo a la ostentación y a la arrogancia; por el contrario, ser humilde es ser modesto y sobrio en su vida familiar, laboral y social (Sáenz, 2018). Unida a la humildad, la modestia es un concepto clave al que Jens (2001) lo define como el reconocimiento de los propios límites. En el estudio de Romero et al. (2002), la modestia, incluida dentro de la amabilidad, es una de las subdimensiones que incluye el modelo de los Cinco Factores como descripción estructural de la personalidad. Lo mismo sucede en el cuestionario NEO PI-R (JS NEO) para adolescentes, en donde la modestia es uno de los indicadores de la amabilidad (Ortet et al., 2007).

Atendiendo a la población adolescente, hemos encontrado algún indicador de esta fortaleza en investigaciones que evalúan las habilidades sociales. Hay investigaciones que recogen entre sus hallazgos que la comunicación efectiva y asertiva guarda relación con la posibilidad de manejar la tensión y el estrés aplicando estrategias específicas de confrontación al tiempo que, conservando una actitud de humildad (Andrade et al., 2019).

No obstante, hay estudios que evalúan esta fortaleza desde conceptos opuestos como la soberbia, arrogancia, vanidad, ostentación, presunción, etc. En la escala para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes (MESSY) de Matson et al. (1983), evalúan las habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos no adaptativos. El estudio analiza la consistencia interna de esta escala y entre sus resultados destacan que los niños presentan puntuaciones más altas en las dimensiones negativas del comportamiento social como la sobre confianza, celos o la soberbia (Ipiña et al., 2010). Datos que arrojan información similar en la investigación de Rojas et al. (2015), en donde la arrogancia y la soberbia establece correlaciones positivas en cuanto a mayor tiempo empleado en hacer las tareas, mayor actitud de arrogancia. La vanidad y la arrogancia también se correlacionan de forma significativa y positiva con conducta asocial, extraversión y psicoticismo, y de forma negativa con asertividad y sumisión (Méndez et al., 2002).

c) Prudencia.

La prudencia es esta cualidad que, guiada por la verdad y por la razón, determina nuestra conducta con respecto a las cosas que pueden ser buenas para el hombre (Guevara et al., 2015). En palabras de Morán et al. (2014) es la capacidad de actuar con precaución al tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no diciendo o no haciendo cosas de las que te podrías lamentar más tarde. Se encuentra así asociada a la comprensión, cuidado, provecho y circunspección (Carvalho y Beceiro, 2007).

Esta fortaleza está muy poco analizada. En niños hemos encontrado el estudio de Salas, et al., (2016) que concluyó que las concepciones sobre prudencia están basadas en la figura de autoridad y en las experiencias propias. En el estudio de Hernando (1994), en donde se evaluó los valores cívico-sociales que orientan las conductas, intereses y motivaciones de los jóvenes, se recogió entre sus hallazgos el valor prudencia con un 94.6%. En este caso los adolescentes son grandes buscadores de sensaciones, experimentando cosas nuevas que en la mayoría de ocasiones están en contra de los valores y reglas establecidas por la sociedad (Guevara et al., 2015). Respecto a diferencias en función del sexo, las chicas se muestran principalmente como sensibles y tiernas, preocupadas por la imagen y responsables y prudentes (García et al., 2019).

d) Autorregulación.

La autorregulación hace referencia a cómo tener control sobre lo que uno siente y hace, sobre los impulsos y las emociones, es decir, ser disciplinado (Morán et al., 2014; Santana, 2016), como una meta-habilidad, de orden meta-motivacional y meta-afectivo (De la Fuente et al., 2017). Está asociada a gratificaciones positivas, a la obtención de los objetivos personales (Zimmerman, 2000), a la salud mental (Ponce-León, 2017), al control de la ansiedad y la depresión (Duch, 2018; García et al., 2017), menos problemas de conducta y de agresividad (Ato et al., 2004; Murphy y Eisenberg, 1997). También se relaciona con consecuencias negativas como la delincuencia (Lozano-Mármol, 2016), problemas de alimentación como la anorexia o la bulimia (Aznar-Gómez, 2000; Barrantes y Nayiba, 2020; Ciscar et al., 2019) y el consumo de estupefacientes (Fernández et al., 2020).

Para que la autorregulación se lleve a cabo de forma correcta en el ser humano, es necesario el autoconocimiento de sí mismo. Autores como Báñez y Boixadós (2017) definen el autoconocimiento como un proceso continuo y dinámico que mediante el esfuerzo, la reflexión y la autoconciencia permite a la persona tener una percepción de sí misma, incluyendo aspectos intelectuales, emociones, valores éticos, capacidad de autonomía y deseos de autorrealización. Llevado al ámbito académico, el conocimiento personal permite al estudiante la capacidad para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso

de aprendizaje; en definitiva, le capacita para gobernarse a sí mismo (Monedero, 2011). En este sentido un alumno, difícilmente será autorregulado académicamente si no posee dominio propio de sus emociones y sus estrategias de aprendizaje. La autorregulación académica se entiende como una acción reguladora de la persona sobre sus procesos de aprendizaje, en donde el alumno fija metas reales. Trías (2009) recoge que la autorregulación del aprendizaje no debe entenderse como una característica, rasgo o cualidad personal sino como una forma de configurar pensamientos, afectos, conductas en interacción con los elementos del contexto para cumplir los objetivos personales.

3.2.2.4. Coraje.

El Coraje es la valentía de soportar duros tratamientos psicológicos ante patrones desadaptativos de comportamiento o ante una ansiedad sin explicación; la valentía para afrontar la muerte psíquica o la pérdida de la estabilidad mental; la voluntad de luchar ante hábitos autodestructores (Haase, 1997). Es un tipo de fortaleza mental que ayuda a una persona a salir adelante en situaciones de miedo y temor ante las posibles dificultades internas o externas que pueda sufrir (Högfeltdt, 2015). Bajo este epígrafe se incluyen las fortalezas: Valor, Perseverancia, Integridad y Vitalidad.

a) Valor.

El valor puede ser entendido como aquella propiedad de los objetos materiales o como el reflejo cognoscitivo en percepciones, representaciones, conceptos o proyectos (González-Serra, 2000). Desde esta segunda concepción, el valor es considerado como una fortaleza emocional que implica el ejercicio de la voluntad para lograr metas frente a las dificultades, externas o internas, ante amenazas, desafíos o dolor defendiendo la postura que se considera correcta aunque exista una fuerte oposición (Morán et al., 2014). El ser humano necesita hacer mención a los valores personales y sociales. El valor es considerado como un referente, como una pauta o abstracción que orienta el comportamiento hacia la transformación social y la realización de la persona (Hernández-Prados y Vidal-Dimas, 2017).

El valor es una fortaleza difícil de reconocer en la persona. Para evaluar el valor, el sujeto tiene que estar en peligro u observar que otros lo estén. Giménez (2010) lo define como un valor físico que implica una actuación en situaciones de riesgo y como valor moral, más asociado a superar el miedo a la opinión de los demás y, en general, a todos los miedos (incertidumbres) que se producen a lo largo de la vida. El adolescente necesita dar pruebas de coraje al mundo real (Lillo, 2004). La búsqueda de sensaciones, el afán de quedar bien ante los demás o el aumento de la necesidad de estimulación, podría asociarse a un aumento de esta fortaleza en este periodo de la vida frente a otras edades (Giménez, 2010). En nuestra sociedad se ha plantado la razón como valor supremo del ser humano, obrando todo el andamiaje de agentes e instituciones que conforman la sociedad en consonancia con el

modelo científico-técnico asociado a la supremacía del saber (Hernández-Prados y Vidal-Dimas, 2017).

b) Perseverancia.

La perseverancia se define por acabar lo que empezaste a través de la persistencia de una actividad a pesar de los obstáculos y estar satisfecho de que se ha acabado con éxito (David et al., 2005; Morán et al., 2014). Es un esfuerzo continuo y supone alcanzar lo que se propone, buscar soluciones a las dificultades que puedan surgir, un valor fundamental en la vida para obtener un resultado concreto de donde se obtiene la fortaleza y esto nos permite no dejarnos llevar por lo fácil y lo cómodo (Medina, 2018). Es un concepto que el niño aprende en el entorno familiar a través de los ejemplos de los padres o tutores legales. Medina-Hernández (2018) señala que el ser constante en las acciones, en las actividades y anticipándose a los obstáculos con firmeza permite al adolescente ir enfrentándose a los retos sin miedo, con un compromiso pleno y decidido para cumplir con nuestra tarea, lograr los objetivos propuestos.

La perseverancia se asocia al componente intrapersonal de la inteligencia emocional y al componente de la resiliencia, lo cual indica conocer el interior de uno mismo respetando las emociones propias y de los demás (Cortés, 2016; Villanes, 2019), las expectativas de éxito (García, Carmona y Ortega, 2019; Vega, 2017) así como a la autoeficacia (Saldaña et al., 2019; Totul, 2019).

En el ámbito académico, la perseverancia cobra un papel importante no sólo para el alumno que debe de ser persistente en las tareas educativas con el objetivo de conseguir su máximo aprendizaje sino también para el docente, siendo este perseverante en la motivación al alumno que no ha logrado sobrepasar los requisitos exigidos para la aprobación de la materia (David et al., 2005). Por tanto, un elemento clave en la prevención del abandono en la Educación Secundaria es la proximidad y disponibilidad del profesorado, la perseverancia y la confianza por parte del docente en el potencial del alumnado así como la exigencia y evaluación del alumnado en las clases (Medina et al., 2017).

c) Integridad.

La integridad personal se define como un conjunto de condiciones físicas, psíquicas y morales que le permiten al ser humano su existencia, sin sufrir ningún tipo de menoscabo en cualquiera de esas tres dimensiones (Guzmán, 2007). Hay autores que asocian el concepto de integridad con el de honestidad o rectitud, rasgos que poseen las personas que se sienten seguras de sí mismas (Portal-Martínez, 2016; Sheldon et al., 2004). Se relaciona con la coherencia (Delgado, 2002). El término coherencia conduce a evaluar las circunstancias de la vida como significativas, predecibles y manejables, por lo que está considerando como una fuente que reduce el estrés y promueve la vida saludable (Serrano-Fernández, 2017).

En el ámbito educativo existe el término de Integridad Académica, que incluye valores fundamentales como la honestidad, el respeto, confianza, responsabilidad, justicia, etc. (Bermejo y Muller, 2019), y se desarrolla a partir de trabajos que intentan medir la deshonestidad académica entre los estudiantes, como por ejemplo: copiar en exámenes, plagiar trabajos usando Internet, plagio de trabajos ya presentados, compraventa de trabajos, etc. (Comas et al., 2019). Pocos son los estudios que analizan la integridad académica en los jóvenes, por el contrario, aunque sí hemos encontrado estudios que analizan la integridad sexual (Pinilla-Orejarena et al., 2003; Salanueva y González, 2008; Salinas-Beristáin y Pérez-Duarte, 2019), entendida ésta como delitos de acosos sexuales, estupro, distribución de material pornográfico a niños y adolescentes, corrupción de niños y adolescentes, abuso sexual, violación, utilización de personas para exhibición pública con fines de naturaleza sexual, contacto con finalidad sexual con menores de dieciocho años por medios electrónicos y oferta de servicios sexuales con menores de dieciocho años por medios electrónicos (Andrade y Alemán, 2017).

d) Vitalidad.

La vitalidad es la energía y excitación que se necesita para acercarse a la vida (Peterson y Seligman, 2009), es la esencia de la salud, la energía que se necesita para mantener la vida (Compas, 2000). Se refiere a la sensación de estar vivo y alerta; es decir, de tener energía disponible para sí mismo, reflejando una experiencia psicológica de entusiasmo e inspiración (Moutaño et al., 2013). Los valores de vitalidad se correlacionan con otros indicadores de bienestar subjetivo como la autoestima y la satisfacción personal de la vida (Moutaño et al., 2013), así como por la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como predictor positivo de la vitalidad (Ríos, 2015; Vlachopoulos y Karavani, 2009). Pocos son los estudios que consideran la vitalidad como un componente del bienestar subjetivo en adolescentes. Balaguer et al. (2010) analizaron la vitalidad en jóvenes jugadoras de tenis encontrando en sus resultados que la motivación intrínseca se asoció positivamente con la vitalidad subjetiva, mientras que la no motivación estaba negativamente asociada con este indicador de bienestar.

3.2.2.5. Amor y Humanidad.

Dentro de la fortaleza de *Amor y Humanidad*, Peterson y Seligman (2004) han incluido las siguientes: Amar y Dejarse Amar, Amabilidad e Inteligencia Social. Todas ellas son fortalezas interpersonales que incluyen amistad y acercamiento entre personas.

a) Amar y dejarse amar.

La condición básica para el amor es dejarse amar para poder amar, para ser capaz de amar. (Tadeusz, 2013). Sentirse amado, apegado a otras personas y tener importantes y valiosas

relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos (Santana, 2016). A lo largo de la vida, el amar y dejarse amar va teniendo diferentes figuras o referentes. Durante la infancia, el niño establece relaciones de apego con sus padres o sus tutores legales, lo que eso le proporciona es una sensación de seguridad. A medida que el niño va creciendo, las relaciones entre iguales adquieren mayor relevancia ya que los amigos se convierten en fuente de apoyo personal y emocional. Los adolescentes con un apego seguro a los iguales perciben sus relaciones de amistad con mayor apoyo, intimidad, afecto, confianza, compañía y satisfacción, y menos interacciones negativas como conflictos o antagonismo (Gorrese, 2015). Respecto al género, existen diferencias significativas, las chicas muestran más comunicación y confianza en sus amigos (Gullone y Robinson, 2005), son más íntimas y empáticas (Scholte y Van Aken, 2006) y los chicos muestran menor apego a sus amigos (Ma y Huebner, 2008).

Amar al otro, en la adolescencia es confundido con la dependencia emocional. Momeñe et al. (2017) definen la dependencia emocional como una necesidad de afecto y contacto continuo y excesivo por parte de tu pareja. Este amor se puede convertir en deseo de exclusividad y deseo de control (Solano-Villanueva, 2018), en adicción hacia la pareja (Terán, 2017) llegando a no poder controlar el amor obsesivo (Molina-Gómez, 2018).

En la juventud, el amor o dejarse amar se aprecia de diferente forma, los jóvenes cuentan con un concepto idealizado y romántico del amor que se ve reflejado en la perspectiva de concebir el amor, ya que ambos buscan el reconocimiento y la valoración de la otra parte (Massa, 2011). No obstante, respecto al género existen algunas diferencias de concebir el amor. En el estudio de Leal (2007) en adolescentes, las chicas destacan la propia dignidad dependiente de la relación con el otro, el amor ideal, maravilloso, a la vez que enfatizan el dolor y la frustración, y los chicos destacan el hecho que supone esta experiencia a menudo perturbadora. Algo muy similar al estudio de Massa (2011), en donde las chicas priorizan la importancia de la entrega y la necesidad de rehacerse al desamor, mientras que los chicos resaltan los aspectos placenteros y dolorosos, así como el miedo al rechazo.

b) Amabilidad.

La amabilidad es una dimensión interpersonal en donde el ser humano hace favores, es afectuoso, agradable, servicial, afable, atento, cortés y respetuoso hacia las otras personas (Morán et al., 2014; Sánchez et al., 2007). Entre sus características destaca fundamentalmente el ser altruista, simpatizar con los demás, estar dispuesto a ayudar y creer que los otros se sienten igualmente satisfechos de hacer esto mismo (Morán y Menezes, 2016).

Un sinónimo de la amabilidad es el altruismo que se define como la preocupación y ayuda a otros sin pedir nada a cambio (Myers, 1995), la autorrealización de la persona (Araque et al., 1995) o para la conducta prosocial que comprende aquellos comportamientos tendientes a ayudar o beneficiar a otras personas (Martínez, 2006). El comportamiento altruista es una conducta que se adquiere y se consigue a lo largo de la vida, en este sentido, Araque et al. (1995) consideran que las personas que presencian conductas altruistas tienen mayor probabilidad de hacer lo mismo.

En la juventud, la confianza y la franqueza es un factor clave, los jóvenes piensan y dicen lo que sienten y esperan que los demás hagan lo mismo. La confianza puede ser definida como un conjunto de expectativas positivas o, más específicamente, sobre las acciones de los demás. En este sentido, la confianza es un componente constituyente del capital social, es, por tanto, el eje central de la calidad de vida y del vínculo humano (Conejeros et al., 2010). Respecto a la franqueza, ésta se define por contar todo, en el sentido de decir valientemente todo lo que uno tiene que decir a quien fuere, sin callarse nada (Redondo, 2012).

c) Inteligencia social.

Se define como la capacidad de tener conciencia de las razones, las sensaciones y sentimientos de uno mismo y de los otros, saber comportarse en distintas situaciones poniéndose en el lugar de cada una de ellas, es decir, tener empatía (Morán et al., 2014; Santana, 2016). La inteligencia social está compuesta por un componente emocional relacionado con la empatía y un componente conductual relacionado con los otros (Giménez, 2010). En la juventud, se ha encontrado relaciones positivas entre la inteligencia emocional y las dimensiones de relaciones interpersonales y empatía (Extremera y Fernández-Prado, 2004; Gilar-Gordi et al., 2008). Los cambios cognitivos que se van adquiriendo permiten al adolescente comprender mejor sus propias emociones y las de los demás, así como la capacidad para adoptar nuevos y diferentes puntos de vista posibilita que aumente la empatía (Giménez, 2010).

Diversos estudios se han centrado en la relación de la inteligencia social con el rendimiento académico. Usán et al. (2019), que recogen la importancia de la promoción de variables sociales en clase para facilitar comportamientos positivos que promueven el rendimiento del alumno y al mismo tiempo surten como prevención al burnout en el aula; Hernández-Prados (2005) lo relaciona con el paradigma cognitivo emocional y Jiménez-Moral y López-Zafra (2009) señalan que el conocimiento meramente académico no es suficiente para conseguir el éxito escolar, es importante considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta al bienestar personal, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar.

3.2.2.6. Transcendencia.

En esta fortaleza el ser humano conecta con el universo más amplio y proporciona un significado a la vida (Giménez et al., 2010). Peterson y Seligman (2004) han incluido en las fortalezas transcendentales las siguientes: Apreciación de la belleza y excelencia, Gratitud, Optimismo/Esperanza, Humor y Espiritualidad.

a) Apreciación por la belleza y la excelencia.

Hace referencia a la capacidad de reconocer y apreciar el encanto de las cosas o de las personas, interesarte por aspectos de la vida, la excelencia y/o el funcionamiento experto en todos los ámbitos de la vida (Morán et al., 2014) como la naturaleza, el arte, la ciencia, etc. (Santana, 2016). Las personas con capacidad para apreciar las cosas bellas podrían estar más motivadas hacia la mejora y el cambio personal y tener más acciones altruistas hacia los demás (Keltner y Haidt, 2004). Apenas hemos encontrado evidencia empírica de esta fortaleza. En el cuestionario Escala de Atención Plena “Mindfulness” en el Ámbito Escolar de León (2008) se recoge el ítem “cuando me doy cuenta de las cosas bellas de la vida me siento bien y lleno de energía”, denominado como un factor de atención hacia el interior, hacia lo intelectual, hacia el mundo interior de las ideas, las emociones y los sentimientos. Entre los resultados de este cuestionario destaca que el desarrollo de la atención plena en el ámbito escolar puede ser primordial para el aprendizaje del alumno y para su desarrollo afectivo y emocional.

Otro cuestionario es el Inventario de personalidad NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992) que recoge dentro del factor Apertura un área denominada Estética. En los estudios analizados que utilizan este instrumento hemos encontrado que las mujeres puntúan más alto en las facetas de estética y sentimientos (De Miguel, 2005; Ortet et al., 2007).

b) Gratitud.

Es la capacidad que el individuo posee de poder agradecer y reconocer los dones recibidos que le suceden por parte de un bienhechor (González-Lunes y Rodríguez-Cortés, 2003; Morán et al., 2014; Santana, 2016). Desde el punto de vista ético, la gratitud obliga moralmente a agradecer a la persona generosa, contrayendo con ella un compromiso por el beneficio recibido, experimentando satisfacción y tranquilidad emocional cuando retribuyen el beneficio recibido (Alarcón y Caycho, 2015). A nivel interpersonal, abarca tres aspectos fundamentales: el reconocimiento de que alguien ha tenido la intención de beneficiarnos, la apreciación expresada en agradecimiento, y por último, la necesidad o motivación de retribuir el beneficio (Lazarus y Lazarus, 1994).

Las personas agradecidas manifiestan ser más amables, honestas, justas, valientes, generosas y joviales (León-López e Hidalgo-Gómez, 2017). Existen estudios que han ofrecido

una relación entre gratitud y conductas prosociales, que han demostrado que las personas agradecidas expresan un mayor nivel de emociones positivas, felicidad y bienestar (Emmons y McCullough, 2003; Moyano, 2010), mayor satisfacción con la vida, vitalidad, optimismo y esperanza (McCullough et al., 2002). Están más abiertas a la experiencia, son más extrovertidas, más responsables y menos neuróticas (Giménez, 2010), y desde el punto de vista del afecto negativo, con menos probabilidad de ansiedad o de depresión (Alarcón y Caycho, 2015; Watkins et al., 2004). La gratitud se encuentra también relacionada con variables de personalidad. Un estudio medido a través del Inventario de personalidad NEO PI-R (Ortet et al., 2007), señala que existe una correlación positiva entre gratitud y factores de personalidad, como la amabilidad y responsabilidad (Alarcón y Morales, 2012).

Respecto al género existen datos contradictorios, hay estudios en los que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres entre gratitud y felicidad (Alarcón y Caycho, 2015), mientras que hay otras investigaciones en donde las mujeres han obtenido una media significativamente más alta en los aspectos interpersonales y de reconocimiento y expresión de la gratitud, es decir, son más propensas a expresar gratitud (Bernabé et al., 2014; Musher-Eizenman et al., 2004). En población adolescente estas diferencias en el género marcan la misma tendencia, las chicas tienden a expresar más gratitud hacia las relaciones interpersonales, mientras que los chicos lo hacen hacia objetos materiales (Garaigordobil y García, 2006; Gordon et al., 2004), en hombres se podría asociar la gratitud con debilidad y dependencia por lo que la consideran menos útil (Bono y Froh, 2009).

c) Optimismo/Esperanza.

Se define como la tendencia disposicional de una persona para mantener expectativas positivas generalizadas incluso cuando los individuos se enfrentan a la adversidad o dificultad en sus vidas (González-Herrero y Extremera, 2010). La esperanza es concebida como una perspectiva de cumplimiento de objetivos y metas reales, orientada al futuro, confiere empoderamiento y está relacionada con la ayuda externa y el cuidado; a la vez que forma parte de la propia esencia del ser humano (Borges y Silva, 2010). Ambos conceptos están asociados, por un lado, a la motivación hacia conseguir los objetivos planteados y, por otro lado, a la necesidad de planificar para lograr lo que esperamos.

En el optimismo aparente el individuo no acepta los problemas ni el dolor, esperan que las cosas se arreglen por sí solas, y en el optimismo objetivo, el individuo acepta la realidad tal y como se presenta, con aspectos positivos y negativos (Russek, 2015). Desde el punto de vista objetivo, y a pesar de los diferentes problemas, estas personas no niegan el problema, sino que crean estrategias de intervención para afrontar las situaciones. La persona optimista

presenta estilos de afrontamiento activos, focalizados en el problema cuando éste tiene solución y enfocados a las emociones (mediante procesos de aceptación, positivización o haciendo uso del humor) cuando el problema no presenta soluciones viables (Carver y Bridges, 1994).

Existen numerosos estudios que relacionan el optimismo y la esperanza con el bienestar personal y social de la persona. El optimismo contribuye a implantar hábitos de salud (Flórez, 2006), a mejorar nuestra perspectiva antes situaciones complejas (Rettberg y Rivas, 2012), a establecer índices más bajos de enfermedad, de depresión y de suicidio (Gillham, 2000), a tener mejor humor y a ser perseverantes, lo cual influye en su estado de salud física (Grimaldo, 2012). En el ámbito académico, señalar la relación entre optimismo y resiliencia, los alumnos con altos niveles de optimismo presentan también altos niveles de resiliencia, caracterizándose, en definitiva, por su bienestar psicológico (Vizcoso y Arias, 2018), de este modo se ayuda al ajuste del alumno en la superación de sus actividades escolares (Hall et al., 2004).

d) Humor.

El sentido del humor como fortaleza es la capacidad de tener el gusto de reír y bromear; haciendo sonreír a la gente, ver el lado positivo de la vida (Morán et al., 2014; Santana, 2016). Es una emoción positiva, caracterizada por una sensación placentera, subjetiva y por una serie de expresiones faciales, corporales y vocales fácilmente identificables (Seligman, 2005). En la mayoría de los casos es muy fácil de reconocer, la persona muestra alegría y provoca risa en las personas que le rodean. La risa tiene un carácter eminente social, por lo que requiere interacción con otras personas, es poco frecuente cuando estamos solos, a no ser que se trate de una lectura divertida o visionar una comedia, requiere de la interacción entre los sujetos (Jáuregui, 2008; Seligman, 2005).

Hay autores que denominan al humor que incluye la risa como humor positivo. Se caracteriza por ser inofensivo, no dañino, no insultante y no obsceno, en definitiva es un humor compartido que nos hace crecer y madurar como personas (Fernández-Martínez, 2014). Para entender el sentido del humor es necesario conocer sus componentes, distinguir entre humor positivo y negativo hacia nosotros mismos o hacia los demás. Seligman (2005) teoriza cuatro estilos del humor en donde se incluyen estos factores: Afiliativo, Mejoramiento personal, Agresividad y Descalificación personal con diferentes indicadores para medirlo.

La mayoría de investigaciones sobre la fortaleza humor están realizadas en la etapa adulta, aunque con el tiempo han ido proliferando estudios en niños y adolescentes, con el objetivo de conocer cómo afecta el humor en las diferentes funciones cognitivas y sociales. Existen diferentes investigaciones que analizan cómo afecta el humor en otras variables, como es el

caso del estado físico, los participantes que tienen mayor nivel de actividad deportiva, tienen una mayor puntuación en el estado de ánimo (Zacaron y Amarin, 2011), las estrategias de afrontamiento y defensiva en los adolescentes (Erickson y Feldstein, 2007; Lillo, 2007), a mayor humor mejor relación adecuada con los padres, cuidadores, docentes o iguales (Bernet, 2004), así como mejora del rendimiento escolar, ya que aquello que nos hace sentir bien nos permite ser más agradables (Sevilla y López, 2009). El sentido del humor está cobrando más importancia y se incluye con frecuencia en diversos entornos profesionales como en empresas, hospitales o aulas (Jáuregui y Martín, 2007). En el ámbito educativo existen múltiples funciones que abordan el valor pedagógico del humor (Tabla 3.4.), todas ellas muy importantes a considerar para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Tabla 3.4.

Funciones del humor en el ámbito académico.

Función	Concepto
Motivadora	Con ella se consigue despertar el interés y el entusiasmo por la materia o asignatura que se esté trabajando.
Distensión	Ayuda a liberar la tensión acumulada y a desdramatizar las preocupaciones.
Defensiva	El humor se utiliza para defender y desarmar a quienes son sus adversarios.
Diversión	Mediante el humor se experimentan emociones de alegría y de estar contento.
Camaradería y amistad	Posibilita un clima de cordialidad y de confianza; fomenta actitudes de aceptación, tolerancia y respeto; favorece la cohesión grupal. Crea y refuerza los vínculos entre las personas.
Fisiológica	La risa descarga el nerviosismo físico; alivia la tensión psicológica general; mejora el sistema cardiovascular; y potencia la energía interior.
Creativa	Estimula el pensamiento lateral o divergente; potencia la imaginación como elemento fundamental en la resolución de problemas; y descubre conexiones nuevas que potencian la imaginación y la originalidad.
Intelectual	La utilización del humor ayuda a desterrar los pensamientos distorsionados y las creencias irracionales. Abre nuevas vías para observar la realidad desde diferentes puntos de vista.
Terapéutica	El humor sirve para tratar y resolver los trastornos y/o perturbaciones emocionales desde planteamientos psicológicos.
Pedagógica y didáctica	El humor agiliza y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Social	El humor actúa como espejo de la sociedad desde una visión crítica y divertida.

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Fernández-Martínez (2014).

e) Espiritualidad.

La espiritualidad hace referencia a creer que existe algo superior que da forma a lo que acontece y nos protege (Morán et al., 2014) y a pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo (Santana, 2016).

Hay estudios que han demostrado que esta fortaleza se relaciona de forma positiva con el perdón (Fernández-Martínez y Morán, 2017; Serrano-Fernández, 2017), la amabilidad (Simkin et al., 2019), el bienestar físico y psicológico (Morales-Arroyo, 2014), así como a una visión más amplia de la realidad, evitando con ello conflictos (Jaramillo-Vélez et al., 2005).

En la juventud, el tener creencias religiosas se ha asociado a conductas que evitan determinados ámbitos como es el caso del consumo de drogas (Felipe et al., 2015), o el retraso en el inicio de las relaciones sexuales (Morales, 2014). En el ámbito académico, factores como la distribución del tiempo, la motivación, tomar notas en clase, la optimización de la lectura, preparar exámenes, actitudes y conductas productivas ante el estudio, son indicadores que en algunas investigaciones están relacionados con factores de espiritualidad como la oración, el arrepentimiento, la lectura y estudio de la Biblia, el evangelismo, compañerismo, servicio, mayordomía, adoración y meditación (Delgado-González, 1997), mientras que en otros estudios no existe relación significativa (Turpo y Carranza, 2011).

Respecto al género, en los primeros años de adolescencia las chicas se consideran más satisfechas con su vida religiosa, asocian la espiritualidad a ser buenas personas (Pérez et al., 1995), así como a tener mayor capacidad de perdonar (Casullo, 2005). No obstante, también hay estudios que recogen entre sus resultados que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y la religiosidad (Moyano et al., 2013).

3.3. RESULTADOS Y AVANCES EMPÍRICOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL CLIMA DE CLASE.

El análisis de la convivencia escolar es un ámbito que ha proliferado en los últimos años con bastante celeridad debido a los comportamientos violentos existentes en los centros educativos. Los conflictos no se deberían intervenir como un problema, sino como procesos inherentes a la vida social, que pueden estar presentes en la convivencia (Villalba, 2015). Desde este punto de vista, el clima de aula es una de las áreas a tener en cuenta en la convivencia escolar. A continuación, presentamos dos apartados en los que analizamos, por un lado, las investigaciones que han utilizado la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López-González y Bisquerra (2013) y, por otro lado, aquellos estudios que no utilizan este cuestionario pero que incluyen una o varias de las fortalezas que en él se recogen.

3.3.1. Investigaciones que han utilizado la Escala Breve del Clima de Clase (EBCC) de López-González y Bisquerra (2013).

Este cuestionario fue diseñado por López-González y Bisquerra (2013) tras realizar una revisión de 22 escalas que analizaban el clima de aula, e identificar la escasez de

cuestionarios breves, a pesar de haber una tendencia actual hacia este tipo de cuestionarios por su sencillez y economía metodológica. Estas dos últimas características fueron clave para la elección de este cuestionario, junto con las dimensiones que incluía (cohesión y conducción de grupo), imprescindibles éstas para el análisis de este estudio. Este cuestionario fue creado en el año 2013 y la gran mayoría de los autores que lo han aplicado son, en gran parte, del equipo de autores del mismo. Respecto a la difusión, ésta se centra en España, principalmente en Barcelona, trascendiendo a Perú, en concreto a su capital, Lima.

Para la búsqueda de antecedentes se han empleado los siguientes descriptores: “Escala Breve de Clima de Clase (EBCC)”, “Escala de Clima de Clase” y “Escala EBCC” en Dialnet y Scielo, Google Académico y Redalyc, arrojando un total de 6 estudios en los que se ha utilizado este cuestionario (Anexo 7). El análisis de los mismos evidencia que el 66.66% se ha aplicado a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, uno de ellos, solamente, incluye alumnos de Bachillerato, un 16.66% se ha realizado Educación Primaria y otro 16.66% en Educación Superior, en concreto en estudiantes de Universidad.

Generalmente, se ha empleado este instrumento sobre la percepción del clima de aula por parte del estudiante en relación con la competencia emocional definida por Pérez-Escoda et al. (2018) como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La influencia de la competencia emocional y el autoestima, la felicidad, el bienestar psicológico, la salud mental y la satisfacción sobre la competencia emocional es un factor importante en la adolescencia (Montes y Landa, 2014), que muestra diferencias respecto al género y ciclo académico en competencia emocional y, sólo por ciclo académico, en clima de aula (López-González y Oriol, 2016). Por tanto, un buen nivel de competencias emocionales se relaciona con menos dificultades cotidianas en la vida de los adolescentes (García-Aguilar y Pérez-Escoda, 2016) y pone de relieve la necesidad de implementar procesos formativos que capaciten a los docentes para generar contextos socioemocionales positivos (López-Dicastillo et al., 2016). En ambos estudios, la muestra está conformada por estudiantes de Educación Secundaria, por lo que podría ser una de las hipótesis por las cuales en estos estudios sí existen correlaciones significativas entre ambos factores y en el estudio de Catacora (2020) no se establecieron relaciones significativas entre las competencias emocionales y el clima de clase en los estudiantes de educación superior.

Por otro lado, el clima de clase medido mediante la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC), es un constructo complejo que presenta similitud con el clima social de aula (López-González y Bisquerra, 2013) y se encuentra condicionado por los hábitos personales y familiares, el sexo y el nivel académico (López-González, Bisquerra y Amutio, 2014; López-González y Oriol, 2016). Finalmente, Balaguer (2017) comprobó que los círculos de diálogo en las aulas

mejoran la comunicación, la cohesión y otros aspectos relacionados con el clima del aula, tal como muestran y confirman otras intervenciones en todo el mundo en donde estas prácticas restaurativas están profundamente arraigadas (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia).

3.3.2. El Clima de clase a través de las dimensiones que lo integran.

La revisión de las aportaciones teóricas se inicia con las dos dimensiones de la Escala Breve de Clima de Clase (EBCC): Cohesión de Grupo y Conducción de Grupo. Posteriormente, se analizan los antecedentes de las subdimensiones que integran cada una de ellas, estableciendo como criterio principal que los estudios estén realizados en población adolescente y teniendo en cuenta que el objetivo no es hacer un análisis exhaustivo, sino describir los elementos más importantes.

- *Cohesión de grupo.*

El término Cohesión de grupo puede tratarse desde diferentes perspectivas. A nivel de sociedad Castillo-Igual (2019) lo define como un conjunto de actividades y proyectos comunes, pero también de valores compartidos, de los que se deriva a la voluntad de vivir juntos. En relación al ámbito académico López-González y Bisquerra (2013) lo definen como un factor dinámico horizontal observable entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos.

A continuación, nos centraremos en la perspectiva del ámbito educativo con el objetivo de conocer la dimensión Cohesión de grupo formada por dos subdimensiones: Satisfacción e involucración y Cohesión entre iguales.

- Satisfacción e involucración.

Autores relevantes que incluyen ambas categorías son Cava y Musitu (2002) que recogen la comunicación y el funcionamiento del aula como dos elementos que determinan el clima social de aula: 1) El funcionamiento se centra en cómo está organizada la clase, qué normas existen y si son conocidas por los alumnos/as, el grado de cumplimiento de las normas, nivel de cohesión entre el docente y los alumnos. El clima de aula y su funcionamiento es creado por todos los que participan en el aula y, por tanto, todos podemos hacer algo para cambiarlo. 2) La Comunicación como mecanismo que nos permite relacionarnos con las personas de nuestro entorno. En el aula, una comunicación eficaz es fundamental para evitar problemas y para producir relaciones fluidas y continuas entre sus elementos personales. En esta línea hay programas como “El programa convivir” que analiza la violencia y convivencia en aulas

de Secundaria, que recoge entre sus unidades una destinada al conocimiento del aula en dos módulos: El funcionamiento del aula y la comunicación en el aula (Cava, 2003).

En relación al funcionamiento, la mayoría de estudios recogen que las reglas y normas de aula vienen caracterizadas por la dinámica de trabajo y por los papeles a desarrollar por parte del profesorado y del alumnado (Traver et al., 2005), consensuando estas normas por parte de ambos agentes (Kroyer et al., 2018; Pérez, 1999).

En relación a la percepción de los alumnos, en la mayoría de estudios demandan el mantenimiento de una relación de dependencia con respecto al profesor, al que se le pide que imponga su control en el funcionamiento de la clase (Pineda y García-Pérez, 2016), mientras que desde el punto de vista de los docentes el mal funcionamiento del aula puede estar relacionado con aquellos estudiantes problemáticos en el aula (Álvarez-Martino et al., 2008; Fueyo, 2008; Mitchell y Bradshaw, 2013).

En cuanto a la comunicación en el aula, tradicionalmente la comunicación ha sido poco beneficiosa puesto que lo único que se pretendía era guiar el aprendizaje de los alumnos y la construcción del conocimiento, siendo este un flujo unidireccional del mensaje donde el docente actuaría como emisor y el alumno como receptor (Martínez, 2018). Actualmente esto ha ido cambiando, la comunicación en el aula constituye un factor predominante para la generación de ambientes positivos, situando al estudiante como protagonista principal de su formación, a través del acompañamiento y mediación del docente, con estrategias didácticas y herramientas tecnológicas que posibilitan nuevos escenarios para el pensamiento y el aprendizaje (Andrade et al., 2016); estrategias didácticas como el aula invertida que fomenta el clima de aprendizaje con respecto a la clase magistral (Domínguez, Alfonso, Respetro y Pacheco, 2018) o la comunicación ligada a las nuevas tecnologías en el aula, como por ejemplo, el uso de Smartphone (Portal-Martínez, 2016), Tablet, PC, laptop (Espinel et al., 2019; Teller, 2019).

- Cohesión entre iguales.

Las actuaciones que tengan relación con la cohesión de grupo, deberán de estar encaminadas a la interrelación grupal para la obtención de un clima favorable de aula en todo momento (Castillo-Igual, 2019). El clima de aula es entendido como el ambiente psicosocial en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones de los aprendices (Lozano-Martínez, 2012). En este sentido, el clima es una variable influyente en la cohesión entre iguales, puesto que es un factor predictivo de la competencia emocional y ésta a su vez mediadora del clima de aula y el rendimiento académico (López y Oriol, 2016).

Entre las buenas prácticas docentes en relación al clima de aula se destacan la actitud de escucha del profesorado hacia los alumnos, su disponibilidad para acompañarles en el

proceso educativo y neutralizar la creación de estereotipos y etiquetas excluyentes, la importancia de la formación del profesorado en la gestión de las emociones y, sobre todo, de su predisposición para compartir esas emociones (Manota y Melendro, 2016). En palabras de Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009), las experiencias categorizadas como buenas prácticas están mediatizadas tanto por el clima de aula como por las relaciones personales creadas.

En lo que respecta al compañerismo del aula, una buena cohesión grupal permite aumentar la productividad, tanto grupal como individual eliminando de este modo la competitividad entre las personas. Esteve et al. (2017), en su estudio sobre los entornos virtuales, llegaron a la conclusión de que cuando un grupo está cohesionado, no se documentan rasgos de competitividad entre los miembros del grupo. En un grupo cohesionado, los miembros se preocupan unos por otros, desarrollan un clima que facilita las amistades, su motivación y su rendimiento académico y, de este modo, alcanzan sus objetivos (Fernández-- Martínez y Morán, 2017; León, 2002; Ramos y Merma, 2016)

- *Conducción de grupo.*

El término Conducción de grupo es definido por López-González y Bisquerra (2013) como un factor vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de su relación con los educandos. Desarrollo que promueve el aprendizaje colaborativo o individual de los grupos, tal y como recoge en su definición Domínguez-Guedea et al. (2010). La dimensión Conducción de grupo está formada por tres subdimensiones: Relación profesor-alumno, Orden y organización y Orientación a la tarea. A continuación, analizaremos cada una de ellas.

- Relación profesor-alumno.

La relación profesor-alumno presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente porque la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes, sino que se funda en una cierta imposición, con una relación bipolar de ida y vuelta que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental (Camere, 2009). Diferencias que hacen complejas las relaciones entre ambos agentes educativos.

Se pone de manifiesto la relevancia del contexto escolar como grupo social y la comunicación entre el alumno y el docente, pues el contexto educativo es el espacio donde conviven, se relacionan, cambian impresiones el alumno y el docente. Desde la percepción del alumno, se demuestra que la flexibilidad pedagógica y las percepciones de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje son factores que determinan la interacción alumno-docente (Escobar, 2015). No obstante, entre los principales factores que obstaculizan la relación maestro-alumno

son: las características personales de los sujetos que participan en el proceso, el interés, la disposición y el compromiso que tanto alumnos como docentes deben de tener hacia el acto educativo, los grupos numerosos, la poca motivación que recibe el alumno de su maestro, entre otros (García-Rangel et al., 2014). En definitiva, a estos factores personales y de escuela, Carvallo (2006) le ha añadido los factores de los padres, en donde la familia resulta significativa en la relación profesor-alumno.

- Orden y organización.

Cuatro son las estrategias de intervención enfocadas en la organización escolar: 1) La formación del profesorado orientada en el desarrollo de actividades en el aula, es decir, a los espacios; 2) El trabajo curricular a través de grupos cooperativos; 3) Las actividades de educación en valores; y 4) Aquellas destinadas a la intervención específica contra la violencia escolar (Ortega et al., 2002). Centrándonos en este último punto, en donde el orden y la organización es importante para que no exista conflicto en el aula y, por lo tanto, se pueda prevenir la violencia escolar, existen estudios que confirman que los grupos de aprendizaje cooperativos como propuesta metodológica y de organización favorecen la integración de los estudiantes (Herrera-Valverde y Navarro-Baños, 2018; Pujolas, 1997). El docente, por tanto, debe fomentar una buena organización de clase, para que no surjan problemas de control del aula (Lozano-Mármol, 2016).

La disciplina tiene sentido para mantener el control del aula si su fin es ayudar al alumno a construir su autodisciplina (Fumagalli, 2019). Es una obligación que tienen los maestros por seguir un tipo de conducta por el cual se rige el centro escolar, estableciendo normas que definen el modelo de comportamiento que se debe seguir, así como el cumplimiento de ciertas reglas (Lozano-Mármol, 2016). En este sentido, es necesario que el docente conozca a todo el alumnado, las preocupaciones, intereses y posibilidades de rendimiento académico, así como su entorno familiar. El conocimiento del docente en estos ámbitos le permitirá dirigir y mantener las normas de aula para un correcto orden. Como afirma Cubero (2004), dondequiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social, especialmente en la escuela, en donde la responsabilidad final recae en el personal docente. Responsabilidad que según Rodríguez (2016) es necesaria para evitar ambigüedades en las normas de los espacios y en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hay autores que consideran que rescatar la voz del alumno y fomentar su participación en el centro, incluyendo la planificación de normas, le permite obtener una mirada más completa de la institución (Andrade, 2018; Escobedo et al., 2017). Aún así, hay estudios que demuestran que el consenso de normas de aula no favorece la prevención de la violencia escolar (Álvarez-García et al., 2013).

- Orientación a la tarea.

Centrándonos en la tarea, es decir, a la explicación de lo que hay que hacer en la actividad propuesta, Reséndiz (2006) define la explicación como aquellas partes del discurso que tienden a hacer comprender una noción, idea, hecho, objeto o fenómeno, pero van más allá de su descripción, ya que tratan de encontrar las causas que lo provocan o permiten entenderlo. En este sentido, las explicaciones del docente actúan como guía-orientador y éste debe de ser entendido por los alumnos.

En relación al tiempo como un factor clave en el rendimiento académico, significa que si el alumno dice que se tarda poco en empezar a trabajar la tarea, es importante considerar si el tiempo empleado en la actividad ha sido aprovechado, es decir, si ha habido esfuerzo en la tarea o, por el contrario, si se ha divagado en la realización de la misma. En el estudio de Valle et al. (2015) se recoge que el aprovechamiento del tiempo predice positiva y significativamente el rendimiento académico en las diferentes asignaturas, mientras que la cantidad de tiempo dedicado a la realización de los deberes no es relevante. Datos contradictorios los recogidos en el estudio de Regueiro et al. (2014), en donde a mayor incremento del tiempo dedicado a la realización de los deberes, el aprovechamiento de éste disminuye.

El docente es un factor clave para que el alumno aproveche al máximo el tiempo dedicado a las tareas ya que debe de adaptarse a las individualidades del estudiante y del grupo, que pueden ser más participativos, más rebeldes, más introvertidos o más silenciosos (Rodríguez, 2019).

Finalmente, el tercer y último ítem de la prueba EBCC hace referencia al silencio como un factor imprescindible para empezar a trabajar las actividades propuestas. Escuchar al docente es seguir hablando con el otro en el trasfondo del silencio; es más, en el silencio de cada uno (estudiante o maestro), es cuando la intención del hablante se da por entendida (Motta, 2016). El silencio es un factor imprescindible que puede abordarse desde dos factores, por un lado, la relación social entre los interlocutores y por otro lado, su intención comunicativa. En el ámbito académico, Rodríguez (2019) incluye dos ejes a tener en cuenta en el aula: uno horizontal donde está el conocimiento previo, la confianza, la proximidad y que dará lugar a una relación de mayor o menor igualdad; y un eje vertical, donde estarían las diferencias de jerarquía basadas en la edad, el estatus, los conocimientos adquiridos, etc. Desde esta doble vertiente, Fumagalli (2019) se pregunta si el silencio es una necesidad para el profesor o una ocasión para el alumno.

3.4. REFERENCIAS.

- Acuña, M. y Ayudante, L. (2018). *Relación del autoconcepto y liderazgo en adolescentes de una institución educativa pública estatal 5172 "Hijos de Luya"*. Repositorio de Tesis Universidad Peruana de la Unión. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1671>.
- Agudelo, Ó. A., Castro, C. E., Cubides, J., Reyes, D. I., León, J. E., Torres, J. y Woolcott-Oyague, O. (2017). *Análisis y aplicación de los derechos humanos en el contexto de la Corte Interamericana*. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/14420>
- Ainley, M., Hidi, S. y Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Alarcón, R. y Caycho, T. (2015). Relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Psychologia: avances de la disciplina*, 9(1), 59-69. <https://doi.org/10.21500/19002386.993>
- Aleman, I., Ortiz-Gómez, M. del M., Rojas-Salas, G. y Herrera-Torres, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista iberoamericana de educación*, 1, 1-60. <https://cutt.ly/LofL0J4>
- Alvarado, J. M., Jiménez-Rodríguez, V. y Puente, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de trabajo social*, 26(2), 397-407. <https://eprints.ucm.es/28610/>
- Álvarez- Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo, M. Á. y Fueyo, G. E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 1, 1- 20. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/7322/1/Psicothema.2008.20.1.56-61.pdf>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/10.1174/021037013806196229>
- Andrade, J. A., Portillo, J. G. y Calle, D. A. (2019). Relación entre habilidades para la vida y riesgos vitales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Armenia. *Psicogente*, 22(42), 83-105. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.22.42.3490>.

- Andrade, L. D., Iriarte, M. y Herrera, M. (2016). La comunicación y el clima de aula en el contexto ecuatoriano. *Sociedad Latina de Comunicación Social*, 1, 3002-3019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6063229>
- Andrade, X. y Alemán, J. J. (2017). *Aplicación del principio de oportunidad para los delitos contra la integridad sexual en el Ecuador*. Repositorio de la Universidad de San Francisco de Quito. <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/6907>.
- Aranzu-González, A. B. (2020). Ideas de los profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación. *Foro de Educación*, 18(1), 147-166. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/651>
- Araque, E., Córdoba, J., Clar, L., García, B. I., García, P. S., García, V. M. y Vila, M. (1995). El Altruismo en el ámbito universitario. *Revista Electrónica Forum de Recerca*, 2, 1-14. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80587/forum_1995_7.pdf?sequence=1
- Arias, A. M. y Mazo, J. A. (2016). Capital social: asociacionismo, confianza–valores y ciudadanía en jóvenes universitarios. *Katharsis*, (21), 192-216. <http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/katharsis/article/view/669/1059>
- Aron, M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Ato, E. A., González, C. S. y Carranza, A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80.
- Aznar-Gómez, H. (2000) Anorexia y medios de comunicación: una responsabilidad pendiente. *Comunicación y Estudios Universitarios*, 12, 3-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657433>
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. y García-Merita, M. (2010). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 133-148. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119302010.pdf>
- Balaguer, R. N. (2017). *Cercles de diàleg a l'escola: una manera de millorar el clima a l'aula i prevenir el conflicte*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 7 de enero de 2020 de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119043>.
- Báñez, T. y Boixadós, A. (2017). Conceptualización del autoconocimiento como competencia profesional básica del trabajo social. Ponencia presentada a VI Congreso Internacional

- Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE): Investigación e Innovación Bilbao, España. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/107925>
- Barrantes, S. y Nayiba, D. (2020). *Carga de la enfermedad por trastornos alimenticios: anorexia y bulimia nerviosa en Costa Rica, de 1990 al 2017*. Repositorio Institucional sapiencia. <http://13.65.82.242:8080/xmlui/handle/cenit/5793>.
- Belmonte-Lillo, V. M. y Paroli, A. I. (2017). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *Psychology and Education*, 7(3), 177-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6477861>
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Bermejo, F. y Muller, F. (2019). Vínculos entre el apego y la deshonestidad académica en la adultez emergente: Un estudio empírico. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Bernabé, G., García, J. y Gallego, J. F. (2014). Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: el Cuestionario de Gratitud-20 ítems (G-20). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 278-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523593>
- Bernet, W. (2004). *La importancia del humor en la psicoterapia con niños y adolescentes*. Desclée de Brouwer.
- Bivort, B., Martínez-Labrín, S., Orellana, C. y Farías, F. (2016). Mujeres jóvenes y ciudadanía en Chile: Una mirada a las nuevas configuraciones políticas. *Revista de Sociología y Política*, 24(59), 25-37. <https://doi.org/10.1590/1678-987316245902>
- Blanco, C. S., Sánchez, B. A., Kunert, L., Martínez, A. W., Cabrera, R. S. y Scribano, N. J. (2017). Educación ambiental y jóvenes: Influencia de las creencias y actitudes en comportamientos pro-ambientales en estudiantes de noveno grado, del departamento Central-Paraguay. *Población y Desarrollo*, (45), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6319455>
- Blanco, H., Mayorga, D., Blanco-Ornelas, J. R., Peinado, J. E. y Jurado, P. J. (2019). Motivación hacia la clase de educación física en preadolescentes mexicanos y españoles. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 216-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260905>

- Bono, G. y Froh, J. (2009). Gratitude in school: Benefits to students and schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, y M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools: Promoting wellness in children and youth* (pp. 77-88). Lawrence.
- Borges, Z. y Silva, M. H. D. J. (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar. Prácticas apreciativas. *Investigación y educación en enfermería*, 28(2), 250-257.
- Bulla, G. (2013). La investigación como recuperación de la experiencia. *Revista de pedagogía* (10), 1-17.
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G. y Bustamante, L. (2016). El burnout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo Sede Aragua, Venezuela. *Medicina y seguridad del trabajo*, 62(243), 111-121. <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v62n243/original2.pdf>
- Bustamante, J. (2012). Desarrollo de una ética reticular como paradigma de ciudadanía digital en una sociedad multicultural. *Revista Mediterranean Perspectives*, 2, 1-9.
- Bustamante, J. (2017). Desarrollo de una ética reticular como paradigma de ciudadanía digital en una sociedad multicultural. *EuroMed University Editions*, 2, 1-9.
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 2, 145-51. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2010.09.003>
- Cáceres, R. B. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del tercer año de Secundaria*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5855>
- Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. Entre Educadores. <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/> .
- Campos, C. (2008). Aprendizaje de la estadística a través de casos prácticos. II Jornada de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/95.pdf>, 1-26.
- Carvalho, A. L. y Beceiro, I. (2007). Rey y «Totalidad Nacional» en la obra de Don Duarte: en torno a los conceptos de prudencia y consejo. *Hispania*, 67(227), 929-944. <https://doi.org/10.3989/hispania.2007.v67.i227.67>
- Carvalho, M. (2006). Género, Posmodernismo y Relaciones Internacionales: La identidad femenina en el discurso de las organizaciones internacionales. *Confines de relaciones internacionales y ciencia política*, 2(3), 89-100.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35692006000100006&script=sci_abstract&lng=en

- Castillo-Igual, O. (2019). *El aprendizaje cooperativo como método para la mejora de la cohesión de grupo y clima de aula*. Repositori Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/184345>
- Casullo, M. M. (2005). Ideaciones y comportamientos suicidas en adolescentes: una urgencia social. *Anuario de investigaciones*, 12, 173-182. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139941017.pdf>
- Casullo, M. M. y Fernández-Liporace, M. (2007). Las propuestas de la Psicología Positiva. ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural?. *Anuario de investigaciones*, 14, 261-268. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943022.pdf>
- Catacora, V. H. (2020). *Competencias emocionales y clima de clase de estudiantes de educación superior*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42738>
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social*, 1, 23-27. <https://cutt.ly/sofN9it>
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós.
- Centella, M. y Rodríguez-Borrachero, I. M. (2016). La función social del asociacionismo femenino. Un acercamiento a través de la Federación de Mujeres Comarca Sierra-Suroeste. *Revista de estudios extremeños*, 72(3), 1517-1560. <https://cutt.ly/PofMaF4>
- Cerezo, M.T y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2, 97-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>
- Cheresky, I. (2010). Representación institucional y autorrepresentación ciudadana en la Argentina democrática. *Ciudadanos y políticas en los albores del Siglo XXI*, 2, 301-372.
- Chiavenato, I. (2013) *Comportamiento organizacional*. Thomson.
- Cifuentes, C. L. (2004). *Humildad y liderazgo: ¿necesita el empresario ser humilde?*. Ruz.
- Ciscar, S., Perpiñá, C., Blasco, L. y Segura, M. (2019). Executive functioning, affect and eating self-regulation in eating disorders and obesity. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.24205/03276716.2018.1083>
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A. y Morey, M. (2019). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>

- Compas, A. (2000). Vitalidad, salud y enfermedad en suelos, cultivos, animales y gente. *Revista Compas*, 3, 1-14. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/handle/123456789/181>
- Conejeros, S., Leonor, M., Rojas, H. y Segure, M. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300003&script=sci_arttext
- Cosentino, A. C. y Solano, A. C. (2015). IVyF: validez de un instrumento de medida de las fortalezas del carácter de la clasificación de Peterson y Seligman (2004). *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(2), 99-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645296>
- Cortés, G.J., Hernández-Saavedra, M. P., Rivera-Marchena, T. G., Machado, L. M. y Galán, M. G. (2013). Estilos de liderazgo en jefes de Servicio de Enfermería. *Revista de enfermería neurológica*, 12(2), 84-94. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=46737>
- Cortés, V. (2016). La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/37604/>
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992). The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor-Inventory (NEO-FFI) professional manual. *Psychological Assessment Resources*, 2, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.008>
- Cubero, V. C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1, 1-16. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9095>
- David, A., Castroff, N. y Perrulli, C. D. (2005). La necesidad de incorporar valores en la enseñanza universitaria. XXVI Congresso Brasileiro de Custos-ABC. <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/2047>.
- De la Fuente Arias, J., Sánchez, F. J. y Roda, M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711895008.pdf>
- De Miguel, N. A. (2005). Diferencias de edad y género en el NEO-PI-R en dos muestras de distinto nivel académico. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(1), 13-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1180930>
- Del Barrio, M. V., Carrasco-Ortiz, M. A. y Holgado-Tello, F. P. (2006). Cross-sectional analysis of the big five factors of personality across age and sex groups in a Spanish children's

- sample. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 567-577.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300009
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>
- Del Rio, R. G. (2019). Humanidades Digitales y cultura del asociacionismo. Juntémonos. Humanidades Digitais e cultura do associacionismo| Joinus. *Digital Humanities and association culture. Liincem Revista*, 15(1). <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4736>
- Delgadillo-González, G. P. (2016). *La violencia de pareja y su relación con el nivel de participación en la espiritualidad cristiana en adventistas del séptimo día*. Repositorio Universidad Montemorelos.
<http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/331>.
- Delgado, P. J. (2002). *La noción de integridad en la teoría del Derecho de R. Dworkin: análisis y valoración*. Universidad de Salamanca. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/1520/DyL-2002-VII-11>.
- Domínguez-Guedea, M., Laros, J. y Domínguez-Guedea, R. (2010). Validación de medidas para evaluar habilidades de conducción y evaluación en profesores universitarios. *Relieve*, 16(1), 1-12.
https://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_1.pdf
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 135-154.
<http://hdl.handle.net/123456789/1285>
- Duch, C. (2018). *La diferenciación del Self y su relación con la autorregulación emocional y la ansiedad*. Repositorio de la Universidad Pontificia de Comillas.
<http://hdl.handle.net/11531/32037>.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-14.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Emmons, R. y McCullough, M. (2003). *The psychology of gratitude*. Oxford University Press.
- Erickson, S.J. y Feldstein, S.W. (2007). Adolescent Humor and its relationship Coing, Defense Strategies, Psychological Distress, and Well Being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 255-271. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-006-0034-5>

- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de antropología social*, (41), 25-38. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180942587002.pdf>
- Escobedo, P. P., Sales, C. A. y Traver, J. A. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1* (2017), 20, 299-318. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.11940>
- Esguerra, G. A. y Contreras, F. (2016). Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy. *Estudios gerenciales*, 32(140), 262-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2016.08.003>.
- Espín-López, J. V. (2006). El sexismo en la publicidad: Su lectura crítica desde una educación para la equidad de género (p. 57-84) Coord. Por Rebollo- Catalán, A. In *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. La Muralla, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2193571>
- Espinel, B. I., Sevillano-García, M. L., Castro, I. J. y Moscoso, C. P. (2019). El auge del aprendizaje universitario ubicuo. Uso de las tabletas en la apropiación del conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 37, 183-204. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387071>
- Esteve-González, V., González-Martínez, J., Gisbert-Cervera, M., y Celá-Ranilla, J. M. (2017). La presencia social en entornos virtuales 3d: reflexiones a partir de una experiencia en la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 137-146. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36849882009.pdf>
- Extremera, N. P. y Fernández, P. B. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15(2), 117-137. <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>
- Felipe, A. O., Carvalho, A. M. y Andrade, C. U. (2015). Espiritualidad y religión como protección contra el uso de drogas entre adolescentes. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 11(1), 49-58. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v11i1p49-58>.
- Fernández-Barba, F. D. J. y Hereida, Y. (2018). El desarrollo de la competencia de liderazgo en adolescentes en la ciudad de Tijuana. *Revista Perspectiva Empresarial*, 5(2), 37-52. <https://doi.org/10.16967/rpe.v5n2a3>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>

- Fernández-Castillo, E., Molerio-Pérez, O. y Rodríguez-Martínez, Y. (2020). Pertinencia del empleo de estrategias psicoeducativas en la prevención del consumo de drogas. *Edumecentro*, 12(2), 223-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000200223
- Fernández-Martínez y Morán, C. (2017). Relación entre el sentido de coherencia y el cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Psychology, Society y Education*, 9(3), 393-403. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5429/861-3743-1-PB.pdf?sequence=1>
- Fernández-Martínez, J.D. (2014). El humor prosocial en la gestión de emociones positivas. *Educación y futuro digital*, (9), 38-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998803>
- Fernández-Prado, S. (2004). La psicología de la vejez. *Revista Encuentros multidisciplinares*, 1, 1-11. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14617>
- Ferraut, M. (2014). *Fortalezas Psicológicas, actitudes hacia la violencia y sexismo durante la Secundaria*. Repositorio de la Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=48802>.
- Flanagan, C. A., Gill, S. y Gallay, E. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218. <https://doi.org/10.1177%2F0743558404273377>
- Flanagan, E. E. (2004). The conformal frame freedom in theories of gravitation. *Classical and Quantum Gravity*, 21(15), 17-38. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0743558404273377>
- Flórez, J. A. (2006). Optimismo y salud. *Revista Jano*, 16, 59-61.
- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista educación*, 35(1), 1-36. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44018789001.pdf>
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_4
- Freedman, S. R. y Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(5), 945- 983. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.5.983>

- Fumagalli, M. (2019). *Silencio, se enseña: una nueva mirada de lo que pasa en las aulas*. Plataforma.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718203.pdf>
- García-López, M. L. (2016). *El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid. de <http://hdl.handle.net/10486/674897>.
- García-Rangel, E. G., García-Rangel, A. K. y Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- García, G. C., García, T.A. y Recio, R.M. (2019). *La influencia de los micromachismos en el fracaso escolar de las chicas. El amor, la belleza y el cuidado*. Dykinson.
- García, I. M., Carmona, M. T. y Ortega, M. S. (2019). Aplicación de la metodología Delphi a la identificación de factores de éxito en el emprendimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 129-146. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320911>
- García, L. R., Chiva, I. S., Moral, A. M. y Ramos, G. S. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de Educación Secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 203-215. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100015.pdf>
- García, L. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 45-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>.
- García, V. G., Luque, B., Ruiz, M. S. y Tabernero, C. (2017). La autorregulación emocional en la depresión y el deterioro cognitivo de consumidores de sustancias psicoactivas. *Salud y drogas*, 17(2), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83952052012.pdf>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21 century*. Basic Books.
- Gilar-Gordi, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Psicología*, 1, 21-32. <http://hdl.handle.net/10045/22522>
- Gillham, J. E., Shatté, A. J. y Freres, D. R. (2000). Preventing depression: A review of cognitive-behavioral and family interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 9(2), 63-88. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80007-4](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80007-4)

- Giménez, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93415>
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society y Education*, 2, 97-116. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2879/97-116.pdf?sequence=1>
- Glasserman, L. D. y Ramírez, M. S. (2014). Uso de recursos educativos abiertos (REA) y objetos de aprendizaje (OA) en educación básica. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 15(2), 86-107. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201031409005.pdf>
- Goicochea, M. Á. (2017). Motivación para el aprendizaje de español en una universidad francesa fronteriza. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2 (4), 219-230. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2949>
- González-Lunes, J. de J. y Rodríguez-Cortes M. del P. (2003). La gratitud: una cualidad natural. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 6 (4), 54-67. <https://www.redalyc.org/pdf/2330/233018039005.pdf>
- González-Herrero, V. y Extremera, N. (2010). Daily life activities as mediators of the relationship between personality variables and subjective well-being among older adults. *Personality and Individual Differences*, 49, 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.019>
- González-Leandro, P. y Cabrera-Pérez, L. (2019). La enseñanza de la sabiduría en la Educación Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 12(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2019.1809>
- González-Serra, D. J. (2000). Los valores y su formación: una interpretación psicológica. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 307-312. <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA146893232&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=02574322&p=AONE&sw=w>
- Gordon, A.K., Musher-Eizenman, D.R. Holub, S.C. y Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Developmental Psychology*, 25, 541-553. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.08.004>

- Gorrese, A. (2015). Peer attachment and youth internalizing problems: A meta-analysis. *Child and Youth Care Forum*, 45(2), 177-204. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10566-015-9333-y>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715304.pdf>
- Grimaldo, P. G. (2012). Estilo de vida saludable en estudiantes de posgrado de Ciencias de la Salud. *Psicología y salud*, 22(1), 75-87. <https://cutt.ly/LogOfRx>
- Guerra, N. G. y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 122, 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Guevara, S. D., Pérez, T, A y Valdés, P. S. (2015). *Representaciones sociales sobre la Prudencia en jóvenes Universitarios entre 18 y 25 años de edad de la ciudad de Neiva*. Repositorio de la Universidad Surcolombiana. <http://repositorio.usco.edu.co/handle/123456789/526>.
- Gullone, E. y Robinson, K. (2005). The inventory of parent and peer attachment-Revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology y Psychotherapy: An International Journal of Theory y Practice*, 12(1), 67-79. <https://doi.org/10.1002/cpp.433>
- Guse, T. y Eracleous, G. (2011). Character strengths of adolescent survivors of childhood cancer. *Health SA Gesondheid*, 16(1), 1-6. <http://doi.org/10.4102/hsag.v16i1.544>
- Gutiérrez, R. F. (2018). *Manual del desarrollo Local*. Repositorio Digital Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/2692>.
- Guzmán, J. M. (2007). El derecho a la integridad personal. Centro de Salud mental y Derechos Humanos. <http://cintras.org/textos/congresodh/elderechoalaintegridadjmg.pdf>.
- Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P. y Ruthig, J. C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in college students' academic development. *The Journal of Social Psychology*, 144(6), 591-612. <https://doi.org/10.3200/SOCP.144.6.591-612>
- Hernández-Prados, M. A. y Vidal-Dimas N. (2017). Los valores en la educación. Análisis conceptual. II congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el siglo XXI. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/25-los-valores-en-la-educacion.pdf>.

- Hernández-Prados, M. Á. (2005). El papel de las relaciones paterno-filiares en la conflictividad escolar. *Nuevos desafíos en educación*, 1, 93-102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5545076>
- Hernández, Ó. S., Carrillo, X. M. y Garber, J. (2009). La promoción de la curiosidad de los estudiantes para participar en un programa preventivo. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 1-16.
https://www.researchgate.net/profile/Judy_Garber/publication/268047436_La_promocion_de_la_curiosidad_de_los_estudiantes_para_participar_en_un_programa_preventivo/links/54b793860cf2e68eb280290c/La-promocion-de-la-curiosidad-de-los-estudiantes-para-participar-en-un-programa-preventivo.pdf
- Hernando, S. M. (1994). *Valores cívico-sociales en la juventud*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4266>
- Herrera-Valverde, R. I. y Navarro-Baños, R. (2018). Experiencias de Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas. Cooperative learning experiences in mathematics. *Cuadernos del profesorado*, 11(23), 99-108.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/2131/2686>
- Herrera, L., Perandones, T. M. y Sánchez-Sánchez, L. D. C. (2019). Fortalezas personales y eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 317-324.
<http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1431/1210>
- Herrera, P., Rivas, R. D., Valásquez, C. M., Filoza, L. B. y Tala, S. O. (2012). *Factores de la resiliencia en estudiantes con repitencia escolar: Estudio de caso, en un séptimo básico de la escuela Santa Lucía en el año 2009*. Biblioteca Digital de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1798>.
- Högfeldt, C. (2015). *La ley del más fuerte: El concepto de la fortaleza en La ciudad y los perros de Mario Vargas Llosa*. Repositorio Lunds universitet.
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=7456218&fileId=7456219>.
- Horwitz, L. (2006). La capacidad de perdonar: perspectivas intrapsíquicas y evolutivas. *Revista Aperturas Psicoanalíticas*, (23), 1-34.
<https://aperturas.org/articulo.php?articulo=385&a=La-capacidad-de-perdonar-perspectivas-intrapsiquicas-y-evolutivas>

- Ibarrola, G. S. y Redín, C. I. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 367-384. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350022.pdf>
- Ipiña, M. J., Molina, L. y Reyna, C. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la escala MESSY (versión docente) en una muestra de niños argentinos. *Revista Suma Psicológica*, 17(2), 151-161. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2010.517>
- Izaskun, L. C., Gurutze, L. C. y Arribas, G.S. (2017). Práctica de actividad física y deporte, asociacionismo e intención de práctica futura en un grupo de adolescentes de 12 a 16 años. *Sportis*, 3(3), 419-435. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.1899>
- Jaramillo-Vélez, D. E., Ospina-Muñoz, D. E., Cabarcas, G. y Humphreys, J. (2005). Resiliencia, espiritualidad, aflicción y tácticas de resolución de conflictos en mujeres maltratadas. *Revista de salud pública*, 7, 281-292. <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2005.v7n3/281-292/es>
- Jáuregui, E. y Martín, R. A. (2008). *La psicología del humor: un enfoque integrador*. Ediciones Orión.
- Jens, W. (2001). Deutschland erlebt eine rhetorische baisse. *A Tempo*, 2, 1-23. Recuperado de www.kultur-netz.de/archiv/literat/walter_jens.html.
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M. y Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the Schools*, 41(1), 67-79. <https://doi.org/10.1002/pits.10139>
- Jiménez-Moral, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Junco, I. H. (2010). La motivación en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Revista Andalucía*, 20, 2-45.
- Kashdan, T. B., Rose, P. y Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of personality assessment*, 82(3), 291-305. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05
- Kashdan, T.B. y Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong

- adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260-270.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-007-9074-9>
- Keltner, D. y Haidt, J. (2004). Appreciation of beauty and excellence. *Character strengths and virtues*, 1, 537-551.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Kroyer, O. N., Guzmán, J. V., Aguayo, J. G., Almanzor, C. V., Salinas, R. S. y Torres, G. R. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711167834>
- Krumm, G. L., Arán Filippetti, V., Lemos, V. N., Aranguren, M. y Vargas Rubilar, J. A. (2013). Invariancia de Medidas de la prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance según la edad: Un estudio en niños y adolescentes de habla hispana. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Psychology*, 7, 29-49.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10785>
- Krzemien, D. (2012). Sabiduría y envejecimiento: Una revisión conceptual y operacional del constructo sabiduría y su relación con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 120-138. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140602>
- Lázaro-Visa, S., Gómez, E., García-Lastra, M. y Fernández-Rouco, N. (2019). Fortalezas, debilidades y retos en la gestión de la convivencia escolar: significados para los equipos directivos de escuelas de Educación Primaria y Secundaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 373-380.
<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1506/1297>
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. Oxford University Press.
- Leal, A. G. (2007). Nuevos tiempos, viejas preguntas sobre el amor: Un estudio con adolescentes. *Posgrado y sociedad*, 7(2), 50-70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662521>
- Leandro, P. G. y Pelechano, A. (2007). Estudio psicométrico de una escala de calificación para evaluar acciones relacionadas con sabiduría en una muestra de adolescentes argentinos. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 47-59.
- Leganés, E. N. (2017). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society and Education*, 5(1), 21-40.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/494/472>

- Leiton, Z. E. y Román, M V. (2018). Efectividad del programa sabiduría, vejez y bienestar sobre las inteligencias múltiples en el adulto mayor. *In XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería*.
- León-López, S. T. e Hidalgo-Gómez, E.P. (2017). *Gratitud y felicidad en estudiantes del segundo al quinto año de una universidad privada de Lima este, 2016*. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/424>
- Lillo, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005
- Lillo, P. R. (2007). Influencia de los estilos de humor sobre las estrategias de afrontamiento en Entre Ríos. *Psicodebate*, 7, 95-118.
- Linley, P.A., Maltby, J., Wood, A.M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341-351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004>
- Lira, M. y Rodríguez, M. (2009). Fortalezas del carácter, estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana de Caracas.
- López-Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos*, 22, 41-60. <http://hdl.handle.net/10578/9053>
- López-Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres. M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre educación*, 11, 127-147. <https://hdl.handle.net/10171/8980>
- López-González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *Isep Science*, (5), 62-77. <https://online.ucv.es/resolucion/files/López-L.-y-Bisquerra-R.-2013.-Validación-escala-clima-clase-ESO.pdf>
- López-González, L., Amutio-Kareaga, A. y Bisquerra, R. (2014). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria. Comunicación presentada a: I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>

- López-Martínez, O., Sevilla-Moreno, A. y Velandrino, A. P. (2010). Fortalezas positivas: el sentido del humor en alumnos universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 2-13. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2985>
- López- Serrano, S. (2017). *Efecto agudo inmediato de la actividad física a alta intensidad en la velocidad de procesamiento lingüístico, cálculo matemático, atención y creatividad en adolescentes*. Repositorio de Trabajos Académicos Universidad de Jaén. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/4658>
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students/La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Loza, J.E., Salinas, V. y Glasserman, L.D. (2017). Rendimiento académico de los alumnos de Secundaria que participan en el programa de aulas digitales. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 60-80. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5791>.
- Lozano-Mármol, T. (2016). La importancia de la disciplina y la organización en el aula. *Publicaciones Didácticas*, 69, 431-439. <https://pdfs.semanticscholar.org/0330/6f0ddea21930b89c16c33c5b93adf5c8a26f.pdf>
- Lozano-Martínez, J. (2012). Diversidad y educación. *Educatio Siglo XXI*, 1, 11-24. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149111>
- Luskin, F. (2008). *Perdonar es sanar*. Editorial Norma.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 217-238. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871010.pdf>
- Ma, C. y Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190. <https://doi.org/10.1002/pits.20288>
- Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2010). Estudio psicométrico del screening de problemas de conducta infantil SPCI. *Psicothema*, 22(2), 316-322. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496021.pdf>

- Mannocci, F. (2018). *La curiosidad*. Editorial Plataforma.
- Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos. Revista de educación*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Martín, V. (2016). *Bienestar subjetivo, bienestar psicológico y significación vital en personas en situación de desempleo*. Universidad de la Laguna, España. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3815/bienestar%20subjetivo%2c%20bienestar%20psicologico%20y%20significacion%20vital%20en%20personas%20en%20situacion%20de%20desempleo.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Martínez-Bernal, L. (2018). *Técnicas de comunicación en el aula. Una mirada desde la escuela pública y la privada*. Repositorio de la Universidad Pontificia Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38016>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Massa, J. E., Pat, Y. M., Keb, R. A., Canto, M.V. y Chan, N. (2011). La definición de amor y dependencia emocional en adolescentes de Mérida, Yucatán. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(3), 166-176. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35792668/amor_en_adolescentes.pdf?
- Matson, J. L., Rotari, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills in Youths (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90001-3)
- Mauger, P. A., Perry, J. E., Freeman, T., Grove, D. C. y McKinney, K. E. (1992). The measurement of forgiveness. Preliminary research. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 170-180. <https://psycnet.apa.org/record/1992-41508-001>
- Medina-Hernández, N. Y. (2018). Violencia verbal y asertividad en adolescentes de la Institución Educativa. *Beatita de Humay-Pisco*, 2,1-17. <http://repositorio.uap.edu.pe/handle/uap/9003>
- Medina, C., Fiol, M. I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639006.pdf>

- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Méndez-Gómez, F. J. y León, B. (2009). Fortalezas Humanas y Síndrome de Burnout en una Muestra de Profesores de Secundaria. *Revista de Educación*, 28(2), 15-30. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1949>
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C. J. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 8(1), 25-36. <https://psycnet.apa.org/record/2002-04960-003>
- Mínguez, P. M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1, 1-9. <http://revista.iered.org>.
- Mitchell, M. y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Molina-Gómez, A. (2018). Estilos de amor y Autoestima en adolescentes del distrito Jacobo Hunter. *Revista de Psicología*, 8(1), 83-101. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/122/120>
- Momeñe, J., Jáuregui, P. y Estévez, A. (2017). El papel predictor del abuso psicológico y la regulación emocional en la dependencia emocional. *Psicología conductual*, 25(1), 61-65. https://www.researchgate.net/profile/J_Momene/publication/317023470_El_papel_predictor_del_abuso_psicologico_y_la_regulacion_emocional_en_la_dependencia_emocional/links/5ddcf2a6458515dc2f4e056f/El-papel-predictor-del-abuso-psicologico-y-la-regulacion-emocional-en-la-dependencia-emocional.pdf
- Monbourquette, J. (1995). *Cómo perdonar: perdonar para sanar, sanar para perdonar*. Editorial Sal Terrae.
- Monedero, C. R. (2011). Competencias profesionales en continua mutación: el caso de los periodistas y las TIC. *Competencias, TIC e Innovación*, 1, 53-66.
- Montes, B. B. y Landa, A. J. M. (2014). Emotional intelligence and affective intensity as life satisfaction and psychological well-being predictors on nursing professionals. *Journal of Professional Nursing*, 30(1), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.12.012>

- Montoya, D.E., Arana, L.M. y Coronado, J.M. (2017). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa parroquial del distrito de San Isidro*. Repositorio Universidad Marcelino Champagnat. <http://repositoio.umch.edu.pe/handle/UMCH/108>.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1995). *Escalas de clima social*. España: TEA.
- Mora-Guerrero, G. M., Fernández, M. C. y Ortega, S. V. (2016). Asociacionismo productivo y empoderamiento de mujeres rurales: Madres multiactivas, socias y mujeres campesinas. *Cultura-hombre-sociedad*, 26(1), 133-160. <http://dx.doi.org/10.7770/CUHSO-V23N1-ART1055>
- Morales-Arroyo, S. I. (2014). Relación entre la espiritualidad, el bienestar físico y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. *Griot*, 7(1), 7-18. <http://hdl.handle.net/11721/1057>
- Morales, A. L. (2014). *Intersección de la espiritualidad/religión en las conductas sexuales de los/as adolescentes*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado el 16 de marzo de 2020 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/43718>.
- Morán, C. A., Castro, F. V., Cabaco, A. S. y Velasco, E. M. (2014). La Psicología Positiva: antigua o nueva concepción. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 439-450. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.522>
- Morán, C. y Menezes, E. (2011). Validación del Cuestionario de Metas de Logro Académico en universitarios brasileños. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp.11211-11226). Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Motta, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 167-187. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>.
- Moutaño, J., Mendes, S. y Cid, L. (2013). Traducción y validación de la Subjective Vitality Scale en una muestra de practicantes de ejercicio portugueses. *Revista Elsevier*, 45(2), 223-230. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v45i2.842>
- Moyano-Pacheco, M., Expósito-Jiménez, F. y Trujillo-Mendoza, H. M. (2013). Cierre cognitivo, sexismo y religiosidad: diferencias y similitudes entre grupos de adolescentes con distinta cultura. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 501-508. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.135601>

- Muñoz-Quezada, M. T., Lucero-Moncada, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz-Molina, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Murphy, B. C., Eisenberg, N. y Shepard, S. (1997). *The development of empathic accuracy*. Empathic accuracy.
- Myers, D.G. (1995). *Psicología social*. McGraw-Hill.
- Navarro-Roldán, C.P. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (21), 241-271. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Ochoa, C. A. y Pérez, G. L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Ortega-Ospina, A. M. (2017). *Rol de Naciones Unidas en los procesos de empoderamiento político de las mujeres indígenas en Colombia. Caso de estudio: Mujeres indígenas del Cauca 2010-2015*. Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales de la Región Andina y América Latina. <http://hdl.handle.net/10469/11662>.
- Ortega, R., Fernández, I. y Del Rey, R. (2002). *Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España*. <http://www.gold.ac.uk/connect/sreportsspain.html>.
- Ortet, G., Escrivá, P., Ibáñez, M. I., Moya, J., Villa, H., Mezquita, L. y Ruipérez, M. A. (2010). Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PI-R (JS NEO-S). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 327-344. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712250008.pdf>
- Ortet, G., Ibáñez, M. I., Ruipérez, M. A., Villa, H., Moya, J. y Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R (JS NEO). *Psicothema*, 19(2), 263-268. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719213.pdf>
- Osornio-Callejas, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai*, 12(3), 415-431. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811029.pdf>
- Ovejero, B. M. (2018). *Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid y diferencias de sexo: Relación con salud, resiliencia y rendimiento académico*. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/49808>.

- Palomino, M. L. y Dagua, A. D. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones Unad*, 8(2), 199-221. <https://doi.org/10.22490/25391887.643>
- Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M. S. y Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia escolar e educacional*, 20(2), 313-320. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202972>
- Penas, C. S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña*. Repositorio Institucional de la Universidad de Santiago de Compostela. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2465/9788498870879_content.pdf?sequence=1.
- Peñalva, A., López, J. J., Vega, A. y Satrústegui, A. C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Revista Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. <https://hdl.handle.net/10171/38937>
- Perandones, G. M. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad*. Facultad de ciencias de la salud. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/40396>
- Pérez-Escoda, G., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1530/1862>
- Pérez-Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 113-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100007>
- Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Pons, G. (1994). *El cuestionario de problemas morales (DIT)*. Editorial Nau.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V. y Escrivá, A. (1995). Lo cognitivo vs. lo afectivo. Desarrollo moral y personalidad. *Psicología Moral y Crecimiento Personal*, 2, 259-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3295543>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas (p. 181-208) Coord. Por Vázquez- Valverde, C y Hervás Torres, G. In *La ciencia del*

- bienestar: fundamentos de una psicología positiva, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4672637>
- Peterson, C. y Park, N. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4), 16-29.
- Pineda, J. A. y García-Pérez, F. F. (2016). Conflicto y convivencia: Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de Secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1073-1091.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401073
- Pinilla-Orejarena, A. P., Sánchez-Aguilar, E. W. y Campo-Arias, A. (2003). Evaluación clínica de la orientación sexual en adolescentes. El papel de médicos generales y pediatras. *Medunab*, 6(17), 93-97.
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/258/241>
- Pinto-Santos, A. R. y Carreño, J. D. (2015). Convivencia escolar en la era de la hiperconectividad. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(1), 149-164.
https://www.researchgate.net/profile/Alba_Pinto_Santos/publication/303401205_Conviviencia_Escolar_en_la_era_de_la_hiperconectividad/links/5740b14408ae298602ebb71f.pdf
- Ponce-León, J. J. (2017). *Educación alternativa y autorregulación emocional: implicaciones clínicas*. Repositorio Digital Universidad San Francisco de Quito.
<http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/7006>.
- Portal-Martínez, J. M. (2016). Control interno e integridad: elementos necesarios para la gobernanza pública. *El cotidiano*, 198, 7-13.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32546809002>
- Porto, A. P., Nogueira, E. y Rueda, J. (2018). Relaciones entre fortalezas del carácter y percepción de apoyo social. *Ciencias Psicológicas*, 4, 187-193.
<http://dx.doi.org/10.22235/cp.v12i2.1681>
- Prado-Delgado, V. M., Ramírez-Mahecha, M. L. y Ortiz-Clavijo, M. S. (2010). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Repositorio del Ministerio de Educación de Perú. <http://hdl.handle.net/123456789/1502>.
- Prieto, R. R., Cabrera, M. S., Estepa, L. G. y Linares, E. (2017). Mujeres migrantes tejiendo democracia y sororidad desde el asociacionismo. Una aproximación cualitativa e interseccional. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 8(1), 223-243. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54496>

- Pujolas, M. P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo: Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de innovación educativa*, (59), 41-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167598>
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155-170. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56031293002.pdf>
- Ramírez-Díaz, Y., Navas-Prados, M. y López-Fernández, V. (2019). Un estudio sobre la creatividad, el género, la edad y las inteligencias múltiples en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España/A study on creativity, gender, age and multiple intelligences in students of Compulsory Secondary Education. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-16.
- Ramos, H. C. y Merma, M. G. (2012). Autonomía y responsabilidad. Propuestas para una mayor cohesión y participación en el grupo-aula. In X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària (1052-1062). Instituto de Ciencias de la Educación. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicaciones-orales/245369.pdf>
- Rawls, J. (1999). Justicia como equidad. *Revista española de control externo*, 5, 129-158.
- Redondo, M. J. (2012). *Parresia y diferencia ética: consideraciones sobre el último Foucault*. Servei de Publicacions.
- Regueiro, B., Valle, A., Estévez, I., Piñeiro, I., Martínez, S. R. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.137>
- Reséndiz, E. (2006). La variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 9(3), 435-458. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362006000300006&script=sci_arttext&lng=pt
- Rettberg, A. y Rivas, A. (2012). *El sector empresarial y la construcción de paz en Colombia: entre el optimismo y el desencanto*. Ediciones Uniandes- universidad de los Andes.
- Reyes, M. S. y Ferragut, M. (2016). Fortalezas psicológicas y diferencias de sexo en adolescentes. *Escritos de Psicología (Internet)*, 9(3), 28-36. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2016.2811>

- Rivera, D. E. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Repositorio de la Universidad Libre de Colombia. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9585>.
- Roa, P. Z. (2018). *Factores que afectan la motivación de los adolescentes en la clase de ELE*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/132442>.
- Rodríguez, A., Loreto, L. y Trujillo, C. C. (2013). Fortalezas personales en mayores viudos: diseño mixto de investigación en psicología positiva. *Avances en Psicología Clínica*, 42, 1-15.
- Rodríguez, G. E. (2019). El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar. *El Cotidiano*, 34, 99-109. <https://search.proquest.com/openview/70431d79657db475d8f81093eac07642/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Rodríguez, T. C. (2016). El concepto de gratitud desde una perspectiva psicológica. *Revista Psicol*, 13, 87-105. https://www.researchgate.net/profile/Nelson_Zicavo/publication/278019131_Incidencia_del_ajuste_diadico_y_sentido_del_humor_en_la_satisfaccion_marital/links/55788a1608ae75363755b531/Incidencia-del-ajuste-diadico-y-sentido-del-humor-en-la-satisfaccion-marital.pdf#page=107
- Rojas-Pérez, C., Szymanski, M. G., Romero, M. F. y Sánchez-Muñoz, T. T. (2015). Relación entre funciones ejecutivas y habilidades sociales en adolescentes: un estudio piloto. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 167-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939009>
- Rojas, M. G., Trujillo, M, J. y Polania, R. A. (2013). *Capacidad de perdonar de mujeres en situación de maltrato infringido por su pareja y su asociación frente al bienestar Psicológico*. Repositorio Institucional de la Universidad Surcolombiana. <http://repositorio.usco.edu.co/handle/123456789/510>.
- Ruch, W., Proyer, R. T. y Weber, M. (2010). Humor as a character strength among the elderly: Theoretical considerations. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(1), 8-12. <https://doc.rero.ch/record/316706>
- Russek, S. (2015). Optimismo o pesimismo, una actitud ante la vida. Crecimiento y bienestar emocional. www.crecimiento-y-bienestar-emocional.com/optimismo.html.
- Sáenz, G. (2018). La humildad. *Carta Comunitaria*, 26(148), 70-71.
- Salanueva, O. L. y González, M. G. (2008). *La integridad sexual de la niñez y la adolescencia*. Ediciones Cooperativas.

- Salas, M.A., Murcia, D. y Ríos, S.L. (2016). *Concepciones sobre prudencia en niños y niñas de 11 años de la ciudad de Neiva*. Repositorio de la Universidad Surcolombiana. <http://repositorio.usco.edu.co/handle/123456789/523>.
- Saldaña, G. N., Oyarzo, G. F. y Navarro, M. G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación?. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/389>
- Salinas-Beristáin, L. y Pérez-Duarte, A. E. (2019). La tutela de los derechos de niñas, niños y adolescentes a la integridad y libertad sexuales, y al libre desarrollo de la sexualidad, frente a la explotación sexual en el derecho penal de seis entidades federativas mexicanas. *Alegatos*, 18(56/57), 85-104. <http://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/547/534>
- Santana, L. A. (2016). Fortalezas de carácter que se relacionan con los niveles de resiliencia en población desplazada en Colombia (Tesis de pregrado). Recuperado el 5 de mayo de 2019 de: <http://hdl.handle.net/20.500.12494/14090>.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, 67(6), 1049- 1063.
- Scholte, R. y Van Aken, M. (2006). *Peer relations in adolescence. Handbook of adolescent development*. Psychology Press.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Basic Books.
- Serrano-Fernández, M. I. (2017). *El papel de la religiosidad/espiritualidad en el perdón*. Repositorio de Comillas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121982>.
- Sevilla, A. M. y López, O. M. (2009). Educación y humor: Una intervención positiva en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 323-329. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320035.pdf>
- Sheldon, K. M., Davidson, L. y Pollard, E. (2004). Integrity [authenticity, honesty]. *Character strengths and virtues: A handbook of classification*, 3 (1), 249-271.
- Shoshani, A. y Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10902-012-9374-y>

- Simkin, H., Rubio, P., Di Puglia, G. y Preuss, M. (2019). Religiosidad y espiritualidad en el marco del modelo de los cinco factores de la personalidad. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 4(2), 73-109. <https://doi.org/10.32351/rca.v4.2.89>
- Solano-Villanueva, I. G. (2018). *Autoestima y Autocuidado en personas adultas mayores que asisten al puesto de salud de Víctor Raúl, 2017*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Trujillo. <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/11706>.
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Tadeusz, S. J. (2013). Confiar, creer y amar. El camino a la transformación interior. *StBob*, 4, 59-74.
https://www.researchgate.net/profile/Tadeusz_Kotlewski/publication/277878839_Confiar_creer_y_amar_El_camino_a_la_transformacion_interior/links/5575aa6b08ae7536375049a8/Confiar-creer-y-amar-El-camino-a-la-transformacion-interior.pdf
- Tapia, G. I. (2017). *Afrontamiento y clima social escolar en los estudiantes del V ciclo de primaria de la I. E "Lara Bonilla", Lurín*. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/22076>.
- Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.
- Teller, R. V. (2019). *El uso de dispositivos multimedia (celular, laptop, PC, Tablet) como factores de distracción en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Comunicación para el Desarrollo durante el segundo semestre del año académico 2018*. Repositorio Institucional RIUMA. <https://repositorio.unan.edu.ni/12408>.
- Terán, J. C. (2017). Diseño de la Escala de Adicción al amor en adolescentes de una universidad privada de Lima Norte. *Posgrado y sociedad*, 7(2), 50-70. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/22290>
- Ticona, L. y Flores, M. (2017). Bienestar psicológico y capacidad de perdonar en estudiantes de una universidad privada de Lima este (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/418>
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J. y Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637-642. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014>.
- Tortul, M. C. (2019). Influencia de la autoeficacia en la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo (GRIT) en estudiantes universitarios de Paraná, Entre Ríos. In XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad

de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-111/823>

- Traver, J., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de Secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación*, 36(8), 1-19. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1008Traver.PDF>
- Trechera, L. (2004). *Habilidades de dirección, factores determinantes para desarrollar el liderazgo*. Desclée de Brouwer.
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718217.pdf>
- Trías, S. D. (2009). *Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en filosofía*. Repositorio digital FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3402>.
- Turpo, J. E. y Carranza, R. F. (2011). Hábitos de estudio, espiritualidad y rendimiento académico: un estudio comparativo. *RIEE Revista Internacional de Estudios en Educación*, 11(1), 41-50. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30421416/ed08articulo.pdf?1357884398=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHabitos_de_estudio_espiritualidad_y_rend.pdf
- Uribe, B. A. (2005). Reconocimiento y humildad: lo que media en la inclusión del otro. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 26, 89-105. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:filopoli-2005-26-ECDA8BF4-AE6E-649B-6A1C-4B7E6A132EBE>
- Usán, P. S., Bordás, C. S., Abad, J. J. , Orozco, A. M. y Jarie, L. (2019). Relaciones de la inteligencia emocional, Burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de estudiantes adolescentes. *Archivos de Medicina Universidad de Manizales*, 19(2), 1-15. <https://doi.org/10.30554/archmed.19.2.3256.2019>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Vázquez, C. y Hervás, G. S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14(3), 401-432. https://www.researchgate.net/profile/Carmelo_Vazquez2/publication/290159694_Clinic

al_interventions_based_on_Positive_Psychology_Fundamentals_and_applications/links/5872bbce08aebf17d3af5a2a/Clinical-interventions-based-on-Positive-Psychology-Fundamentals-and-applications.pdf

- Vega, M. M. (2017). *Autoconcepto e inteligencia emocional: Un análisis comparativo*. UIB repositori. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/3401>.
- Velásquez, D.V. y Pedrão, L.J. (2005). Satisfacción personal del adolescente adicto a drogas en el ambiente familiar durante la fase de tratamiento en un instituto de salud mental. *Rev Latino-am Enfermagem*, 13, 36-44. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000700011>
- Vidal-Dimas, N. (2017). Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca.: Un análisis empírico desde la teoría del desarrollo positivo (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=149629>
- Vidal, F. y Mota, R. (2008). Encuesta de infancia en España 2008. *Fundación SM, Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE y Movimiento Junior*, 1-16.
- Villalba, C. J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Villanes, A. I. P. (2019). *Inteligencia emocional y resiliencia en adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana*. Repositorio de la Universidad Ricardo Palma. Recuperado el 4 de marzo de 2020 de <http://168.121.49.87/handle/URP/2659>.
- Villanueva-Badenes, L., Usó-Guiral, I. y Serrano, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31, 165-171. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319/293>
- Vlachopoulos, S. P. y Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: a cross gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 207-222. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_VlachopoulosKaravani_HJOP.pdf
- Weber, M. y Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom?. *Child Indicators Research*, 5, 317-334. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9128-0>.
- Zacaron, F. W. y Amorín, C. N. (2011). Nivel de atividade física e estado de humor em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 189-193. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200010>

Capítulo IV. Metodología y diseño de la investigación.

ÍNDICE

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Formulación del problema de investigación.
- 4.2. Objetivos.
- 4.3. Metodología.
- 4.4. Población y muestra.
 - 4.4.1. Participantes.
- 4.5. Instrumentos de recogida de información.
 - 4.5.1. Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003).
 - 4.5.3.1. Características psicométricas del cuestionario VIA-Y.
 - 4.5.3.1.1 Descripción de las subescalas.
 - 4.5.3.1.2 Prueba de fiabilidad.
 - 4.5.2. Escala Breve de Clima de Clase (EBCC).
 - 4.5.3. Variables predictoras o factores.
- 4.6. Procedimiento de recogida de información.
- 4.7. Análisis de datos.
- 4.8. Referencias

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

- Tabla 4.1. Alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia.
- Tabla 4.2. Alumnos escolarizados por niveles en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia.
- Tabla 4.3. Características de los centros donde se ha extraído la muestra.
- Tabla 4.4. Muestra global, por centro y por nivel académico.
- Tabla 4.5. Alumnos por grupo según nivel educativo.
- Tabla 4.6. Edad de los alumnos de la muestra.
- Tabla 4.7. Calificaciones finales del último boletín de notas.
- Tabla 4.8. Instrumentos utilizados para el estudio.
- Tabla 4.9. Definición de las 6 virtudes y sus fortalezas.
- Tabla 4.10. Estadísticos descriptivos de todas las Dimensiones de Fortalezas.
- Tabla 4.11. Fiabilidad de las subescalas y comparación con las obtenidas en otros estudios.
- Tabla 4.12. Fiabilidad por dimensiones.
- Tabla 4.13. Comparación de fiabilidad por dimensiones.
- Tabla 4.14. Dimensiones, subdimensiones e ítems del EBCC.
- Tabla 4.15. Fiabilidad de las subdimensiones.
- Tabla 4.16. Fiabilidad de los Ítems.
- Tabla 4.17. Variables predictoras o factores. Tipos y medida.

ÍNDICES DE FIGURAS POR CAPÍTULOS

- Figura 4.1. Datos cruzados centro-género.
- Figura 4.2. Tipo de familia.
- Figura 4.3. Edad de los padres.
- Figura 4.4. Estudios del padre y de la madre.
- Figura 4.5. Rendimiento académico.
- Figura 4.6. Número de amigos.

4.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Teniendo en cuenta el marco teórico analizado nos planteamos algunas cuestiones objeto de interés para este trabajo de investigación. Estas son: ¿Es relevante conocer las fortalezas que poseen los adolescentes en la actualidad? ¿Cuál es el estado de los centros educativos de la etapa de Educación Secundaria de nuestra Región en relación al clima de convivencia escolar? ¿Cómo lo perciben los estudiantes de Secundaria? ¿Existe alguna relación entre el nivel o grado de desarrollo de fortalezas personales de los adolescentes y su percepción sobre el clima de convivencia escolar? ¿Tiene relación el clima de convivencia del centro educativo con las fortalezas personales de los alumnos? ¿Cómo perciben los alumnos sus emociones en relación con la psicología positiva? ¿Cómo afectan sus emociones en el ritmo del aula en relación con la convivencia?.

4.2. OBJETIVOS.

Actualmente la etapa de la adolescencia está vista como un periodo conflictivo en el proceso de desarrollo de la persona. El paso por este periodo consolida la nueva personalidad del adolescente. En este sentido, la presente tesis pretende conocer aquellos aspectos que ocupan un lugar destacado en el desarrollo de la adolescencia en relación con las fortalezas positivas y su relación con el clima del aula, planteándose el siguiente objetivo general “Conocer la vertiente más positiva del adolescente en relación con las fortalezas humanas y el clima de aula”, que se ha visto delimitado en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de fortalezas y desarrollo humano de los alumnos que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos de la Región de Murcia.
2. Explorar el estado de convivencia en el que se encuentran los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia a través de la percepción que tienen los alumnos.
3. Determinar en qué medida se relaciona el análisis sobre convivencia escolar en el centro educativo con el nivel de desarrollo humano y fortalezas de los alumnos de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

4.3. METODOLOGÍA.

El diseño de una investigación es la columna sobre la que se vertebra dicha investigación. En palabras de Arnal et al. (1994) “permite delimitar la estructura, la organización de la

investigación y es un esquema global que indica lo que realizará el investigador, cómo alcanzará los objetivos de la investigación y cómo abordará el problema planteado” (p. 91).

Según la clasificación de Hernández-Pina (2001) nuestra investigación se basa en un enfoque empírico analítico, cuyo fin es explicar y relacionar las diferentes variables que se estudian. El diseño del presente trabajo se trata de una investigación no experimental, exploratoria de carácter descriptivo, cuyo propósito básico es describir, analizar e interpretar una serie de datos y variables de una realidad determinada, que nos permite observar hechos y recoger datos relevantes, en este caso, acerca de la relación entre el desarrollo positivo y el clima de aula en adolescentes, “de la forma más objetiva y comprobable que se pueda” (Cubo et al., 2018, p.375).

La investigación es de corte cuantitativo y se trata de un estudio tipo encuesta, en el que se ha utilizado como técnica de recogida de datos la observación indirecta, por medio de dos cuestionarios estandarizados cuyas respuestas se miden a través de escala de Likert (también denominado método de evaluaciones sumarias). Estos instrumentos son: Cuestionario sobre Fortalezas Humanas (Peterson y Seligman, 2004) y Cuestionario para evaluar el Clima de Clase en Educación Secundaria (López-González y Bisquerra, 2013). En un apartado posterior se describen con detalle dichos cuestionarios utilizados en la recogida de datos. Esta metodología tipo encuesta es una de las más empleadas en el ámbito general de las ciencias sociales, y en especial, en educación.

4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Atendiendo a los objetivos planteados en la investigación, se procedió a realizar un muestreo no intencional o por conveniencia, centrando la atención en centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria en distintas localidades de la Región de Murcia y con titularidad pública y concertada, atendiendo a las proporciones de dichas enseñanzas en la población general de centros de la Región de Murcia. En total son 68.621 alumnos matriculados en 2017 en Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales el 69% están inscritos a centros públicos, 30.55% en centros de enseñanza concertada y 0.45% en centros de enseñanza privada, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en 2017 (ver tabla 4.1.).

Tabla 4.1.

Alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia.

Curso	Centros Públicos	Centros Concertado	Centros Privado	Total
Ed. Infantil 2º ciclo	33.827	14.974	220	49.021
Ed. Primaria	76.101	31.757	593	108.451
E.S.O.	47.603	20.643	375	68.621
Total	157.531	67.374	1188	226.093

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de los últimos resultados detallados sobre las estadísticas del alumnado escolarizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y privados durante el curso académico 2016-2017, el número total de adolescentes a nivel regional es de 68.621 alumnos. En la Tabla 4.2. puede contemplarse la distribución de alumnos por curso y centro público y concertado con un total de 68.246 alumnos ya que no se dispone de datos en relación a los alumnos matriculados en cada uno de los niveles en los centros de educación privada.

Tabla 4.2.

Alumnos escolarizados por niveles en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia.

Curso	Centros Públicos	Centros Concertados	Total
TOTAL ESO	47.603	20.643	68.246
PRIMER CICLO	26.225	10.980	37.205
1º ESO	13.745	5.688	19.433
2º ESO	12.480	5.292	17.772
SEGUNDO CICLO	21.378	9.663	31.041
3º ESO	11.127	5.072	16.199
4º ESO	10.251	4.594	14.845

Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Según la titularidad del centro, la mayor parte del alumnado se encuentra matriculado en centros públicos (69.7%) frente a los centros concertados (30.3%). Actualmente el número de alumnos matriculados en el primer ciclo es de 37.205 alumnos (54.5%) frente a los 31.041 alumnos matriculados en el segundo ciclo (45.5%).

Esta investigación se centra en alumnos que cursan sus estudios en 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia, tanto preadolescentes como adolescentes, incluyendo los alumnos que se encuentran matriculados en el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR). Los participantes o muestra final o productora de datos ha sido de 1014 alumnos matriculados en cinco centros de la Región de Murcia, siendo tanto centros públicos como concertados.

La Región de Murcia tiene una extensión superficial de 11.314 km², con 274 kilómetros de costa y dos mares: el Mediterráneo y el Mar Menor, una laguna interior de agua salada con 180 km² de superficie. La temperatura media anual ronda en la Región los 19 grados centígrados, con unas precipitaciones medias que alcanzan unos 300 litros por metro cuadrado y cerca de 3.000 horas de sol anuales. Aproximadamente en la Región de Murcia conviven 1.463.249 habitantes de los que algo menos de un tercio vive en la capital y la mitad en los municipios de Murcia, Cartagena y Lorca. En la actualidad, la densidad de población es de 129,9 habitantes por kilómetro cuadrado, situándose la media nacional en 93,3. La Región de Murcia se ha convertido en una zona receptora de población, el número de inmigrantes recibidos ha sido mayor que el número de emigrantes.

El espacio geográfico de la Región de Murcia se define por sus múltiples contrastes: tierras de secano y de regadío, llanuras y zonas montañosas, litoral e interior, viñas y mesetas, resultado, sin duda, de su condición de zona de transición entre la submeseta norte y el sistema subbético.

El litoral de la Región de Murcia ofrece algo más de 170 kilómetros, donde se alternan pequeñas playas y calas con zonas rocosas y de escarpados acantilados. La Costa Cálida ofrece playas de aguas bravas y calas de plácidas y serenas aguas. Dunas, playas, salinas, humedales... la franja litoral de la Región de Murcia reúne un buen número de zonas de indudable interés medioambiental, no en vano muchas de ellas pertenecen a la red de Espacios Naturales Protegidos de la región. Lugares donde poder encontrar, aún en nuestros días, especies de flora y fauna autóctonas como la sabina mora, variedad de árbol autóctono, o el fartet, un diminuto e insólito pez, único en su género.

Su capital es la ciudad de Murcia, que es sede de los órganos institucionales regionales, con excepción de la Asamblea Regional, que tiene su sede en Cartagena. La Comunidad

Autónoma de la Región de Murcia (CARM) está dividida en 45 municipios. Este número de municipios es el más bajo entre las comunidades autónomas y el tercero más bajo entre las provincias, por encima solamente de Las Palmas y Cádiz, que tienen 34 y 44 municipios respectivamente. Murcia es el séptimo municipio de España por población, Cartagena es el 23º y Lorca el 69º. Asimismo hay dos áreas metropolitanas entre las más pobladas de España: la de Murcia es la 11ª y la de Cartagena es la 16ª.

A continuación, en la Tabla 4.3., se puede apreciar las características de los cinco centros que accedieron a participar en el estudio y en los que están escolarizados los estudiantes participantes. Se trata de una muestra no probabilística de 1130 discentes (muestra aceptante) de cinco centros educativos pertenecientes a los cuatro niveles de ESO incluyendo PEMAR dentro de los niveles de educación secundaria. Tras realizar un análisis de los cuestionarios perdidos se excluyeron un total de 116 cuestionarios por presentar información incompleta, por lo que la muestra real o productora de datos es de 1014 alumnos, es decir, un 89.7% respecto a la muestra aceptante.

Tabla 4.3.

Características de los centros donde se ha extraído la muestra.

CENTRO	Zona	Titularidad	Nº de profesores	Volumen de alumnos	Niveles que contempla			
					E.I	E.P.	E.S.O	FP
A	Murcia centro	Público	84	980			X	
B	Murcia centro	Público	130	1435			X	X
C	Lorca	Público	140	1548			X	X
D	Lorca	Concertado	122	1350	X	X	X	X
E	Águilas	Concertado	76	826	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestran los datos referentes a las características personales de los participantes, concretamente la Tabla 4.4, hace referencia al número de alumnos por centro estudiado y por curso académico. Como se puede observar en la tabla sólo el centro B, C y E participaron en todos los niveles académicos, siendo el centro B el que mayor número de alumnos del centro han participado en la investigación con 272 (26.8%), seguido del centro E con 248 (24.5%). Éstos dos centros son los únicos que han superado el 20% del total de

alumnado de los centros participante en el estudio, frente al centro D con un total de 165 alumnos (16.3%).

Tabla 4.4.

Muestra global, por centro y por nivel académico.

CENTRO	ALUMNOS (n)	%	1ºESO (n)	2ºESO (n)	3ºESO (n)	4ºESO (n)	PEMAR (n)
A	156	15.4	85	0	0	60	11
B	272	26.8	44	41	79	108	0
C	173	17.1	38	71	19	45	0
D	165	16.3	1	0	78	80	6
E	248	24.5	36	64	70	69	9
TOTAL	1014	100	204 (20.1%)	176 (17.3%)	245 (24.1%)	363 (35.7%)	26 (2.5%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4.5. se puede apreciar los alumnos pertenecientes a cada grupo en cada nivel educativo según centro de procedencia.

Tabla 4.5.

Alumnos por grupo según nivel educativo.

CENTRO	ALUMNOS GRUPO AULA (n)	1ºESO (n)	2ºESO (n)	3ºESO (n)	4ºESO (n)	TOTAL (n)
A	A	26	0	0	21	47
	B	30	0	0	23	53
	C	29	0	0	1	30
	D	0	0	0	15	15
	PEMAR	11	0	0	0	11
	TOTAL (n)	96	0	0	60	156
B	A	21	11	12	44	88

	B	0	30	50	13	93
	C	23	0	17	25	65
	D	0	0	0	25	25
	E	0	0	0	1	1
	TOTAL (n)	44	41	79	108	272
C	A	16	23	0	0	39
	B	22	48	19	25	114
	C	0	0	0	20	20
	TOTAL (n)	38	71	19	45	173
D	A	1	0	25	26	52
	B	0	0	11	26	37
	C	0	0	19	28	47
	D	0	0	21	0	21
	E	0	0	2	0	2
	PEMAR	6	0	0	0	6
	TOTAL (n)	7	0	78	80	165
E	A	0	27	19	0	46
	B	18	16	23	30	87
	C	18	21	28	21	88
	D	0	0	0	18	18
	PEMAR	0	0	9	0	9
	Total (n)	36	64	79	69	248

Fuente: Elaboración propia.

En concreto, en relación al sexo de los participantes, 551 mujeres (54.3%) y 463 hombres (45.7%). En la Figura 4.1. se puede apreciar la distribución de los participantes por centro y sexo. Del total de alumnos por centro, el sexo femenino prioriza en el centro B con un total de 152 (14.99%) frente al centro C (8.7%). En el sexo masculino es diferente, el centro que mayor representación tiene en el E con un total de 129 niños (12.7%) frente al centro A con un total de 62 niños (6.1%).

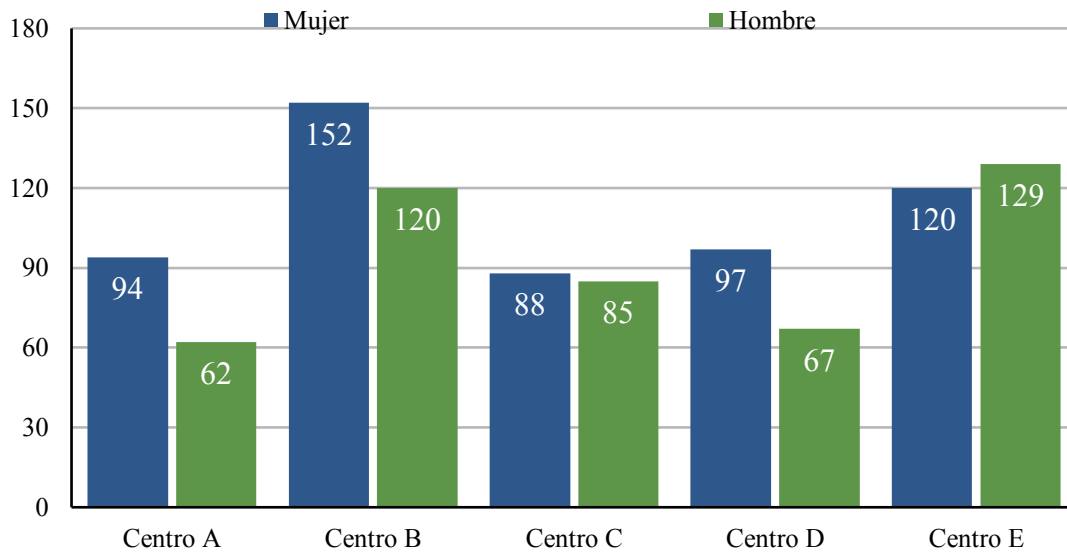


Figura 4.1. Datos cruzados centro-género.

Tras la aplicación del cuestionario, se extrajo información relacionada con las variables independientes de la investigación. Estas variables incluyen características personales (género y edad), educativas (curso, grupo aula, cuántas veces ha repetido, calificaciones finales y percepción de su rendimiento académico), familiares (tipo de familia, profesión de tus padres, edad del padre y de la madre, estudios de los progenitores) y número de amigos que tiene en clase. En lo que respecta a la edad de la muestra (tabla 4.6), en educación secundaria obligatoria se encuentran entre edades comprendidas entre 11 y 17 años, ascendiendo a 19 años los alumnos que ingresan bajo consentimiento de los padres o tutores legales en el programa PEMAR. En nuestro estudio no hay ningún discente con edades comprendidas entre 18 y 19 años. En concreto, de los 1014 alumnos la representación más alta se encuentra en los alumnos de 15 años (31.2%) frente a los 10 alumnos (1%) de 17 años.

Tabla 4.6.

Edad de los alumnos de la muestra.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación típica
11	12	1.2		
12	99	9.8		
13	176	17.4		
14	216	21.3	14.3	1.3
15	316	31.2		
16	185	18.2		
17	10	1.0		
TOTAL	1014	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las variables familiares se han contemplado en el instrumento de recogida de información aspectos relacionados con el tipo de familia, la edad y los estudios de los padres. Respecto al tipo de familia 550 alumnos (54.2%) se encuentran en una unidad convivencia nuclear, 192 (18.9%) con familia extensa, 133 (13.1%) pertenece a familias monoparentales y 116 (11.4%) a familias reconstruidas. El valor correspondiente a otras familias corresponde con 12 alumnos que conviven en otras modalidades de familia concretamente, se tratan todos ellos de familias acéfalas, de los cuales la mayoría conviven con sus abuelos (8 alumnos que representan el 0,8%), y el resto con sus tíos (4 alumnos). Un 1.1% no contestan al ítems de tipo de familia (Figura 4.2.).

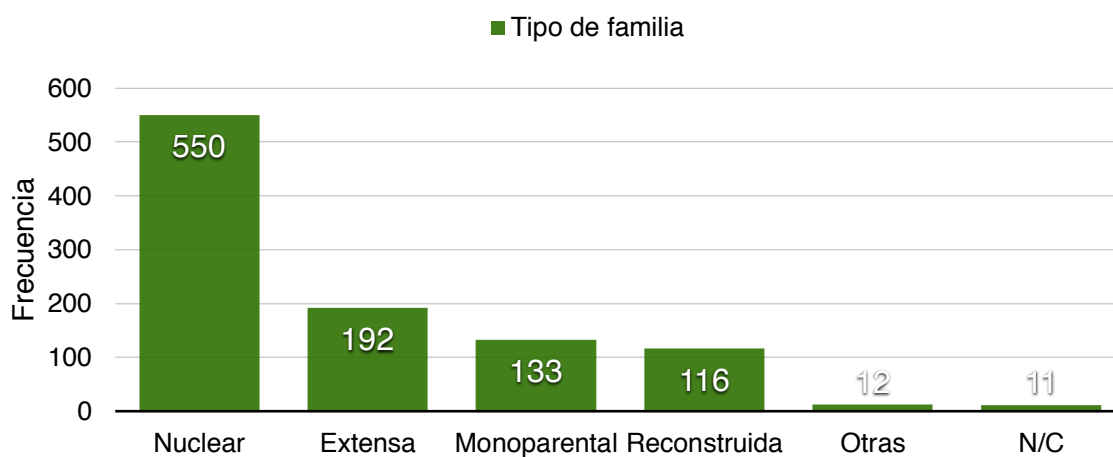


Figura 4.2. Tipo de familia.

Por otra parte, en lo que se refiere a la edad de los padres o tutores legales de los adolescentes, tras el análisis de la Figura 4.3., se comprueba que los alumnos han contestado a dicha pregunta han sido 961 (97.4%) de los 1014, frente 53 alumnos (2.6%) que no han contestado a este ítems quedando estos valores como perdidos. Se puede comprobar la prevalencia de edades situadas en los intervalos de 41-50 años (52.2 %) y 31-40 (34.9 %). Por el contrario, se observan datos menores entre las edades de más de 50 (8.9%), de 20-30 (3.4%) y menos de 20 años (0.6%). Esta misma figura nos permite comprobar como se distribuye la muestra en función de la edad de los padres, diferenciando el género de cada uno de ellos, de modo que, a pesar de observar que se encuentran bastante equiparados hombres y mujeres en los distintos intervalos de edad, podemos ver que en el intervalo de 41-50 años predomina el género femenino, mientras que en el intervalo de más de 50 años el masculino.

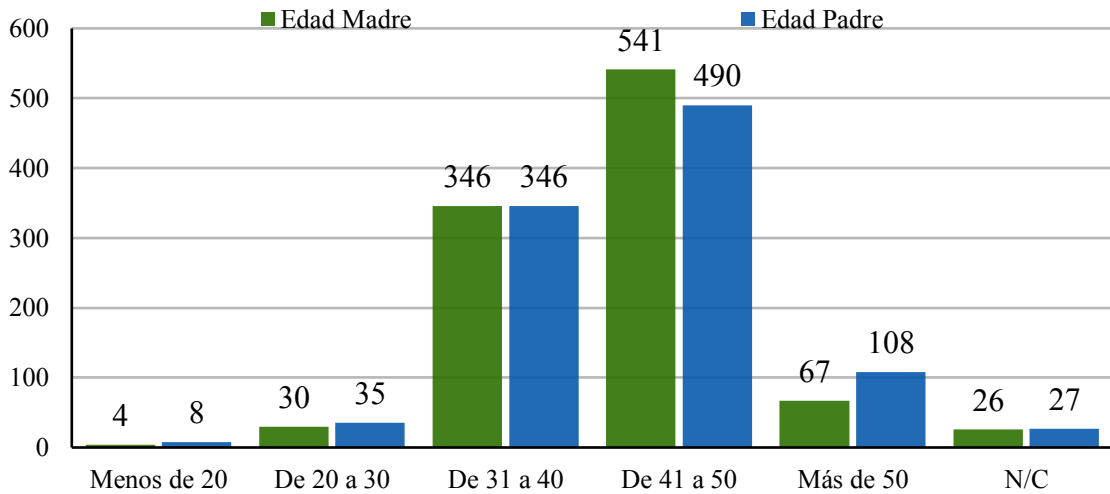


Figura 4.3. Edad de los padres.

Del total de participantes, se puede apreciar en el peso femenino una mayor prevalencia en estudios de Bachillerato con 222 madres que tienen estos estudios frente a los 212 de los padres. Destacar que 166 padres entre ambos sexos se encuentran sin estudios. La menor frecuencia se ha obtenido en aquellos padres con doctorado con un total de 67 padres. Los datos vinculados a los estudios del padre y de la madre de la muestra productora de datos, se exponen en la Figura 4.4.

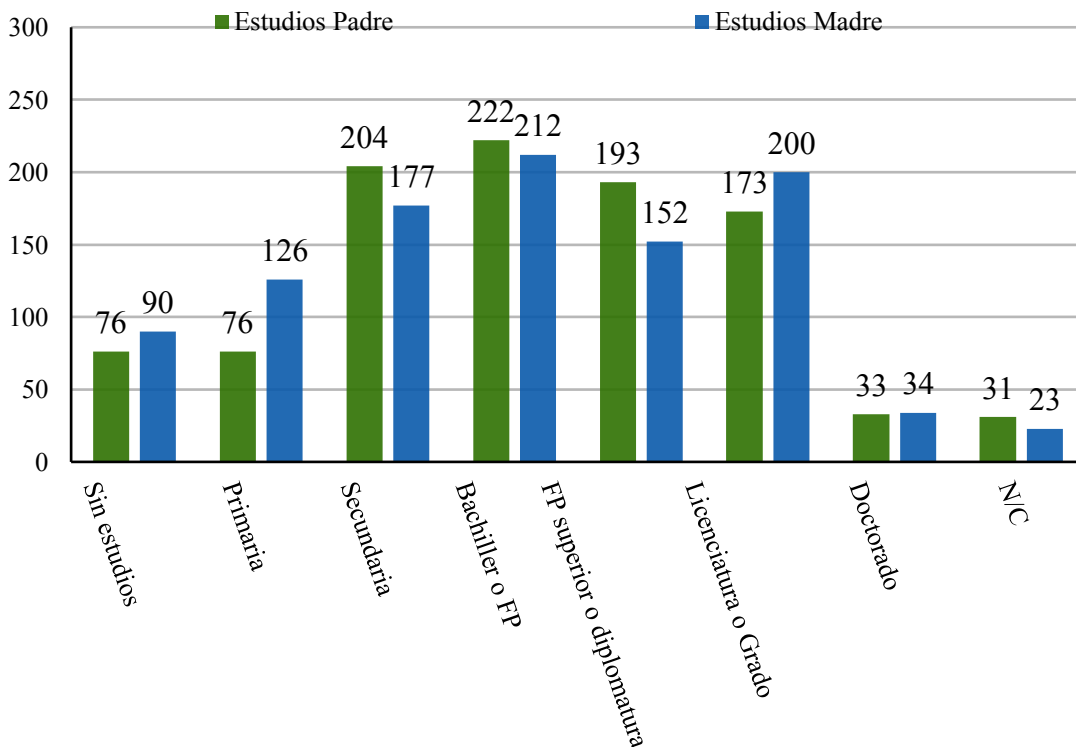


Figura 4.4. Estudios del padre y madre.

En relación a las variables educativas, existen datos relevantes. En el rendimiento académico (véase Figura 4.5.) como valores representativos encontramos 1007 respuestas (99.3%) quedando en valores perdidos representado en la figura como N/C (no contestan) un total de 0.7%. En total de los alumnos que han respondido más del 50% se consideran buenos alumnos, en concreto 524 (51.6%). Por el contrario, se observa que solamente 37 alumnos (3.6%) se consideran malos estudiantes, siendo estos alumnos, en su gran mayoría, integrantes del programa PEMAR.

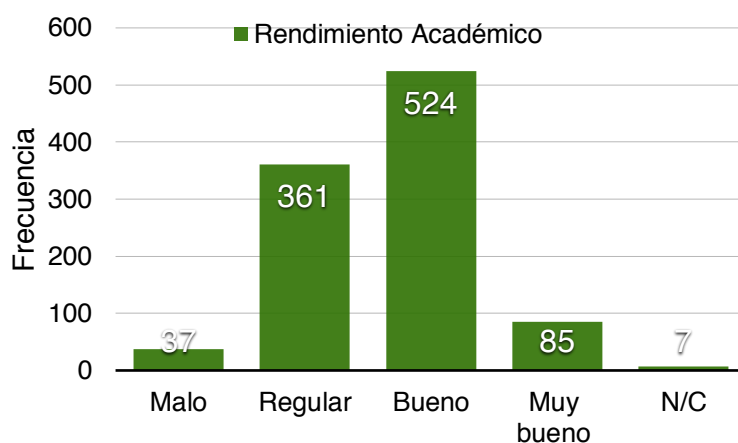


Figura 4.5. Rendimiento académico.

Respecto a las calificaciones finales obtenidas por los alumnos (tabla 4.7.) se encuentran datos relevantes. Sólo 25 alumnos (2.5%) han obtenido las 9 asignaturas con sobresaliente encontrándose estos alumnos dentro de los 85 alumnos que se han clasificado con un rendimiento académico muy bueno. En la clasificación de sobresaliente casi la mitad de los alumnos 476 (47%) no han obtenido en sus calificaciones finales ningún sobresaliente.

En contraposición, con la calificación de insuficiente destaca que el 62.3% no ha obtenido ningún insuficiente y que solamente 5 alumnos ha suspendido todas las asignaturas.

En lo que respecta a la calificación de suficiente, el 35.9% de los alumnos no ha sacado ninguno, la mayoría ha obtenido de 1 y 4 suficientes, y tan solo 4 alumnos han sacado todas las asignaturas con suficiente. Algo similar sucede con la calificación de bien y notable, ya que el 21.9% y el 22.6% de los alumnos respectivamente no han obtenido la calificación de bien ni de notable en las asignaturas.

Tabla 4.7.

Calificaciones finales del último boletín de notas.

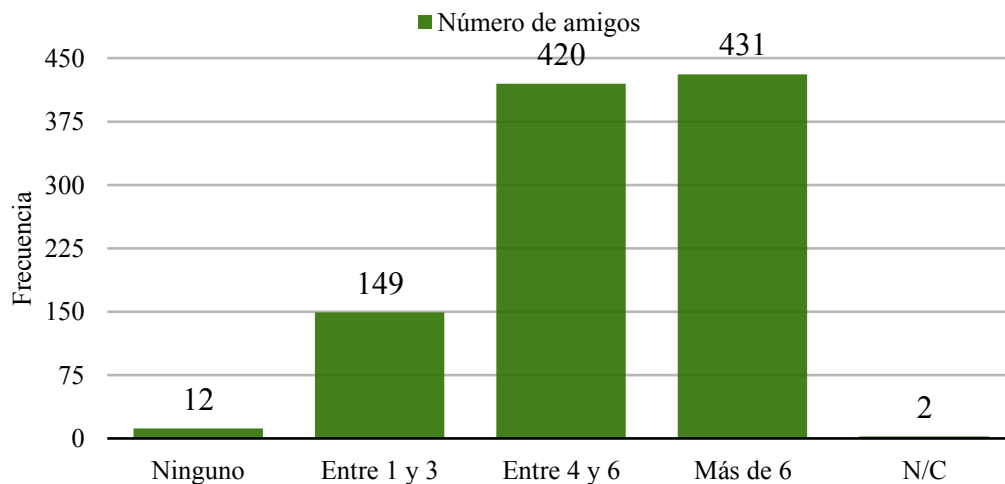
Valor	Insuficiente		Suficiente		Bien		Notable		Sobresaliente	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
0	630	62.3	363	35.9	222	21.9	229	22.6	476	47.0
1	130	12.8	128	12.6	189	18.7	207	20.5	195	19.3
2	88	8.7	152	15.0	239	23.6	182	18.0	112	11.1
3	60	5.9	137	13.5	124	12.3	104	10.3	93	9.2
4	42	4.2	112	11.1	102	10.1	107	10.6	55	5.4
5	26	2.6	31	3.1	34	3.4	64	6.3	22,2	2.2
6	11	1.1	59	5.8	54	5.3	50	4.9	12	1.2
7	4	0.4	16	1.6	21	2.1	30	3.0	11	1.1
8	14	1.4	10	1.0	24	2.4	30	3.0	7	0.7
9	5	0.5	4	0.4	3	0.3	9	0.9	25	2.5
N/C*	4	0.4	2	0.2	2	0.2	2	0.2	6	0.6

*No contestan/ valores perdidos

Fuente: Elaboración propia.

Dado que entre nuestros objetivos se encuentra relacionar las fortalezas de los adolescentes con el clima percibido de convivencia, una de las cuestiones planteadas en el cuestionario se refiere al número de amigos que afirman tener los participantes. En relación a esta cuestión sobre el número de amigos que el alumnado tenía en su grupo-clase, podemos apreciar en el Figura 4.6. que más del 40% de los participantes (42.50%) se definen como “amigables”, es decir, afirman poseer más de 6 amigos en su aula, concentrándose la mayoría de los estudiantes participantes (83.92%) entre poseer cuatro o más amigos.

Figura 4.6. Número de amigos.



4.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Tal y como se ha comentado anteriormente, se han utilizado para la presente investigación un instrumento con las variables independientes necesarias para este estudio y dos cuestionarios estandarizados. A continuación, se exponen de manera detallada las áreas de contenido, los ítems, las propiedades psicométricas y el tiempo estimado de aplicación de los instrumentos empleados en esta investigación (Tabla 4.8).

Tabla 4.8.

Instrumentos utilizados para el estudio.

Instrumento. Autor y año.	Áreas de contenido	Ítems	Propiedades psicométricas	Tiempo
Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes, VIA-Y (Peterson y Seligman, 2003)	Fortalezas Humanas (Sabiduría y conocimiento, Coraje, Amor, Justicia, Templanza y Transcendencia)	198 ítems (Likert del 1 a 5)	Fiabilidad por encima de .65 en las diferentes escalas (Peterson y Park, 2006)	40-45 minutos
Escala Breve de Clima de Clase, EBCC (López-González y Bisquerra, 2013)	Escala breve de clima de clase (EBCC) (Cohesión de grupo y Conducción de grupo)	11 ítems (Likert del 1 al 4)	La prueba de medida de adecuación muestral kMO (0.88) estableció el nivel de correlación parcial entre variables.	5-10 minutos
Variables independientes	Variables personales	12 ítems (nominal dicotómico, polinómico y Likert de 1 a 5)	Datos sociodemográficos, familiares y educativos	8 minutos

Para facilitar la aplicación de dichos instrumentos, así como para contemplar o incluir variables sociodemográficas y de convivencia relevantes para la investigación, se procedió a elaborar un cuadernillo en formato libro (Anexo 8) en donde se recogían: a) variables predictoras (género, edad, curso, grupo aula, tipo de familia, profesión de los padres, edad del padre, edad de la madre, estudios de los padres, si ha repetido alguna vez de curso, el número de las calificaciones de la última evaluación y cómo percibe el alumno su rendimiento académico; b) escala breve de clima de clase ECBB y c) cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes VIA-Y.

4.5.1. Cuestionario sobre fortalezas humanas en adolescentes (VIA-Y, Peterson y Seligman, 2003).

A inicios de este siglo XXI Peterson y Seligman (2004) dieron un fuerte impulso al estudio científico de las virtudes y fortalezas del carácter. El cuestionario sobre Fortalezas Humanas ha sido diseñado por Peterson y Seligman (2003). En un primer momento, diferenciaron entre preadolescentes y adolescentes, diseñando cuestionarios diferentes: a partir de los resultados obtenidos, consideraron que no era necesario diferenciar entre estas edades, por lo que crearon un cuestionario único para sujetos entre 10 y 17 años.

Se basa en el cuestionario para adultos diseñado por los mismos autores. La versión final del VIA-Y contiene 198 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 5 puntos (1= muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni en desacuerdo ni acuerdo, 4= de acuerdo y 5 = muy de acuerdo). El objetivo es evaluar las 24 fortalezas humanas descritas por Peterson y Seligman en adolescentes a través de un autoinforme. Estas 24 fortalezas se clasifican en 6 subgrupos en donde se recogen entre 5 y 6 ítems. A continuación, se recogen las definiciones de cada una de ellas (Tabla 4.9.). Es importante saber que algunas de las subescalas incluyen ítems con puntuación inversa (Anexo 9).

El VIA-Y esta disponible para su utilización en la tesis de Giménez (2010). Es esencial para esta investigación la validez y fiabilidad del instrumento VIA-Y, siendo estos unos de los principales motivos por los que se ha elegido este cuestionario para esta investigación.

Hay que señalar que es un instrumento bastante extenso para la población objeto de estudio, lo que puede condicionar, en ocasiones, a que resulte tedioso para los adolescentes.

Tabla 4.9.

Definición de las 6 virtudes y sus fortalezas.

Virtudes	Fortalezas
Sabiduría y conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas. • Curiosidad: tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar. • Deseo de aprender: tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes. • Apertura a la experiencia: buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento. • Perspectiva: su comprensión a los demás, aportar consejos adecuados y juicios sobre el significado de la vida.
Coraje	<ul style="list-style-type: none"> • Valor: precisa el ejercicio de la voluntad necesario para alcanzar metas. • Perseverancia: persistencia en una acción a pesar de los obstáculos, acabar lo que se empieza. • Integridad: decir la verdad y presentarse a uno mismo de forma genuina. • Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía.
Amor	<ul style="list-style-type: none"> • Amar y dejarse amar: valorar las relaciones de intimidad y profundas con la gente, siendo una persona cercana. • Amabilidad: Hacer favores a las personas, cuidarles y ayudarles. • Inteligencia social: Conocerse a sí mismo para poder actuar en las situaciones sociales para sentirse uno mismo bien y hacer que los otros se sientan bien.
Justicia	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía: trabajar bien como miembro de un grupo o equipo. • Equidad: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad. • Liderazgo: motivar al grupo, mantener buenas relaciones dentro de un grupo.
Templanza	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de perdonar, misericordia: perdonar a aquellos que nos han hecho daño. • Humildad: dejar que los logros propios hablen por sí mismos. • Prudencia: ser cuidadoso acerca de las propias decisiones; no hacer o decir cosas de las que uno podría arrepentirse. • Autorregulación: regular los pensamientos y emociones, controlar los apetitos y necesidades.
Transcendencia	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación por la belleza: percibir y apreciar la belleza, la excelencia, o la destreza en todos los ámbitos de la vida. • Gratitud: ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden. • Optimismo/esperanza: esperar lo mejor y trabajar para que así sea. • Humor: gusto por la risa y las bromas, hacer sonreír a otros. • Espiritualidad: creer en que la vida tiene un significado y propósito mayor.

Fuente: Peterson y Seligman (2004).

En este apartado se analiza el cuestionario sobre Fortalezas Humanas de Peterson y Seligman (2004) el cual nos ha permitido conocer el conjunto de fortalezas de los adolescentes matriculados en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Comenzaremos por las características psicométricas del cuestionario para posteriormente analizar la descripción de las escalas. También se analizará la fiabilidad de nuestro cuestionario comparando éste con el del estudio original y otros estudios donde se ha utilizado el mismo cuestionario.

4.5.1.1. Características psicométricas del cuestionario VIA-Y.

4.5.1.1.1. Descripción de las subescalas.

Para poder conocer cuáles son las fortalezas que predominan en los adolescentes en educación secundaria se recogen 6 dimensiones (*Sabiduría y conocimiento, Coraje, Templanza, Amor y humanidad, Justicia y Transcendencia*) que a su vez se agrupan en 24 categorías (Ciudadanía, Creatividad, Curiosidad, Deseo de aprender, Apertura a la experiencia, Perspectiva (sabiduría), Gratitud, Valor, Perseverancia, Integridad, Vitalidad, Amor, Amabilidad, Inteligencia social, Equidad, Liderazgo, Capacidad de perdonar, Humor, Humildad, Prudencia, Autorregulación, Apreciación por la belleza, Optimismo y Espiritualidad). Datos que se recogen en la Tabla 4.10. y que nos permitirán conocer los estadísticos descriptivos de cada uno de ellos, concretamente la *media* y la *desviación típica*.

Tabla 4.10.

Estadísticos descriptivos de todas las Dimensiones de Fortalezas.

DIMENSIÓN JUSTICIA	LIDERAZGO (Items 14, 38, 62, 86, 110, 134, 158, 181)	DIMENSIÓN AMOR Y HUMANIDAD	AMAR Y DEJARSE AMAR (Items 15, 39, 63, 87, 111, 135, 159, 182, 196)
	CIUDADANIA (Items 22, 46, 70, 94, 118, 142, 166, 189)		INTELIGENCIA SOCIAL (Items 20, 44, 68, 92, 116, 140, 164, 187)
	EQUIDAD (Items 5, 29, 53, 77, 101, 125, 149, 173, 192)		AMABILIDAD (Items 13, 37, 61, 85, 109, 133, 157, 180, 195)

DIMENSIÓN CORAJE	VALOR (Items 2, 26,50, 74, 98, 122, 146)	DIMENSIÓN TEMPLANZA	CAPACIDAD DE PERDONAR (Items 6, 30, 54, 78, 102, 126)
	VITALIDAD (Items 24, 48, 72, 96, 120, 144, 168, 191)		HUMILDAD (Items 17, 41, 65, 89, 113, 137, 161, 184, 197)
	INTEGRIDAD (Items 8, 32, 56, 80, 104, 128, 152, 175)		PRUDENCIA (Items 18, 42, 66, 90, 114, 138, 162, 185)
	PERSEVERANCIA (Items 11, 35, 59, 83, 107, 131, 155, 178, 194)		AUTORREGULACIÓN (Items 19, 43, 67, 91, 115, 139, 163, 186, 198)
DIMENSIÓN TRANSCENDENCIA	APRECIACIÓN DE LA BELLEZA (Items 1,25,49,73,97,121,145 , 169)	DIMENSIÓN SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	CREATIVIDAD (Items, 3, 27, 51, 75, 99, 123, 147, 171)
	GRATITUD (Items 7, 31, 55, 79, 103, 127, 151, 174)		CURIOSIDAD (Items 4, 28, 52, 76, 100, 124, 148, 172)
	HUMOR (Items 10, 34, 58, 82, 106, 130, 154, 177, 193)		DESEO DE APRENDER (Items 16, 40, 64, 88, 112, 136, 160, 183)
	OPTIMISMO ESPERANZA (Items 9, 33, 57, 81, 105, 129, 153, 176)		APERTURA DE EXPERIENCIA (Items 12, 36, 60, 84, 108, 132, 156, 179)
	ESPIRITUALIDAD (Items 21, 45, 69, 93, 117, 141, 165, 188)		PERSPECTIVA (Items 23, 47, 95, 119, 143, 167, 190)

Fuente: Elaboración propia.

4.5.3.1.2. Prueba de fiabilidad.

Para la realización de la prueba de fiabilidad se ha utilizado el coeficiente alpha de Cronbach (1951). En la Tabla 4.11. se recoge la fiabilidad de cada una de las subescalas obtenidas en el presente estudio, así como la del estudio original y otros estudios que han utilizado el mismo cuestionario en versión original o reducida en sus investigaciones.

Tabla 4.11.

Fiabilidad de las diferentes subescalas y comparación con las obtenidas en otros estudios.

Subescala	Alpha obtenido N= 381	Estudio Tesis (Giménez, 2010) N= 1049	Estudio Tesis (Rivas de Mora,2012) N= 522	Estudio Original (Peterson y Park, 2003) N= 306	Estudio Original (Peterson y Park, 2006) N= 250	Estudio Tesis (Vidal-Dimas, 2017) N=143	(Estudio actual) N=2020
Gratitud	.50	.66	.75	.76	.85	.63	.54
Apreciación por la belleza	.62	.73	.74	.82	.87	.63	.69
Integridad	.66	.74	.70	.75	.84	.77	.39
Autorregulación	.71	.71	.74	.66	.76	.71	.43
Creatividad	.60	.73	.79	.86	.83	.82	.75
Curiosidad	.60	.69	.67	.76	.77	.82	.49
Deseo de aprender	.63	.75	.70	.87	.85	.82	.34
Vitalidad	.57	.70	.73	.73	.80	.77	.69
Amabilidad/Generosidad	.63	.74	.72	.81	.81	.77	.67
Humildad	.50	.63	.80	.77	.74	.76	.52
Humor	.12	.76	.80	.85	.83	.12	.82
Inteligencia social	.30	.46	.72	.85	.72	.30	.60
Intimidad/Amor	.67	.72	.69	.74	.84	.67	.44
Apertura a la experiencia	.64	.63	.77	.84	.80	.70	.66
Equidad	.58	.60	.73	.82	.85	.70	.62
Liderazgo	.47	.70	.79	.76	.83	.47	.63
Optimismo	.34	.79	.78	.82	.83	.34	.56
Perdón	.65	.79	.82	.76	.80	.70	.52
Perseverancia	.64	.76	.83	.82	.84	.77	.63
Perspectiva	.49	.62	.74	.84	.78	.49	.66
Prudencia	.55	.63	.75	.70	.81	.76	.82
Espiritualidad	.12	.85	.83	.85	.91	.12	.51
Ciudadanía	.66	.72	.72	.78	.79	.66	.44
Valor	.48	.67	.67	.78	.78	.48	.47

Fuente: Elaboración propia.

El índice de fiabilidad en las diferentes subescalas varía. Atendiendo a la clasificación de Vellis (en García-Cadena, 2006), plantea la siguiente escala de valoración de fiabilidad: Por debajo de .60 es inaceptable, de .60 a .65 es indeseable, entre .65 y .70 es mínimamente aceptable, de .70 a .80 es respetable y de .80 a .90 es muy buena.

De las 24 fortalezas, 12 de ellas están por encima de 0.60, de .60 a .65 es indeseable y encontramos las fortalezas de Equidad, Liderazgo y Perseverancia, entre .65 y .70 es mínimamente aceptable (Amabilidad/Generosidad, Apertura de la Experiencia, y Perspectiva), en la categoría de respetable entre .70 a .80 se encuentra la fortaleza de creatividad y en la contabilidad de muy buena entre .80 y .90 la subdimensión de Prudencia y Humor.

Las subescalas con una menor fiabilidad han sido: Deseo de aprender (.39) e Integridad (.34).

Tras la comparación de los valores de fiabilidad recogidos en la tabla anterior, se puede comprobar que los valores en este estudio se muestran por debajo de los precedentes.

A continuación, la Tabla 4.12. contiene la fiabilidad obtenida en el presente estudio, pero centrándonos en las dimensiones y no en las escalas y en la 4.13. comparando con el estudio de Vidal-Dimas (2017). Como se puede comprobar, la fiabilidad aumenta considerablemente al englobar en cuestionario por dimensiones obteniendo una puntuación por encima del 0.60 y con una fiabilidad mayor en las dimensiones Sabiduría y conocimiento .86, y Transcendencia 0.84 y la fiabilidad más baja ha sido Amor .75.

Tabla 4.12.

Fiabilidad por dimensiones.

Dimensiones	Categorías	Alpha de Cronbach
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	.86
	Curiosidad	
	Deseo de aprender	
	Apertura a la experiencia	
	Perspectiva	
Coraje	Valor	.81
	Perseverancia	
	Integridad	
	Vitalidad	
Amor	Amar y dejarse amar	.75
	Amabilidad	
	Inteligencia social	
Justicia	Ciudadanía	.77
	Equidad	
	Liderazgo	

Templanza	Capacidad de perdonar, misericordia Humildad Prudencia Autorregulación	.83
Transcendencia	Apreciación por la belleza Gratitud Optimismo/esperanza Humor Espiritualidad	.84

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.13.

Comparación de fiabilidad por dimensiones.

Dimensiones	Categorías	Alpha de Cronbach (Vidal-Dimas, 2017) N=143	Alpha de Cronbach
Sabiduría y conocimiento	Creatividad Curiosidad Deseo de aprender Apertura a la experiencia Perspectiva	.83	.86
Coraje	Valor Perseverancia Integridad Vitalidad	.77	.81
Amor	Amar y dejarse amar Amabilidad Inteligencia social	.71	.75
Justicia	Ciudadanía Equidad Liderazgo	.70	.77
Templanza	Capacidad de perdonar misericordia Humildad Prudencia Autorregulación	.76	.83
Transcendencia	Apreciación por la belleza Gratitud Optimismo/esperanza Humor Espiritualidad	.63	.84

Fuente: Elaboración propia.

4.5.2. Escala Breve de Clima de Clase (EBCC).

La Escala Breve de Clima de Clase (EBCC) de López-González y Bisquerra (2013) ha permitido conocer dos dimensiones: *Cohesión de grupo*, se trata de un factor dinámico horizontal observable entre los componentes de un grupo así como el grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos y la *Conducción de grupo*, siendo este un factor de carácter vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, la orientación a la tarea y la relación con el alumnado (véase Tabla 4.14).

La EBCC incluye estas dos dimensiones que, a su vez, incluyen de manera explícita otras subdimensiones o factores, tenidos en cuenta por diversos autores. Constituye, por tanto, un instrumento de medida válido y fiable que permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de factores relacionados con el clima objeto de nuestra investigación. Esta versión contiene 11 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 4 puntos (1= nunca, 2= a veces, 3= con frecuencia y 4 = siempre).

Tabla 4.14.

Dimensiones, subdimensiones e ítems del EBCC.

Dimensión	Subdimensiones	Ítems
Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	1. Estoy a gusto en esta clase.
		3. Puedo intervenir sin problemas.
	Cohesión entre iguales	4. Hay un buen ambiente en clase.
		10. Los alumnos nos ayudamos unos a otros.
Conducción del grupo	Relación profesor-alumno	7. Se respeta al profesor.
		9. La relación con el profesor es buena.
	Orden y organización	2. En esta clase hay orden.
		6. El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.
	Orientación a la tarea	8. Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer.
		5. Se tarda poco en empezar a trabajar.
		11. Hay el silencio necesario para cada asignatura.

Fuente: López-González y Bisquerra (2013).

Para determinar la confiabilidad o consistencia interna de los ítems que componen el instrumento “Escala Breve para valorar el Clima de Clase en Educación Secundaria” que responde a las siglas EBCC que nos permite conocer el clima de clase en la muestra estudiada, se ha utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach (1951). Este índice estadístico es definido como la constancia en la medida obtenida; es decir, revela el grado en que la opinión de los sujetos es consistente entre ellos, cuando valoran un objeto distinto de otro, por lo que, se traduce en cierta unanimidad de la que pueden demostrar las opiniones que expresan los sujetos sobre determinados aspectos (Blanco-Villaseñor et al., 2003).

De forma global, la fiabilidad del cuestionario EBCC es de 0.824 siendo está una confiabilidad muy alta, muy similar a la obtenida en el estudio inicial del presente cuestionario realidad por López-González y Bisquerra (2013), específicamente el valor obtenido se sitúa en 0.83 (n=724).

En relación a la fiabilidad por dimensiones, nos encontramos con cohesión de grupo que obtiene una fiabilidad de 0.667 atendiendo a una confiabilidad moderada mientras que la fiabilidad de conducción de grupo atiende a una fiabilidad de 0.760 estando esta en los parámetros de confiabilidad fuerte. La fiabilidad de las subdimensiones de este estudio han sido recogidos junto a los obtenidos por López-González y Bisquerra (2013) en la Tabla 4.15.

Tabla 4.15.

Fiabilidad de las subdimensiones.

Dimensión	Subdimensiones	Alpha obtenido N=1014	Estudio original (López-González y Bisquerra, 2013) N=258
Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	.525	.805
	Cohesión entre iguales	.563	.804
Conducción del grupo	Relación profesor-alumno	.597	.809
	Orden y organización	.335	.801
	Orientación a la tarea	.491	.818

Fuente: Elaboración propia.

Si atendemos a la fiabilidad por subdimensiones los datos señalan una confiabilidad moderada en satisfacción e involucración, cohesión entre iguales, relación profesor-alumno y en la orientación a la tarea estando la subdimensión de relación profesor- alumno con 0.597 mientras que en el orden y la organización los datos apuntan a una confiabilidad bastante baja

0.335. La *media* de la fiabilidad de todas las subdimensiones está en 0.502, estando la fiabilidad en los límites de moderada. La fiabilidad, y en este caso el coeficiente alfa de Cronbach, es un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem en relación con el número de casos de la muestra (Cronbach, 1951). En concreto este estudio presenta (N=1014) y el original (N=258). En nuestro estudio la fiabilidad se encuentra en .50 y en el estudio original en .80 lo que viene a justificar que la consistencia interna del estudio original es 0.3 más fuerte que la de nuestro estudio. En relación a la fiabilidad por ítems (Tabla 4.16.) encontramos una confiabilidad moderada en la gran mayoría de ítems a excepción del ítems 11 (hay silencio en clase para cada/esta asignatura) que recoge una fiabilidad de 0.332, estando ésta en un coeficiente de confiabilidad bajo.

Tabla 4.16.

Fiabilidad de los ítems.

Dimensión	Subdimensiones	Ítems	Descripción del ítems	Alpha obtenido N=1014
Dimensión 1: Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	1	Estoy agusto en clase	0.406
		3	Puedo participar o preguntar sin problemas	0.467
	Cohesión entre iguales	4	Hay buen ambiente en clase	0.545
		10	Los alumnos nos ayudamos unos a los otros	0.557
Dimensión 2: Conducción del grupo	Relación profesor-alumno	7	El profesor es respetado	0.520
		9	La relación con el profesor es buena	0.555
	Orden y organización	2	En esta clase hay orden	0.555
		6	El profesor mantiene el control de la clase hasta el final	0.484
	Orientación a la tarea	8	Los alumnos saben siempre que tienen que hacer	0.571
		5	Todo poco en empezar a trabajar	0.455
		11	Hay el silencio necesario para cada (esta) asignatura	0.332

4.5.3. Variables predictoras o factores.

La selección de las variables predictoras se ha acogido a datos sociodemográficos (género, edad, curso y grupo aula), familiares (tipo de familia, profesión, edad y estudios del padre y de la madre) y educativos (has repetido alguna vez de curso, indica el número de calificaciones de la última evaluación, percepción del rendimiento académico y el número de amigos que tienen en clase).

Las variables predictoras se obtuvieron de varias fuentes: Cuestionario de vida familiar, Fernández-Henarejos (2013) y Vidal-Dimas (2017). Éstas fueron elegidas por su importancia en las relaciones que pueden surgir con las variables criterio, así como las correlaciones que puedan surgir entre ellas, siendo datos de interés para poder interpretar los datos objeto de estudio una vez que constituyen las variables criterio. Son valores de utilidad para la investigación, teniendo unas condiciones individuales y medibles con sus magnitudes correspondientes, véase Tabla 4.17.

Es necesario aclarar, que existe una cuestión que se deja un campo de respuesta abierto como es el tipo de familia, en donde se recogen valores como familia nuclear, extensa, monoparental, reconstruida y otras. Es en ésta última donde el alumno puede contestar libremente. Posteriormente se clasifican las respuestas dando lugar al siguiente tipo de familia: abuelos y tíos. En relación a la variable predictora centro educativo no fue recogida en el cuestionario a pesar de su importancia por no interferir en la recogida de datos, aunque si ha sido tomada en cuenta para el análisis de la información.

Tabla 4.17.

Variables predictoras o factores. Tipos y medida.

Variables predictoras	Tipo de Variable	Variable	Medida
Género	Dicotómica	1= Hombre 2= Mujer	Ordinal
Edad	Politómica	1= 11, 2= 12, 3= 13, 4= 14, 5= 15, 6= 16	Ordinal
Curso	Politómica	1= 1º ESO, 2= 2º ESO, 3= 3º ESO 4= 4º ESO, 5= PEMAR	Ordinal
Grupo Aula	Politómica	1= A, 2= B, 3= C, 4= D, 5= E, 6= F	Ordinal
Tipo de familia	Politómica	1= Nuclear, 2= Extensa, 3= Monoparental 4= Reconstituida, 5= Otras	Ordinal

Profesión de tus padres	Politómica	1= Activo 2= Desempleado 3= Jubilado	Ordinal
Edad del padre y la madre	Intervalo	1= Menos de 20 años, 2= De 20 a 30 3= De 30 a 40, 4= De 41 a 50, 5= Más de 51	Escala
Estudios del padre y la madre	Politómica	1= Sin estudios o Primaria incompleta 2= Primaria, 3= Secundaria Obligatoria 4= Bachiller o FP Medio, 5= FP Superior o Diplomatura 6= Licenciatura o Grado, 7= Doctorado	Ordinal
Has repetido alguna vez de curso	Dicotómico	1= No, 2= Si ¿Cuántas veces?	Nominal
Indica el número de las calificaciones de la última evaluación	Politómica	1: Insuficientes, 2: Suficientes, 3: Bienes, 4: Notables, 5: Sobresalientes.	Ordinal
Cómo percibes tu rendimiento académico	Politómica	1: Malo, 2: Regular, 3: Bueno, 4: Muy bueno	Ordinal
Indica el número de amigos que tienes en clase	Intervalo	1: Ninguno, 2: Entre 1 y 3, 3: Entre 4 y 6, 4: Más de 6	Escala

Fuente: Elaboración propia.

4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

El proceso de recogida de datos fue laborioso y se desarrolló en diversas fases entre Febrero y Abril del 2017. La primera toma de contacto con los centros se realizó telefónicamente directamente con el director o jefe de estudios del centro. Se realizaron un total de cinco llamadas a centros educativos del centro de Murcia y de Lorca con el objetivo de poder hablar con dirección y preguntarle si se podía acceder al centro para pasar los cuestionarios al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. De estos cinco centros, tres mostraron una predisposición positiva hacia nuestra investigación, un centro tenía que consultar su aplicación en el Consejo Escolar y el último centro no pudimos contactar con ellos puesto que se encontraban reunidos.

Tras su consentimiento se procedió al envío de la carta de presentación de la investigación a los tres directores vía correo electrónico, en donde se recoge el grupo de investigación, bajo la dirección de quien está, el nombre de la doctoranda, la forma de cumplimentación y el alumnado objeto de investigación en este estudio (Anexo 10).

Una vez que accedían a participar en nuestra investigación se visitamos los centros de forma presencial en donde se les proporcionaban los cuestionarios y se le explicaba el objetivo de la investigación y el proceso de recogida de información. El equipo directivo nos ponía en contacto con el orientador del centro para explicarle el funcionamiento del cuestionario, el tiempo de dedicación estimado así como las instrucciones sobre cómo contestar a los cuestionarios instrucciones dirigidas a los alumnos antes de la cumplimentación de cada cuestionario. Este profesional se encargaba de repartir los cuestionarios a los tutores en las reuniones que se hacen semanalmente.

Las instrucciones debían de ser leídas en voz alta al inicio de cada sesión y dirigidas a crear un clima de colaboración y de sinceridad por parte del alumnado. Uno de los handicap era el tiempo, se estimaba que el cuestionario podía realizarse en aproximadamente una hora más el tiempo de explicación ascendiendo su aplicación a una 1 hora y 15´ y las sesiones de tutorías son de 50 minutos aproximadamente, por lo tanto, para la aplicación del cuestionario se tuvo que coger tiempo de las horas posteriores a las tutorías.

Se realizó una primera ronda en donde se repartieron en tres centros de la Región de Murcia unos 1400 cuestionarios. Pasadas cuatro semanas se procedió a la recogida de los mismos en donde nos encontramos con algunas barreras que se habían generado en la aplicación del cuestionario en relación con los docentes y discentes. Los profesionales se mostraban en su gran mayoría molestos por el alto volumen de tareas que tienen a las que se le añadían tareas extra como la aplicación del cuestionario de esta investigación. El ritmo frenético del día a día de los docentes en donde lo que impera es atender un mar de datos y de tareas urgentes, no nos permite detenernos en los procesos de investigación educativa. Uno de los grandes problemas de la investigación es el tiempo del que disponemos los docentes para las tareas diarias, unido éste al reconocimiento del mismo. En palabras de Cañal et al. (2011) entre los factores principales sobre las dificultades y obstáculos en la investigación escolar se incluyen los económicos, las infraestructuras, los factores motivacionales, los curriculares, etc.

No obstante, la gran mayoría de docentes procedieron a la aplicación de los cuestionarios, haciéndonos llegar la dificultad de su aplicación, sobre todo en los alumnos con edades inferiores, matriculados principalmente en 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria y en el programa PEMAR, en donde la mayoría de alumnos presentan problemas de conducta, atención o adaptación.

Tras esta primera ronda en donde se recogieron un total de 411 cuestionarios, procedimos a hablar con el jefe de estudios en segunda instancia para que les recordase en la junta de tutores a los docentes de los grupos que aún no los habían pasado que procedieran a su

reparto en semanas posteriores. Transcurridas tres semanas regresamos a los mismos centros y se recogió un segundo muestreo de 240 cuestionarios.

En total llevamos 671 cuestionarios recogidos por lo que procedemos a repartir los cuestionarios restantes en dos centros más de la Región de Murcia, intentando ampliar el número de participantes en la investigación, así como diversificar la procedencia de los mismos, siendo uno de titularidad concertada y otro de titularidad pública. Durante esta tercera tanda de entrega de instrumentos, repartimos un total de 900 cuestionarios entre ambos centros.

Pasadas tres semanas volvemos a recogerlos. En esta segunda ronda de muestreo se recogió un total de 479 cuestionarios, con lo cual ya teníamos un total de 1130 cuestionarios en cinco centros educativos de la Región de Murcia y tras realizar un análisis de los cuestionarios perdidos se excluyeron un total de 116 cuestionarios por presentar información incompleta, por lo que la muestra real o productora de datos es de 1014 alumnos, es decir, un 89.7% respecto a la muestra aceptante.

4.7. ANÁLISIS DE DATOS.

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado un paquete estadístico SPSS Statistic, versión 19, a partir del cual se han ejecutado una serie de cálculos estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, así como la media, desviación típica, mediana, moda, mínimo y máximo de cada una de las dimensiones).

La validez del cuestionario para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria en López-González y Bisquerra (2013) fue calculada por los autores del mismo mediante el procedimiento Alpha de Cronbach, en concreto, los resultados muestran una fiabilidad alta según el coeficiente de alfa de Cronbach (.83). En el caso del cuestionario sobre Fortalezas Humanas de Peterson y Seligman (2004) la fiabilidad del instrumento y el grado de consistencia interna sobre las puntuaciones de los 24 ítems individuales varían generalmente según la cantidad y la composición de los factores propuestos. En este capítulo en el apartado denominado prueba de fiabilidad se recogen los datos del alfa de Cronbach por dimensiones de este estudio.

Asimismo, se indican los resultados correspondientes al análisis inferencial. En relación a éstos, en ningún caso se cumplen las condiciones de normalidad y homocedasticidad para poder aplicar la estadística paramétrica (Pardo y Ruiz, 2005), ya que, respectivamente, las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Levene arrojan valores de significación inferiores a .05 ($p < .05$). Por lo tanto, la comprobación de la posible existencia de diferencias significativas se

ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal Wallis (pruebas de estadística no paramétrica).

Para poder decidir si en la investigación podríamos hacer uso o no de técnicas de estadística paramétrica se procedió a realizar análisis de homocedasticidad (Anexo 11). Los análisis de homocedasticidad o de igualdad de varianzas nos permite reconocer si los grupos analizados poseen o no la misma varianza, y por lo tanto asumir o no la hipótesis nula (en la que se considera que los grupos no son diferentes).

En segundo lugar, realizamos el procedimiento estadístico de análisis de varianza mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Al obtener un valor significativo ($p \leq .005$) en todas las variables se rechaza la hipótesis nula (no podemos afirmar que la muestra se ajusta a una distribución normal de la población) por lo que haremos uso de estadística no paramétrica en el análisis de datos (Anexo 12).

En el capítulo VII, hemos realizado la correlación Rho de Spearman entre fortalezas y las dimensiones del clima de convivencia escolar. Asimismo, se ha calculado la d de Cohen (1988) para considerar el tamaño del efecto. En todos los casos el nivel de significación estadístico obtenido fue de $\alpha = .05$. Finalmente,

4.8. REFERENCIAS.

- Arnal, J., Latorre, A. y Rincón, D. (1994). *Investigación Científica. Fundamentos y Metodologías*. Editorial Labor.
- Blanco- Villaseñor, Á., Lopez, J. L. y Anguera, M. (2003). Data analysis techniques in observational designs applied to the environment-behaviour relation. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 4(2), 111-126.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.3872&rep=rep1&type=pdf>
- Cañal, P., Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2011). Validación de un instrumento de análisis de los materiales curriculares (AMADE). En P. Cañal, G. Travé, F. J. Pozuelos, A. M. Criado, A. García- Carmona (Coords.), *La enseñanza sobre el medio natural y social. Investigaciones y experiencias* (pp. 97-114). Editorial Díada.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.

- Cubo, S., Marín, B. y Ramos, J. L. (2018). *La investigación experimental. Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Pirámide.
- Fernández-Henarejos, A. C., Mínguez, M. y Hernández- Prados, M. Á. (2013) Análisis empírico- descriptivo de los valores de padres y profesores en las pedanías de Cartagena y Torre Pacheco. Repositorio de la universidad de Murcia.<https://www.um.es/documents/299436/550133/>
- García-Cadena, C.H. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología, en Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Editorial Trillas.
- Hernández-Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Universitarios. *Revista de investigación Educativa*, 19(2), 461-506.
- López- González, L., y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *Isep Science*, (5), 62-77. <https://online.ucv.es/resolucion/files/López-L.-y-Bisquerra-R.-2013.-Validación-escala-clima-clase-ESO.pdf>
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). Análisis de datos con SPSS 13 Base. *Aravaca*.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2003). Positive clinical psychology. In L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (p.305–317). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-021>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, C. y Park, N. (2003). Virtues and organizations. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 1, 33-47.
- Rivas de Mora, S. M. (2012). *Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*. Repositorio de la Universidad de Madrid.https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11241/56139_rivas_sileny.pdf?s
- Vidal-Dimas, N. (2017). Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca.: Un análisis empírico desde la teoría del desarrollo positivo (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=149629>

Capítulo V. Análisis de resultados objetivo 1.

ÍNDICE

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS OBJETIVO 1

- 5.1. Resultados relativos al objetivo 1.
 - 5.1.1. Fortalezas vinculadas a la Sabiduría y Conocimiento.
 - 5.1.2. Fortalezas vinculadas a la Justicia.
 - 5.1.3. Fortalezas vinculadas a la Templanza.
 - 5.1.4. Fortalezas vinculadas al Amor.
 - 5.1.5. Fortalezas vinculadas al Coraje.
 - 5.1.6. Fortalezas vinculadas a la Transcendencia.
- 5.2. Análisis de datos inferencial de Fortalezas en función de variables sociodemográficas.
 - 5.2.1. Fortalezas y titularidad de centro.
 - 5.2.2. Fortalezas y género de los alumnos.
 - 5.2.3. Fortalezas y edad de los alumnos.
 - 5.2.4. Fortalezas y curso de los alumnos.
 - 5.2.5. Fortalezas y relación con el tipo de familia de los alumnos.
 - 5.2.6. Fortalezas y relación con la profesión de los progenitores del alumnado.
 - 5.2.7. Fortalezas y relación en con la edad del padre del alumnado.
 - 5.2.8. Fortalezas y relación con la edad de la madre del alumnado.
 - 5.2.9. Fortalezas y relación con los estudios del padre del alumnado.
 - 5.2.10. Fortalezas y relación con los estudios de la madre del alumnado.
 - 5.2.11. Fortalezas y percepción del rendimiento académico por parte del alumnado.
 - 5.2.12. Fortalezas y número de amigos que tiene en clase.
- 5.3. Referencias.

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

- Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones VIA-Y.
- Tabla 5.2. estadísticos descriptivos de las categorías del VIA-Y.
- Tabla 5.3. Categorías y porcentajes de la dimensión Sabiduría y Conocimiento.
- Tabla 5.4. Categorías y porcentajes de la dimensión Justicia.
- Tabla 5.5. Categorías de la dimensión Templanza.
- Tabla 5.6. Categorías de la dimensión Amor y Humanidad.
- Tabla 5.7. Categorías de la dimensión Coraje.
- Tabla 5.8. Categorías de la dimensión Transcendencia.
- Tabla 5.9. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de la titularidad del centro.
- Tabla 5.10. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del centro de investigación.
- Tabla 5.11. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función del centro de investigación.
- Tabla 5.12. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función del género.
- Tabla 5.13. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la edad de los alumnos.
- Tabla 5.14. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función de la edad.
- Tabla 5.15. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del curso del alumnado.
- Tabla 5.16. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función del curso.
- Tabla 5.17. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del tipo de familia del alumnado.
- Tabla 5.18. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la profesión del padre.
- Tabla 5.19. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función de la profesión del padre.
- Tabla 5.20. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la profesión de la madre.
- Tabla 5.21. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la edad del padre.
- Tabla 5.22. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función de la edad del padre.
- Tabla 5.23. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la edad de la madre.
- Tabla 5.24. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función de la edad de la madre.
- Tabla 5.25. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en relación con los estudios del padre.

Tabla 5.26. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en relación con los estudios del padre.

Tabla 5.27. Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en relación con los estudios de la madre.

Tabla 5.28. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en relación con los estudios de la madre.

Tabla 5.29. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en relación de si el alumno ha repetido alguna vez o no.

Tabla 5.30. Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en relación con el rendimiento académico percibido por el alumno.

Tabla 5.31. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en relación con el rendimiento académico percibido por el alumnado.

Tabla 5.32. Prueba de Kruskal-Wallis en relación con el número de amigos que tiene en clase.

Tabla 5.33. Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en relación con el número de amigos que tienen en clase.

5.1. RESULTADOS RELATIVOS AL OBJETIVO 1.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación al primer objetivo de la investigación, es decir, identificar el nivel de fortalezas y desarrollo humano del alumnado que cursa la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados han sido obtenidos con la aplicación del cuestionario VIA-Y de Peterson y Seligman (2003). Estructuramos la presentación de los resultados desde lo general a lo particular, comenzando con la descripción de las 6 dimensiones y continuando con las 24 fortalezas que las incluyen.

En la Tabla 5.1 se presentan las *desviaciones típicas* y *las medias* de cada dimensión a las que hace referencia las fortalezas humanas del cuestionario VIA-Y.

Tabla 5.1.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del VIA-Y.

Dimensión	Media	Desviación típica
Sabiduría y conocimiento	3.37	.41
Coraje	3.38	.42
Amor	3.38	.43
Justicia	3.38	.43
Templanza	3.26	.37
Transcendencia	3.37	.42

Todas las dimensiones registran puntuaciones elevadas por encima del valor medio de la escala (>3). Los adolescentes participantes consideran la *Justicia*, el *Amor* y el *Coraje* como las dimensiones más importantes registrando medias de 3.38 en los tres valores, siendo éstas las puntuaciones más elevadas. El Amor o humanidad recoge valores como bondad, apego, amabilidad, generosidad, capacidad de ser amado y de amar, inteligencia social. El amor presenta una orientación emocional, comportamental y cognitiva hacia el resto de personas de su entorno. La justicia se manifiesta en el interés de toda la sociedad sobre los objetivos propios de cada sujeto, es el bien común, que abarca a uno mismo pero que se extiende más allá del interés por uno mismo. En ella entran valores como imparcialidad dejando que no afecten los sentimientos propios a las decisiones sobre los demás y liderazgo en donde los alumnos atribuyen acciones globales hacia el éxito colectivo del grupo aula. En lo que se refiere al *Coraje* nos encontramos con valores como la valentía, la persistencia, integridad y

la vitalidad, ofreciendo al alumno la capacidad para actuar con energía y de forma voluntaria y realista ante situaciones diversas.

Muy en la línea de las dimensiones anteriores nos encontramos con la dimensión de *Sabiduría* y la de *Transcendencia* que se sitúan en un escalón por debajo ($M=3.37$). La dimensión de *Sabiduría* ofrece a los alumnos fortalezas como curiosidad, interés por el mundo, habilidades nuevas, amor por el conocimiento, exploración de nuevos contenidos asimilándolos a través del aprendizaje significativo. Dimensión que hace referencia al nivel cognitivo e intelectual del alumno. Por el contrario, la dimensión de *Transcendencia* recoge Apreciación por la belleza y la excelencia, Gratitud, Esperanza, Humor y Espiritualidad. Los estudiantes tienen la capacidad de encontrar, reconocer y sentir emociones con agradecimiento y alegría hacia un beneficio tangible por la acción de otra persona.

Encontramos además que la *Templanza* es la menos valorada por los alumnos de Educación Secundaria, entendida como la dimensión que engloba fortalezas de clemencia y misericordia, reflejando factores de benevolencia o compasión hacia el transgresor, humildad/modestia (no subestimación de los logros propios), prudencia y autorregulación dentro de la autogestión para controlar y regular las respuestas propias.

Profundizando un poco más en las seis dimensiones, a continuación se presenta un análisis de los estadísticos descriptivos de las subescalas que engloban las dimensiones vistas anteriormente. En concreto hablamos de las 24 fortalezas que recoge el cuestionario VIA-Y. Estas serán expuestas a continuación de forma secuencial y ordenada dentro de la dimensión a la que hace referencia (Tabla 5.2).

Tabla 5.2.

Estadísticos descriptivos de las categorías del VIA-Y.

DIMENSIONES	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO		
Creatividad	3.40	.53
Curiosidad	3.34	.54
Deseo de aprender	3.28	.50
Apertura a la experiencia	3.45	.52
Perspectiva	3.33	.57
JUSTICIA		
Ciudadanía	3.48	.64
Equidad	3.33	.49

Liderazgo	3.15	.48
TEMPLANZA		
Capacidad para perdonar	3.31	.68
Humildad	3.32	.49
Prudencia	3.18	.45
Autorregulación	3.23	.49
CORAJE		
Valor	3.47	.54
Perseverancia	3.35	.54
Integridad	3.70	.74
Vitalidad	3.36	.49
AMOR Y HUMANIDAD		
Amar y dejarse amar	3.36	.58
Amabilidad	3.48	.56
Inteligencia social	3.31	.49
TRANSCENDENCIA		
Apreciación por la belleza y de la excelencia	3.41	.57
Gratitud	3.48	.62
Optimismo/Esperanza	3.33	.59
Humor	3.39	.59
Espiritualidad	3.25	.61

En las tablas siguientes se muestran cada una de las dimensiones con sus categorías y sus ítems correspondientes, teniendo en cuenta los ítems más representativos de cada una de ellas respecto a la media y a la desviación típica. Es preciso aclarar que los ítems negativos tienen una lectura distinta por el tratamiento de los datos que han tenido. Estos han sido recodificados a positivos, para tener una *media* y una *desviación típica* acorde con las dimensiones y las categorías, por lo que tienen que tener una lectura positiva del ítems al leerlos.

5.1.1. Fortalezas vinculadas a la Sabiduría y Conocimiento.

La dimensión *Sabiduría y conocimiento* engloba las fortalezas cognitivas relacionadas con el conocimiento y su adquisición. En esta dimensión la categoría más valorada ha sido la

Apertura de la experiencia con una media de 3.45 (Tabla 5.3.). Los adolescentes consideran que la originalidad, la inteligencia práctica y la perspicacia junto con el aprendizaje de las cosas nuevas son oportunidades de aumentar su conocimiento.

Muy próxima a esta subdimensión nos encontramos con la valoración media obtenida por la categoría de Creatividad ($M=3.40$) lo que implica que el alumno no se conforma con las tareas o actividades convencionales sino que necesita comportamientos nuevos, creatividad, inteligencia práctica para una satisfacción personal.

Por el contrario, la opción menos valorada por los usuarios es el Deseo de aprender ($M=3.28$) lo que implica que los estudiantes participantes puntúan más bajo en relación a sus deseos de conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades. Esto significa que el alumno se conforma con los conocimientos adquiridos hasta el momento y que no tiene elevadas intenciones de incluir nuevos contenidos o competencias. Muy similar a esta puntuación encontramos las subdimensiones de Perspectiva y Curiosidad. En relación a la primera, nos encontramos con una media de 3.33 y en la segunda una media de 3.34. Estas medias presentan una puntuación próxima al valor 3 en la dimensión de *Sabiduría*, mostrando estar en un punto intermedio de la escala. Los alumnos de Secundaria de los centros de la Región de Murcia no muestran acuerdo ni desacuerdo respecto a su capacidad de proporcionar un consejo a los demás y hacia la apertura de distintas experiencias y flexibilidad ante temas que no encajan en sus propias expectativas.

En concreto, la dimensión *Sabiduría y conocimiento* recoge las fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento. A continuación, detallamos los ítems o categorías de esta dimensión con los resultados obtenidos por los participantes en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3.

Categorías y porcentajes de la dimensión Sabiduría y Conocimiento.

Categorías	Ítems	Media	D.T	Porcentajes de las categorías de la escala Likert (*)				
				1	2	3	4	5
Creatividad	3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	3.70	.92	2	5.9	32.3	39.3	20.4
	27. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.	3.02	1.17	12.5	21.3	31.8	21.1	10.4
	51. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	3.59	1.07	4.4	9.5	31.6	32.5	23.1
	75. Siempre tengo muchas ideas creativas.	3.42	1.06	5.2	12.9	32.4	33.1	16.3

	99. Pienso que soy una persona creativo/a.	3.30	1.14	7.1	16.4	32.7	26.8	17
	123. A menudo se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.	3.49	1.02	3.3	13.2	32.1	34.1	17.4
	147. Me gusta hacer las cosas siempre de forma diferente.	3.45	.99	3.1	13.1	35.1	33.5	15.2
	171. No disfruto creando cosas nuevas.	3.24	1.11	14	28.7	29.8	21.9	5.6
Curiosidad/ interés por el mundo	4. No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.	3.30	1.62	7.1	12.5	38.4	31	10.9
	28.Me interesan toda clase de cosas.	3.33	1.10	5.8	16.3	33.3	28.2	16.4
	52. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	3.74	1.00	2.1	9.8	24.4	39.3	24.5
	76. Siempre quiero saber más.	3.61	1.03	2.9	11.2	30.1	34.1	21.7
	100. No tengo curiosidad sobre las cosas.	3.09	1.23	15.6	23.5	26.7	23	11.2
	124. Hago preguntas todo el tiempo.	3.26	1.15	7.5	18.1	31	27.4	16
	148. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	3.46	1.02	3.6	13.4	33.1	33.5	16.4
	172. Siempre tengo curiosidad por la gente, lugares o cosas que no conozco.	3.51	1.07	3.6	12.6	35.4	26.3	22.1
Deseo de aprender	16. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo.	3.46	1.59	3	14.4	34	34.5	14
	40. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.	3.14	1.24	17.4	22.5	27.5	21.8	10.8
	64. Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas participo activamente.	3.43	1.08	5.3	12.7	32.9	31.3	17.8
	88. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado.	3.51	1.15	4.6	13.2	31.1	28.8	22.2

	112. Me aburro cuando leo o aprendo cosas.	3.05	1.33	13.6	19.2	35.1	20.5	11.4
	136. Me encanta aprender cosas nuevas.	3.65	1.00	2.7	9.3	30.4	36.1	21.6
	160. Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.	2.53	1.05	3.7	13	34.3	30.5	18.4
	183. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	3.54	1.06	3.7	12	31.6	31.9	20.8
	12. Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles.	3.63	.98	2.4	9.1	32.3	36	20.2
Apertura a la experiencia	36. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	3.61	1.08	4.1	10.6	28.6	33.2	23.5
	60. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.	3.34	1.04	4.3	16.2	35.3	30	14.2
	84. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	3.61	1.07	4.4	9.9	28.8	34	22.9
	108. Tomo mis decisiones sólo cuando tengo toda la información.	3.36	1.24	10.2	13.3	28.9	25.3	22.3
	132. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	3.56	1.04	3.5	11.8	30.2	34.4	20.1
	156. Siempre mantengo la mente abierta.	3.57	1.03	3.2	11.8	29.3	36	19.7
	179. Normalmente no pienso en las diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.	2.95	1.16	9.5	24.2	29.9	24.5	12
Perspectiva	23. Normalmente sé lo que realmente importa.	3.65	.98	3.1	8.4	28.9	39.7	19.9
	47. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	3.43	1.23	9.6	12.7	24.7	30.9	22.2
	71. No soy bueno para encontrar soluciones a los conflictos.	2.92	1.17	9.7	20.3	33.4	24.7	11.8
	95. Mis amigos, antes de tomar decisiones importantes, a menudo piden mi opinión.	3.35	1.04	5.2	14	35.1	31.9	13.8

119. La gente dice que tengo mucha sabiduría.	3.28	1.07	6.5	15.3	35.8	29	13.4
143. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todos.	3.36	1.08	5.4	14.9	33.7	30.1	15.9
167. A menudo tomo malas decisiones.	2.79	1.43	8	18	33.6	25.4	14.9
190. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión o pelea.	3.51	1.10	4.7	13.9	26.8	34.5	20

***Interpretación:** 1 Muy desacuerdo, 2 En acuerdo, 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

La dimensión *Sabiduría y Conocimiento* recoge un total de 5 categorías: Creatividad, Apertura a la experiencia, Curiosidad/interés por el mundo, Deseo de aprender y Perspectiva (sabiduría).

- Creatividad: El cuestionario VIA-Y recoge ocho ítems que evalúan el concepto de novedad y percepción que tiene el adolescente sobre su propia capacidad para pensar o crear ideas cosas o cosas nuevas. Los adolescentes experimentan experiencias nuevas al crear o tener ideas nuevas. Consideran que la creatividad es algo bueno, que les enriquece y en su gran mayoría se auto valoran como personas creativas con *medias* por encima del 3.
- Curiosidad o interés por el mundo: la categoría Curiosidad está formada por ocho ítems que evalúan el interés por lo que sucede a tu alrededor. Los ítems se dirigen fundamentalmente a saber en qué medida el sujeto desea conocer más cosas, sin hacer referencia a ningún ámbito de conocimiento específico. En esta categoría se aprecia cómo los alumnos tienen buena apreciación e interés por las cosas que les rodean y que no conocen. Con el ítem más alto ($M=3.74$) los alumnos expresan que tienen curiosidad sobre cómo funcionan las cosas, en contraposición el ítem 4 recoge que no se les ocurren muchas preguntas sobre las cosas, estando su puntuación por debajo del 3, en concreto, una *media* de 2.78.
- Deseo de aprender: se evalúa a través de ocho ítems que miden el interés del alumno por aprender cosas nuevas y adquirir a través del aprendizaje nuevos conocimientos. En esta categoría los alumnos muestran que aprenden cosas por su propia iniciativa, estando la gran mayoría de ítems en la media de 3, explicando que les encanta

aprender cosas nuevas, hacer diferentes cosas, averiguar... Por el contrario, se muestran reticentes a cómo aprender diferentes cosas, estando su *media* en 2.53.

- Apertura a la experiencia: esta categoría pretende medir el pensamiento crítico de los alumnos, así como examinar los significados y matices de las cosas para no dejar nada al azar. Para ello es necesario escuchar todas las opiniones antes de tomar decisiones. Todos los ítems se encuentran por encima del 3 considerando que están abiertos a otras opiniones u otras posibilidades en las tomas de decisiones. Sólo uno de los datos se encuentra en una media por debajo del valor crítico (2.95), es decir, el adolescente le influye más la opinión de los demás para tomar sus decisiones que sus propios sentimientos.
- Perspectiva (sabiduría): es evaluada en el VIA-Y con ocho ítems. En esta categoría se recogen las acciones de los alumnos hacia sus compañeros, es decir, si son capaces de dar consejos adecuados a sus compañeros. Los adolescentes dejan claro que en su mayoría saben lo que realmente les importa, suelen pedir opinión a sus personas más cercanas, a menudo se les presentan soluciones válidas y se consideran personas con mucha sabiduría, al igual que en el ítem negativo “a menudo tomo malas decisiones” y “no soy bueno para tomar buenas decisiones”, obtienen las *medias* más bajas (2.79 y 2.92 respectivamente), haciendo la lectura positiva de estos ítems debido a la recodificación, tenemos que decir que los alumnos, no se muestran *ni de acuerdo ni en desacuerdo* en tomar buenas o malas decisiones.

5.1.2. Fortalezas vinculadas a la Justicia.

Dentro de la dimensión de *Justicia* encontramos fortalezas cívicas que persiguen una vida en comunidad saludable, incluyendo las fortalezas de Liderazgo, Ciudadanía e Imparcialidad.

La subdimensión de Ciudadanía es la más valorada por los alumnos con una *media* de 3.48 (Tabla 5.4). Esta categoría engloba responsabilidad social, lealtad y trabajo en equipo. Por tanto, es importante resaltar que los alumnos dan importancia dentro de la categoría de *Justicia* a ser un compañero leal y dedicado a sus tareas para un objetivo común del grupo incluso cuando los objetivos difieren de sus propios objetivos.

La categoría de Equidad es la subdimensión que los alumnos la valoran con una *media* de 3.33, puntuación positiva por encima de 3. Los alumnos no valoran ni como la más valorada ni como la menos la imparcialidad y equidad dentro de la dimensión de *Justicia*. Consideran que es necesario darle una oportunidad a todo el mundo teniendo en cuenta el bienestar de otros así como el propio intentando separar los sentimientos de las propias decisiones.

La categoría que menos valorada ha sido por los alumnos de Educación Secundaria de los centros de la Región de Murcia es el Liderazgo con una media de 3.15; está vinculada a la capacidad de organizar y asegurar que las tareas se realizan de forma correcta, mediante las relaciones entre los miembros de un equipo. En la actualidad el liderazgo es considerado de forma positiva puesto que el sujeto que ejerce esta acción no tiene mala intenciones en el trato con los demás, organiza de forma pacífica y reconoce su responsabilidad frente a los errores. En jóvenes esta subdimensión es muy importante puesto que pretende llevar a cabo la promoción de conductas saludables en donde se generan ambientes participativos y pro activos en los cuales los adolescentes se sientan reconocidos. Posiblemente, éste sea el detonante por el que los alumnos lo han señalado con la puntuación más baja dentro de la dimensión de *Justicia*.

En concreto, la dimensión *Justicia* aglutina el concepto de interacción entre el individuo y la sociedad y se compone de tres fortalezas psicológicas: el liderazgo, el civismo y la equidad. Los ítems de esta categoría y sus resultados se pueden ver en la Tabla 5.4.

Tabla 5.4.

Categorías y porcentajes de la dimensión Justicia.

Categorías	Ítems	Media	D.T	Porcentajes de las categorías de la escala Likert (*)				
				1	2	3	4	5
Ciudadanía	22. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.	3.19	1.31	19.5	22.3	26.2	20.7	11.1
	46. Trabajo realmente bien en grupo.	3.58	1.18	7.2	20.5	24.7	32.1	25.5
	70. Cuando trabajo con un grupo, soy colaborador.	3.58	1.61	3.5	23	27.9	37.1	18.4
	94. Si es necesario, estoy siempre dispuesto a trabajar más por nuestro equipo.	3.63	1.93	4.7	10	29.5	34.5	21.2
	118. Escucho a los demás del grupo cuando tomamos decisiones.	3.62	1.05	3.6	10.9	27.1	36.8	21.5
	142. Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.	3.12	1.09	10.8	26.6	33.1	22.5	6.9
	166. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.	3.57	1.06	3.9	12	27.9	35.4	20.7

Equidad	189. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.	3.57	1.08	4	12.1	29.5	31.9	22.5
	5. En grupo comparto las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.	3.02	1.79	14	17.6	32.8	23.1	12.4
	29. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.	3.62	1.09	3.6	12.5	26.7	32.1	25
	53. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.	3.73	1.03	3	8.4	27	35.6	26
	77. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.	2.71	1.19	9	15.5	31.8	25.4	18.3
	101. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.	3.45	1.13	6.5	13.1	29.1	31.5	19.8
	125. Aunque alguien no sea agradable conmigo le trato con justicia.	3.36	1.11	5.7	16.2	32.1	28.8	17.3
	149. Trato la opinión de todos con igual importancia.	3.57	1.35	3.1	12.8	31.7	31.7	20.7
	173. Si me cae bien alguien del grupo, le dejo que se salga con la suya.	2.95	1.07	9.8	22.7	38.6	20.8	8.2
Liderazgo	192. Pido a todos que sigan las mismas reglas, incluso a mis amigos.	3.31	1.09	5.3	17.8	32.8	28.3	15.8
	14. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.	2.70	1.17	8.3	14.6	35.1	23.1	18.9
	38. No soy bueno haciéndome cargo de un grupo.	2.92	1.18	11.1	19.5	32.6	23.2	13.5
	62.Soy bueno organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan	3.35	1.06	4.4	16.1	35.1	28.6	15.8
	86.Cuando hay que hacer una trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo les dirija.	3.22	1.13	7.9	15.6	37.6	24.9	14.1
110. Soy el líder en el que los demás confían y admiran.	3.05	1.05	8.8	17.7	43.1	21.1	9.4	

134. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.	3.18	1.07	7.7	16.4	36.3	29.3	10.4
158. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo haga lo que pido.	3.42	1.05	5	12.5	34.4	31.9	16.2
181. Soy bueno animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.	3.41	1.06	4.1	12.9	35.1	33.7	14.1

***Interpretación:** 1 Muy desacuerdo, 2 En acuerdo, 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

La dimensión de *Justicia* está formada por tres categorías: Ciudadanía, Equidad y Liderazgo. Las fortalezas de *Justicia* se fundamentan en las relaciones con los demás:

- Ciudadanía: esta categoría evalúa trabajo dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él. Está compuesto por ocho ítems que evalúan la actitud y el comportamiento en el trabajo con los otros. La mayor parte de los alumnos muestra poca o escasa actitud favorable a trabajar en equipo, la media se encuentra por debajo de 3.62, es decir, los alumnos tienen una actitud favorable al trabajo en equipo.
- Equidad: los nueve ítems que evalúan la imparcialidad en el VIA-Y, tratan a todas las personas como iguales en consonancia con la noción de equidad y justicia. Los alumnos de Educación Secundaria otorgan un valor medio de 3.57 a esta categoría, algo más de la mitad de los alumnos encuestados (52.4%) está de acuerdo o muy de acuerdo que se debe de tratar la opinión de todos por igual. En contraposición, un 2.71 de los alumnos expresa que hace favores a las personas que conocen aunque sea injusto para el resto de personas del grupo.
- Liderazgo: es evaluado en el VIA-Y a través de 8 ítems en donde un componente del grupo anima al mismo a hacer cosas, reforzando las relaciones entre las personas de dicho grupo. Los alumnos manifiestan no ser elegidos por los demás para representar al grupo, en contraposición sí recogen que los alumnos cuando están a cargo de otros grupos, son buenos dirigiéndoles y consiguiendo que realicen todo lo que se les pide, siendo la puntuación más alta con 3.42.

5.1.3. Fortalezas vinculadas a la Templanza.

La dimensión de *Templanza* está formada por cuatro subdimensiones: Prudencia, Autorregulación, Capacidad de Perdonar y Humildad. Esta categoría tiene por objetivo analizar la cualidad humana que induce a usar o hacer las cosas con moderación, evitando excesos de ocio o arrogancia en los adolescentes. Los alumnos encuestados consideran que la categoría de Humildad es la más elevada de las cuatro subdimensiones con una *media* de 3.32. La Humildad es una virtud que consiste en el conocimiento de las propias limitaciones y debilidades restando importancia a los logros y virtudes de la persona. Al mismo tiempo se tiene en cuenta de forma moderada los propios méritos, éxitos o cualidades.

La siguiente subdimensión es la Capacidad de perdonar con una *media* de 3.31. Se muestra que los adolescentes de la Región de Murcia actúan confiando en las segundas oportunidades para quienes les han provocado algún daño intencionado o no. Intentan abandonar el resentimiento al mismo tiempo que afloran sentimientos de generosidad, empatía y compasión. Perdonan para sentirse internamente tranquilos, olvidando el daño vivido y recordando a la otra persona sin dolor ni rencor. Es evidente, que hay una brecha entre el perdón y la reconciliación, entendiendo que el perdón podría aflorar sentimientos de reconciliación con la otra persona.

La autorregulación disminuye respecto a la anterior subcategoría mostrando que quien controla y codifica las actividades cotidianas puede regular sus propias emociones y sentimientos. La *media* de la autorregulación se encuentra en 3.23 lo que demuestra que los alumnos ni están de acuerdo ni en desacuerdo en llevar a cabo una autorregulación correcta y adecuada a cada situación. En definitiva, consiste en tener disciplina y controlar los impulsos, sobre todo en situaciones conflictivas o complejas.

Por último, la subdimensión menos valorada dentro de la categoría de *Templanza* es la Prudencia con una *media* de 3.18. Los alumnos no se consideran personas cautelosas ni cuidadosas en el cómo vivir o en la toma de decisiones. Esta puntuación se sitúa en el centro de nuestra escala, permitiendo que los alumnos tengan una posición intermedia respecto a su personalidad, teniendo en cuenta que se encuentran, según Piaget, en la etapa de operaciones formales en donde el pensamiento concreto y el pensamiento formal aún no está definido.

A continuación, se recoge la dimensión de *Templanza* en la cual se contemplan las categorías de Perdón, Humildad, Prudencia y Autorregulación refiriéndose éstas a las cualidades humanas para hacer o usar las cosas con moderación. Estos datos se recogen en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5.

Categorías de la dimensión Templanza.

Categorías	Ítems	Media	D.T	Porcentajes de las categorías de la escala Likert (*)				
				1	2	3	4	5
Perdón	6. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.	3.33	1.28	8	12.7	33.8	29.6	15.9
	30. Aunque alguien me haga daño, le perdona si se disculpa.	3.47	1.09	5	12.8	32	30.9	19.3
	54. Perdono a la gente con facilidad.	3.40	1.10	5.2	16.2	29.6	31.9	17.2
	78. Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.	3.47	1.26	10.2	11.3	25.1	27.9	25.4
	102. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.	2.87	1.75	39.4	17.8	32.7	26.4	13.6
	126. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.	3.38	1.13	6	15.9	31.3	27.9	18.9
	150. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.	2.87	1.71	9.2	18.4	32.4	25.5	14.3
Humildad	17. Pienso que siempre tengo razón.	3.46	1.59	7.6	20.7	42.8	20.4	8.5
	41. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.	3.42	1.09	4.6	15.9	30.7	30.8	18
	65. Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.	2.83	1.11	7.6	20.6	30.5	29.6	11.7
	89. No actúo como si fuera mejor que los demás.	3.45	1.12	5.9	14	28.3	32.9	18.8
	113. No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí.	3.39	1.09	5.5	14.2	33.6	29.1	17.6

	137. Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.	3.67	1.06	4	10	24.5	38.4	23.1
	161. No presumo acerca de mis logros.	3.32	1.08	5.9	15	35.2	29.1	14.8
	184. Más que hablar sólo de mí, prefiero dejar a otros compañeros hablar sobre ellos mismos.	3.47	1.03	3.5	13.6	33.1	32.5	17.3
	197. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.	3.45	1.09	4.2	15.7	29.6	31.9	18.6
Prudencia	18. Soy muy cuidadoso en cualquier cosa que hago.	3.44	1.02	4	12.7	33.7	34.6	14.9
	42. A menudo hago las cosas sin pensar.	2.78	1.16	7.6	17.9	32	28.7	13.1
	66. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	3.49	1.06	3.8	13.7	31.6	31.6	19.3
	90. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	2.72	1.09	6.3	16.8	33.6	29.6	13.7
	114. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	3.58	1.05	3.6	10.3	31.9	32.4	21.8
	138. Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguidas.	3.4	1.18	7.1	14	29.8	26.3	22.8
	162. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	3.27	1.08	5.5	17.9	35.2	26.5	14.8
	185. A menudo hago cosas que no debería hacer.	2.79	1.09	7	17.5	35.8	16.8	12.8
Autoregulación	19. Si tengo dinero, normalmente lo gasto todo de una vez sin pensarlo.	2.95	1.21	13.1	18.7	31.5	23.1	13.6
	43. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	3.50	1.04	3.8	12.3	32.1	33.3	18.4

67. Si quiero algo, no puedo esperar.	2.67	1.12	6.6	15.4	32.9	28.5	16.6
91. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.	3.40	1.08	5.6	13.6	32.5	31.6	16.7
115. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	3.46	1.07	4.1	15	30.3	32.3	18.2
139. Puedo esperar mi turno sin alterarme.	3.42	1.26	10.3	13.9	22.6	29.8	23.5
163. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	3.43	1.08	5	14.1	30.9	32.8	17.1
186. Soy muy paciente.	3.24	1.17	8.8	17.7	31	26.2	16.4
198. Me enfado y pierdo el control frecuentemente.	3.05	1.41	22.3	17.7	21.9	19.2	18.9

***Interpretación:** 1 Muy desacuerdo, 2 En acuerdo, 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

Bajo esta dimensión de *Templanza* se encuentra la moderación juiciosa de cuatro fortalezas que nos protegen de los excesos como es el perdón, la humildad, la prudencia y la autorregulación, siendo estas las categorías de esta dimensión. Veamos cada una de ellas:

- Capacidad de perdonar: el perdón del VIA-Y está formado por siete ítems que hacen referencia continua a la capacidad de perdonar a aquellos que han cometido un error. Durante el proceso de perdón transformamos una serie de pensamientos negativos en una aceptación plena de aquello que provocó la ira inicial. En esta categoría el perdón no es valorado como algo positivo para los alumnos puesto que muestran poca capacidad de perdonar y abandonar el resentimiento hacia las otras personas ya que sólo un valor supera el 3.5 de la media. El ítem con la media más baja se refiere a que aunque alguien les pida perdón sigue molesto con él o con ella, lo que demuestra que no tienen capacidad de transformar la amargura en neutralidad o incluso en recuerdos con tinte positivo (Seligman, 2004).
- Humildad: los nueve ítems que evalúan humildad en el VIA-Y hacen referencia a la capacidad de introspección, apertura de la mente, pensamiento crítico o elementos imprescindibles de liderazgo. Los adolescentes recogen que, aunque sean buenos en algo, dan la oportunidad a otros compañeros de hacerlo, mostrando en este ítem la *media* más elevada, aunque por el contrario si hacen algo bien no se lo explican o dicen a los compañeros.

- Prudencia: esta fortaleza es evaluada en el cuestionario por ocho ítems que hacen referencia al razonamiento práctico y autogestión que ayuda a lograr los objetivos individuales a largo plazo de manera eficaz. Las personas prudentes muestran una previsora y deliberada preocupación por las consecuencias de sus acciones y decisiones. Los adolescentes no presentan una prudencia elevada en las tareas que realizan. Tres de los ítems no llegan a la *media* del 3, los alumnos consideran que a menudo hacen cosas que no deberían de hacer, que las realizan sin pensar y que comenten errores porque no son cuidadosos.
- Autorregulación: está formada por nueve ítems en el cuestionario del VIA-Y, los cuales evalúan la capacidad para regular los propios sentimiento y acciones, en definitiva es tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones. Esta categoría no hace referencia al ámbito académico de una forma específica. Los alumnos manifiestan tener escasa paciencia, consideran que cuando desean algo no pueden esperar, sus objetivos son marcados a corto plazo puesto que no tienen paciencia para ver las cosas de futuro. Se puede ver cómo predomina el consumo inmediato en donde se hace difícil la práctica de la moderación y la templanza. Los adolescentes presentan la media más baja en el control del dinero, se gastan todo lo que tienen en una vez sin pensarlo, con una *media* de 2.95.

5.1.4. Fortalezas vinculadas al Amor.

Esta categoría recoge tres subdimensiones (Amar y dejarse amar, Amabilidad e Inteligencia social) que pretenden cuidar y ofrecer amor y cuidado a las personas que están en nuestro entorno más cercano. Es la segunda dimensión más valorada por los alumnos de Educación Secundaria. La Amabilidad y Generosidad es la fortaleza más significativa dentro de esta categoría. Esta categoría parte de la premisa de dar igual valor a la otra persona que a sí mismo teniendo en cuenta diferentes formas de relación con el otro, con características como la empatía o la compasión. En este grupo, la fortaleza Amabilidad es la que va en cabeza, con una *media* de 3.48 (Tabla 5.6), por debajo de la fortaleza de Integridad ($M=3.70$). Los alumnos de Educación Secundaria han mostrado en la categoría Amar y dejarse amar (intimidad) una *media* de 3.36; así, los estudiantes le dan importancia a valorar las relaciones con los demás, facilitando el afecto y el cuidado mutuo. Trata de sentirse cercano y apegado a otro ser humano de forma que él también se sienta así respecto a nosotros.

El conocimiento de uno mismo y de los demás, al igual que cómo actuar en las situaciones sociales y hacer que los otros se sientan bien, es lo menos valorado por los alumnos en esta dimensión. La subdimensión inteligencia social ha sido puntuada con la media más baja de

esta categoría, en concreto con una *media* de 3.31 en el cuestionario VIA-Y, aunque esta *media* ha estado por encima de 3, lo que nos indica que los adolescentes comprenden en términos generales sus emociones así como las de los demás, estando en el centro de la escala. En concreto, la dimensión de *Amor y Humanidad* representa las fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás. Se manifiestan en la interacción social positiva con los otros. En la Tabla 5.6 se representan los resultados de cada ítem.

Tabla 5.6.

Categorías de la dimensión Amor y Humanidad.

Categorías	Ítems	Media	D.T	Porcentajes de las categorías de la escala Likert (*)				
				1	2	3	4	5
Amar y dejarse amar (Intimidad)	15. Siempre siento que soy querido/a.	3.47	1.18	7.9	11.9	27.1	30.9	22.1
	39. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.	3.64	1.45	4.7	13.5	25.6	27.5	28.5
	63. No tengo a nadie con quien hablar cuando lo necesito.	3.10	1.32	21.4	16.3	24.9	25.3	12
	87. Me resulta difícil hacer nuevos amigos.	2.99	1.25	16.5	17.5	28.4	25.7	11.9
	111. Aunque mis familiares y yo nos peleemos, les sigo queriendo.	3.72	1.31	3.4	11.8	27.9	24.8	32.1
	135. Es difícil para mí expresarme a la gente.	2.77	2.09	9	15.9	29.2	29.9	16
	159. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.	3.42	1.13	6.5	13.7	30.5	30.4	18.9
	182. A menudo les digo a mis amigos y a mi familia que les quiero.	3.39	1.11	6.1	14.4	31.9	29.8	17.9
	196. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.	3.62	1.10	3.6	13.9	24.3	33.5	24.7
	13. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.	3.95	1.09	3.3	7.7	19.5	30.2	39.3
37. Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo.	3.67	1.11	4.3	11	25.2	32.1	27.2	

Amabilidad	61. Me preocupó mucho por los demás cuando tienen problemas.	3.70	1.04	3.5	8.7	27	35.7	25.1
	85. Raramente ayudo a los demás.	3.12	1.29	19.3	19.9	25.7	23	12
	109. Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.	3.09	1.04	8.6	27.8	32.5	25.7	5.3
	133. Siempre soy amable amable con los demás.	3.59	1.09	3.9	12.6	27.2	32.8	23.4
	157. Cuando veo gente que necesita ayuda, les ayudo.	3.58	1.04	4.1	10	29.7	35.8	20.4
	180. No ayudo a otros si ellos no me lo piden.	3.12	1.12	12.3	24.8	33.3	21.7	7.8
	195. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.	3.57	1.02	2.9	12	30.5	30.7	19.9
	20. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.	3.67	1.06	3.6	10.7	25.4	35.9	24.4
	44. Siempre sé qué decir para hacer que la gente se siente bien.	3.44	1.07	5.1	13.5	30.6	34	16.8
Inteligencia Social	68. Sé qué hacer para evitar problemas con otros.	3.50	1.38	4.4	12	30.4	37.7	15.4
	92. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.	3.50	1.17	5.3	12.9	29.3	31.5	20.9
	116. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.	2.75	1.11	7.1	16.7	34.2	27.2	14.4
	140. Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.	2.75	1.11	4	18.5	30.8	34.5	12
	164. Soy capaz de saber lo que la gente quiere.	3.36	1.09	6	14.8	33.3	31	15.9
187. A menudo discuto con los demás.	2.96	1.14	9.7	24	29.4	26.4	10.5	

***Interpretación:** 1 Muy desacuerdo, 2 En acuerdo, 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

Dentro de la dimensión *Amor y Humanidad* se encuentran las 3 categorías de Amor/intimidad, la Amabilidad y la Inteligencia Social. Cada categoría está compuesta por los ítems anteriormente expuestos y en los que hay que resaltar los de mayor y menor *media*.

- Amar y dejarse amar (intimidad): está formada por nueve ítems que recogen las valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos (habilidades sociales). En el ítem 111 se expresa que aunque tengan diferencias con sus familiares se les sigue queriendo, siendo ésta la puntuación más elevada dentro de esta categoría con 3.72 de *media*, seguido de expresar lo que les quieren a sus familiares y expresando que se sienten queridos con la gente que les rodea.
- Amabilidad: esta fortaleza está formada por 9 ítems que miden diferentes aspectos (altruismo, empatía y conducta prosocial). En ella se tienen en cuenta los favores y las buenas acciones que se hacen para los demás, ayudando y cuidando a otras personas. El valor más elevado y muy próximo al 4 es el de escucha activa cuando los amigos están mal de ánimo, éstos son escuchados y consolados por los compañeros, expresando así una elevada conducta prosocial entre los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. El altruismo también se aprecia en el ítem más bajo expresando que si están realizando otras tareas no ayudan a los otros, es decir, son egoístas con respecto a ayudar a los compañeros.
- Inteligencia social: ocho ítems son los que componen esta categoría. En esta categoría se valoran las emociones y los sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, es necesario saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales, en definitiva, saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía. Los valores de la inteligencia social no son muy elevados, los alumnos expresan que sin querer hacen que otras personas se disgusten y a menudo discuten con otras personas. Con estas dos situaciones se aprecia que la inteligencia social no les favorece en el desarrollo y en el comportamiento de situaciones sociales.

5.1.5. Fortalezas vinculadas al Coraje.

Las fortalezas vinculadas al *Coraje* son las fortalezas emocionales relacionadas con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos encomiables, realizados ante fuertes adversidades y que no se sabe con certeza si serán conseguidos o no. Todas las categorías que conforman esta dimensión (Valor, Perseverancia, Integridad y Vitalidad), todas ellas tienen en común que comparten la puesta en práctica de acciones que permiten conseguir

objetivos a pesar de las oposiciones y dificultades (internas o externas) que la persona pudiera tener.

La categoría de Valor en esta dimensión, deja entrever una característica que presentan los adolescentes en muchas de sus situaciones diarias, en las que muestran las habilidades de hacer lo que es necesario o justo a pesar del miedo o la presión de los demás. Los adolescentes encuestados muestran un alto grado de valentía con la *media* más alta en la fortaleza de *Coraje*, con una puntuación de 3.88.

La perseverancia es la fortaleza menos valorada con una *media* de 3.35, es decir, los alumnos tienen escasa perseverancia hacia la consecución de un objetivo a pesar de las dificultades y los obstáculos. A continuación, le sigue vitalidad, con una *media* de 3.66; la vitalidad puede describirse como un aspecto dinámico del bienestar relacionado con la experiencia subjetiva de energía y estar lleno de vida. La integridad obtiene una media de 3.70.

En esta dimensión se podría decir que todos los adolescentes mantienen unas puntuaciones positivas por encima de tres, mostrando estar *de acuerdo* con lo que indican los ítems, manifiestan tener una respuesta voluntaria y consciente frente al riesgo y a la adversidad, a pesar de las consecuencias que pueda tener para la propia persona o sus allegados, siendo constantes en el objetivo de sus metas.

En relación con la dimensión del *Coraje*, ésta se refiere a las fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad externa o interna a pesar de las dificultades que se puedan presentar. En la Tabla 5.7. se recogen las categorías de esta dimensión.

Tabla 5.7.

Categorías de la dimensión Coraje.

Categorías	Ítems	Media	D.T	Porcentajes de las categorías de la escala Likert (*)				
				1	2	3	4	5
Valor	2. Defiendo a otros niños cuando están siendo tratados injustamente.	3.85	.92	2.1	5.2	23.5	43.9	25.3
	26. No me enfrente a otros ni por mí mismo/a ni por otros.	2.96	1.18	12.5	19.1	31.3	25.8	11.2
	50. Tengo el valor de hacer lo correcto incluso cuando no está bien visto por los demás.	3.59	.94	1.7	9.4	35.5	34.9	18.5

	74. Cuando veo a alguien siendo cruel con los demás, le digo que eso está mal.	3.69	1.05	2.7	11.4	25.5	34.8	25.5
	98. Cuando veo que se están metiendo con alguien, no hago nada.	3.15	1.20	15.7	24.2	29.8	20.3	10
	122. Aunque tenga miedo y se burlen de mi, defiendo lo que es correcto.	3.59	1.04	3.2	12	28.2	36	20.6
	146. Hago lo correcto incluso si otros se burlan de mí.	3.49	1.02	3.6	12.4	31.9	35.8	16.4
	170. Me enfrento ante los niños que actúan con mala intención.	3.32	1.33	13.1	14.3	24.1	24.5	24.1
Perseverancia	11. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los termino.	3.36	1.09	6.1	13.7	34.8	28.9	16.5
	35. Si una tarea es difícil, me doy por vencido con facilidad.	3.61	1.08	14	21.8	30.7	21.3	12.2
	59. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	3.66	1.03	3	10.1	28.9	34.4	23.7
	83. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	3.52	1.02	3.4	12.7	29.8	36.7	17.5
	107. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	3.32	1.98	11	15.8	29	22.9	21.2
	131. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	3.59	1.09	4.3	10.9	29.4	31.8	23.6
	155. Soy muy trabajador.	3.53	1.05	3.4	13.1	30.3	33.2	20
	178. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	2.82	1.17	10	18.2	29.8	28.3	13.7
	194. Una vez echo un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	3.36	1.02	3.7	15.1	37.4	29.2	14.6
	8. Siempre mantengo mi palabra.	3.65	1.00	2.9	9.1	29.8	36.4	21.8
Integridad	32. Miento para conseguir salir de problemas.	2.91	1.18	11.1	19.9	29.7	26.8	12.4

	56. Digo la verdad, incluso cuando eso me crea problemas.	3.56	1.40	3.1	12	32.7	32.9	19.1
	80. A menudo invento excusas.	3.05	1.06	8.5	20.1	38	25	8.4
	104. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	3.61	1.05	4.3	9	29.9	34.7	22.1
	128. Miento para conseguir lo que quiero.	3.12	1.17	14	24.7	29.4	23.4	8.6
	152. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	3.46	1.06	4.4	13.5	30.6	34.5	17
	175. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	3.54	1.04	3.9	10.8	31.5	34.4	19.3
Vitalidad	24. Soy muy entusiasta.	3.58	1.09	3.8	10.1	32.6	33	20.4
	48. Siempre me siento cansado/a.	2.93	1.07	7.2	24.2	31.7	28.1	8.9
	72. Siempre estoy entusiasmado con cualquier cosa que hago.	3.39	1.02	3.7	15	33.6	33.8	13.8
	96. Siempre me siento lleno/a de energía.	3.34	1.10	6.3	14.8	33.1	30.2	15.6
	120. Siempre soy muy activo.	3.54	1.08	3.7	12.6	31.6	30	22
	144. No me entusiasmo fácilmente por las cosas.	2.91	1.13	8.9	21.7	32.4	25	11.9
	168. Creo que la vida es emocionante.	3.54	1.14	5	14.3	26	30.6	24.1
	191. Estoy siempre alegre.	3.41	1.12	5.5	15.4	30.1	30.3	18.7

***Interpretación:** 1 Muy desacuerdo, 2 En acuerdo, 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

La dimensión *Coraje* está compuesta de 4 categorías: Valor, Perseverancia, Integridad, Vitalidad. Cada una de ellas está compuesta por los siguientes ítems.

- Valor: los cuatro ítems que evalúan Valor en el VIA-Y analizan cómo el adolescente se ve ante los conflictos que le plantea al ser él mismo, así como las presiones que puede recibir de los demás, especialmente por el grupo de iguales. El niño debe de ser capaz

de defender una postura que no cree correcta aunque exista un fuerte oposición por parte de los demás, actuando según sus propias convicciones. Los alumnos enfatizan cuando tienen que defender a otros niños que están siendo tratados injustamente con una *media* de 3.85, siendo éste el valor más elevado dentro de esta categoría. Sólo el ítem 26 obtiene una *media* de 2.96 lo que muestra que no se enfrentan a otros niños ni por sí mismos ni por otros niños, siendo ésta la escala de valoración más baja, reflejando que no están de acuerdo ni en desacuerdo con este ítem.

- Perseverancia: es evaluada a través de nueve ítems que enfatizan sobre todo el no abandono y el esfuerzo. El alumno debe de terminar aquello que ha empezado persistiendo en la actividad, aunque existan obstáculos. Los alumnos opinan, en general, que ni están en desacuerdo ni de acuerdo con las tareas y trabajos que realizan en el centro educativo, poniendo una parte de su esfuerzo para conseguir aquello que se les propone. No obstante, hay una gran mayoría que manifiesta en la pregunta 178 que cuando tiene responsabilidades en la escuela/casa o trabajo no siempre las hace con una *media* de 2.87, lo que viene a denotar que, o bien las realizan porque quieren, o que sólo llevan a cabo aquellas que más les gustan.
- Integridad: En esta categoría el VIA-Y recoge ocho ítems que evalúan la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas, fundamentalmente la verdad/mentira. En el ítem 32, los alumnos recogen que mienten para conseguir salir de problemas con una *media* de 2.92. Con esta respuesta consideramos que lo que los adolescentes suelen hacer es mentir para salir victoriosos de cualquier situación adversa que se les presente. En contraposición en las cuestiones con medias más elevadas, en donde no están ni en desacuerdo ni de acuerdo, expresan que siempre mantienen su palabra y que dicen la verdad incluso cuando eso les ocasiona problemas, con una *media* de 3.65 y 3.56 respectivamente, contradiciendo estas respuestas el ítem 32, en donde los alumnos expresan con una elevada puntuación que mienten para conseguir salir de problemas.
- Vitalidad: en esta categoría se recogen 8 ítems. En ellos se intenta afrontar la vida con entusiasmo y energía. Se intentan hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Para ello se tienen en cuenta aspecto como: entusiasmo, energía, pasión y vigor. Los alumnos consideran que la vida es emocionante para ellos, con energía, entusiasmo, activos y alegres aunque en ocasiones se sientan cansados como recogen en el ítems más bajo con una *media* de 2.93.

5.1.6. Fortalezas vinculadas a la Transcendencia.

La dimensión de *Transcendencia* recoge 5 subcategorías: Apreciación por la belleza y la excelencia, Gratitud, Humor, Optimismo y Espiritualidad. En esta dimensión se recoge una visión amplia del universo y proporciona un significado a la vida de cada uno. Los adolescentes de la Región de Murcia muestran gratitud, sentimiento de agradecimiento y alegría que surge como respuesta a reconocer que uno se ha beneficiado o ha recibido algún obsequio, siendo esta la puntuación más alta de esta categoría con una *media* de 3.48.

La subdimensión apreciación por la belleza es una fortaleza con la que podemos percibir y apreciar lo bueno del entorno físico (belleza) y social (talento y virtud moral), encontrando, reconociendo y sintiendo sutiles emociones autotranscendentes como admiración, asombro y éxtasis. Los alumnos participantes muestran una de las más altas puntuaciones en esta dimensión con un 3.41 de *media*. Apenas existe evidencia empírica de las consecuencias de esta fortaleza.

Otra fortaleza es el sentido del Humor. Implica el reconocimiento lúdico, el disfrute y la creación de la incongruencia. Este individuo tiene una visión alegre y serena de las cosas que le permite ver el lado positivo de las cosas ante las adversidades. Los alumnos encuestados obtienen una puntuación *media* de 3.39.

En relación a la esperanza/optimismo se recogen posturas cognitivas, emocionales y motivacionales hacia el futuro, no son tan valoradas positivamente en esta dimensión (puntuación *media* de 3.33). El individuo con esta fortaleza piensa en el futuro con la expectativa positiva que se van a producir según las acontecimientos y resultados deseados, sintiéndose confiado en mantener y conseguir un buen humor, trabajado por acciones dirigidas hacia la meta de sus propias convicciones.

Y en la subdimensión de Espiritualidad se hace referencia a las creencias y prácticas que se basan en la convicción de que hay una dimensión trascendente de la vida. Los adolescentes de la Región de Murcia no creen en propósitos y significados superiores. En esta categoría se recoge una puntuación *media* de 3.25; manifestando que la religiosidad tiene importantes consecuencias positivas en la vida social, especialmente en lo que se refiere a la familia. Autores como Johnson et al. (2000) recogen que en la adolescencia y en la juventud se han encontrado con que la religiosidad está asociada con la evitación de actividades antisociales.

En definitiva, la dimensión *Transcendencia* se refiere a las fortalezas que forjan conexiones con la dimensión del universo y prevén del significado de la vida, en definitiva es el conocimiento que toda persona tiene y organiza en el que se producen sensaciones muy profundas (Tabla 5.8.).

Tabla 5.8.

Categorías de la dimensión Transcendencia.

Categorías	Ítems	Media	D.T	Porcentajes de las categorías de la escala Likert				
				1	2	3	4	5
Apreciación por la belleza	1. Me encanta el arte, la música, la danza y el teatro.	3.64	1.16	6.3	10.4	23.8	32.1	27.5
	25. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.	3.58	1.09	3.9	19.1	31.3	25.8	11.2
	49. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.	2.98	1.16	12.9	16.1	39.1	20.2	11.7
	73. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.	3.57	1.07	4.5	11.1	27.8	36.1	20.4
	97. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.	4.61	1.10	4.1	11.9	28.1	30.8	25
	121. Realmente aprecio las cosas bellas.	3.62	1.05	3.3	11	29.2	33.3	23.2
	145. Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado.	3.51	1.14	3.6	12.4	31.9	35.8	16.4
Gratitud	169. No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.	2.81	1.35	15.3	16.2	24.6	22	22
	7. En mi vida me quejo más de lo que agradezco.	2.84	1.13	9.6	17.4	32.4	29.2	11.4
	31. Puedo encontrar muchas cosas en vida por las que estar agradecido.	3.75	1.11	4.3	9.3	23.2	33.1	30.1
	55. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias.	3.94	1.08	2.9	7.9	21.3	28.4	39.5
	79. Soy una persona agradecida.	3.55	1.04	3	13.9	27.3	36.8	19
	103. No me siento agradecido/a a menudo.	2.93	1.21	11.9	20.9	28.4	25.5	13.2
	127. Cuando me suceden cosas buenas, pienso en la gente que me ayudó.	3.68	1.09	3.6	16.6	22	35.6	36.2

	151. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.	3.65	1.09	3.6	11.1	27.6	31.6	26
	174. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.	3.50	1.06	4.1	11.8	33.6	30.8	19.6
Optimismo/ esperanza	9. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	2.96	1.15	11.9	19.7	31.1	27.4	9.9
	33. Creo que me van a suceder cosas buenas.	3.46	1.08	5	2.7	31.6	32.6	17.9
	57. Pierdo la esperanza cuando las cosas no van bien.	2.71	1.12	7.5	15.5	33.1	28.5	15.4
	81. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	3.36	1.06	5.4	14.5	33.6	31.7	14.8
	105. Soy muy positivo/a ante el futuro.	3.52	1.09	4.3	13.1	29.8	31.9	20.9
	129. Alcanzaré mis metas	3.64	1.40	4.4	10.4	27.8	33.7	23.6
	153. Aunque las cosas ahora parezcan ir mal, en el futuro espero que me vayan mejor.	3.54	1.07	4.8	11.1	29	35.1	19.8
	176. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	3.52	1.03	3.1	12.8	32.1	33	19
Humor	10. La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad	2.98	2.23	14.7	18.9	29	24.8	12.6
	34. Raramente bromeo con otros.	3.05	1.27	16.9	20.9	25.3	24.2	12.7
	58. Soy bueno/a haciendo reír a la gente.	3.64	1.04	3.3	10.1	28.6	35.2	22.9
	82. La gente dice que no soy juguetón/a.	3.05	1.17	12.1	17.3	37.1	20.9	12.6
	106. La gente dice que soy muy gracioso.	3.56	1.09	3.7	13.7	28.5	31.4	22.7
	130. A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.	3.63	1.08	3.5	12.8	25.2	34	24.5
	154. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.	3.65	2.02	4.2	11.4	27.6	33.5	23.1

Espiritualidad	177. Me gusta contar chistes o historias divertidas.	3.54	1.08	3.5	13.9	29.6	31.1	22
	193. Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida.	3.48	1.03	3.7	12.6	33.3	32.8	17.5
	21. A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.	3.36	1.26	11.6	11.6	27.4	27.9	21.4
	45. No creo en Dios ni en un poder superior.	2.93	1.37	18.8	16.2	23.3	22.7	19
	69. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.	3.31	1.27	12.3	11.9	29.5	24.7	21.6
	93. Cuando rezo, me siento mejor.	3.05	1.32	18.1	14.3	27.7	23.9	16
	117. Creo que todas las cosas suceden por una razón.	3.56	1.07	3.6	12.8	29.2	32.8	21.5
	141. Creo en algo religioso o espiritual.	1.16	1.25	12.7	16.4	38.7	20.3	11.9
	165. No rezo, ni siquiera cuando estoy solo/a.	3.31	1.25	10.7	14.5	29.4	24	21.4
	188. Siento que mi vida tiene propósito.	3.50	1.09	4.4	13.1	31.4	29.9	21.2

***Interpretación:** 1 Muy desacuerdo, 2 En acuerdo, 3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

Dentro de esta dimensión de Transcendencia se incluyen las fortalezas de Humor, Espiritualidad, Apreciación por la belleza, Agradecimiento y Esperanza/optimismo. Dimensión que recoge las fortalezas personales que forjan la conexión con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida. Estas son:

- Gratitude: ésta es evaluada en el VIA-Y a través de ocho ítems que hacen referencia constante al concepto de agradecimiento en y por la vida en general, en donde el usuario es consciente y agradece las cosas buenas que le pasan sin darlas por hecho. En esta categoría destaca el ítem 55, "cuando alguien me ayuda o es amable conmigo le doy las gracias" que presenta una *media* de 3.95, estando de acuerdo una gran mayoría de los alumnos adolescentes en que el respeto y la amabilidad es un factor importante dentro de la gratitud. Por el contrario, el ítem con menor *media* es el 7, "en mi vida me quejo más de lo que agradezco", con una puntuación *media* de 2.84. Estos

datos quieren decir que los alumnos no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con agradecer más de lo que se quejan.

- Optimismo/Esperanza: de los ocho ítems que miden esta categoría en el VIA-Y, resaltan la confianza en las propias capacidades y la resolución de problemas, en hacer lo mejor para un futuro trabajando para conseguirlo. En este sentido consideran que alcanzarán las metas (ítem 129, $M=3.64$). También, hay referencias concretas a la esperanza, en base a la fe. En relación a ella los alumnos no se muestran con esperanza hacia un futuro. Obtienen una *media* de 2.71 en el ítem 57, “pierden la esperanza cuando algo no va bien” por lo que no son optimistas y no esperan que las cosas les vayan bien.
- Apreciación por la belleza y de la excelencia: está evaluada por ocho ítems en el VIA-Y en donde se recoge la belleza por las cosas, la excelencia o lo interesante que a ellos les resulte la naturaleza, lo artístico, entre otras cosas. Los alumnos de Educación Secundaria manifiestan con una *media* de 4.61 que escuchar música agradable y ver imágenes bonitas les hace sentir mejor. En esta misma línea, se recogen los ítems que están relacionados con la música y con las imágenes, sin embargo en los ítems relacionados con la cultura la media desciende. Los alumnos manifiestan que no disfrutan yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas con una *media* de 2.81, por lo que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- Humor: En el VIA-Y esta categoría contiene 9 ítems que miden el sentido de las personas hacia las bromas, reír, sonreír, viendo las situaciones de la vida como algo positivo. Principalmente este bloque acoge preguntas en donde se trabaja el sentido del humor. Los alumnos muestran un compromiso alto con los demás en relación al humor aunque la gente se manifiesta expresando que a menudo son demasiado serios (ítem 10, $M=2.98$).
- Espiritualidad: esta fortaleza recoge ocho ítems en donde se alude a un propósito o algo universal en las cosas que ocurren en el mundo en tu propia existencia. A veces se considera que existe algo superior que determina nuestra conducta y que nos protege ante las adversidades de la vida. Los alumnos manifiestan que las cosas ocurren por alguna razón en su gran mayoría, recogiendo datos medios por encima del 3, aunque también exponen que no creen en algo religioso o espiritual con una media de 1.16, la más baja obtenida de todos los ítems del cuestionario.

5.2 ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE FORTALEZAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.

Con el objetivo de analizar las semejanzas y diferencias que presentan los jóvenes en función de las variables predictoras se han tenido en cuenta los siguientes datos sociodemográficos (género, edad, curso y grupo aula), familiares (tipo de familia, profesión, edad y estudios del padre y de la madre) y educativos (ha repetido alguna vez curso, percepción del rendimiento académico y el número de amigos que tienen en clase) en relación con las distintas fortalezas y valores que recoge el VIA-Y.

5.2.1. Fortalezas y titularidad del centro.

El cruce de las 6 fortalezas con la variable predictora titularidad de centro (público o concertado) ha obtenido una significación en las dimensiones *Sabiduría y Conocimiento*, *Amor y Transcendencia* lo que significa que la titularidad del centro es una variable determinante para estas dimensiones (Tabla 5.9). Las diferencias ofrecidas por la prueba de Mann-Whitney están referidas a los promedios más altos para los centros públicos en las fortalezas de *Sabiduría y conocimiento*, *Amor y Transcendencia*.

Tabla 5.9.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de la titularidad del centro.

Fortalezas	Valores	Titularidad	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		Público	531.31	110705.500	.002*
		Concertado	473.96		
	Creatividad	Público	511.13	122675.000	.639
		Concertado	502.39		
	Curiosidad	Público	511.13	122207.500	.568
		Concertado	501.28		
	Deseo de aprender	Público	512.49	121865.000	.518
		Concertado	500.47		
Apertura a la experiencia	Público	435.40	108279.000	.000*	
	Concertado	468.19			
Perspectiva	Público	539.24	106003.500	.000*	
	Concertado	462.79			
Coraje		Público	522.02	116214.500	.061
		Concertado	487.04		
Amor		Público	529.77	111621.000	.004*
		Concertado	476.13		
	Amar y dejarse amar	Público	524.52	114734.500	.028*
		Concertado	483.53		
	Amabilidad	Público	523.74	115194.500	.036*
		Concertado	484.62		
Inteligencia social	Público	521.68	116417.000	.067	
	Concertado	487.52			
Justicia		Público	498.40	119432.500	.240
		Concertado	520.31		

Templanza	Público	503.22	122287.500	.581	
	Concertado	513.53			
Transcendencia	Público	529.77	111617,500	.004*	
	Concertado	476.12			
	Apreciación por la belleza	Público	529.69	111668,000	.004*
		Concertado	476.24		
	Gratitud	Público	563.87	91398,000	.000*
		Concertado	428.10		
	Optimismo/esperanza	Público	523.81	115157,500	.035
		Concertado	484.53		
	Humor	Público	519.59	117656,000	.118
		Concertado	490.47		
	Espiritualidad	Público	511.13	109904,000	.001*
		Concertado	502.39		

En concreto, en la Tabla 5.9. podemos apreciar los valores específicos en los que aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro en el que estudian los adolescentes participantes. En la fortaleza *Sabiduría y conocimiento*, los valores en los que se encuentran dichas diferencias significativas son los de Apertura a la experiencia y Perspectiva, siendo el primero de ellos a favor de los adolescentes que asisten a centros concertados, y el segundo a favor de los adolescentes escolarizados en centros públicos. Respecto a la fortaleza *Amor*, en los valores Amar y dejarse amar y Amabilidad, los valores promedios significativamente más elevados son obtenidos por los estudiantes participantes que cursan estudios en centros públicos.

En los valores correspondientes a la fortaleza *Transcendencia*, se presenta la misma tendencia de puntuaciones promedio significativamente más altas en los adolescentes que asisten a centros públicos frente a los que están en centros concertados, lo que ocurre en los valores de *Apreciación por la belleza*, *Gratitud*, *Optimismo/esperanza* y *Espiritualidad*.

5.2.2. Fortalezas y relación con el centro de investigación.

En la tabla 5.10. se recoge la variable criterio fortalezas en relación con la variable predictora centros de investigación. Según la prueba de Kruskal Wallis se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en función del centro en todas las fortalezas y sus respectivos valores.

Tabla 5.10.

Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del centro de investigación

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	.000*
	Curiosidad	.000*
	Deseo de aprender	.000*
	Apertura a la experiencia	.000*
	Perspectiva	.000*
Coraje	Valor	.000*
	Perseverancia	.000*
	Integridad	.000*
	Vitalidad	.000*
Amor	Amar y dejarse amar	.000*
	Amabilidad	.000*
	Inteligencia social	.000*
Justicia	Ciudadanía	.000*
	Equidad	.000*
	Liderazgo	.000*
Templanza	Capacidad de perdonar,	.000*
	misericordia	.000*
	Humildad	.000*
	Prudencia	.001*
	Autorregulación	.000*
Trascendencia	Apreciación por la belleza	.000*
	Gratitud	.000*
	Optimismo/esperanza	.000*
	Humor	.000*
	Espiritualidad	.000*

En la Tabla 5.11. se recogen los resultados tras aplicar la prueba Mann-Whitney, mostrando los contrastes dos a dos en los que aparece una relación significativa en las seis fortalezas en función del centro del alumnado participante.

Respecto a los adolescentes participantes escolarizados en el centro C, no se recoge ninguna relación estadísticamente significativa con ninguna de las fortalezas respecto al resto de centros. El centro A presenta en la mayoría de contrastes una puntuación significativamente más positiva en todas las fortalezas en función de otros centros tales como el B, C ó D, a excepción de en las fortalezas de Prudencia, la Autorregulación, el Liderazgo y la Espiritualidad en las que los contrastes son a favor de los otros centros distintos del A. Estas dos últimas fortalezas tampoco contrastan con el centro B. En esta línea, podemos observar en los contrastes en los que aparece el centro C, que las puntuaciones obtenidas por el alumnado escolarizado en este centro en las fortalezas relativas a la Capacidad de perdonar,

la Humildad la Prudencia, Equidad y la Espiritualidad son significativamente más bajas que los otros centros con los que se contrasta.

Finalmente, el centro E presenta puntuaciones estadísticamente significativas más elevadas en relación a una gran mayoría de fortalezas en relación con los otros centros, a excepción de Apertura de la experiencia y Perspectiva (*Sabiduría y conocimiento*), Valor y Vitalidad (*Coraje*), Ciudadanía (*Justicia*), Humildad (*Templanza*) y Apreciación por la Belleza y Optimismo (*Transcendencia*) así como en ninguna de las fortalezas de la dimensión *Amor y Humanidad*.

Como se aprecia, existen diferencias estadísticamente significativas al contrastar todos los centros, siendo los que más relaciones establecen los contrastes entre los centros A-B, A-C, B-C, C-D y D-E. Entre los centros B-C existe contraste en Justicia y en los valores Equidad y Liderazgo, todos ellos con relaciones estadísticamente significativas a favor del centro B.

Respecto a la relación A-E encontramos diferencias estadísticamente significativas en Integridad, *Templanza*, Capacidad de perdonar, Prudencia, Autorregulación, Gratitud, Espiritualidad, en *Justicia*, Equidad y Liderazgo. En todas las fortalezas existe una relación significativa a favor del centro E, a excepción de la Gratitud, que esta significación es a favor del centro A, coincidiendo con el contraste de centro A-D en donde únicamente existe esta similitud en la Gratitud, con el centro A.

Entre los centros A-B existe relación significativa en las fortalezas de Inteligencia Social, Amabilidad, en *Amor y Humanidad*, en *Transcendencia* y en *Gratitud*, a favor del centro A y en las fortalezas Liderazgo, Humildad, y Prudencia con el centro B.

En el contraste entre los centros D-E, en donde existe relación significativa en Liderazgo, Equidad, Integridad, Capacidad de perdonar, Prudencia, Autorregulación, Gratitud, Humor, Espiritualidad, Creatividad, Curiosidad, *Justicia* y *Templanza* a favor del centro E.

En los centros A-C, se encuentran relaciones en casi todas las fortalezas a excepción del Liderazgo, Prudencia, Autorregulación y Espiritualidad a favor del centro A. Algo similar sucede entre el centro B-C, en donde existe conexión en la gran mayoría de fortalezas, a excepción del Liderazgo y la Espiritualidad a favor el centro B y entre el C- D, hay relación en todas las fortalezas menos en Equidad, Capacidad de Perdonar, Prudencia y Espiritualidad a favor del D.

Tabla 5.11.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función del centro de investigación.

Fortalezas	Valores	Género	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		A	520.90	7985.500	.000
		C	490.42		
Creatividad		B	241.97	15381.500	.000
		C	193.17		
		C	140.88		
		D	199.50		
		D	183.50		
	C	A	148.32	10607.500	.001
		C	239.87	18938.500	.001
		B	196.47		
		C	158.60		
		C	180.92		
D	188.71				
Curiosidad		D	219.17	17442.000	.011
		E	187.16		
		A	145.02		
		C	238.16		
		B	199.17		
	C	C	156.09	19405.000	.002
		B	183.56	30271.000	.043
		E	156.09		
		C	183.56		
		D	190.38		
D	218.06				
Deseo de aprender		E	184.21	17717.500	.021
		A	47.68		
		C	239.18		
		B	197.55		
		C	158.68		
	C	C	180.72	12401.000	.037
		D	192.34	18041.000	.041
		D	216.75		
		E	201.56		
		A	132.03		
C	254.84				
Apertura a la experiencia		B	172.91	14863.000	.000
		C	138.24		
		C	202.28		
	C	D	190.50	8864.000	.000
		A	142.01	9516.000	.000
		C	254.48		
B	173.50				
Perspectiva		C	146.08	10220.500	.000
		C	194.06		
		D	194.06		
	C	A	193.97	8974.500	.000
		C	138.88		
		B	247.65		
Valor		C	184.25	16823.500	.000
		C	145.13		
		D	195.05		
	A	A	184.69	10422.500	.000

	C	147.25		
	B	243.25	18020.500	.000
	C	191.16		
Perseverancia	C	150.27	10946.500	.000
	D	189.66		
	A	185.08	10362.000	.000
	C	146.90		
	B	236.37	19890.500	.006
	C	201.97		
Integridad	B	242.60	28858.000	.004
	E	280.14		
	C	157.61	12215.000	.022
	D	181.97		
	D	184.70	16780.500	.002
	E	221.84		
	A	184.21	10498.000	.000
	C	147.68		
	A	181.02	15992.500	.003
	E	216.01		
Vitalidad	B	239.31	19091.500	.001
	C	197.36		
	B	157.61	28067.500	.001
	E	181.97		
	C	154.74	11719.500	.004
	D	184.97		
	D	185.18	16860.500	.002
	E	221.84		
	A	187.44	9993.500	.000
	C	144.77		
	C	246.73	17073.000	.000
	B	185.69		
	C	148.94	10715.500	.000
	D	191.06		
Amor	A	240.88	17100.500	.001
	B	199.37		
	A	208.19	6756.000	.000
	C	126.05		
	A	171.47	11236.000	.049
	D	151.10		
	B	250.06	16168.000	.000
	C	180.46		
	B	137.31	29247.000	.009
	E	203.25		
	C	137.31	8703.500	.000
	D	203.25		
	A	198.36	8290.500	.000
	C	134.92		
	B	244.81	17596.000	.000
	C	188.71		
	B	144.59	30309.500	.045
	E	195.62		
Amabilidad	C	144.59	9963.000	.000
	D	195.62		
	A	531.58	17780.000	.005
	B	477.68		
	A	200.42	7968.000	.000
	C	133.06		

	B	244.83	17589.000	.000	
	C	188.67			
	B	143.73	29343.00	.010	
	E	196.52			
	C	143.73	9813.500	.000	
	D	196.52			
Inteligencia social	A	237.12	17687.500	.004	
	B	201.53			
	A	201.71	7767.000	.000	
	C	131.90			
	A	171.79	11186.000	.042	
	D	150.79			
	B	244.32	17730.000	.000	
	C	189.49			
	B	242.58	28854.000	.004	
	E	280.15	9721.500	.000	
	C	143.19			
	D	197.08	14563.000	.000	
Justicia	A	181.87			
	C	149.79	10862.500	.002	
	A	174.23			
	E	220.28	14934.500	.000	
	B	241.97			
	C	193.17	18367.500	.000	
	B	230.10			
	D	200.52	19390.000	.017	
	B	143.73	28254.500	.001	
	E	197.08			
	C	158.79	12420.500	.039	
	D	180.72			
Ciudadanía	D	175.76	15305.000	.000	
	E	227.79			
	A	191.06	9428.500	.000	
	C	141.50			
	B	245.18	17496.000	.000	
	C	188.13			
	C	146.89	10360.500	.000	
	D	193.21			
	Equidad	A	177.13	11601.500	.028
		C	154.06		
		B	240.62	18736.000	.000
		C	195.30		
B		231.09	19151.500	.010	
D		199.07			
Liderazgo	D	181.14	16193.500	.000	
	E	224.20	16350.500	.009	
	A	183.31			
	E	214.57	17549.000	.003	
	A	190.99			
	B	227.98	11331.500	.000	
	A	151.14			
	E	234.81	17746.00	.000	
	B	236.26			
	D	190.55			
	B	181.98	24537.500	.000	
	E	156.41			

	C	181.98	12113.000	.016
	D	156.41		
	D	153.43	11621.500	.000
	E	242.64		
Templanza	A	517.81		
	C	494.11	10879.500	.002
	A	189.71		
	E	216.20	15945.500	.003
	B	239.37		
	C	197.26	19074.500	.001
	B	154.82		
	E	184.90	28598.500	.003
	C	154.82		
	D	184.90	11732.000	.005
	D	185.06		
	E	221.59	16840.500	.002
Capacidad de perdonar	A	178.16		
	C	153.13	11440.500	.008
	A	183.18		
	E	214.66	16329.500	.000
	B	234.38		
	C	205.12	20434.000	.019
	B	163.04		
	E	176.28	27687.500	.000
	D	177.96		
	E	226.32	15668.000	.000
Humildad	A	187.21		
	C	144.98	10030.000	.059
	A	199.63		
	B	223.03	18897.00	.001
	B	238.67		
	C	198.36	19264.500	.001
	C	154.85		
	D	184.86	11738.500	.005
Prudencia	A	178.41		
	E	217.66	15585.500	.040
	A	198.32		
	B	223.78	18692.500	.000
	B	232.80		
	C	207.60	20863.000	.043
	B	160.94		
	E	178.47	29676.000	.018
	D	190.93		
	E	217.69	17809.00	.025
Autorregulación	A	169.03		
	E	223.55	14123.000	.000
	B	237.31		
	C	200.50	19635.500	.003
	B	155.87		
	E	183.79	27923.000	.001
	C	155.87		
	D	183.79	11914.000	.008
	D	182.13		
	E	223.55	16356.000	.001

Transcendencia	A	233.77		
	B	203.45	18210.000	.015
	A	203.61		
	C	130.18	7470.500	.000
	B	250.17		
	C	180.28	16137.000	.000
	B	141.09		
	E	199.28	30307.500	.046
	C	141.09		
	D	199.28	9358.000	.000
Apreciación por la belleza	A	191.07		
	C	141.49	9427.500	.000
	B	245.84		
	C	187.08	17314.500	.000
Gratitud	C	146.32		
	D	193.80	10262.500	.000
	A	252.76		
	B	192.56	15247.500	.000
	A	217.48		
	C	117.68	5307.000	.000
	A	177.06		
	D	145.87	10364.500	.002
	A	237.57		
	E	180.44	13873.500	.000
	B	255.13		
	C	174.48	14787.500	.000
	C	130.82		
	D	210.05	7581.000	.000
	D	223.46		
	E	196.05	17744.500	.022
Optimismo/esperanza	A	194.04		
	C	138.81	8963.500	.000
	B	244.12		
	C	189.17	17783.000	.000
	B	145.57		
	E	194.59	30112.500	.034
	C	145.57		
	D	194.59	10132.000	.000
Humor	A	193.97		
	C	138.87	8974.000	.000
	A	172.04		
	D	150.56	11147.500	.038
	B	245.31		
	C	187.92	17460.000	.000
	C	152.01		
	D	187.84	11246.500	.001
	D	189.34		
	E	218.75	17525.500	.014
Espiritualidad	A	170.55		
	E	222.59	14360.500	.000
	B	163.15		
	E	176.16	25435.00	.000
	D	174.18		
	E	228.83	15045.500	.000

5.2.3. Fortalezas y género de los alumnos.

El cruce de las dimensiones con la variable predictora género ha obtenido diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Amor*, *Justicia* y *Transcendencia* determinando de este modo que existe relación entre estas variables (Tabla 5.12).

Tabla 5.12.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función del género.

Fortalezas	Valores	Género	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		Mujer	520.90	119620.000	.099
		Hombre	490.42		
Coraje		Mujer	519.40	120450.000	.141
		Hombre	492.91		
Amor		Mujer	526.71	116422.500	.019
		Hombre	483.50		
	Amar y dejarse amar	Mujer	527.12	116193.000	.017
		Hombre	483.00		
	Amabilidad	Mujer	531.58	113737.000	.003
		Hombre	477.68		
Inteligencia social	Mujer	519.43	120431.500	.139	
	Hombre	492.17			
Justicia		Mujer	526.15	116732.000	.023
		Hombre	484.17		
	Ciudadanía	Mujer	536.19	111198.000	.001
		Hombre	472.19		
	Equidad	Mujer	518.60	120889.500	.167
		Hombre	493.17		
	Liderazgo	Mujer	515.42	122639.000	.316
		Hombre	496.95		
Templanza		Mujer	517.81	121326.500	.199
		Hombre	494.11		
Transcendencia		Mujer	532.98	112964.000	.002
		Hombre	476.95		
	Apreciación por la belleza	Mujer	535.35	111308.000	.001
		Hombre	472.43		
	Gratitud	Mujer	528.05	115680.500	.012
		Hombre	481.89		
	Optimismo/esperanza	Mujer	519.67	120301.500	.131
		Hombre	491.89		
	Humor	Mujer	521.00	119567.000	.096
		Hombre	490.30		
	Espiritualidad	Mujer	527.49	115992.500	.015
		Hombre	482.57		

Como podemos apreciar en la Tabla 5.12., en todos los casos las diferencias estadísticamente significativas se presentan a favor de las mujeres, quienes obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres en las Fortalezas: *Amor*, en concreto en los

valores Amar y dejarse amar, Amabilidad; en *Justicia*, en el valor Ciudadanía; y en *Transcendencia*, en concreto, en los valores Apreciación por la belleza y Espiritualidad.

5.2.4. Fortalezas y edad de los alumnos.

En la tabla 5.13. se recoge la variable criterio fortalezas en relación con la variable predictora edad del alumnado participante que oscila entre 11 y 17 años. Según la prueba de Kruskal Wallis se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los participantes en todas las fortalezas y sus respectivos valores, excepto en el valor Capacidad de perdonar, misericordia correspondiente a la fortaleza *Templanza*.

Tabla 5.13.

Prueba Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la edad de los alumnos.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.000*
	Creatividad	.004*
	Curiosidad	.002*
	Deseo de aprender	.000*
	Apertura a la experiencia	.001*
Coraje	Perspectiva	.000*
		.001*
	Valor	.023*
	Perseverancia	.013*
	Integridad	.000*
Amor	Vitalidad	.020*
		.000*
	Amar y dejarse amar	.018*
	Amabilidad	.009*
Justicia	Inteligencia social	.000*
		.001*
	Ciudadanía	.005*
	Equidad	.008*
Templanza	Liderazgo	.000*
		.004*
	Capacidad de perdonar	.100
	Humildad	.002*
	Prudencia	.001*
Transcendencia	Autorregulación	.002*
		.000*
	Apreciación por la belleza	.000*
	Gratitud	.000*
	Optimismo/esperanza	.008*
	.014*	
	Humor	.014*
	Espiritualidad	.047*

En la Tabla 5.14. se recogen los resultados tras aplicar la prueba Mann-Whitney, mostrando los contrastes dos a dos en los que aparece una relación significativa entre las seis fortalezas y la edad de los alumnos. Como se aprecia existen diferencias estadísticamente significativas al contrastar las edades de 11 y 12 años, 11 y 13 años, 11 y 14 años, 11 y 15 años, 11 y 16 años y entre 11 y 17 años. En concreto, las diferencias estadísticamente significativas entre estas edades se aprecian en las dimensiones *Amor*, *Transcendencia* y *Sabiduría y conocimiento* con los valores promedio significativamente más bajos en los 11 años. En la dimensión *Coraje y Templanza* se repite esta tendencia en todos los intervalos menos en el intervalo 11 y 17 años. Lo mismo sucede en la dimensión *Justicia* a excepción del intervalo 11-15 años y 11-17 años que no muestran diferencias estadísticamente significativas.

En relación a los valores 12-16 años, 13-16 años y 15-16 años sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Sabiduría* con unos valores promedio significativamente superiores en los de participantes de mayor edad respecto a los de menor edad. Este mismo patrón se repite en la dimensión *Justicia* en el intervalo de 14-15 años. En los intervalos 12-13 años, 12-14 años, 12-15 años, 12-17 años, 13-14 años, 13-15 años, 13-17 años, 14-16 años, 14-17 años, 15-17 años y 16-17 años no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión.

Se puede concluir que a menor edad mayor probabilidad de contemplar las fortalezas asociadas al cuestionario VIA-Y, a medida que los adolescentes van avanzando en edad las fortalezas se van debilitando.

Tabla 5.14.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función de la edad.

Fortalezas	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	11 años	28.75	345.000	.002
	12 años	59.30		
	11 años	45.21	134.000	.001
	13 años	97.86		
	11 años	48.04	204.000	.000
	14 años	118.19		
	11 años	78.88	102.000	.001
	15 años	167.75		
	11 años	49.75	97.000	.000
	16 años	102.19	90.000	
	11 años	7.92		.005
	17 años	15.80	456.000	
	12 años	96.88		.001
	16 años	97.45	12453.500	
13 años	163.55		.002	
16 años	197.61	13534.000		
15 años	232.40		.000	
16 años	282.78			

Coraje	11 años	31.54	234.500	.005
	12 años	58.80		
	11 años	48.0	126.000	.002
	13 años	97.64		
	11 años	52.58	145.000	.001
	14 años	117.94	34.000	
	11 años	82.92		
	15 años	117.60	98.500	.002
	11 años	44.04		
16 años	102.56		.001	
Amor	11 años	29.30	127.000	.003
	12 años	59.20		
	11 años	49.71	97.500	.003
	13 años	97.55	87.000	
	11 años	53.46		.001
	14 años	117.89	123.500	
	11 años	82.67		
	15 años	167.61	1780.00	.002
	11 años	44.17		
16 años	102.56	15879.000	.001	
Justicia	11 años	7.75		
	17 años	16.0	46.000	.003
	11 años	32.88	86.500	.008
	12 años	58.80		
	11 años	48.46	122.000	.002
	13 años	97.64	75.000	.001
	11 años	55.54		
	14 años	117.78	454.000	
	11 años	49.75		.002
16 años	102.19	342.000		
Templanza	14 años	292.36		.001
	15 años	248.82		
	11 años	26.54	231.000	.001
	12 años	59.57		
	11 años	40.17	92.000	.000
	13 años	98.20	331.000	.000
	11 años	48.25		
	14 años	118.18	3678.000	
	11 años	72.17		.001
15 años	168.01	2453.000		
Transcendencia	11 años	39.54		.000
	16 años	102.86		
	11 años	27.21		
	12 años	59.49	87.000	.001
	11 años	44.08		
	13 años	97.94	45.000	.001
	11 años	49.13		
	14 años	118.13	23.000	.000
	11 años	76.21		.001
15 años	167.85	144.000		
Transcendencia	11 años	37.50	237.000	.000
	16 años	102.99		
	11 años	7.75	31.000	.003
	17 años	16.0		

5.2.5. Fortalezas y curso de los alumnos.

La variable predictora curso ha sido estadísticamente significativa a través de la prueba Kruskal-Wallis para todas las fortalezas con un valor de $p < .000$ estando estos valores por debajo de $p < .05$.

Tabla 5.15.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del curso del alumnado.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.000*
	Creatividad	.262
	Curiosidad	.000*
	Deseo de aprender	.014*
	Apertura a la experiencia	.000*
Coraje	Perspectiva	.000*
	Valor	.000*
	Perseverancia	.041*
	Integridad	.021
	Vitalidad	.000*
Amor	Amar y dejarse amar	.007*
	Amabilidad	.009*
	Inteligencia social	.071
Justicia		.012*
	Ciudadanía	.000*
	Equidad	.000*
Templanza	Liderazgo	.000*
	Capacidad de perdonar, misericordia	.000*
	Humildad	.001*
	Prudencia	.000*
	Autorregulación	.000*
Transcendencia		.000*
	Apreciación por la belleza	.001*
	Gratitud	.000*
	Optimismo/esperanza	.001*
	Humor	.003*
	Espiritualidad	.003*

A continuación, para detectar entre qué pares de las categorías de la variable curso se producen dichas diferencias estadísticamente significativas, se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney que podemos observar en la Tabla 5.16., donde destacamos únicamente los pares entre los que se aprecian las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$).

Tabla 5.16.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función del curso.

Fortalezas	Curso	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	1.º ESO	244.21	27679.000	.004
	3.º ESO	209.00		
	3.º ESO	271.50	29845.500	.000
	4.º ESO	325.99		
	4.º ESO	198.89	9345.000	.004
	PEMAR	133.33		
Coraje	1.º ESO	120.25	18956.000	.002
	PEMAR	78.19		
	2.º ESO	230.66	24578.500	.005
	3.º ESO	196.88		
	2.º ESO	106.22	34789.000	.003
	PEMAR	69.58		
	3.º ESO	277.34	29123.000	.002
	4.º ESO	322.04		
Amor	4.º ESO	199.52	18965.000	.001
	PEMAR	124.54		
	1.º ESO	241.38	26687.000	.002
	3.º ESO	211.36		
Justicia	3.º ESO	279.31	26755.500	.004
	4.º ESO	320.71		
	1.º ESO	120.16	5639.000	.003
	PEMAR	78.90		
	2.º ESO	238.79	25679.000	.000
	3.º ESO	191.04		
	2.º ESO	296.73	17598.500	.005
	4.º ESO	256.26	23546.000	.000
Templanza	2.º ESO	107.42		
	PEMAR	61.40		
	1.º ESO	247.20	27678.000	.001
	3.º ESO	206.52		
	1.º ESO	120.55	4586.000	.001
	PEMAR	75.87		
	2.º ESO	243.64	17888.000	.000
	3.º ESO	187.56		
	2.º ESO	107.47	145780.000	.000
	PEMAR	61.12	27569.500	.000
Transcendencia	3.º ESO	272.51		
	4.º ESO	325.31	4967.000	.000
	4.º ESO	199.45		
	PEMAR	125.63		
	1.º ESO	245.88	29112.500	.002
	3.º ESO	207.61		
	1.º ESO	120.06	5733.500	.004
	PEMAR	79.75		
Transcendencia	3.º ESO	273.40	24356.500	.000
	4.º ESO	324.71		
	4.º ESO	198.89	4678.000	.004
	PEMAR	133.33		

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 5.14., los participantes que cursan 4.º de ESO puntúan significativamente más bajo que sus compañeros de otros cursos, en todas las Fortalezas, a excepción de *Justicia*, donde las diferencias estadísticamente significativas se dan a favor de los estudiantes de 2.º de ESO.

5.2.6. Fortalezas y relación con el tipo de familia de los alumnos.

En este apartado se recoge la relación entre la variable predictora tipo de familia de los alumnos en relación con las dimensiones del cuestionario VIA-Y. Como se aprecia en la tabla 5.17., tras aplicar la prueba Kruskal-Wallis, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en Fortalezas en función del tipo de familia del alumnado participante.

Tabla 5.17.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del tipo de familia del alumnado.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.317
	Creatividad	.194
	Curiosidad	.237
	Deseo de aprender	.542
	Apertura a la experiencia	.414
	Perspectiva	.560
Coraje		.224
	Valor	.666
	Perseverancia	.264
	Integridad	.180
	Vitalidad	.252
Amor		.105
	Amar y dejarse amar	.206
	Amabilidad	.266
	Inteligencia social	.072
Justicia		.390
	Ciudadanía	.374
	Equidad	.673
	Liderazgo	.189
Templanza		.647
	Capacidad de perdonar, misericordia	.403
	Humildad	.877
	Prudencia	.760
	Autorregulación	.155
Transcendencia		.152
	Apreciación por la belleza	.102
	Gratitud	.318
	Optimismo/esperanza	.342
	Humor	.198
	Espiritualidad	.269

5.2.7. Fortalezas y relación con la profesión de los progenitores del alumnado.

Tras aplicar la prueba de Kruskal Wallis entre las fortalezas y la profesión del padre, no se ha hallado significación en ninguna de las seis fortalezas del cuestionario VIA-Y, sí en algunos de los valores que las componen. Los valores en los que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de la profesión del padre son Curiosidad (Fortaleza: *Sabiduría y conocimiento*), Integridad (Fortaleza: *Coraje*), Liderazgo (Fortaleza: *Justicia*), Capacidad de perdonar, misericordia (Fortaleza: *Templanza*) y Espiritualidad (Fortaleza: *Transcendencia*) (Tabla 5.18.).

Tabla 5.18.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la profesión del padre.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.302
	Creatividad	.117
	Curiosidad	.017*
	Deseo de aprender	.502
	Apertura a la experiencia	.498
	Perspectiva	.337
Coraje		.088
	Valor	.230
	Perseverancia	.393
	Integridad	.015*
	Vitalidad	.103
Amor		.685
	Amar y dejarse amar	.657
	Amabilidad	.539
	Inteligencia social	.750
Justicia		.206
	Ciudadanía	.590
	Equidad	.124
	Liderazgo	.037*
Templanza		.187
	Capacidad de perdonar, misericordia	.011*
	Humildad	.438
	Prudencia	.279
	Autoregulación	.259
Transcendencia		.410
	Apreciación por la belleza	.620
	Gratitud	.749
	Optimismo/esperanza	.720
	Humor	.736
	Espiritualidad	.004*

Para detectar entre qué pares de las categorías de la profesión del padre se producen dichas diferencias estadísticamente significativas, se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney

que podemos observar en la Tabla 5.19. En ella se incluyen los pares, concretamente en los valores entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.19.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función de la profesión del padre.

Fortalezas	Valores	Profesión del padre	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Curiosidad	Desempleado	100.75	1545.500	.018
		Jubilado	72.94		
Coraje	Integridad	Activo	468.22	9800.00	.004
		Jubilado	535.88		
Justicia	Liderazgo	Activo	469.53	57842.500	.011
		Desempleado	529.64		
Templanza	Capacidad de perdonar, misericordia	Activo	468.13	56734.500	.004
		Desempleado	536.27		
Transcendencia	Espiritualidad	Activo	410.31	9656.500	.001
		Jubilado	384.90		

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 5.19., el valor más alto se encuentra en los valores como creatividad siendo el rango promedio más bajo el correspondiente a la profesión del padre activo.

A continuación, en la Tabla 5.20. se recoge la variable predictora profesión de la madre en relación con las fortalezas. Como se aprecia en la tabla 5.20. no aparecen diferencias estadísticamente significativas en las Fortalezas en función de la profesión de la madre, tras aplicar la prueba Kruskal-Wallis.

Tabla 5.20.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la profesión de la madre.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	.504
	Curiosidad	.572
	Deseo de aprender	.579
	Apertura a la experiencia	.441
	Perspectiva	.555
		.578
Coraje	Valor	.278
	Perseverancia	.313
	Integridad	.530
	Vitalidad	.234
Amor		.408
		.359
	Amar y dejarse amar	.851
	Amabilidad	.660
	Inteligencia social	.061

Justicia		.814
	Ciudadanía	.428
	Equidad	.744
	Liderazgo	.239
Templanza		.138
	Capacidad de perdonar, misericordia	.150
	Humildad	.575
	Prudencia	.246
	Autorregulación	.216
Transcendencia		.166
	Apreciación por la belleza	.251
	Gratitud	.182
	Optimismo/esperanza	.178
	Humor	.183
	Espiritualidad	.849

Por tanto, según el modo en que ha sido medida esta variable, la profesión de la madre no es una variable que parezca tener relación con las fortalezas que forman parte de la vida de los adolescentes participantes.

5.2.8. Fortalezas y relación con la edad del padre y de la madre del alumnado.

En la variable predictora edad del padre, se puede observar que no existe significación para las fortalezas del cuestionario VIA-Y, de modo que la edad del padre no es determinante para las fortalezas de los jóvenes. Sin embargo, atendiendo a los valores de las pruebas correspondientes a las seis fortalezas en la prueba Kruskal Wallis, sí aparece significación en alguno de ellos. En concreto, en relación con la edad del padre se aprecia significación estadística en el valor Apertura de la experiencia, Vitalidad, Liderazgo, Gratitud, Optimismo/esperanza y Espiritualidad (Tabla 5.21.).

Tabla 5.21.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de la edad del padre.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.300
	Creatividad	.965
	Curiosidad	.955
	Deseo de aprender	.394
	Apertura a la experiencia	.018*
	Perspectiva	.074
Coraje		.174
	Valor	.755
	Perseverancia	.246
	Integridad	.735
	Vitalidad	.038*
Amor		.067
	Amar y dejarse amar	.153
	Amabilidad	.226
	Inteligencia social	.110

Justicia		.302
	Ciudadanía	.215
	Equidad	.319
	Liderazgo	.001*
Templanza		.573
	Capacidad de perdonar, misericordia	.764
	Humildad	.153
	Prudencia	.257
	Autorregulación	.312
Transcendencia		.052
	Apreciación por la belleza	.182
	Gratitud	.000*
	Optimismo/esperanza	.017*
	Humor	.144
	Espiritualidad	.021*

A continuación, para detectar entre qué pares de las categorías de la variable edad del padre (Tabla 5.22.) se producen dichas diferencias estadísticamente significativas se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney donde destacamos únicamente los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$).

Tabla 5.22.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de la edad del padre.

Fortalezas	Valores	Edad del padre	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica	
Sabiduría y conocimiento	Apertura a la experiencia	De 20 a 30	186.10	5883.500	.002	
		De 41 a 50	268.49			
Coraje	Vitalidad	De 31 a 40	394.96	76624.500	.018	
		De 41 a 50	435.12			
Justicia	Liderazgo	De 31 a 40	447.79	74634.000	.003	
		De 41 a 50	397.81			
		De 31 a 40	240.98	14021.500	.000	
		Más de 50	184.33			
		De 41 a 50	306.83	22868.500	.027	
		Más de 50	266.25			
Transcendencia	Gratitud	Menos de 20	35.44	247.500	.044	
		Más de 50	60.21			
		De 20 a 30	191.41	6069.500	.031	
		De 41 a 50	268.11			
		De 20 a 30	54.06	1262.000	.003	
		Más de 50	77.81			
	De 31 a 40	376.80	70343.000	.000		
	De 41 a 50	447.94				
	De 31 a 40	216.15	14756.000	.001		
	Más de 50	263.87				
	Optimismo/esperanza	De 20 a 30	De 20 a 30	149.07	4587.500	.018
			De 31 a 41	195.24		
		De 20 a 30	De 20 a 30	184.36	5822.500	.001
			De 41 a 50	268.62		
		De 20 a 30	De 20 a 30	56.37	1343.000	.010
			Más de 50	77.06		
	De 41 a 50	307.72	14736.500	.013		
	Más de 50	262.23				

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 5.22., los valores promedio más altos se encuentran en los rangos de edad más altos, a excepción de Espiritualidad que recoge el valor más alto en la edad del padre de 41 a 50 frente a la edad de más de 50.

Respecto a la edad de la madre, tras aplicar la prueba Kruskal-Wallis para las Fortalezas y Valores en función de la edad de la madre, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las Fortalezas *Sabiduría y conocimiento*, *Coraje*, *Amor y Templanza*, y diferencias parcialmente significativas en la Fortaleza *Transcendencia*, tal y como recoge la Tabla 5.23. Asimismo, respecto a los valores en los que se aprecian diferencias en función de la edad de la madre se encuentran la Apertura a la experiencia, Perspectiva, Vitalidad, Ciudadanía, Humildad, Prudencia, Apreciación por la belleza, Gratitud y Espiritualidad.

Tabla 5.23.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función a la edad de la madre.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.021*
	Creatividad	.531
	Curiosidad	.171
	Deseo de aprender	.092
	Apertura a la experiencia	.013*
	Perspectiva	.011*
Coraje		.036*
	Valor	.371
	Perseverancia	.245
	Integridad	.072
	Vitalidad	.022*
Amor		.048*
	Amar y dejarse amar	.126
	Amabilidad	.140
	Inteligencia social	.062
Justicia		.306
	Ciudadanía	.028*
	Equidad	.173
	Liderazgo	.209
Templanza		.040*
	Capacidad de perdonar, misericordia	.325
	Humildad	.001*
	Prudencia	.008*
	Autorregulación	.131
Transcendencia		.051*
	Apreciación por la belleza	.009*
	Gratitud	.005*
	Optimismo/esperanza	.083
	Humor	.096
	Espiritualidad	.009*

A continuación, para detectar entre qué pares de las categorías de la variable edad de la madre (tabla 5.24.) se producen dichas diferencias estadísticamente significativas, se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney, donde destacamos únicamente los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$).

Tabla 5.24.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de la edad de la madre.

Fortalezas	Valores	Edad de la madre	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica			
Sabiduría y conocimiento		Menos de 20	64.88	249.500	.028			
		De 31 a 40	176.78					
		Menos de 20	80.88	313.500				
		De 41 a 50	274.57					
		Menos de 20	8.75	25.000				
		Más de 50	36.72					
	Apertura a la experiencia	De 20 a 30	38.65	757.000	.024			
		Más de 50	52.32					
		De 31 a 40	200.91	9723.000		.045		
		Más de 50	233.08					
		Menos de 20	98.50	422.500			.026	
		De 41 a 50	274.29					
Perspectiva	Menos de 20	11.50	33.500	.015				
	Más de 50	36.45						
	De 31 a 40	417.52	86704.500		.014			
	De 41 a 50	460.94						
	De 31 a 40	200.75	9429.500			.038		
	Más de 50	233.93						
Coraje		Menos de 20	68.38	263.500			.033	
		De 31 a 40	176.74					
		Menos de 20	73.50	284.000				
		De 41 a 50	274.48					
	Vitalidad	Menos de 20	7.25	19.000	.004			
		Más de 50	36.71					
		Menos de 20	59.63	558.500		.006		
		De 41 a 50	274.58					
	Menos de 20	7.63	71.5000	.005				
	Más de 50	36.68						
	Amor	Menos de 20	92.50				360.000	.021
		De 41 a 50	274.33					
Menos de 20		8.50	24.000		.006			
Más de 50		36.63						
Ciudadanía	De 20 a 30	207.30	5754.000			.007		
	De 41 a 50	290.36						
Templanza		Menos de 20	41.88	157.500		.008		
		De 31 a 40	177.04					
	Menos de 20	60.0	230.000	.007				
	De 41 a 50	274.57						
	Menos de 20	14.38	13.000		.003			
Más de 50	36.27							

Humildad	Menos de 20	6.75	17.000	.025	
	De 20 a 30	18.93			
	Menos de 20	34.38	127.500	.005	
	De 31 a 40	177.13			
	Menos de 20	44.88	169.500	.004	
	De 41 a 50	274.44			
	Menos de 20	4.75	9.000	.002	
	Más de 50	36.86			
	De 31 a 40	413.44	83019.500	.004	
	De 41 a 50	463.54			
	De 31 a 40	200.28	9265.500	.024	
	Más de 50	236.45			
	Prudencia	Menos de 20	59.0	226.000	.020
		De 31 a 40	176.85		
Menos de 20		78.88	305.500	.013	
De 41 a 50		274.44			
Menos de 20		13.75	45.000	.028	
Más de 50		36.31			
	Menos de 20	47.25	226.000	.011	
	De 31 a 40	176.98			
Transcendencia	Menos de 20	69.13	266.500	.034	
	De 31 a 40	176.73			
	Menos de 20	83.0	322.000	.015	
	De 41 a 50	274.40			
	Menos de 20	10.13	30.500	.011	
	Más de 50	36.53			
	Apreciación de la belleza	Menos de 20	97.25	379.000	.025
		De 41 a 50	274.30		
		Menos de 20	10.75	33.000	.012
		Más de 50	46.80	718.000	
Gratitud	De 20 a 30	36.49		.039	
	Más de 50	419.04	84958.500		
	De 31 a 40	459.96		.020	
	De 41 a 50	201.01	9517.000		
	De 31 a 40	232.58		.049	
	Más de 50	118.50	464.000		
		Menos de 20	13.38		.048
		De 41 a 50	274.14	13.000	
	Espiritualidad	Menos de 20	36.33		.026
		Más de 50	56.34	43.500	
De 31 a 40		416.86		.011	
De 41 a 50		461.36	84202.500		
	De 31 a 40	199.29		.008	
	Más de 50	241.70	8924.500		
	De 31 a 40	215.11	91993.500		
	Más de 50	157.52		.000	

En la Tabla 5.24. se exponen los cruces por intervalos, a través de la prueba Mann-Whitney entre las seis fortalezas y la edad de la madre. Todas las fortalezas recogen diferencias estadísticamente significativas en todos los valores a excepción de la fortaleza *Coraje* que sólo incluye el valor de "Integridad" en los rangos entre Menos de 20 y entre 20 y 50 años y en Menos de 20 y Más de 50.

5.2.9. Fortalezas y relación con los estudios del padre y de la madre del alumnado.

A continuación, se procede al contraste de las Fortalezas y valores de los adolescentes participantes en función de las variables estudios del padre (Tabla 5.25), a través de la prueba Kruskal Wallis, lo que muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.25.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de los estudios del padre.

Dimensiones	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	.082
	Curiosidad	.008*
	Deseo de aprender	.002*
	Apertura a la experiencia	.000*
	Perspectiva	.001*
Coraje	Valor	.004*
	Perseverancia	.001*
	Integridad	.002*
	Vitalidad	.000*
Amor	Amar y dejarse amar	.000*
	Amabilidad	.000*
	Inteligencia social	.061
Justicia	Ciudadanía	.000*
	Equidad	.000*
	Liderazgo	.001*
Templanza	Capacidad de perdonar, misericordia	.028*
	Humildad	.000*
	Prudencia	.035*
	Autorregulación	.000*
Transcendencia	Apreciación por la belleza	.107
	Gratitud	.004*
	Optimismo/esperanza	.000*
	Humor	.000*
	Espiritualidad	.018*

A continuación, para detectar entre qué pares de las categorías de estudios del padre (Tabla 5.26) se producen dichas diferencias estadísticamente significativas se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney donde destacamos únicamente los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$).

Tabla 5.26.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de los estudios del padre.

Fortalezas	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Sin estudios	66.95	2162.000	.001
	Primaria	91.13		
	Sin estudios	106.46	5165.000	.000
	FP superior o diplomatura	145.46		
	Sin estudios	100.79		
	Licenciatura o Grado	135.64	4734.000	.000
	Sin estudios	49.23		
	Doctorado	68.29	815.500	.004
	Secundaria	180.31		
Coraje	FP superior o diplomatura	218.76	15872.500	.001
	Sin estudios	104.38	5006.500	.000
	FP superior o diplomatura	147.06		
	Sin estudios	102.85	4890.000	.001
	Licenciatura o Grado	134.73		
	Secundaria	177.29	15256.500	.000
	FP superior o diplomatura	221.95		
Amor	Sin estudios	67.55	2207.500	.002
	Primaria	90.58		
	Sin estudios	105.59	5099.000	.000
	FP superior o diplomatura	146.58		
	Sin estudios	101.38	4779.000	.001
	Licenciatura o Grado	135.38		
	Secundaria	177.65	15331.000	.001
	FP superior o diplomatura	221.56		
Justicia	Sin estudios	68.90	2310.500	.005
	Primaria	89.32		
	Sin estudios	101.89	4818.000	.000
	FP superior o diplomatura	148.04		
	Sin estudios	104.26	4997.500	.003
	Licenciatura o Grado	134.11	14564.000	.000
	Secundaria	173.89		
	FP superior o diplomatura	225.54	17164.500	.000
	Bachiller o FP	165.27		
	FP superior o diplomatura	134.75		
Templanza	Sin estudios	109.72	5405.000	.001
	FP superior o diplomatura	144.99		
	Primaria	165.27	6579.000	.005
	Secundaria	134.75		
	Secundaria	175.47	14885.000	.000
	FP superior o diplomatura	223.88		
	Sin estudios	104.58	5022.000	.000
Transcendencia	FP superior o diplomatura	146.98		
	Sin estudios	102.68	4878.000	.001
	Licenciatura o Grado	134.80		
	Secundaria	176.99	15196.500	.000
	FP superior o diplomatura	222.26		

En la Tabla 5.26 se exponen los cruces por intervalos, a través de la prueba Mann-Whitney entre las seis fortalezas y los estudios del padre. La dimensión *Sabiduría y Conocimiento*, *Justicia* y en la dimensión *Amor* se recoge una significación para los intervalos (Sin estudios-Primaria, Sin estudios-FP superior o diplomatura, Sin estudios-Licenciatura o Grado, Secundaria-FP superior o Diplomatura), mostrando un rango promedio significativamente menor para los participantes cuyos padres presentan Sin estudios y Secundaria. En la dimensión *Sabiduría y Conocimiento* se incluye el intervalo (Sin estudios-Doctorado) y en la categoría *Justicia* se incluye (Secundaria-FP Superior o diplomatura) con el rango promedio significativamente más alto en los adolescentes cuyos padres poseen estudios superiores.

Las fortalezas *Coraje* y *Templanza* presentan diferencias estadísticamente significativas en los intervalos (Sin estudios-FP superior o diplomatura, Sin estudios-Licenciatura o grado y en Secundaria-FP Superior o diplomatura) estando los rangos promedios más altos en los adolescentes cuyos padres poseen estudios de FP superior o diplomatura y Licenciatura o Grado.

A continuación, se procede al contraste de las Fortalezas y valores de los adolescentes participantes en función de las variables estudios de la madre (Tabla 5.27.), a través de la prueba Kruskal Wallis, lo que muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.27.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función de los estudios de la madre.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Creatividad	.013
	Curiosidad	.036
	Deseo de aprender	.127
	Apertura a la experiencia	.001*
	Perspectiva	.000*
Coraje	Valor	.001*
	Perseverancia	.003*
	Integridad	.208
	Vitalidad	.000*
Amor	Amar y dejarse amar	.007*
	Amabilidad	.004*
	Inteligencia social	.049
Justicia	Ciudadanía	.002*
	Equidad	.023
	Liderazgo	.035

Templanza		.055*
	Capacidad de perdonar, misericordia	.395
	Humildad	.208
	Prudencia	.129
	Autorregulación	.009
Transcendencia		.001*
	Apreciación por la belleza	.250
	Gratitud	.001*
	Optimismo/esperanza	.005*
	Humor	.000*
	Espiritualidad	.014

Para detectar entre qué pares de las categorías de la variable estudios de la madre (tabla 5.28.) se producen dichas diferencias estadísticamente significativas se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney, donde destacamos únicamente los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$).

Tabla 5.28.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de los estudios de la madre.

Fortalezas	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Sin estudios	114.83	6240.000	.004
	Secundaria	143.75		
	Sin estudios	127.91	7416.500	.002
	Bachiller o FP	161.52		
	Sin estudios	103.79	5246.000	.002
	FP superior o Diplomatura	131.79		
	Sin estudios	113.59	6128.500	.000
	Licenciatura o Grado	159.86		
	Sin estudios	54.35	796.500	.000
	Doctorado	84.07		
Primaria	74.96	1444.000	.004	
Doctorado	101.03			
Coraje	Sin estudios	113.56	6125.500	.002
	Secundaria	144.39		
	Sin estudios	125.97	7242.000	.001
	Bachiller o FP	162.34		
	Sin estudios	97.62	4690.500	.000
	FP superior o Diplomatura	135.64		
	Sin estudios	115.86	6277.000	.000
	Licenciatura o Grado	159.12		
Sin estudios	54.33	794.500	.000	
Doctorado	84.13			
Amor	Sin estudios	102.07	5091.500	.001
	FP superior o Diplomatura	133.0		
	Sin estudios	122.47	6927.500	.002
Licenciatura o Grado	155.86			
Justicia	Sin estudios	101.96	5081.000	.001
	FP superior o Diplomatura	133.07		
	Sin estudios	124.93	7149.000	.005
Licenciatura o Grado	154.76			

Templanza	Sin estudios	104.11	5274.500	.003
	FP superior o Diplomatura	131.80		
Transcendencia	Sin estudios	115.01	6255.500	.004
	Secundaria	143.66		
	Sin estudios	127.18	7351.500	.002
	Bachiller o FP	161.82		
	Sin estudios	102.09	5093.000	.001
	FP superior o Diplomatura	132.99		
	Sin estudios	116.14	6358.000	.000
	Licenciatura o Grado	158.71		
Sin estudios	55.44	894.500	.000	
Doctorado	81.19			

En relación con los estudios de la madre, los cruces por intervalos que se aprecian en la Tabla 5.28. muestran diferencias estadísticamente significativas en las fortalezas *Sabiduría y conocimiento*, *Coraje* y *Transcendencia*, concretamente para los contrastes (Sin estudios-Secundaria, Sin estudios-Bachiller o FP, Sin estudios-Licenciatura o Grado y Sin estudios-Doctorado) con un rango promedio significativamente superior en los adolescentes cuyas madres poseen estudios superiores.

En las fortalezas *Amor y Justicia* se obtienen diferencias estadísticamente significativas para los contrastes (Sin estudios-FP superior o Diplomatura y Sin Estudios-Licenciatura o Grado) con un rango promedio significativamente superior en los adolescentes participantes cuyas madres poseen estudios superiores. En la fortaleza *Templanza* sólo se ha obtenido significación estadística en el contraste (Sin estudios-FP superior o Diplomatura) con la misma tendencia en el rango promedio que los anteriores, es decir, predomina una mayor *Templanza* en los adolescentes cuyas madres presentan estudios de FP superior o Diplomatura frente a los de madres que no poseen estudios.

5.2.10. Fortalezas y relación de si el alumno ha repetido alguna vez o no curso.

En la Tabla 5.29 se exponen los resultados que han obtenido significación a través de la prueba Mann-Whitney en función de si el alumno ha repetido o no de curso. Como se puede observar en la Tabla 5.29 la dimensión *Justicia* y el valor Liderazgo nos ofrecen una significación a favor de que el alumno no ha repetido, algo muy similar sucede en Apertura a la experiencia (*Sabiduría y conocimiento*) y Ciudadanía, aunque en estos casos son diferencias parcialmente significativas. Por el contrario, existen diferencias parcialmente significativas en la fortaleza Perseverancia (*Coraje*) a favor de los alumnos que sí han repetido, que puntúan de manera más elevada que sus compañeros no repetidores en esta fortaleza.

Tabla 5.29.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas y Valores en función de si el alumno ha repetido alguna vez o no.

Fortalezas	Valores	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
	Apertura a la experiencia	No Si	499.82 432.62	28160.000	.056
	Perseverancia	No Si	199.20 286.25	28163.500	.056
Justicia		No Si	500,44 424,65	27594.500	.031
	Ciudadanía	No Si	499,80 432,91	28189.500	.057
	Liderazgo	No Si	501,21 414,67	26885.500	.014

5.2.11. Fortalezas y percepción del rendimiento académico por parte del alumnado.

A través de la prueba Kruskal Wallis hemos analizado las fortalezas y valores de los adolescentes participantes en función de su percepción del rendimiento académico. En la Tabla 5.30. se puede observar que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función de dicha percepción del rendimiento académico en todas las fortalezas y sus valores respectivos, a excepción del valor Prudencia donde no aparece significación estadística.

Tabla 5.30.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del rendimiento académico percibido por el alumno.

Fortalezas	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.000*
	Creatividad	.004*
	Curiosidad	.001*
	Deseo de aprender	.063
	Apertura a la experiencia	.000*
	Perspectiva	.000*
Coraje		.000*
	Valor	.001*
	Perseverancia	.000*
	Integridad	.003*
	Vitalidad	.000*

Amor		.000*
	Amar y dejarse amar	.000*
	Amabilidad	.000*
	Inteligencia social	.003*
Justicia		.000*
	Ciudadanía	.000*
	Equidad	.000*
	Liderazgo	.000*
Templanza		.000*
	Capacidad de perdonar, misericordia	.000*
	Humildad	.000*
	Prudencia	.127
	Autorregulación	.000*
Transcendencia		.000*
	Apreciación por la belleza	.001*
	Gratitud	.000*
	Optimismo/esperanza	.000*
	Humor	.001*
	Espiritualidad	.000*

En la Tabla 5.31. se exponen los cruces por intervalos que han obtenido significación a través de la prueba Mann-Whitney. Como se puede observar la dimensión *Coraje*, *Justicia* y *Transcendencia* nos ofrecen una significación para los valores (Malo-Bueno, Malo-Muy Bueno, Regular-Bueno y Regular-Muy Bueno), mostrando un rango promedio mayor para la categoría buena y muy buena.

En la dimensión *Sabiduría* y *Conocimiento* se obtiene una significación en los intervalos (Malo-Muy Bueno, Regular-Bueno y Regular-Muy Bueno) estableciendo los rangos promedio más altos en las categorías más elevadas, lo que nos indica que los alumnos se consideran con una fortaleza de Sabiduría y conocimiento más elevada en relación con su rendimiento académico bueno o muy bueno respecto al concepto de malo o regular.

Los dos últimos intervalos de esta dimensión se repiten en las dimensiones de *Amor* y *Templanza* con la misma tendencia en los rangos promedio que las anteriores.

Esta relación positiva que tienen los alumnos con respecto a su rendimiento académico permite a los adolescentes tener una buena percepción de sí mismo como estudiante en relación con todas las fortalezas.

En todos los contrastes realizados y que se pueden observar en la Tabla 5.31., se aprecian diferencias estadísticamente significativas, siempre a favor de los estudiantes participantes cuya percepción de su rendimiento es más elevada o positiva.

Tabla 5.31.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en función del rendimiento académico percibido por el alumnado.

Fortalezas	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Malo	45.03	963.000	.002
	Muy bueno	65.46		
	Regular	398.23	78421.000	.000
	Bueno	473.06		
	Regular	209.05	10124.500	.000
Muy bueno	274.94			
Coraje	Malo	199.20	6667.500	.002
	Bueno	286.25		
	Malo	39.73	767.000	.000
	Muy bueno	67.91		
	Regular	397.25	78065.000	.000
	Bueno	473.74		
Regular	208.05	9765.000	.000	
Muy bueno	279.44			
Amor	Regular	397.90	78300.000	.000
	Bueno	473.29		
	Regular	212.52	11379.000	.002
	Muy bueno	259.26		
Justicia	Malo	183.19	6075.000	.000
	Bueno	287.38		
	Malo	40.58	798.000	.005
	Muy bueno	67.52		
	Regular	390.93	75786.500	.000
	Bueno	478.09		
Regular	210.53	10660.000	.000	
Muy bueno	268.25			
Templanza	Regular	396.32	77729.500	.000
	Bueno	474.38		
	Regular	212.28	11290.500	.002
	Muy bueno	260.37		
Transcendencia	Malo	198.45	6639.000	.001
	Bueno	286.30		
	Malo	41.28	824.500	.000
	Muy bueno	67.19		
	Regular	402.51	79965.500	.000
	Bueno	470.10		
Regular	210.64	10700.000	.000	
Muy bueno	267.75			

5.2.12. Fortalezas y número de amigos que tiene en clase.

A continuación, se muestra en la Tabla 5.32. la prueba Kruskal Wallis en relación con el número de amigos que tiene el adolescente en la clase. A través de esta prueba podemos observar cómo en todas las fortalezas se aprecian diferencias estadísticamente significativas

en función de la variable amigos del adolescente en clase, así como en todos los valores asociados, a excepción de Curiosidad y Deseo de aprender.

Tabla 5.32.

Prueba de Kruskal-Wallis Fortalezas y Valores en función del número de amigos que tienen en clase.

Dimensiones	Valores	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento		.000*
	Creatividad	.000*
	Curiosidad	.297
	Deseo de aprender	.075
	Apertura a la experiencia	.000*
Coraje	Perspectiva	.000*
	Valor	.000*
	Perseverancia	.003*
	Integridad	.005*
	Vitalidad	.000*
Amor	Amar y dejarse amar	.000*
	Amabilidad	.000*
	Inteligencia social	.000*
Justicia	Ciudadanía	.000*
	Equidad	.000*
	Liderazgo	.020*
Templanza	Capacidad de perdonar, misericordia	.000*
	Humildad	.001*
	Prudencia	.031*
	Autorregulación	.012*
Transcendencia	Apreciación por la belleza	.000*
	Gratitud	.000*
	Optimismo/esperanza	.000*
	Humor	.000*
	Espiritualidad	.016*

Como podemos apreciar en la Tabla 5.33., al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación con el número de amigos que tiene el adolescente en clase, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en algunos de los intervalos.

Tabla 5.33.

Prueba de Mann-Whitney Fortalezas en relación con el número de amigos que tienen en clase.

Fortalezas	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótica
Sabiduría y conocimiento	Ninguno	94.42	1055.000	.001
	Más de 6	216.45		
	Entre 1 y 3	233.67	23557.500	.000
	Más de 6	298.60		
Coraje	Entre 1 y 3	245.03	25238.500	.001
	Entre 4 y 6	294.54		
	Entre 1 y 3	227.36	22623.000	.000
	Más de 6	300.85		
Amor	Ninguno	110.42	1247.000	.003
	Entre 4 y 6	216.49		
	Ninguno	96.46	1079.500	.001
	Más de 6	216.89		
	Entre 1 y 3	247.50	25604.000	.003
	Entre 4 y 6	293.65		
Entre 1 y 3	222.77	21944.500	.000	
Más de 6	302.49			
Justicia	Entre 1 y 3	240.04	24499.500	.000
	Entre 4 y 6	296.32		
	Entre 1 y 3	233.67	23594.000	.000
	Más de 6	298.60		
Templanza	Entre 1 y 3	241.24	24677.500	.000
	Entre 4 y 6	295.89		
	Entre 1 y 3	247.35	25582.000	.003
	Más de 6	293.71		
Transcendencia	Ninguno	106.08	1195.000	.002
	Más de 6	216.61		
	Entre 1 y 3	241.01	24643.000	.000
	Entre 4 y 6	295.98		
	Entre 1 y 3	216.08	20954.000	.000
Más de 6	304.89			

En las fortalezas *Coraje*, *Justicia* y *Templanza* se ha obtenido una significación en los intervalos (Entre 1 y 3-Entre 4 y 6, Entre 1 y 3-Más de 6) estando los promedios más altos entre 4 y 6 y más de 6. Las fortalezas *Transcendencia* y *Amor* muestran diferencias estadísticamente significativas para los intervalos de amigos (Ninguno-Más de 6, Entre 1 y 3-Entre 4 y 6, Entre 1 y 3-Más de 6) estableciendo los valores más altos de dichas fortalezas los adolescentes participantes que afirman tener entre 4 y 6 y más de 6 amigos. La dimensión *Amor* además incluye el intervalo (Ninguno-Entre 4 y 6) con la misma predominancia en los rangos promedio que en los anteriores, es decir, puntuación significativamente más elevada en *Amor* a mayor número de amigos del adolescente. Por último, en la fortaleza *Sabiduría* y

Conocimiento sólo se han recogido los intervalos (Ninguno-Más de 6, Entre 1 y 3-Más de 6) con el rango promedio más alto de dicha fortaleza para los adolescentes que afirman tener más de 6 amigos.

Esto significa que existe una relación significativa entre las dimensiones del cuestionario VIA-Y y el número de amigos que tienen en clase los adolescentes, estableciendo mayor predominancia en los valores más elevados como son entre 4 y 6 y más de 6 amigos.

5.3. REFERENCIAS.

- Johnson, B. R., Jang, S. J., De Li, S. y Larson, D. (2000). The invisible institution'and Black youth crime: The church as an agency of local social control. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 479-498.
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005114610839>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

Capítulo VI. Análisis de resultados objetivo 2.

ÍNDICE

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS OBJETIVO 2

- 6.1. Resultados relativos al objetivo 2.
 - 6.1.1. Percepción del alumnado del clima de aula en educación secundaria obligatoria.
- 6.2. Análisis de datos inferencial de clima en función de variables sociodemográficas.
 - 6.2.1. Clima y titularidad del centro.
 - 6.2.2. Clima y relación con el centro de investigación.
 - 6.2.3. Clima y género de los alumnos.
 - 6.2.4. Clima y edad de los alumnos.
 - 6.2.5. Cuestionario de clima y curso de los alumnos.
 - 6.2.6. Clima y relación con el tipo de familia de los alumnos.
 - 6.2.7. Clima y relación con la profesión de los progenitores del alumno.
 - 6.2.8. Clima y relación con la edad de la madre y del padre del alumno.
 - 6.2.9. Clima y relación con los estudios del padre y de la madre del alumnado.
 - 6.2.10. Clima y relación con si el alumno ha repetido alguna vez curso.
 - 6.2.11. Clima y percepción del rendimiento académico por parte del alumnado.
 - 6.2.12. Clima en función del número de amigos.
- 6.3. Referencias.

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

- Tabla 6.1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de EBCC.
- Tabla 6.2. Estadísticos descriptivos de las subdimensiones de EBCC.
- Tabla 6.3. Medias, medianas y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de EBCC.
- Tabla 6.4. Dimensión y subdimensión de la EBCC.
- Tabla 6.5. Prueba de U Mann-Whitney clima en función de la titularidad del centro.
- Tabla 6.6. Prueba Kruskal-Wallis del centro educativo participante.
- Tabla 6.7. Prueba de U Mann-Whitney en función del centro educativo participante.
- Tabla 6.8. Prueba de U Mann-Whitney en función del género del alumnado.
- Tabla 6.9. Prueba Kruskal-Wallis del clima en función de la edad de los alumnos.
- Tabla 6.10. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la edad del alumnado.
- Tabla 6.11. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función del curso del alumnado.
- Tabla 6.12. Prueba de U Mann-Whitney del cuestionario sobre clima en función del curso.
- Tabla 6.13. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función del tipo de familia del alumnado.
- Tabla 6.14. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función del tipo de familia del alumnado.
- Tabla 6.15. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función de la profesión del padre.
- Tabla 6.16. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la profesión del padre.
- Tabla 6.17. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función de la profesión de la madre.
- Tabla 6.18. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la profesión de la madre.
- Tabla 6.19. Prueba Kruskal-Wallis de clima en relación con la edad del padre.
- Tabla 6.20. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la edad del padre.
- Tabla 6.21. Prueba Kruskal-Wallis de clima en relación con la edad de la madre.
- Tabla 6.22. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la edad de la madre.
- Tabla 6.23. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función de los estudios del padre.
- Tabla 6.24. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de los estudios del padre.
- Tabla 6.25. Prueba Kruskal-Wallis de clima en relación con los estudios de la madre.
- Tabla 6.26. Prueba de U Mann-Whitney de clima en relación con los estudios de la madre.
- Tabla 6.27. Prueba de U Mann-Whitney si el alumno ha repetido alguna vez de curso.
- Tabla 6.28. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función del rendimiento académico del alumno.
- Tabla 6.29. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función del rendimiento académico percibido por el alumnado.
- Tabla 6.30. Prueba Kruskal-Wallis de clima en función del número de amigos.
- Tabla 6.31. Prueba de U Mann-Whitney de clima en función del número de amigos.

6.1 RESULTADOS RELATIVOS AL OBJETIVO 2.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria de López-González y Bisquerra (2013) en relación con el estado de convivencia en el que se encuentran los centros escolares de la Región de Murcia a través de la percepción que tienen los alumnos sobre clima generado en el grupo aula. Este cuestionario está compuesto por 11 ítems distribuidos en dos dimensiones: la *Cohesión de grupo*, que agrupa los factores de *Satisfacción e involucración* y *Cohesión entre iguales*, y la *Conducción del grupo*, que integra la *Relación profesor-alumno*, el *Orden y organización*, y la *Orientación a la tarea*.

6.1.1. Percepción del alumnado del clima de aula en Educación Secundaria Obligatoria.

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en relación al clima del aula percibido por los adolescentes participantes, escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre 11 y 17 años de edad, en centros educativos públicos y concertados de la Región de Murcia, partiendo de lo general a lo particular.

Los adolescentes perciben un buen clima de aula. La *media (M)* se sitúa en 3.68 sobre 4. En relación a la desviación típica (*DT*) del cuestionario de clima EBCC, ésta se encuentra en valores de 1.05.

Más específicamente como se muestra en la tabla 6.1, se puede comprobar que las puntuaciones medias obtenidas en la *Cohesión y Conducción del grupo* se encuentra muy próximas, 3.60 y 3.64 respectivamente, y con una desviación típica moderada. Se trata de puntuaciones medio-altas teniendo en cuenta que el máximo valor que se permite alcanzar es de 4.

Tabla 6.1.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de EBCC.

Dimensión	Media	Desviación típica
Dimensión 1: Cohesión de grupo	3.60	1.095
Dimensión 2: Conducción del grupo	3.64	1.055

Delimitando aún más la percepción del clima de aula de los adolescentes, la tabla 6.2 recoge los estadísticos descriptivos que se han obtenido en las subdimensiones de *Cohesión* y *Conducción del grupo aula*. En general, todas las dimensiones han alcanzado puntuaciones elevadas, siendo la media más elevada la obtenida en *Cohesión entre iguales*, perteneciente a la dimensión 1, con $M=3.72$ y la más baja $M=3.46$ obtenida en *Orden y organización*, situada en la dimensión 2.

Tabla 6.2.

Estadísticos descriptivos de las subdimensiones de EBCC.

Dimensión	Subdimensiones	Media	Desviación típica
Dimensión 1: Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	3.47	1.139
	Cohesión entre iguales	3.74	1.051
Dimensión 2: Conducción del grupo	Relación profesor-alumno	3.72	1.029
	Orden y organización	3.46	1.064
	Orientación a la tarea	3.72	1.016

Respecto a la *Cohesión de grupo* (dimensión 1), la relación y cohesión entre el grupo de iguales ha obtenido una media algo superior ($M=3.74$) a la satisfacción e involucración de los alumnos en el aula ($M=3.47$), siendo mayor la dispersión en ésta última ($DT=1.139$). Por otra parte, en la dimensión 2, *Conducción de grupo*, aparecen datos muy similares.

La media más alta se sitúa en la *Orientación a la tarea* y la *Relación profesor-alumno* (ambas con $M=3.72$), en contraposición el *Orden y organización* ha obtenido la puntuación media más baja de las tres subdimensiones que configuran esta dimensión ($M=3.46$). Es decir, para los estudiantes participantes en su valoración del clima de aula, obtienen una elevada valoración la *Cohesión entre iguales*, la *Relación profesor-alumno* y la *Orientación a la tarea*.

Para finalizar con el análisis descriptivo del cuestionario EBCC, se recogen los valores medios, la desviación típica y la mediana de cada uno de los ítems en la tabla 6.3., lo que permite comprobar cada dimensión (*Cohesión* y *Conducción de grupo*) con sus subdimensiones, analizando los ítems de cada una de ellas.

Tabla 6.3.

Medias, medianas y desviaciones típicas de cada uno de los ítems de EBCC.

Dimensión	Subdimensiones	Ítems	Mediana	Media	Desviación típica	
Dimensión 1: Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	Estoy a gusto en clase	1	4.00	3.76	1.164
		Puedo participar o preguntar sin problemas.	3	4.00	3.70	1.032
	Cohesión entre iguales	Hay buen ambiente en clase.	4	4.00	3.69	0.986
		Los alumnos nos ayudamos unos a los otros.	10	4.00	3.79	1.025
Dimensión 2: Conducción del grupo	Relación profesor-alumno	El profesor es respetado.	7	4.00	3.68	1.053
		La relación con el profesor es buena.	9	4.00	3.76	1.006
	Orden y organización	En esta clase hay orden.	2	3.00	3.18	1.115
		El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.	6	4.00	3.75	1.013
		Los alumnos saben siempre que tienen que hacer.	8	4.00	3.54	1.024
	Orientación a la tarea	Se tarda poco en empezar a trabajar.	5	4.00	3.63	1.059
		Hay el silencio necesario para cada (esta) asignatura.	11	4.00	4.00	1.116

En lo que respecta a los resultados obtenidos, en la Tabla 6.3. se observa, de forma general, que los sujetos participantes presentan puntuaciones medias/altas en las dimensiones estudiadas, estando todas por encima del valor medio de la escala, por tanto, por encima de 2.5. En concreto, cinco de los ítems, uno por cada subdimensión, sobrepasan el valor medio de 3.75. La lectura de los datos en relación al clima generado en el aula, tanto en la dimensión de *Cohesión* como en la de *Conducción*, recoge datos relevantes. El sentirse bien en clase presenta el valor medio más elevado ($M=3.76$) dentro de la subdimensión de *Satisfacción e*

involucración, siendo el ítem “los alumnos nos ayudamos unos a los otros” el que obtiene un valor medio más elevado ($M=3.79$) dentro de la subdimensión *Cohesión entre iguales*. La percepción de los participantes sobre si “la relación con el profesor es buena” presenta una puntuación media elevada ($M=3.76$), dentro de la dimensión *Relación profesor-alumno*. En la subdimensión *Orden y organización*, el ítem que puntúa más alto se refiere a “el profesor mantiene el control de la clase hasta el final” ($M=3.75$), mientras que el ítem más valorado por los participantes se refiere a la subdimensión *Orientación a la tarea*, siendo “Hay silencio necesario para cada (esta) asignatura” ($M=4.00$).

En relación a la lectura de los ítems con menor puntuación media, éstos se reflejan en dos subdimensiones con una *media* de 3.18, en ambos casos. Estos dos valores pertenecen a cada una de las dimensiones, en concreto en *Cohesión de grupo*, lo alumnos otorgan una puntuación media menor al ítem referido a “puedo participar o preguntar sin problemas” ($M=3.18$) situado en la subdimensión *Satisfacción e involucración*; mientras que en la dimensión *Conducción de grupo*, el ítem que presenta una media más baja se refiere a la subdimensión *Orden y organización*, “en esta clase hay orden” ($M=3.18$).

A continuación se presentan las dimensiones como cada una de sus subdimensiones objeto de análisis y estudio en esta investigación. La dimensión 1, *Cohesión de grupo*, recoge dos subdimensiones y la dimensión 2, *Conducción del grupo* incluye tres subdimensiones (Tabla 6.4.).

Tabla 6.4.

Dimensiones y subdimensiones de la EBCC.

Dimensión	Subdimensiones	Descripción del ítem	Porcentajes			
			1	2	3	4
Dimensión 1: Cohesión de grupo	Subdimensión 1: Satisfacción e involucración	1. Estoy a gusto en clase	5.2	31.1	31.2	32.5
		3. Puedo participar o preguntar sin problemas	2.3	41	30.1	26.7
	Subdimensión 2: Cohesión entre iguales	4. Hay buen ambiente en clase	2.6	51.1	38.4	21.8
		10. Los alumnos nos ayudamos unos a los otros	2.2	33.1	36.7	28.1
		7. El profesor es respetado	2.8	37.6	34.2	25.3

Dimensión 2: Conducción del grupo	Subdimensión 3: Relación profesor-alumno	9. La relación con el profesor es buena	2.2	36.1	35.2	26.5
	Subdimensión 4: Orden y organización	2. En esta clase hay orden	7.1	29.4	30.0	11.8
		6. El profesor mantiene el control de la clase hasta el final	2.1	36.1	35.1	26.7
	Subdimensión 5: Orientación a la tarea	8. Los alumnos saben siempre que tienen que hacer	2.3	24.5	32.9	19.4
		5. Tardo poco en empezar a trabajar	3.5	63	32.1	24.0
11. Hay el silencio necesario para cada (esta) asignatura		4.2	23.5	29.4	42.9	

1: Nunca; 2: Pocas veces; 3: Algunas veces; 4: La mayoría de veces; 5: Siempre.

Subdimensión 1: Satisfacción e involucración.

Según se muestra en la Tabla 6.4., en la primera subdimensión *Satisfacción e involucración* se recogen dos ítems, 1 y 3. En el ítem 1 se refleja el sentido de pertenencia que tienen los niños de Educación Secundaria a su grupo aula. Los datos recogidos manifiestan que “la mayoría de veces” (31.2%) o “siempre” (32.5%), los adolescentes participantes están a gusto en su clase frente a un 15.5% que reconoce no encontrarse bien en la clase, ya sea de forma absoluta, pues un 5.2% de los encuestados afirma que “nunca han estado bien”, y otros que lo hacen parcialmente, reconociendo que “pocas veces se sienten bien en el aula”, concretamente el 10.3% del alumnado afirma esto.

En lo que respecta a la satisfacción del alumno en relación con su participación en el aula, aspecto éste analizado en el ítem 3 del cuestionario, que nos permite conocer el nivel de involucración del alumnado en su aula, los datos obtenidos muestran que algo más del 58% de los participantes presenta una adecuada participación en el aula, alcanzando un valor más elevado que representa casi el 32% del alumnado que afirma que ocasionalmente participa en el aula, frente al 26.7% que reconoce que se involucra siempre en las actividades organizadas en el aula. Por contraposición, el 2.3% de los alumnos opina que nunca puede intervenir sin problemas y el 9.2% interviene pocas veces.

En general, esta subdimensión muestra valores superiores al 50% en las categorías de “la mayoría de veces” y “siempre”, concentrándose las respuestas en estos valores en un 63.7% del alumnado en el ítem 1 y en 56.8% en el ítem 2, por tanto se refleja *Satisfacción e involucración* elevada en relación al grupo de pertenencia.

Subdimensión 2: Cohesión entre iguales.

En la subdimensión *Cohesión de grupo* se incluyen dos ítems, 4 y 10. En la Tabla 6.4. se puede apreciar cómo los adolescentes participantes concentran sus respuestas entre las categorías “la mayoría de veces”, “algunas veces” y “siempre” siendo éstos los valores más demandados por los alumnos en relación con la cohesión en el grupo-aula.

En el ítem 4 se le pregunta al alumno si en el aula existe un ambiente adecuado para poder impartir y recibir docencia. La frecuencia indicada por los alumnos de Educación Secundaria participantes en esta variable de cohesión se sitúa en “la mayoría de veces” en un 38.4% (389 alumnos/as) y en “siempre” en un 21.8%, sumando entre ambos porcentajes un 60.2%, en contraposición de un 10.9% de participantes que manifiestan que no hay un ambiente adecuado, en concreto, “nunca” lo señala el 2.6% y “pocas veces”, un 8.3%.

En el ítem 10, “los alumnos nos ayudamos unos a los otros” existen valores semejantes a los visto anteriormente. Un total de 64.8% de los alumnos participantes ha respondido que “la mayoría de veces” (36.7%) o “siempre” (28.1%), siendo éste un valor escaso dentro de la ayuda mutua entre iguales. Seguidamente le precede “algunas veces” indicado por un 23.5% de los participantes, “pocas veces”, señalado por el 9.6%, finalizando con las respuestas de 2.2% del alumnado que expresa que “nunca” ha ayudado a los compañeros, rompiendo así con la cohesión de grupo.

Subdimensión 3: Relación profesor- alumno.

La subdimensión 3 mide el grado de relación entre el profesor-alumno. Está incluida dentro de la dimensión de *Conducción de grupo* y está compuesta por los ítems 7 y 9. El ítem 7 hace referencia a “si los alumnos de educación secundaria respetan al profesor”. Parece llamativo que solamente 257 alumnos (25.3%) expresen que “siempre” respetan al profesor, frente a “la mayoría de veces” que es señalada por un 34.2% del alumnado participante. Es un dato importante para el correcto funcionamiento del aula. Por el contrario, solamente 28 alumnos (2.8%) expresan que nunca han acatado las normas de los docentes. En el ítem 9, si “la relación con el profesor es buena”, existen datos muy similares a los vistos en el ítem anterior. La frecuencia más alta se encuentra en la categoría “la mayoría de veces” con un 35.2% de las respuestas de los participantes, seguido de “algunas veces” que señala el 27.8% y “siempre” expresado por un 26.5% del alumnado. Los alumnos de Educación Secundaria consideran que la *Relación profesor-alumno* es un aspecto importante para la conducción del grupo.

Subdimensión 4: Orden y organización.

Esta subdimensión mide el grado de *Orden y organización* de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria dentro del aula. Pertenece a la dimensión de *Conducción de grupo* e incluye los ítems 2 y 6. Los chicos participantes responden al ítem 2 sobre si “hay orden en la clase”, un 21.7% señala que “pocas veces”, un 29.4% “algunas veces” y un 30% “la mayoría de las veces”, siendo tan sólo un 11.8% quienes afirman que esto sucede “siempre” y un 7.1% quienes consideran que “nunca”. Este es el porcentaje más bajo recogido en la categoría de “siempre” en todo el cuestionario, los alumnos prefieren las categorías intermedias. El ítem 6, si “el profesor mantiene el control de la clase hasta el final”, recoge datos diferentes pues 271 alumnos participantes (26.7%) expresan que el profesor “siempre” mantiene el control de la clase hasta el final, frente a 21 alumnos (2.07%,) expresan que “nunca”.

Subdimensión 5: Orientación a la tarea.

Orientación a la tarea es la última subdimensión que compone la dimensión de *Conducción de grupo* e incluye los ítems 8, 5 y 11. El ítem 8 recoge si “los alumnos tienen claro lo que hay que hacer”. Los chicos participantes responden en un 32.9% que esto sucede “la mayoría de las veces” y un 31.7% “algunas veces”, referidos a saber en todo momento lo que tienen que realizar en el grupo aula (tareas, deberes, ejercicios, escucha activa, trabajo en grupo...). El ítem 5 expresa que “se tarda poco en empezar a trabajar en el aula”, siendo muy similares los datos recogidos de los participantes respecto al anterior ítem, pues responden en un 32.1% “la mayoría de las veces” y un 30.5%, “algunas veces”. Y el último ítem, el 11, se refiere a si “hay silencio necesario para cada (esta) asignatura”, reportando datos relevantes en relación al silencio prestado en el aula para un correcto funcionamiento. Un porcentaje elevado del alumnado participante, en concreto, un 42.9% expresa que “siempre” existe el silencio necesario en el aula en cada (esta) asignatura. Este es un dato curioso porque si solamente un 26.7% de los profesores mantienen el control hasta el final de la tarea (ítem 6), aún así el silencio en el aula con la frecuencia “siempre” se acerca al 50% de las respuestas.

6.2. ANÁLISIS DE DATOS INFERENCIAL DE CLIMA EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.

En el siguiente apartado se recogen los contrastes de hipótesis en relación al cuestionario para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria en función de las variables predictoras sociodemográficas (titularidad del centro, centro de investigación, género, edad y curso), familiares (tipo de familia, profesión, edad y estudios del padre y de la madre) y educativas (has repetido alguna vez de curso, y percepción del rendimiento académico).

6.2.1 Clima y titularidad del centro.

El contraste de la variable clima en relación a la variable titularidad del centro, presenta diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros concertados cuyo alumnado adolescente percibiría un clima de aula más positivo ($p=.000$). Mientras que la dimensión *Cohesión de grupo* no presenta diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro, sí existen dichas diferencias en cuanto a sus subdimensiones y a la dimensión *Conducción de grupo*, tanto global, como por subdimensiones. En el caso de las subdimensiones que conforman la *Cohesión de grupo*, encontramos resultados diversos, respecto a la subdimensión *Satisfacción e involucración*, las diferencias estadísticamente significativas se presentan a favor de los centros de titularidad pública ($p=.000$), mientras que en el caso de la subdimensión *Cohesión entre iguales*, las diferencias aparecen a favor de los centros de titularidad concertada ($p=.000$). Sin embargo, en la dimensión *Conducción de grupo*, así como en cada una de sus subdimensiones, el análisis de contraste nos ofrece significación estadística siempre a favor de los centros de titularidad concertada ($p=.000$). Las diferencias ofrecidas por la prueba de Mann-Whitney en función de la titularidad del centro se pueden observar en la Tabla 6.5.

Tabla 6.5.

Prueba de U Mann-Whitney clima en función de la titularidad del centro.

Dimensión	Subdimensiones	Titularidad	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Público	461.53	97569.000	.000*
		Concertado	572.24		
Cohesión de grupo		Público	505.60	123698.000	.805
		Concertado	510.18		
	Satisfacción e involucración	Público	538.14	106655.500	.000*
		Concertado	464.34		
Cohesión entre iguales	Público	469.96	102564.500	.000*	
	Concertado	560.38			
Conducción de grupo		Público	442.48	86271.500	.000*
		Concertado	599.08		
	Relación profesor-alumno	Público	466.19	100330.500	.000*
		Concertado	565.69		
	Orden y organización	Público	448.49	89835.500	.000*
		Concertado	590.61		
	Orientación a la tarea	Público	454.19	93213.500	.000*
		Concertado	582.59		

6.2.2. Clima y relación con el centro de investigación.

Tras aplicar la prueba de Kruskal Wallis entre el cuestionario que evalúa el clima en adolescentes de Educación Secundaria en función del centro en el que se ha centrado la investigación se ha encontrado significación estadística a nivel global, en la dimensión *Conducción de grupo*, así como en todas las subdimensiones que componen el cuestionario (Tabla 6.6).

Tabla 6.6.

Prueba Kruskal-Wallis en función del centro educativo participante.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.000*
Cohesión de grupo		.500
	Satisfacción e involucración	.002*
	Cohesión entre iguales	.000*
Conducción de grupo		.000*
	Relación profesor-alumno	.000*
	Orden y organización	.000*
	Orientación a la tarea	.000*

A continuación, para detectar entre qué pares de centros se producen dichas diferencias estadísticamente significativas se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney, donde destacamos únicamente los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$), lo que podemos observar en la Tabla 6.7.

Tabla 6.7.

Prueba de U Mann-Whitney en función del centro educativo participante.

Dimensión	Subdimensiones	Centro	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		A	145.85	10506.000	.001
		C	182.27		
		A	171.72	14543.000	.000
		E	221.86		
		B	204.96	18621.000	.000
		C	251.36		
		B	230.18	25480.000	.000
		E	293.76		
		C	183.52	11847.000	.007
		D	154.80		
D	183.44	16572.000	.001		
E	222.68				
Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	B	234.04	22264.500	.020
		C	205.64		

	B	280.42	28310.000	.001
	E	238.65		
	C	197.29	12393.500	.034
	D	224.37		
	D	227.24	17120.500	.004
	E	193.53		
Cohesión entre iguales	A	146.43	21121.000	.027
	B	181.74		
	A	174.53	10597.500	.001
	C	220.09		
	A	231.31	14980.500	.010
	E	198.70		
	B	246.25	19091.000	.008
	D	276.13		
	B	174.83	29853.000	.021
	E	163.91		
	C	209.87	10817.500	.000
	D	179.97		
	D	228.31	15175.000	.000
	E	174.97		
	Conducción de grupo	A	140.21	9627.000
C		187.82		
A		161.90	13010.500	.000
E		228.04		
B		196.56	16337.000	.000
C		264.57		
B		208.67	19629.500	.028
D		236.03		
B		215.82	21574.500	.000
E		309.51		
C		188.92	10913.000	.000
D		149.14		
D		172.75	14809.500	.000
E		229.78		
Relación profesor-alumno		A	149.67	11103.000
	C	178.82		
	A	150.26	11194.000	.041
	D	171.16		
	A	181.80	18360.500	.004
	E	215.52		
	B	198.24	16396.500	.000
	C	253.22		
	B	196.78	16793.000	.000
	D	264.22		
	B	224.25	23868.000	.000
	E	300.26		
	C	174.38	13427.500	.000
	D	164.38		
	Orden y organización	A	137.71	9237.000
C		189.61		
A		159.81	12685.000	.000
E		229.35		
B		202.13	17852.000	.000
C		155.81		
B			24636.000	.000
E		227.07		
E		297.16		.000

Orientación a la tarea	C	190.53	10633.500	
	D	147.45		.000
	D	172.65	14792.000	
	E	229.27		.000
	A	145.87	10509.500	
	C	182.25		.000
	A	170.04	14280.000	
	E	222.92		.000
	B	202.30	17896.500	
	C	255.55		.000
	B	225.76	24278.000	
	E	298.60		.000
	C	188.04	11064.500	
	D	150.06		.000
	D	175.03	15185.000	
E	228.27			

Respecto a la variable Clima global, apreciamos en la Tabla 6.7 que la percepción sobre el clima de los adolescentes participantes escolarizados en el centro C es significativamente superior que los del A, B y D. También encontramos diferencias estadísticamente significativas en la valoración del clima global a favor de los estudiantes escolarizados en el centro E, con respecto a los de los centros A, B y D.

En relación con el total de la dimensión *Clima*, se ha encontrado una relación homogénea entre todos los centros educativos. Solamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la relación de los centros A-C, A-E, B-C, B-E, C-D y D-E, siendo la percepción del clima mostrada por los adolescentes pertenecientes al centro A significativamente más baja en todos los casos, frente a la percepción de los participantes de los centros C y E.

En cuanto a la dimensión *Cohesión de grupo* destacan las dos subdimensiones, *Satisfacción e involucración* y *Cohesión entre iguales*. Mientras que en la primera subdimensión no hay diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del clima en el centro A y el resto de centros, en la segunda sí existe una relación entre todos los centros, destacando el centro A con tres relaciones del total, en todas las cuales las puntuaciones obtenidas respecto a clima son significativamente inferiores que en el resto de los otros centros.

En lo que respecta al centro B y D se puede decir que el clima es predominante tanto en la subdimensión de *Satisfacción e involucración* como en la de *Cohesión entre iguales*. Mientras que en la primera esa relación estadísticamente significativa se recoge en dos de los cuatro centros, en la segunda subdimensión esa relación del clima con el centro B se recoge en menor proporción, es decir, en tres de los siete pares que muestran diferencias.

En los centros C y E, solamente existe una percepción del clima por parte del alumnado estadísticamente significativa entre estos dos centros en cada una de las *subdimensiones Satisfacción e involucración* y *Cohesión entre iguales*. En relación a los datos resultantes de la dimensión *Conducción de grupo* existen diferencias estadísticamente significativas en casi todos los cruces de los centros educativos. Algo muy similar sucede en las tres subdimensiones que lo integran a excepción del cruce de centros C-E en el que no se aprecian diferencias significativas.

En los centros A, B y D existe una relación entre los centros que muestran una percepción positiva en el clima respecto a las tres subdimensiones que componen la dimensión de *Conducción de grupo*. En la primera *Relación profesor-alumno* hay tres centros en donde hay una relación estadísticamente significativa, y en las dos subdimensiones que restan, *Orden y organización*, *Orientación a la tarea* únicamente dos centros solamente existe esta relación en el total clima. Entre los centros C y E existen algunas diferencias y similitudes. En las subdimensiones *Relación del profesor-alumno* y en *Orden y limpieza*, mientras que en el centro C existen tres relaciones estadísticamente significativas en la subdimensión *Relación profesor-alumno*, en el E solamente se percibe esa relación en el clima en dos cruces.

6.2.3. Clima y género de los alumnos.

Como se aprecia en la tabla 6.8. no existe significación estadística entre ambas variables al aplicar la prueba de Mann Whitney. Por tanto, la variable género no es una variable que parezca condicionar la forma en la que perciben el clima de aula los adolescentes.

Tabla 6.8.

Prueba de U Mann Whitney en función del género del alumnado.

Dimensión	Subdimensiones	Género	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Mujer	502.77	124948.000	.615
		Hombre	512.05		
Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración Cohesión entre iguales	Mujer	507.38	127070.500	.964
		Hombre	506.54		
		Mujer	511.88	124594.000	.556
		Hombre	501.18		
		Mujer	502.27	124673.500	.567
		Hombre	512.64		
Conducción de grupo		Mujer	502.82	124979.500	.619
		Hombre	511.98		
	Relación profesor-alumno	Mujer	506.25	126866.000	.928
		Hombre	507.90		
	Orden y organización	Mujer	506.48	126992.500	.950
		Hombre	507.62		
	Orientación a la tarea	Mujer	500.47	123685.500	.434
		Hombre	514.78		

6.2.4. Clima y edad de los alumnos.

En la tabla 6.9. se recogen los análisis de contraste de las variables de Clima en función de la variable predictora edad del alumnado participante, que oscila entre 11 y 17 años. Según los datos obtenidos al proceder a realizar la prueba de Kruskal Wallis se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en el Clima total y en la dimensión *Conducción de grupo*, así como en todas las subdimensiones que la componen; mientras que no se aprecia significación estadística en la dimensión *Cohesión de grupo*, y sí en una de sus subdimensiones, la referida a *Satisfacción e involucración*.

Tabla 6.9.

Prueba Kruskal-Wallis del clima en función de la edad de los alumnos.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.037*
Cohesión de grupo		.060
	Satisfacción e involucración	.015*
	Cohesión entre iguales	.073
Conducción de grupo		.003*
	Relación profesor-alumno	.037*
	Orden y organización	.003*
	Orientación a la tarea	.019*

En la Tabla 6.10. se recogen los análisis referidos a la prueba Mann Whitney al cruzar cada uno de los intervalos de edad del alumnado participante con las variables del Clima, presentando tan solo los cruces en los que aparecen resultados estadísticamente significativos. La única subdimensión que no obtiene significación estadística en función de ninguno de los intervalos de edad es *Cohesión entre iguales*.

Tabla 6.10.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la edad de alumnado.

Dimensión	Subdimensiones	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		11 años	75.83	832.000	.037
		14 años	116.65		
		12 años	158.15	7608.500	.019
		16 años	134.13		
		14 años	214.96	16964.000	.009
		16 años	184.70		
Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	11 años	35.88	395.500	.021
		12 años	58.44		
		11 años	63.54	684.500	.041
		13 años	96.61		
		11 años	62.63	1006.500	.005
		14 años	117.38		
		11 años	93.58	1446.000	.008
		15 años	167.19		
		11 años	62.58	673.000	.022
		16 años	101.36		
		11 años	29.79	494.500	.002
		12 años	59.18		
		11 años	54.50	576.000	.008
		13 años	97.30		
		11 años	51.92	545.000	.001
		14 años	117.98		
		11 años	79.13	871.500	.001
		15 años	167.74		
		11 años	48.96	509.500	.001
		16 años	102.25		
		13 años	183.78	16769.000	.041
		14 años	206.87		
		14 años	208.76	19491.500	.032
		16 años	191.94		
15 años	264.82	28648.500	.004		
16 años	227.39				
Conducción de grupo	Relación profesor-alumno	12 años	230.27	13437.500	.034
		15 años	201.02		
		12 años	163.56	7073.000	.002
		16 años	131.23		
		13 años	266.29	18398.000	.021
		14 años	235.48		
		13 años	199.58	13009.500	.001
		16 años	163.32		
		14 años	217.56	16404.000	.002
		16 años	181.67		
		12 años	234.57	13012.000	.010
		15 años	199.68		
		12 años	157.18	7704.000	.025
		16 años	134.64		
13 años	263.85	18342.500	.040		
14 años	236.84				

Orden y organización	12 años	156.64	7757.500	.030
	16 años	134.93		
	13 años	198.37	13223.000	.002
	16 años	164.48		
	13 años	283.13	819.000	.036
	17 años	255.13		
	14 años	220.52	15764.500	.000
	16 años	178.21		
	15 años	260.94	26090.500	.041
	16 años	234.03		
Orientación a la tarea	12 años	158.44	7757.500	.016
	16 años	133.97		
	13 años	264.98	17986.500	.030
	14 años	236.21		
	13 años	199.15	13085.000	.001
	16 años	163.73		
	14 años	215.07	16941.000	.008
	16 años	184.57		

Al relacionar las dimensiones y subdimensiones de clima con la edad de los alumnos aparecen datos significativos. En el total *Clima* aparecen solamente tres relaciones significativas en tres pares de edades (11-14 años, 12-16 años y 14-16 años) entre las que se encuentran edades muy diversas, aunque las diferencias suelen ser a favor de los adolescentes más jóvenes, a excepción del par 11-14 años donde las diferencias se producen a favor de los adolescentes de 14 frente a los de 11 años.

En relación con la dimensión de *Cohesión de Grupo* solamente existen relaciones estadísticamente significativas entre las edades de 11 años con el resto de edades. En la única subdimensión que existen relaciones es en la de *Satisfacción e involucración*, destacando las diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de 11 años con todas las edades, lo mismo que sucedía en el Total de *Cohesión de Grupo* y además algunas relaciones concretas entre las edades de 13-14 años, 14-16 años y 15-16 años.

Mientras que en la dimensión *Conducción de grupo* existen diferencias estadísticamente significativas en todas las subdimensiones, presentando en la dimensión total de *Conducción de grupo* una percepción significativamente más alta en las edades mayores, entre 12 y 16. En ningún caso aparece una relación en los alumnos con la edad de 11 años.

En la subdimensión de *Relación profesor-alumno* hay una relación estadísticamente significativa en las edades de 12, 13, 14 y 16 año, siempre a favor de los alumnos de menor edad. En la subdimensión de *Orden y organización* hay relación entre las edades de 12 a 17, con excepción de 11 años y en la última subdimensión, *Orientación a la tarea* existe más predominancia entre las edades de 13-16 años , 13-17 años , 14-16 y 15-16.

6.2.5. Clima y curso de los alumnos.

Tras aplicar la prueba de Kruskal Wallis, encontramos, tal y como recoge la Tabla 6.11., que en función de la variable predictora curso se presentan diferencias estadísticamente significativas en el Clima para la dimensión *Conducción de grupo* incluyendo significación estadística en dos de sus tres subdimensiones (*Relación profesor-alumno* y *Orden y organización*) siendo éstas las variables relevantes del Clima en función de la variable curso, véase tabla 6.11.

Tabla 6.11.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en función del curso del alumnado.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.081
Cohesión de grupo		.860
	Satisfacción e involucración	.298
	Cohesión entre iguales	.942
Conducción de grupo		.001*
	Relación profesor-alumno	.001*
	Orden y organización	.014*
	Orientación a la tarea	.067

A continuación, en la tabla 6.12 se recogen los pares de variables que han presentado diferencias estadísticamente significativas tras aplicar la prueba U Mann Whitney. Se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en el clima percibido por los adolescentes participantes en función del curso, entre 1.º y 4.º de ESO, a favor de una percepción significativamente más positiva del clima por parte de los alumnos de primer curso. Estas diferencias estadísticamente significativas se mantienen en el resto de dimensiones y subdimensiones, siempre a favor de los estudiantes de cursos inferiores respecto a los de cursos superiores. Además, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la subdimensión Relación profesor-alumno entre el alumnado de 4.º de ESO y el del programa PEMAR, a favor de estos últimos.

Tabla 6.12.

Prueba de U Mann-Whitney del cuestionario sobre clima en función del curso.

Dimensión	Subdimensiones	Curso	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica		
Total clima		1.º ESO	308.41	31843.000	.006		
		4.º ESO	269.46				
Conducción de grupo		1.º ESO	319.76	29527.500	.000		
		4.º ESO	263.07				
		2.º ESO	296.59			27988.500	.005
		4.º ESO	256.33				
	Relación profesor-alumno	1.º ESO	243.05	22749.500	.026		
		3.º ESO	209.97				
		1.º ESO	317.40			30007.500	.000
		4.º ESO	264.39				
	Orden y organización	2.º ESO	288.23	28560.000	.048		
		4.º ESO	260.40				
		4.º ESO	191.43	3595.500	.041		
		PEMAR	237.21				
		1.º ESO	313.03	30900.500	.001		
		4.º ESO	266.86				
2.º ESO	291.08	28058.000	.023				
4.º ESO	259.01						

6.2.6. Clima y relación con el tipo de familia de los alumnos.

En este apartado se recoge el análisis de contraste del clima en función de la variable predictora tipo de familia de los alumnos. Como se aprecia en la tabla 6.13. sólo existe significación estadística, al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, en la dimensión *Cohesión de grupo* y en la subdimensión *Satisfacción e involucración*.

Tabla 6.13.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en función del tipo de familia del alumnado.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.090
Cohesión de grupo		.009*
	Satisfacción e involucración	.005*
	Cohesión entre iguales	.171
Conducción de grupo		.351
	Relación profesor-alumno	.533
	Orden y organización	.676
	Orientación a la tarea	.200

Para detectar entre qué pares de las variables en relación con el tipo de familia se producen dichas diferencias estadísticamente significativas, se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney que podemos observar en la Tabla 6.14., en la que incluimos solo los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 6.14.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función del tipo de familia del alumnado.

Dimensión	Subdimensiones	Tipo de familia	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica	
Cohesión de grupo		Nuclear	341.76	27359.500	.015	
		Reconstruida	294.36			
		Otras	Nuclear	283.80	2033.500	.022
			Otras	175.96		
		Extensa	Reconstruida	163.58	9392.500	.020
			Reconstruida	139.47		
	Satisfacción e involucración	Otras	Extensa	104.89	693.000	.020
			Otras	64.25		
		Nuclear	Nuclear	349.50	32452.000	.040
			Monoparental	311.00		
		Reconstruida	Nuclear	342.20	27111.500	.010
			Reconstruida	292.27		
Otras	Nuclear	284.02	1914.000	.011		
	Otras	166.00				
Extensa	Reconstruida	162.23	9652.000	.045		
	Reconstruida	141.71				
Otras	Extensa	104.87	695.500	.019		
	Otras	64.54				

Como podemos observar en la Tabla 6.14, las diferencias estadísticamente significativas en alguna de las subdimensiones del clima se producen entre el tipo de familia nuclear y familia reconstruida, nuclear y otras, nuclear y monoparental, siempre a favor de una percepción de mayor *cohesión grupal* y *Satisfacción e involucración* por parte de los adolescentes participantes procedentes de una familia nuclear.

También se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la familia nuclear y extensa en relación con otras familias, únicamente en la dimensión *Cohesión de grupo* y la subdimensión *Satisfacción e involucración*.

6.2.7. Clima en función de la profesión de los progenitores del alumnado.

Tras aplicar la prueba de Kruskal Wallis en relación al clima y la profesión del padre se ha encontrado significación estadística en la variable total clima y en las subdimensiones *Cohesión entre iguales* (dimensión *Cohesión de grupo*), *Orden y organización* y *Orientación a la tarea* (dimensión *Conducción de grupo*) (Tabla 6.15.).

Tabla 6.15.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en función de la profesión del padre.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.013*
Cohesión de grupo		.318
	Satisfacción e involucración	.208
	Cohesión entre iguales	.009*
Conducción de grupo		.007
	Relación profesor-alumno	.260
	Orden y organización	.039*
	Orientación a la tarea	.010*

A continuación, al aplicar la prueba U Mann Whitney, apreciamos diferencias estadísticamente significativas entre los pares de variables que se muestran en la Tabla 6.16. ($p \leq .05$).

Tabla 6.16.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la profesión del padre.

Dimensión	Subdimensiones	Profesión del padre	Rango promedio	U Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Activo	470.81	58856.500	.025
		Desempleado	523.57		
		Activo	406.38	7821.000	.037
		Jubilado	504.69		
	Cohesión entre iguales	Activo	405.60	7210.500	.008
		Jubilado	528.17		
Conducción de grupo		Activo	468.91	57351.500	.007
		Desempleado	532.58		
	Orden y organización	Activo	470.68	58753.500	.021
		Desempleado	524.18		
	Orientación a la tarea	Activo	469.04	57454.500	.007
		Desempleado	531.96		

En la Tabla 6.16. podemos observar cómo las diferencias estadísticas encontradas siempre son a favor de los padres en situación de desempleo o jubilados frente a los activos, lo cual nos indica que los adolescentes cuyos padres se encuentran en dicha situación laboral (desempleado o jubilado) tienen una percepción significativamente superior del clima de aula, así como de la cohesión grupal y la conducción grupal.

En la siguiente tabla se recoge la variable predictora profesión de la madre en relación con el clima en los alumnos de Secundaria. Como se aprecia en la tabla 6.17. no existe significación estadística al contrastar ambas variables, cuando aplicamos la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 6.17.

Prueba Kruskal-Wallis de clima en función de la profesión de la madre.

Dimensión	Subdimensiones	Sig.asintótica
Clima		.068
Cohesión de grupo		.069
	Satisfacción e involucración	.066
	Cohesión entre iguales	.177
Conducción de grupo		.120
	Relación profesor-alumno	.594
	Orden y organización	.385
	Orientación a la tarea	.066

En la tabla 6.18. se recoge los pares en los que se ha encontrado significancia al aplicar la prueba U Mann Whitney entre la profesión de la madre y las dimensiones del cuestionario de clima incluyendo únicamente las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 6.18.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la profesión de la madre.

Dimensión	Subdimensiones	Profesión de la madre	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Desempleado	127.25	2598.000	.026
		Jubilado	159.90		
Cohesión de grupo		Desempleado	127.68	2698.500	.047
		Jubilado	156.55		
	Satisfacción e involucración	Activo	487.60	76202.000	.042
		Desempleado	445.88		
	Relación profesor-alumno	Activo	375.41	9694.000	.045
		Jubilado	415.37		
	Orientación a la tarea	Activo	373.74	28489.000	.042
		Jubilado	455.53		
		Desempleado	127.18	2970.500	.022
		Jubilado	160.40		

Como podemos apreciar en la Tabla 6.18, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre la situación de adolescentes con madres jubiladas, quienes puntúan significativamente más alto en clima que los adolescentes cuyas madres están desempleadas; lo que también ocurre en la dimensión *Cohesión de grupo*; encontrando también que los adolescentes participantes cuyas madres están jubiladas puntúan significativamente más alto en *Relación profesor-alumno* y en *Orientación a la tarea* que quienes tienen madres que están en situación activa o desempleadas.

6.2.8. Clima en función de la edad del padre y de la madre del alumnado.

Al realizar los análisis de contraste en función de la variable predictora edad del padre, se puede observar que existe significación estadística para las dos dimensiones que recoge el cuestionario para evaluar el clima en adolescentes. Además, en la dimensión *Cohesión de grupo*, apreciamos significación estadística en la subdimensión *Satisfacción e involucración* y la dimensión *Conducción de grupo* ha obtenido una significación en las subdimensiones *Relación profesor-alumno* y *Orden y organización* (Tabla 6.19.).

Tabla 6.19.

Prueba Kruskal-Wallis de clima en relación con la edad del padre.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.018*
Cohesión de grupo		.041*
	Satisfacción e involucración	.004*
	Cohesión entre iguales	.255
Conducción de grupo		.000*
	Relación profesor-alumno	.010*
	Orden y organización	.000*
	Orientación a la tarea	.066

Con objetivo de detectar entre qué pares de la variable edad del padre y clima se producen dichas diferencias estadísticamente significativas se procede a aplicar la prueba U Mann Whitney, donde destacamos únicamente los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). Se aprecia que el rango promedio más elevado se

encuentra en el intervalo de mayor edad en cuanto a la dimensión *Cohesión de grupo* y la subdimensión *Satisfacción e involucración*, es decir, los adolescentes participantes cuyos padres son de mayor edad tienen una percepción significativamente superior respecto a la cohesión grupal del aula que aquellos cuyos padres son de menor edad. Sin embargo, en la variable clima general, así como en la dimensión *Conducción de grupo* encontramos la situación inversa, es decir, los adolescentes participantes cuyos padres son más jóvenes tienden a percibir el clima de aula y la *Relación profesor-alumno*, el *Orden y organización de la clase* y la *Orientación a la tarea* de una manera significativamente más positiva que los adolescentes cuyos padres son de mayor edad (Tabla 6.20.).

Tabla 6.20.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la edad del padre.

Dimensión	Subdimensiones	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		De 31 a 40	283.13	15006.000	.002
		Más de 50	193.44		
		De 41 a 50	308.61	21995.000	.006
		Más de 50	258.16		
Cohesión de grupo		De 20 a 30	151.50	4770.500	.024
		De 31 a 40	195.00		
		De 20 a 30	200.11	6374.000	.011
		De 41 a 50	267.49		
	Satisfacción e involucración	De 20 a 30	183.31	5786.000	.001
		De 41 a 50	268.69		
		De 20 a 30	55.17	1301.000	.005
		Más de 50	77.45		
		De 31 a 40	397.19	77396.500	.029
		De 41 a 50	433.55		
Conducción de grupo		De 20 a 30	86.41	1385.500	.018
		Más de 50	67.33		
		De 31 a 40	438.86	77727.000	.040
		De 41 a 50	404.13		
	Relación profesor-alumno	De 31 a 40	242.51	13490.000	.000
		Más de 50	179.41		
		De 41 a 50	311.05	20700.500	.000
		Más de 50	247.09		
		De 31 a 40	239.15	14653.500	.001
		Más de 50	190.18		
	Orden y organización	De 41 a 50	308.02	22284.000	.009
		Más de 50	260.83		
		De 20 a 30	86.46	1384.000	.016
		Más de 50	67.31		
De 31 a 40		445.54	75413.000	.006	
De 41 a 50		399.40			
	De 31 a 40	242.73	13414.000	.000	
	Más de 50	178.70			
	De 41 a 50	309.56	21533.000	.002	
	Más de 50	253.88			

En lo que respecta al clima en relación con la edad de la madre, tras aplicar la prueba Kruskal-Wallis se ha obtenido significación estadística en una de las subdimensiones de la dimensión *Conducción de grupo*, en concreto en *Orden y organización*. Véase tabla 6.21.

Tabla 6.21.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en relación con la edad de la madre.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.567
Cohesión de grupo		.350
	Satisfacción e involucración	.222
	Cohesión entre iguales	.674
Conducción de grupo		.085
	Relación profesor-alumno	.087
	Orden y organización	.016*
	Orientación a la tarea	.592

A continuación, se procedió aplicar la prueba U Mann Whitney con el objetivo de detectar entre qué pares de las variables edad de la madre y clima se producen dichas diferencias estadísticamente significativas. En la tabla 6.22. se recogen los pares entre los que se dan las diferencias estadísticamente significativas. Podemos apreciar como en casi todos los casos, los adolescentes cuyas madres tienen menor edad tienden a percibir el orden y organización de manera más positiva que sus compañeros hijos de madres más mayores, excepto en la subdimensión *Orden y organización*, para el cruce entre los intervalos de edad menos de 20 y de 31 a 40 años, donde los chicos y chicas de madres más mayores (de 31 a 40 años) presentan valores significativamente más elevados que los hijos de madres de menos de 20.

Tabla 6.22.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de la edad de la madre.

Dimensión	Subdimensiones	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Conducción de grupo		De 31 a 40	211.95	9187.500	.019
		Más de 50	174.35		
Orden y organización		Menos de 20	72.13	492.000	.037
		De 31 a 40	176.16		
		Menos de 20	276.13	831.000	.047
		De 41 a 50	272.98		
		De 31 a 40	471.38	84119.500	.010
		De 41 a 50	426.49		
		De 31 a 40	212.88	8864.000	.006
		Más de 50	169.37		

6.2.9. Clima en función de los estudios del padre y de la madre del alumnado.

A continuación, la variable estudios del padre (Tabla 6.23) nos indica que está estrechamente relacionada con todas las dimensiones y subdimensiones del cuestionario para evaluar el clima en adolescentes. A través de la prueba Kruskal Wallis, podemos observar que los estudios del padre condicionarán la percepción del clima generado en el aula de los adolescentes.

Tabla 6.23.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en función de los estudios del padre.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.007*
Cohesión de grupo		.001*
	Satisfacción e involucración	.020*
	Cohesión entre iguales	.002*
Conducción de grupo		.002*
	Relación profesor-alumno	.029*
	Orden y organización	.014*
	Orientación a la tarea	.003*

En la Tabla 6.24. se exponen los cruces por intervalos, a través de la prueba Mann-Whitney entre las dos dimensiones y subdimensiones del cuestionario clima en relación con los estudios del padre. Los rangos promedios más altos se encuentran en los estudios de nivel superior, a excepción de cuando aparece en el par los estudios de doctorado, que presentan los rangos promedios más bajos.

Tabla 6.24.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función de los estudios del padre.

Dimensión	Subdimensiones	Estudios del padre	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Sin estudios	60.24	855.500	.008
		Doctorado	42.92		
		Primaria	122.99	6682.000	.041
		FP superior o diplomatura	144.38		
		Secundaria	183.82	16590.000	.007
		FP superior o diplomatura	215.04		
	Bachiller o FP	196.24	18811.500	.032	

	FP superior o diplomatura	221.53		
	FP superior o diplomatura	119.05	2114.000	.002
	Doctorado	81.06		
	Licenciatura o Grado	108.33	2019.500	.008
	Doctorado	78.20		
Cohesión de grupo	Sin estudios	156.09	6567.500	.048
	Secundaria	134.69		
	Sin estudios	166.23	7164.500	.049
	Bachiller o FP	143.77		
	Primaria	122.63	6653.000	.035
	FP superior o diplomatura	144.53		
	Primaria	108.66	5507.500	.004
	Licenciatura o Grado	137.16		
	Secundaria	184.75	16779.500	.010
	FP superior o diplomatura	214.06		
	Secundaria	171.52	14081.000	.001
	Licenciatura o Grado	209.61		
	Bachiller o FP	194.03	18321.500	.010
	FP superior o diplomatura	224.07		
	Bachiller o FP	181.08	15650.000	.001
	Licenciatura o Grado	219.71		
Satisfacción e involucración	Secundaria	173.10	17048.500	.019
	FP superior o diplomatura	207.75		
	Secundaria	54.50	17048.500	.002
	Licenciatura o Grado	97.30		
	Bachiller o FP	184.57	16221.500	.007
	Licenciatura o Grado	215.23		
	Sin estudios	89.03	2392.000	.011
	Primaria	70.67		
	Sin estudios	168.22	7013.500	.026
	Bachiller o FP	143.09		
	Primaria	118.24	6293.000	.006
	FP superior o diplomatura	146.39		
Primaria	106.84	5358.000	.001	
Licenciatura o Grado	138.03			
Secundaria	176.33	14081.000	.012	
Licenciatura o Grado	203.95			
Bachiller o FP	194.42	18407.500	.012	
FP superior o diplomatura	223.62			
Bachiller o FP	182.00	15650.000	.001	
Licenciatura o Grado	218.54			
Cohesión entre iguales	Sin estudios	62.24	703.500	.000
	Doctorado	38.32		
	Primaria	63.72	884.000	.004
	Doctorado	43.79		
	Secundaria	186.26	17086.500	.023
	FP superior o diplomatura	212.47		
	Secundaria	124.14	2318.000	.004
	Doctorado	87.24		
	Bachiller o FP	133.74	2388.500	.001
	Doctorado	89.38		
	FP superior o diplomatura	120.79	1777.500	.000
	Doctorado	70.86		
Licenciatura o Grado	109.58	1803.500	.001	
Doctorado	71.65			
Conducción de grupo	Sin estudios	62.24	703.500	.000
	Doctorado	38.32		
	Primaria	63.72	884.000	.004
	Doctorado	43.79		
	Secundaria	186.26	17086.500	.023
	FP superior o diplomatura	212.47		
	Secundaria	124.14	2318.000	.004
	Doctorado	87.24		
	Bachiller o FP	133.74	2388.500	.001
	Doctorado	89.38		
	FP superior o diplomatura	120.79	1777.500	.000
	Doctorado	70.86		
Licenciatura o Grado	109.58	1803.500	.001	
Doctorado	71.65			

Relación profesor-alumno	Sin estudios	60.24	856.000	.008
	Doctorado	42.94		
	Secundaria	63.30	2655.000	.006
	Doctorado	44.83		
	Sin estudios	122.49	1466.500	.049
	Secundaria	97.45		
	Bachiller o FP	155.93	19056.000	.048
	FP superior o diplomatura	134.75		
	FP superior o diplomatura	197.34	2202.500	.048
	Doctorado	220.26		
Orden y organización	Sin estudios	118.55	788.500	.000
	Doctorado	83.95		
	Primaria	61.13	998.000	.002
	Doctorado	40.89		
	Secundaria	62.33	16970.500	.026
	FP superior o diplomatura	47.24		
Orientación a la tarea	Secundaria	185.69	2584.000	.015
	Doctorado	213.07		
	Sin estudios	122.49	739.500	.029
	Doctorado	97.45		
	FP superior o diplomatura	61.77	1865.500	.001
	Doctorado	39.41		
	Licenciatura o Grado	119.43	1724.000	.004
	Doctorado	78.80		
	Primaria	108.16	10070.500	.009
	FP superior o diplomatura	79.06		
	Primaria	122.81	996.000	.037
	Doctorado	144.45		
	Secundaria	62.35	17390.000	.026
	FP superior o diplomatura	47.18		
Secundaria	187.75	2343.000	.042	
Doctorado	210.90			
Bachiller o FP	124.01	2410.000	.005	
Doctorado	88.00			
FP superior o diplomatura	133.64	1865.500	.001	
Doctorado	90.03			
Licenciatura o Grado	120.33	1724.000	.000	
Doctorado	73.53			

En lo que respecta a los estudios de la madre, la tabla 6.25. recoge los datos de la prueba Kruskal-Wallis. En ella nos indica que la percepción del clima por parte de los adolescentes está estrechamente relacionada con los estudios que poseen las madres en la dimensión *Cohesión de grupo* y en la subdimensión *Satisfacción e involucración*.

Tabla 6.25.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en relación con los estudios de la madre.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.223
Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	.006*
	Cohesión entre iguales	.068
Conducción de grupo	Relación profesor-alumno	.221
	Orden y organización	.336
	Orientación a la tarea	.587

En relación con los estudios de la madre, en la Tabla 6.26. se exponen los cruces por intervalos que han obtenido significación estadística a través de la aplicación de la prueba Mann-Whitney.

En casi todos los cruces encontramos que los adolescentes cuyas madres poseen niveles de estudios superiores perciben el clima y la cohesión grupal significativamente más positivas que los adolescentes cuyas madres poseen estudios más bajos; a excepción de la subdimensión *Relación profesor-alumno*, donde encontramos que los adolescentes cuyas madres tienen estudios de Primaria perciben una más positiva *Relación profesor-alumno* que los que tienen madres con Licenciatura o Doctorado; y en la subdimensión *Orden y organización*, donde los adolescentes participantes hijos de madres con estudios de FP Superior o Diplomatura tienden a percibir esta dimensión de forma más positiva que los adolescentes cuyas madres han alcanzado estudios de Licenciatura o Grado.

Tabla 6.26.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en relación con los estudios de la madre.

Dimensión	Subdimensiones	Estudios de la madre	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Sin estudios	108.19	5642.000	.023
		FP superior o Diplomatura	129.38		
		Bachiller o FP	172.32	14003.500	.033
		FP superior o Diplomatura	196.70		
Cohesión de grupo		Sin estudios	120.18	6721.000	.036
		Secundaria	141.03		

		Sin estudios	105.44	5395.000	.006
		FP superior o Diplomatura	131.01		
		Sin estudios	121.28	6820.000	.001
		Licenciatura o Grado	156.40		
		Primaria	150.37	10946.000	.045
		Licenciatura o Grado	171.77		
		Bachiller o FP	172.32	13953.000	.028
		FP superior o Diplomatura	196.70		
		Bachiller o FP	189.39	17572.500	.003
		Licenciatura o Grado	224.64		
	Satisfacción e involucración	Sin estudios	119.49	6659.500	.027
		Secundaria	141.38		
		Sin estudios	108.43	5664.000	.023
		FP superior o Diplomatura	129.24		
		Sin estudios	122.69	6947.500	.002
		Licenciatura o Grado	155.76		
		Sin estudios	58.44	1164.500	.038
		Doctorado	73.25		
		Bachiller o FP	189.38	17571.000	.002
		Licenciatura o Grado	224.64		
	Cohesión entre iguales	Sin estudios	106.26	5468.000	.008
		FP superior o Diplomatura	130.53		
		Sin estudios	125.82	7228.500	.006
		Licenciatura o Grado	154.36		
		Bachiller o FP	195.31	14286.000	.046
		FP superior o Diplomatura	218.36		
Conducción de grupo	Relación profesor-alumno	Primaria	176.81	10923.000	.040
		Licenciatura o Grado	155.12		
		Primaria	84.46	1642.500	.033
		Doctorado	65.81		
		FP Superior o Diplomatura	189.00	13300.500	.040
	Orden y organización	Licenciatura o Grado	167.00		

6.2.10. Clima en función de si el alumno ha repetido alguna vez de curso.

El cruce de las dos dimensiones de clima y sus subdimensiones con la variable predictora repetición de curso, ha obtenido significación estadística en las dos dimensiones *Cohesión de grupo* y *Conducción de grupo*, lo que significa que el repetir curso o no es una variable determinante para la percepción del adolescente sobre estas dimensiones. En relación con las subdimensiones sólo se ha obtenido significación estadística en *Cohesión entre iguales*, *Orden y organización* y *Orientación a la tarea*. Las diferencias estadísticas ofrecidas por la prueba de Mann-Whitney están referidas a los promedios más altos para la respuesta sí ha repetido curso, en todas las dimensiones y subdimensiones que se muestran en la Tabla 6.27., es decir, los adolescentes participantes que afirman haber repetido curso, obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en Clima general, en *Cohesión de grupo*, en *Cohesión entre iguales*, en *Conducción de grupo* y en *Orden y organización*.

Tabla 6.27.

Prueba de U Mann-Whitney en función de si el alumno ha repetido alguna vez curso.

Dimensión	Subdimensiones	Ha repetido de curso	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Sí	502.21	25972.000	.004*
		No	401.80		
Cohesión de grupo		Sí	502.35	25840.500	.003*
		No	399.95		
	Satisfacción e involucración	Sí	499.65	28321.500	.061
		No	434.89		
	Cohesión entre iguales	Sí	502.56	25645.500	.002*
		No	397.20		
Conducción de grupo		Sí	501.79	26359.500	.007*
		No	407.26		
	Relación profesor-alumno	Sí	497.50	30297.000	.316
		No	462.72		
	Orden y organización	Sí	503.12	25138.500	.001*
		No	390.06		
	Orientación a la tarea	Sí	500.99	27087.000	.017*
		No	417.51		

6.2.11. Clima en función del rendimiento académico por parte del alumnado.

A través de la prueba Kruskal Wallis hemos analizado la relación entre el clima percibido en el aula y el rendimiento académico de los adolescentes participantes. En la Tabla 6.28. se puede observar que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con todas las dimensiones y subdimensiones del clima.

Tabla 6.28.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en función del rendimiento académico del alumno.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.000*
Cohesión de grupo		.000*
	Satisfacción e involucración	.000*
	Cohesión entre iguales	.000*
Conducción de grupo		.000*
	Relación profesor-alumno	.000*
	Orden y organización	.000*
	Orientación a la tarea	.000*

En la Tabla 6.29. se exponen los cruces por intervalos que han obtenido significación a través de la prueba Mann-Whitney. Como se puede observar, las dos dimensiones han obtenido una significación para los cruces entre los valores Malo-Regular, Malo-Bueno, Malo-Muy Bueno, Regular-Bueno y Regular-Muy Bueno, mostrando en todos los casos diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes con rendimiento más elevado, es decir, a mayor percepción de su rendimiento, más positiva es la visión del alumnado sobre el clima de aula y a la inversa.

Tabla 6.29.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función del rendimiento académico percibido por el alumnado.

Dimensión	Subdimensiones	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig.asintótico	
Clima		Malo	138.31	4414.500	.001	
		Regular	205.77			
		Malo	144.27	4635.000	.000	
		Bueno	290.14			
		Malo	36.08	632.000	.000	
		Muy Bueno	69.60			
		Regular	399.05	78717.000	.000	
		Bueno	472.49			
	Regular	211.62	11053.500	.001		
	Muy bueno	263.33				
Cohesión de grupo		Malo	151.07	4886.500	.007	
		Regular	204.46			
		Malo	172.51	5680.000	.000	
		Bueno	288.14			
		Malo	37.64	689.500	.000	
		Muy bueno	68.88			
		Regular	405.99	81222.000	.000	
		Bueno	467.70			
		Regular	210.19	10538.500	.000	
		Muy bueno	263.33			
		Bueno	296.47	18025.500	.044	
		Muy bueno	338.18			
		Satisfacción e involucración	Malo	192.92	6435.000	.001
			Bueno	286.70		
			Malo	39.42	755.500	.000
			Muy bueno	68.06		
		Regular	408.42	82099.000	.001	
		Bueno	466.02			
		Regular	209.75	10380.500	.000	
		Muy bueno	271.74			
		Bueno	295.60	17572.000	.019	
		Muy bueno	343.85			
	Cohesión	Malo	145.82	4692.500	.002	
		Regular	205.00			

	Malo	173.34	5710.500	.000
	Bueno	288.08		
	Malo	40.32	789.000	.000
	Muy bueno	67.64		
	Regular	415.11	84513.000	.007
	Bueno	461.41		
	Regular	214.56	12115.500	.022
	Muy bueno	250.06		
Conducción de grupo	Malo	129.74	4097.500	.000
	Regular	206.65		
	Malo	137.19	4373.000	.000
	Bueno	290.64		
	Malo	36.49	647.000	.000
	Muy bueno	69.41		
	Regular	401.77	79697.500	.000
	Bueno	470.61		
	Regular	213.94	11893.000	.013
	Muy bueno	252.84		
Relación profesor-alumno	Malo	145.85	4693.500	.003
	Regular	205.00		
	Malo	176.88	5841.500	.000
	Bueno	287.83		
	Malo	43.05	890.000	.000
	Muy bueno	66.38		
	Regular	415.77	84753.500	.009
	Bueno	460.95		
Orden y organización	Malo	132.58	4202.500	.000
	Regular	206.36		
	Malo	138.53	4422.500	.000
	Bueno	290.54		
	Malo	35.92	841.000	.000
	Muy bueno	69.68		
	Regular	402.10	79817.000	.000
	Bueno	470.39		
	Regular	213.11	11590.500	.005
	Muy bueno	256.62		
Orientación a la tarea	Malo	147.12	4740.500	.003
	Regular	204.87		
	Malo	170.00	5587.000	.000
	Bueno	288.32		
	Malo	41.73	5359.000	.000
	Muy bueno	66.99		
	Regular	408.20	82018.500	.001
	Bueno	466.18		
	Regular	214.51	12095.500	.022
	Muy bueno	250.31		

6.2.12. Clima y relación en función del número de amigos.

A través de la prueba Kruskal Wallis hemos analizado la relación entre el clima percibido en el aula y número de amigos de los jóvenes participantes. En la Tabla 6.30. se puede observar que esta variable está estrechamente relacionada con todas las dimensiones y subdimensiones del clima.

Tabla 6.30.

Prueba de Kruskal-Wallis de clima en función del número de amigos.

Dimensión	Subdimensiones	Sig. asintótica
Clima		.003*
Cohesión de grupo		.000*
	Satisfacción e involucración	.000*
	Cohesión entre iguales	.009*
Conducción de grupo		.003*
	Relación profesor-alumno	.054
	Orden y organización	.000*
	Orientación a la tarea	.018*

En la Tabla 6.31. se exponen los cruces por intervalos que han obtenido significación a través de la prueba Mann-Whitney. Como se puede observar, las dos dimensiones han obtenido una significación para los valores Ninguno-Entre 1 y 3, Ninguno-Entre 4 y 6, Ninguno-Más de 6, Entre 1 y 3-Entre 4 y 6, Entre 1 y 3-Más de 6 y Entre 4 y 6-Más de 6, mostrando en todos los casos diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes con mayor número de amigos, a excepción de la relación entre 4 y 6-Más de 6, en donde los estudiantes que afirman tener el número de amigos entre 4 y 6 presentan valores significativamente más elevados en *Conducción de grupo* y en las Subdimensiones que lo integran, respecto a los que poseen más de 6 amigos; y los estudiantes participantes que dicen tener Más de 6 amigos puntúan significativamente de forma más elevada en las subdimensiones *Cohesión de grupo* y *Satisfacción e involucración*.

Tabla 6.31.

Prueba de U Mann-Whitney de clima en función del número de amigos.

Dimensión	Subdimensiones	Edad intervalo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica
Clima		Ninguno	131.13	1495.500	.019
		Entre 4 y 6	215.89		
		Ninguno	135.75	1551.000	.026
		Más de 6	215.75		
		Entre 1 y 3	248.93	25815.000	.004
		Entre 4 y 6	293.14		
Cohesión de grupo		Entre 1 y 3	253.55	26499.500	.015
		Más de 6	291.49		
		Ninguno	132.92	1517.000	.021
		Entre 4 y 6	215.84		
		Ninguno	120.33	1366.000	.007
		Más de 6	216.20		
		Entre 1 y 3	245.17	25258.500	.001
		Entre 4 y 6	294.49		
		Entre 1 y 3	221.66	21779.000	.000
		Más de 6	302.89		
		Entre 4 y 6	387.94	74703.500	.001
		Más de 6	441.06		
	Satisfacción e involucración	Ninguno	44.96	461.500	.005
		Entre 1 y 3	83.38		
		Ninguno	95.79	1071.500	.001
		Entre 4 y 6	216.91		
		Ninguno	76.25	837.000	.000
		Más de 6	217.48		
		Entre 1 y 3	251.36	26175.500	.007
		Entre 4 y 6	292.27		
		Entre 1 y 3	213.91	20633.000	.000
		Más de 6	305.66		
		Entre 4 y 6	373.81	68851.500	.000
		Más de 6	455.19		
Cohesión	Entre 1 y 3	247.57	25614.000	.003	
	Entre 4 y 6	293.63			
	Entre 1 y 3	247.40	25589.000	.002	
	Más de 6	293.69			
	Ninguno	138.42	1583.000	.032	
	Entre 4 y 6	215.68			
Conducción de grupo	Entre 1 y 3	253.43	26481.000	.014	
	Entre 4 y 6	291.54			
	Entre 4 y 6	438.43	75790.000	.004	
	Más de 6	390.57			
	Relación profesor-alumno	Ninguno	146.25	1677.000	.051
		Entre 4 y 6	215.45		
		Entre 4 y 6	431.42	78691.500	.039
		Más de 6	397.58		
	Orden y organización	Ninguno	136.79	1563.500	.026
		Entre 4 y 6	215.72		
		Entre 1 y 3	243.19	24965.500	.001
		Entre 4 y 6	295.20		
Entre 4 y 6		441.08	74692.500	.001	
Más de 6		387.92			

Orientación a la tarea	Ninguno	135.13	1543.500	
	Entre 4 y 6	215.77		.024
	Ninguno	147.04	1686.500	
	Más de 6	215.43		.056
	Entre 4 y 6	432.58	78212.000	
	Más de 6	396.42		.028

6.3. REFERENCIAS.

López-González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *Isep Science*, (5), 62-77. <https://online.ucv.es/resolucion/files/López-L.-y-Bisquerra-R.-2013.-Validación-escala-clima-clase-ESO.pdf>

Capítulo VII. Análisis de resultados objetivo 3.

ÍNDICE

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE RESULTADOS OBJETIVO 3

- 7.1. Análisis inferencial del cuestionario VIA-Y y el cuestionario EBCC.
 - 7.1.1. Análisis inferencial de Fortalezas y Clima.
 - 7.1.2. Análisis inferencial de las Dimensiones de Fortalezas y de Clima.
 - 7.1.3. Análisis inferencial de las Subdimensiones de Clima y de Fortalezas.
 - 7.1.3.1. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría y Conocimiento, Rho de Spearman.
 - 7.1.3.2. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman.
 - 7.1.3.3. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman.
 - 7.1.3.4. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Amor y Humanidad, Rho de Spearman.
 - 7.1.3.5. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman.
 - 7.1.3.6. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia, Rho de Spearman.
- 7.2. Referencias

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

- Tabla 7.1. Total EBCC y total VIA-Y. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.2. Dimensiones EBCC y dimensiones VIA-Y. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.3. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría y Conocimiento. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.4. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Justicia. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.5. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Templanza. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.6. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Amor y Humanidad. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.7. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Coraje. Correlaciones Rho de Spearman.
- Tabla 7.8. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia. Correlaciones Rho de Spearman.

7.1. ANÁLISIS INFERENCIAL DEL CUESTIONARIO VÍA-Y Y DEL CUESTIONARIO EBCC.

En este capítulo realizaremos las correlaciones bivariadas en tres líneas, en primer lugar la relación entre el cuestionario VIA-Y y el cuestionario EBCC, en segunda instancia las correlaciones de las dimensiones de ambos cuestionarios, para finalizar con el análisis correlacional de las subdimensiones por las que están compuestas ambos cuestionarios.

7.1.1. Análisis inferencia de Fortalezas y Clima.

Tal y como podemos apreciar en la Tabla 7.1., la correlación existente entre la percepción global del clima por parte de los adolescentes participantes y su autopercepción respecto a fortalezas es estadísticamente significativa y el tamaño de la asociación se acerca (por aproximación) al valor mínimo establecido por Cohen (1988) para determinar un tamaño del efecto considerable ($r \geq .30$). Es decir, podemos afirmar que a un clima más positivo percibido por los adolescentes participantes, estos presentan significativamente más fortalezas, o a la inversa.

Tabla 7.1.

Total EBCC y total VIA-Y. Correlaciones Rho de Spearman.

	Rho de Spearman	Clima	Fortalezas
	Coefficiente de correlación	1.000	.272**
Clima	Sig. (bilateral)		.000
	N	1014	1014
	Coefficiente de correlación	.272**	
Fortalezas	Sig. (bilateral)	.000	
	N	1014	1014

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.1.2. Análisis inferencial de las Dimensiones de Fortalezas y de Clima.

En este apartado analizaremos la correlación entre las dimensiones del cuestionario EBCC y del cuestionario VIA-Y. Se tienen en cuenta las dos dimensiones del cuestionario de Clima con las seis dimensiones que conforman el cuestionario de Fortalezas. Las correlaciones nos muestran una correlación estadísticamente significativa ($p < .05$), mientras que el tamaño del efecto solo sería considerable (por aproximación) entre la dimensión del clima *Conducción de grupo* y la fortaleza *Justicia* ($r = .30$). El análisis inferencial muestra significación entre todas las Fortalezas manteniendo una relación positiva y directa con las dimensiones de Clima. Véase tabla 7.2.

Tabla 7.2.

Dimensiones EBCC y dimensiones VIA-Y. Correlaciones Rho de Spearman.

Dimensio- nes de Clima		Dimensiones Fortalezas					
		Justicia	Amor y Humani- dad	Coraje	Templan- za	Transcen- dencia	Sabiduría y Conoci- miento
Cohesión de grupo	Coeficiente de correlación	.236**	.216**	.219**	.171**	.198**	.213**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1014	1014	1014	1014	1014	1014
Conducción del grupo	Coeficiente de correlación	.261**	.199**	.245**	.217**	.201**	.207**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1014	1014	1014	1014	1014	1014

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.1.3. Análisis inferencial de las Subdimensiones de Clima y de Fortalezas.

A continuación, se realiza un análisis entre las subdimensiones de los cuestionarios EBCC y cuestionario VIA-Y. Para una lectura precisa dividimos las subdimensiones de Clima (Clima total, la dimensión de *Cohesión de Grupo* y subdimensiones *Satisfacción e Involucración* y *Cohesión entre iguales*, dimensión de *Conducción de grupo* con las subdimensiones *Relación profesor-alumno*, *Orden y Organización* y *Orientación a la tarea*) y las cruzaremos con las subdimensiones de Fortalezas (*Justicia*, *Amor y Humanidad*, *Coraje*, *Templanza*, *Transcendencia*, *Sabiduría y Conocimiento*, que aparecen en cada uno de los apartados a continuación).

7.1.3.1. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría y Conocimiento, Rho de Spearman.

En primer lugar, encontramos la Tabla 7.3. que nos muestra las correlaciones entre las dimensiones y subdimensiones del *Clima* con las Fortalezas relacionadas con la *Sabiduría y Conocimiento* (*Creatividad*, *Curiosidad*, *Deseo de aprender*, *Apertura a la experiencia* y *Perspectiva*). Como podemos apreciar en la Tabla 7.3, todas las relaciones son

estadísticamente significativas ($p < .05$) a excepción de la asociación entre la subdimensión *Cohesión entre iguales* y la fortaleza *Curiosidad* que podemos decir que es parcialmente significativa ($p = .052$). Asimismo, la correlación entre la subdimensión *Relación profesor-alumno* y la fortaleza *Perspectiva* no resulta estadísticamente significativa ($p = .156$). No obstante, hay una de las relaciones estadísticamente significativas resaltables pues se aproxima al valor .30 establecido por Cohen (1988) para determinar que la intensidad de la asociación es aceptable. Esta asociación es la que se da entre la subdimensión *Satisfacción e involucración* y la fortaleza *Apertura a la experiencia* ($r = .257$). Es decir, a mayor percepción de *Satisfacción e involucración* en el clima por parte de los adolescentes participantes, más elevada es su puntuación en la fortaleza *Apertura a la experiencia*.

Tabla 7.3.

Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Sabiduría y Conocimiento, Rho de Spearman.

		Subdimensiones de la fortaleza Sabiduría y Conocimiento				
Dimensión de clima	Subdimensiones de clima	Creatividad	Curiosidad	Deseo de aprender	Apertura a la Perspectiva experiencia	
Total clima		.233**	.179**	.227**	.227**	.159**
		.000	.000	.000	.000	.000
Total Cohesión de grupo		.170**	.130**	.171**	.221**	.181**
		.000	.000	.000	.000	.000
	Satisfacción e involucración	.200**	.162**	.190**	.257**	.228**
		.000	.000	.000	.000	.000
	Cohesión entre iguales	.093**	.061	.102**	.120**	.082**
		.003	.052	.001	.000	.009
Total Conducción del grupo		.206**	.163**	.208**	.186**	.110**
		.000	.000	.000	.000	.000
	Relación profesor-alumno	.127**	.093**	.143**	.117**	.045
		.000	.003	.000	.000	.156
	Orden y Organización	.230**	.181**	.221**	.224**	.146**
		.000	.000	.000	.000	.000
	Orientación a la tarea	.143**	.122**	.149**	.130**	.092**
		.000	.000	.000	.000	.003

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.1.3.2. *Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman.*

En segundo lugar, encontramos la Tabla 7.4. que nos muestra las correlaciones ente las dimensiones y subdimensiones del Clima con las Fortalezas relacionadas con la *Justicia (Liderazgo, Ciudadanía y Equidad)*. Todas las relaciones son significativas ($p < .05$), pero tan sólo dos de ellas superan el valor .30 establecido por Cohen (1988) para determinar que la intensidad de la asociación es aceptable. Estas asociaciones son las que se producen entre Clima total y la fortaleza *Liderazgo* ($r = .301$) y entre la subdimensión *Orden y organización* y la fortaleza *Liderazgo*, igualmente ($r = .327$). También es destacable, pues se aproxima a dicho valor crítico .30, la asociación existente entre la dimensión *Conducción del grupo* y la misma fortaleza *Liderazgo* ($r = .292$), señalada anteriormente. Es decir, a mayor percepción del clima por parte de los adolescentes participantes en la investigación, mayor fortaleza de liderazgo presentan los mismos, más positiva significativamente y con intensidad moderada es su percepción del clima total, su percepción del *Orden y organización* y *Conducción del grupo*.

Tabla 7.4.

Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Justicia, Rho de Spearman.

Dimensión de clima	Subdimensiones de clima	Subdimensiones de la fortaleza Justicia		
		Liderazgo	Ciudadanía	Equidad
Total clima		.301**	.236**	.206**
		.000	.000	.000
Total Cohesión de grupo		.224**	.201**	.174**
		.000	.000	.000
	Satisfacción e involucración	.202**	.208**	.202**
		.000	.000	.000
	Cohesión entre iguales	.186**	.140**	.092**
		.000	.000	.003
Total Conducción del grupo		.292**	.207**	.177**
		.000	.000	.000
	Relación profesor-alumno	.182**	.149**	.094**
		.000	.000	.003
	Orden y Organización	.327**	.209**	.211**
		.000	.000	.000
	Orientación a la tarea	.232**	.152.	.133**
		.000	.000	.000

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.1.3.3. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman.

En tercer lugar, encontramos la Tabla 7.5. que nos muestra las correlaciones entre las dimensiones y subdimensiones del *Clima* con las Fortalezas relacionadas con *Templanza* (*Capacidad de perdonar, misericordia, Humildad, Prudencia y Autorregulación*). Todas las relaciones son estadísticamente significativas ($p < .05$) pero únicamente una de ellas se aproxima al valor .30 establecido por Cohen (1988). Esta asociación es la que se produce entre la subdimensión de *Orden y Organización* y la fortaleza de *Autorregulación* ($r = .248$). Es decir, a mayor *Orden y organización* percibido, mayor puntuación obtenida en *Autorregulación* por parte de los adolescentes que intervienen en esta investigación.

Tabla 7.5.

Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Templanza, Rho de Spearman.

Dimensión de clima	Subdimensiones de clima	Subdimensiones de la fortaleza Templanza			
		Capacidad de perdonar, misericordia	Humildad	Prudencia	Autorregulación
Total clima		.221**	.163**	.182**	.211**
		.000	.000	.000	.000
Total Cohesión de grupo		.161**	.131**	.135**	.139**
		.000	.000	.000	.000
	Satisfacción e involucración	.153**	.179**	.156**	.171**
		.000	.000	.000	.000
	Cohesión entre iguales	.123**	.048	.086**	.074*
		.000	.125	.006	.018
Total Conducción del grupo		.206**	.149**	.173**	.210**
		.000	.000	.000	.000
	Relación profesor-alumno	.140**	.103**	.143**	.123**
		.000	.001	.000	.000
	Orden y Organización	.234**	.157**	.169**	.248**
		.000	.000	.000	.000
	Orientación a la tarea	.145**	.117**	.123**	.156**
		.000	.000	.000	.000

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.1.3.4. *Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Amor y Humanidad, Rho de Spearman.*

En cuarto lugar, encontramos la Tabla 7.6. que nos muestra las correlaciones entre las dimensiones y subdimensiones del *Clima* con las Fortalezas relacionadas con *Amor y Humanidad* (*Amar y dejarse Amar, Inteligencia Social y Amabilidad*). Todas las relaciones son estadísticamente significativas ($p < .05$) pero únicamente una de ellas se aproxima al valor .30 establecido por Cohen (1988) como valor crítico de intensidad en dicha asociación. Esta asociación es la que se produce entre la subdimensión *Satisfacción e involucración* y la fortaleza *Amabilidad* ($r = .251$). Es decir, a mayor puntuación obtenida por los adolescentes participantes en *Amabilidad*, significativamente más positiva es su percepción de la *Satisfacción e involucración* en el grupo.

Tabla 7.6.

Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Amor y Humanidad, Rho de Spearman.

Dimensión de clima	Subdimensiones de clima	Subdimensiones de la fortaleza Amor y Humanidad		
		Amar y dejarse Amar	Inteligencia Social	Amabilidad
Total clima		.225**	.178**	.228**
		.000	.000	.000
Total Cohesión de grupo		.187**	.177**	.203**
		.000	.000	.000
	Satisfacción e involucración	.235**	.220**	.251**
		.000	.000	.000
	Cohesión entre iguales	.093**	.090**	.101**
		.003	.004	.001
Total Conducción del grupo		.202**	.143**	.193**
		.000	.000	.000
	Relación profesor-alumno	.136**	.107**	.130**
		.000	.001	.000
	Orden y Organización	.196**	.146**	.196**
		.000	.000	.000
	Orientación a la tarea	.169**	.103**	.149**
		.000	.001	.000

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

7.1.3.5. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman.

En quinto lugar, en la tabla 7.7. mostramos las correlaciones entre las dimensiones y subdimensiones del Clima con la fortaleza Coraje (Valor, Vitalidad, Integridad y Perseverancia). Todas las relaciones son estadísticamente significativas ($p < .05$), pero tan solo dos de ellas se aproximan al valor .30 establecido por Cohen (1988) para determinar que la intensidad de la asociación es aceptable. Esta aproximación a dicho valor crítico .30, se establece entre la dimensión de Total Clima y Perseverancia ($r = .287$) y en el Total Conductión del grupo y Perseverancia ($r = .274$). Es decir, a mayor fortaleza de Perseverancia autopercebida por los adolescentes participantes, significativamente más positiva es su percepción en la intensidad del Total Clima y del Total Conductión del grupo.

Tabla 7.7.

Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Coraje, Rho de Spearman.

Dimensión de clima	Subdimensiones de clima	Subdimensiones de la fortaleza Coraje			
		Valor	Vitalidad	Integridad	Perseverancia
Total clima		.216**	.216**	.181**	.287**
		.000	.000	.000	.000
Total Cohesión de grupo		.172**	.187**	.145**	.226**
		.000	.000	.000	.000
	Satisfacción e involucración	.196**	.206**	.158**	.229**
	Cohesión entre iguales	.106**	.115**	.098**	.165**
Total Conductión del grupo		.197**	.186**	.154**	.274**
		.000	.000	.000	.000
	Relación profesor-alumno	.128**	.121**	.078*	.170**
		.000	.000	.013	.000
	Orden y Organización	.224**	.188**	.185**	.283**
	.000	.000	.000	.000	
	Orientación a la tarea	.147**	.144**	.111**	.225**
		.000	.000	.000	.000

**La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.1.3.6. Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia, Rho de Spearman.

En sexto lugar, encontramos la Tabla 7.8. que nos muestra las correlaciones entre las dimensiones y subdimensiones del *Clima* con las Fortalezas relacionadas con *Transcendencia* (*Apreciación por la Belleza, Gratitud, Humor, Optimismo/Esperanza y Espiritualidad*). Todas las relaciones son estadísticamente significativas ($p < .05$) a excepción de la subdimensión *Cohesión entre iguales* y la subdimensión *Gratitud* que presenta un valor estadísticamente superior a .05, en concreto $p = .058$, por tanto, sería parcialmente significativa. Únicamente una relación se aproxima al valor .30 establecido por Cohen (1988) y es la asociación que se da entre la subdimensión de *Satisfacción e involucración* y la fortaleza *Gratitud* ($r = .246$). A mayores puntuaciones obtenidas en *Gratitud*, significativamente más positiva es su percepción de la *Satisfacción e involucración con el grupo*.

Tabla 7.8.

Subdimensiones de Clima y Subdimensiones de la dimensión Transcendencia, Rho de Spearman.

Dimensión de clima	Subdimensiones de clima	Subdimensiones de la fortaleza Transcendencia				
		Apreciación por la belleza	Gratitud	Humor	Optimismo/ Esperanza	Espiritualidad
Total clima		.154**	.163**	.226**	.204**	.186**
		.000	.000	.000	.000	.000
		.125**	.183**	.191**	.178**	.108**
		.000	.000	.000	.000	.001
Total Cohesión de grupo	Satisfacción e involucración	.168**	.246**	.196**	.213**	.127**
		.000	.000	.000	.000	.000
	Cohesión entre iguales	.042	.059	.137**	.086**	.071*
		.182	.058	.000	.006	.024
Total Conducción del grupo	Relación profesor-alumno	.135**	.111**	.199**	.171**	.135**
		.000	.000	.000	.000	.000
	Orden y Organización	.066*	.081**	.129**	.138**	.066*
		.036	.010	.000	.000	.036
	Orientación a la tarea	.156**	.104**	.196**	.143**	.190**
		.000	.001	.000	.000	.000
	.099**	.084**	.161**	.127**	.133**	
	.002	.008	.000	.000	.000	

•

*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

7.2. REFERENCIAS.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.

Capítulo VIII. Discusión y conclusiones.

ÍNDICE

CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- 8.1. Discusión de los resultados y conclusiones.
 - 8.1.1. Análisis de las fortalezas en los adolescentes.
 - 8.1.2. Análisis del clima en los jóvenes.
 - 8.1.3. Relación de las dimensiones de fortalezas y de clima en adolescentes.
- 8.2. Limitaciones y logros de la investigación.
- 8.3. Prospectiva de la investigación.
- 8.4. Referencias.

ÍNDICE DE FIGURAS POR CAPÍTULOS

- Figura 1. Orden de las fortalezas más y menos destacadas por los alumnos de Educación Secundaria participantes.
- Figura 2. Orden de las subdimensiones de clima de más a menos valorados por el alumnado participante.
- Figura 3. Relación positiva entre las Fortalezas personales y el Clima de aula.

8.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS y CONCLUSIONES.

El presente estudio ha sido realizado con el objetivo de conocer aquellos aspectos que ocupan un lugar destacado en el desarrollo de la adolescencia respecto a la vertiente más positiva de las fortalezas humanas y su relación con el clima del aula. Al respecto, los hallazgos encontrados evidencian que a mayor clima positivo percibido en el aula, los adolescentes participantes presentan significativamente más fortalezas, o a la inversa, coincidiendo con lo expuesto por Saldaña et al. (2014) en estudiantes universitarios, Westling (2002) en alumnos de Educación Primaria con necesidades educativas especiales, Rubalcaba-Romero et al. (2017) en estudiantes adolescentes o Walker (2011) en docentes, quienes señalan que favorecer el clima positivo de aula mejora el aprendizaje del alumnado y fortalece la vitalidad del profesorado. Aunque para otros, el buen clima depende más de la gestión del aula por parte del docente (Walker, 2011), de la organización de los alumnos en el aula (Westling, 2002) más que de las fortalezas del alumnado.

El volumen de datos generado para dar respuesta al objetivo general de la investigación, requiere organizar la discusión de la investigación planteando los siguientes aspectos a considerar, de acuerdo a los objetivos que se marcaba inicialmente la investigación: Identificar el estado de las fortalezas de los adolescentes de la Región de Murcia, explorar el clima convivencial según la percepción que tienen los alumnos y, por último, analizar la relación entre las fortalezas humanas y el clima de aula. Cuestiones que abordaremos con más detalle en los apartados siguientes.

8.1.1. Análisis de las fortalezas en los adolescentes.

Atendiendo al primer objetivo, identificar el nivel de fortalezas y desarrollo humano de los alumnos que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos de la Región de Murcia, las fortalezas más destacadas por los alumnos de Educación Secundaria participantes en la investigación son el *Amor y Humanidad*, la *Justicia* y el *Coraje*, seguidas de la *Sabiduría* y el *Conocimiento* y la fortaleza *Transcendencia*, que presentan una importancia media y, en último lugar, la *Templanza*, siendo ésta la menos valorada (Figura 1). No obstante, las seis fortalezas analizadas obtienen valores superiores al valor crítico de la escala (>3), lo que indica que en todas ellas los adolescentes se autoperciben con niveles aceptables de dichas fortalezas.

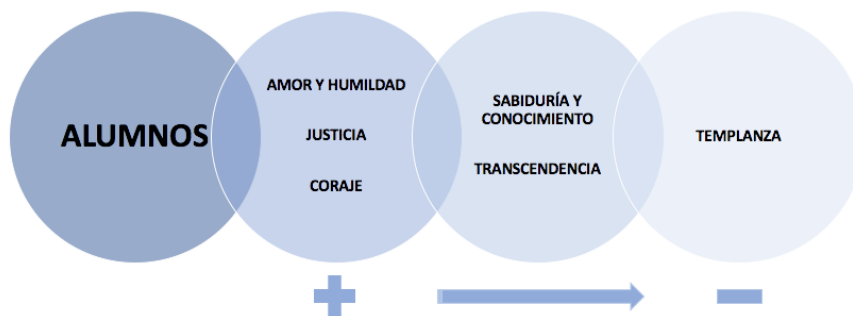


Figura 1. Orden de las fortalezas más y menos destacadas por los alumnos de Educación Secundaria participantes

Otras investigaciones, también han señalado el *Amor y la Humanidad* como fortalezas prioritarias en los adolescentes, ya sea de primer orden (Giménez, 2010; Peterson y Park, 2003) o de segundo (Peterson y Park, 2006; Vidal-Dimas, 2017). En definitiva, se constata que el *Amor*, definido como una de sus más intensas y deseables emociones humanas (Cooper y Pinto, 2008), adquiere un protagonismo en la vida de los adolescentes, quizás por los falsos mitos del romanticismo en preadolescentes (Marroquí y Cervera, 2014). En contraposición, la *Templanza* es la fortaleza que menos define a este colectivo, de modo que la paciencia y moderación no son rasgos asociados a la adolescencia, por el contrario, se caracterizan por la impulsividad e inmediatez en su forma de proceder. Un ejemplo claro de esta escasa templanza o moderación de su conducta lo tenemos en el escaso control que presentan en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (De la Fuente, 2011; Ortega et al., 2010; Pedrero-Pérez et al., 2018).

Finalmente, los resultados obtenidos evidencian que las fortalezas de los adolescentes presentan diferencias significativas respecto a variables contextuales y sociodemográficas, siendo la edad, curso, estudios de la madre, rendimiento académico y número de amigos como las más relevantes, ya que se presenta significación estadística en todas las fortalezas en función de estas variables. Otras variables como la edad, nivel de estudios y profesión del padre y de la madre también resultan significativas para la mayoría de las fortalezas. En contraposición, la tipología familiar y el rendimiento académico son variables nada significativas en las fortalezas de los adolescentes participantes.

Veamos a continuación los aspectos más relevantes de cada una de las fortalezas, atendiendo a la que tiene mayor o menor presencia en los adolescentes.

a) Amor y la Humanidad.

El *Amor y humanidad* recoge valores como bondad, apego, amabilidad, generosidad, capacidad de ser amado y de amar, inteligencia social. El amor presenta una orientación emocional, comportamental y cognitiva hacia el resto de personas de su entorno.

El Amor es la fortaleza más representativa de los adolescentes participantes en el estudio, concretamente en lo referente a la amabilidad. Se trata de adolescentes respetuosos, serviciales, altruistas, colaboradores, extrovertidos y agradables hacia otras personas (Bernarás et al., 2011; Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016; Morán et al., 2014) lo que, por un lado, favorece las relaciones interpersonales positivas y la inserción sociolaboral (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013; Lacunza y Cortini, 2016; Weller, 2006) y, por otro, previene de conductas violentas y problemáticas (Cuevas et al., 2018; Fernández, 2017; Ortiz y Del Barrio, 2007). Sin embargo, la fortaleza Inteligencia Social, integrada dentro del Amor, presenta los valores más bajos dentro de esta dimensión, aunque al situarse en valores centrales de la escala, nos muestra que los adolescentes participantes comprenden en términos generales sus emociones, así como la de los demás.

Existe una diferenciación significativa de todas las variables de *Amor y Humanidad* en función del género y la edad de los adolescentes participantes. En este sentido, coincidiendo con los estudios de Rivas de Mora (2012) y Vidal-Dimas (2017), se trata de un rasgo más característico de las mujeres que de los hombres, y según Váldez-Medina et al. (2011) se debe a un trato diferenciado de los progenitores en función del género de su descendencia, de modo que a los hijos se les incita a ser puntuales, obtener un trabajo, no ser problemáticos y a las hijas a ser tolerantes, sencillas, amables, estudiosas y disciplinadas. También se observa una mayor tendencia conforme aumenta la edad de los alumnos. Concretamente, Giménez (2011) afirma que el *Amor* es la fortaleza que se da con más frecuencia en edades de entre 12 a 14 años. Por otro lado, los resultados muestran que los hijos cuyos progenitores presentan un nivel inferior de estudios y con edades menos avanzadas en las madres, presentan más rasgos positivos de amabilidad y cortesía.

Además de la amabilidad, cabe destacar que la capacidad de Amar y dejarse amar de los adolescentes presenta diferencias significativas en función de la titularidad, el género, la edad, el rendimiento académico, el número de amigos y los estudios de la madre. Por tanto, el apoyo social en jóvenes se constituye como un factor de protección en el bienestar del adolescente, brindando apoyo emocional, material e informacional (Orcasita y Uribe, 2010).

Respecto a la Inteligencia Social, definida por Salovey y Mayer (1999) como la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos, los resultados obtenidos han sido bajos, especialmente en los aspectos

relacionados con hacer que otros se disgusten por cosas que se hacen sin querer o no entender bien cómo se sienten y por qué, lo que pone de manifiesto la etapa de construcción de la personalidad en la que se encuentran, además de evidenciar que los estudiantes participantes, en su gran mayoría, se comportan según patrones de conductas similares por el grupo de iguales. Al respecto, hay investigaciones que contrastan con la nuestra, y relacionan a los adolescentes con valores elevados en aceptación social, y por lo tanto, puntuaciones elevadas en inteligencia emocional (Berbena, Sierra y Vivero, 2008; Gázquez et al., 2015), esta interdependencia se evidencia, por ejemplo, en la tendencia a tomar sus elecciones de ropa de moda según sus pares o iguales (Herrera, 2016).

b) Justicia.

La *Justicia* se manifiesta en el interés de toda la sociedad sobre los objetivos propios de cada sujeto, es el bien común, que abarca a uno mismo pero que se extiende más allá del interés por uno mismo. En ella entran valores como imparcialidad dejando que no afecten los sentimientos propios a las decisiones sobre los demás y liderazgo en donde los alumnos atribuyen acciones globales hacia el éxito colectivo del grupo aula.

La *Justicia*, delimitada por Seligman (2006) mediante la Ciudadanía, Equidad y Liderazgo, se sitúa como una de las tres fortalezas más relevantes para los adolescentes participantes. Más específicamente, los resultados señalan la predominancia de los aspectos cívicos sobre la ciudadanía y la equidad, coincidiendo con Vidal-Dimas (2017) y Giménez (2010) en que se trata de adolescentes que priorizan los aspectos comunes, el trabajo en equipo y el cumplimiento de los objetivos que benefician a la colectividad, en vez de primar los intereses egocéntricos e individualistas. Otros estudios asocian la ciudadanía como fortaleza a la esperanza y vitalidad (Peterson y Park, 2003), o al sentido de justicia, ingenio, valentía, amor y capacidad de liderazgo (Tamayo, 2010). En nuestro caso, el liderazgo se sitúa como la fortaleza menos valorada por los participantes en esta dimensión/categoría de Justicia, vinculada a la capacidad de organizar y asegurar que las tareas se realizan de forma correcta, mediante las relaciones entre los miembros de un equipo. Actualmente, el liderazgo es considerado de forma positiva puesto que el sujeto que ejerce esta acción no tiene mala intenciones en el trato con los demás, organiza de forma pacífica y reconoce su responsabilidad frente a los errores. En jóvenes esta subdimensión es muy importante puesto que pretende llevar a cabo la promoción de conductas saludables en donde se generan ambientes participativos y pro activos en donde los adolescentes se sientan reconocidos. Posiblemente, este pueda ser el detonante por el que los estudiantes participantes lo han señalado con la puntuación más baja dentro de la dimensión Justicia.

También destacamos que se han obtenido diferencias significativas de la Justicia según el género, la edad, el curso, los estudios del padre, el rendimiento académico y el número de amigos. De modo que, coincidiendo con otros estudios, las mujeres suelen predominar en ciudadanía respecto a los hombres (Giménez, 2010; Peterson y Park, 2009), de hecho, esta fortaleza también presenta diferencias respecto a los estudios de la madre, siendo mayores los valores medios obtenidos en ciudadanía cuanto mayor es el nivel de estudios (Cueva et al., 2017). Algo similar sucede en la equidad, ya que el género femenino suele ser más justo y correcto. Por el contrario, la fortaleza de liderazgo presenta diferencias significativas con variables asociadas al género masculino, concretamente el nivel de estudios, la profesión y la edad del padre. Más específicamente, aquellos padres con edad de 31 a 50 años, desempleados y con estudios superiores inciden en sus hijos en la capacidad para liderazgo (Ulecia, 2013). Un buen líder debe inspirar confianza y compromiso, motivar a los compañeros y ofrecerles ayuda (González et al., 2013), lo que refuerza la imagen psicológica de sí mismo (Pérez, 1997).

Para concluir con los resultados obtenidos en Justicia, cabe señalar que la fortaleza equidad ha presentado diferencias significativas respecto al género, la edad, curso escolar, estudios del padre, rendimiento académico y número de amigos. Respecto a la edad y curso escolar los alumnos de 1.º y 2.º de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre 12 y 14 años, presentan mayor capacidad de igualdad que los alumnos de cursos superiores. En esta línea Goldrick et al. (2009), recoge que las voces de los estudiantes pueden ser un potente mecanismo para desafiar las inequidades que pueden existir en un centro escolar. En esta línea, los adolescentes consideran que tienen un buen rendimiento académico, entendido como el nivel de conocimiento demostrado en la materia o área, sin adecuar materias anteriores (Torres-Velázquez, 2011) y un elevado número de amigos, por lo que a mayor capacidad de justicia por el adolescente, más número de amigos, entre 4 y 6 ó más de 6 amistades contabilizan ellos mismos, o a la inversa, a mayor número de amistades mantenidas por el adolescente y mayores niveles de rendimiento académico percibido, su valoración acerca de la fortaleza justicia es más elevada.

c) Coraje.

El *Coraje* que integra el valor, perseverancia, vitalidad e integridad, es una de las tres fortalezas más valoradas por los adolescentes participantes, destacando la integridad como rasgos más distintivos, coincidiendo con Cosentino y Solano (2015) y Rivas de Mora (2012). Hace referencia al componente emocional que les ayuda a enfrentarse a situaciones difíciles e implica, según Morán et al. (2014) el ejercicio de la voluntad para lograr metas frente a las

dificultades, amenazas o desafíos ante una fuerte oposición. Todas las categorías que conforman esta dimensión tienen en común que comparten la puesta en práctica de acciones que permiten conseguir objetivos a pesar de las oposiciones y dificultades (internas o externas) que la persona pudiera tener.

La categoría de valor en esta dimensión, deja entrever una característica que presentan los adolescentes en muchas de sus situaciones diarias en las que muestran las habilidades de hacer lo que es necesario o justo a pesar del miedo o la presión de los demás, ofreciendo al alumno la capacidad para actuar con energía y de forma voluntaria y realista ante las diversas situaciones que se le presentan en la vida. De modo que, niveles altos en Coraje entrarían en contradicción con un elevado volumen de casos bullying y cyberbullying de los centros educativos (Chunyan, Jill, Reed, Chen y Erin, 2018; Hand, 2016; Prieto, Carrillo y Lucio, 2016). Pero, ante una situación de peligro u agresión, los adolescentes no siempre actúan con coraje, de hecho los resultados obtenidos indican que evitan este peligro, pues sostienen que no se enfrentan a sus compañeros, ni por sí mismos ni por otros niños.

Todas las fortalezas que conforman la dimensión del Coraje presentan diferencias significativas en función de la edad y el curso académico, de modo que, los alumnos de 2.º y 4.º de la ESO cuyas edades son entre 14 y 15 años, presentan valores medios que sobresalen respecto al resto en todas las fortalezas menos en Integridad. Por tanto, los alumnos de estas edades no son coherentes con los valores que ellos mismos propugnan, afirmando al respecto el estudio de Consentino (2010).

Los adolescentes de estas edades consideran que tienen las cualidades suficientes para afrontar adversidades no sólo en el ámbito académico (Espinell, 2015), en la superación del alcoholismo juvenil (Moreno, 2006) o en la fuerza por afrontar una educación sexual diferente (Quevedo, 2018).

Respecto a los estudios de ambos progenitores, los del padre muestra relación con todas las fortalezas que engloba el Coraje, presentando más coraje aquellos adolescentes cuyos padres poseen niveles de estudios de Secundaria, Formación Profesional y Licenciatura, y autopercebiendo mayores niveles de perseverancia y vitalidad los adolescentes independientemente del nivel de estudios de la madre. Al respecto, Musitu y Cava (2001) recogen que los padres ejercen un proceso de interacción familiar bidireccional en donde existe una transformación constante de sus miembros, según Capano y Ubach (2013) los padres influyen en la educación de sus hijos. El estudio realizado evidencia que existen diferencias significativas entre la integridad y la profesión del padre, en concreto, los que se encuentran jubilados, quienes puede dedicarse plenamente a la atención y cuidado de sus

hijos (Tena-Guero y Jiménez-Anaya, 2006; Valdés y Urías, 2011), se trata de adolescentes con mayores niveles de integridad.

Respecto a la vitalidad se encuentran diferencias según la edad de ambos progenitores, siendo los padres de 41 y 50 años los que más transmiten a sus hijos la energía positiva para vivir y desarrollarse. Finalmente, la perseverancia como fortaleza se asocia a bajos niveles de conflictividad (Rodrigo et al., 2008), mayores niveles académicos (Morante, 2005) y compensa la desmotivación escolar (Vidal y Olivares, 2018) que puede conducir al rechazo o abandono (Arroyo et al., 2007).

d) Sabiduría y Conocimiento.

La dimensión *Sabiduría y Conocimiento* engloba las siguientes fortalezas cognitivas que implican la adquisición y uso del conocimiento: Creatividad, Curiosidad, el Deseo de Aprender, Perspectiva y Apertura de la Experiencia, siendo esta última la más valorada por los participantes en este estudio, y el deseo por aprender la que presenta valores medios más bajos, lo que muestra su escasa intención de conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades, es decir, el alumnado participante se conforma con los conocimientos adquiridos hasta el momento y no tiene elevadas intenciones de incluir nuevos contenidos o competencias. Sin embargo, enfoques competenciales instaurados en los centros educativos abogan por aprender a aprender frente la reproducción memorística, para garantizar la autonomía intelectual (López, 2012), favorecer autonomía en la toma de decisiones, mejorar su propio futuro y convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella (Facione, 2007).

La Apertura a la Experiencia favorece el pensamiento crítico, permite tener una visión más amplia de las tareas o actividades propuestas por el docente, especialmente si van acompañadas de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Branda, 2013; Bueno, 2018), el aprendizaje basado en problemas cotidianos (Saiz y Fernández, 2012) o el aprendizaje servicio (Aramburuzabala, 2013; Barrios et al., 2012; Gallardo, 2017).

Los resultados señalan que las variables edad, curso y rendimiento académico son significativas para las cinco fortalezas relacionadas con la Sabiduría. Al respecto, los alumnos de mayor edad, de los cursos de 3.º y 4.º de Educación Secundaria, presentan significación en el análisis frente a los de menor edad, encontrando relación con los estudios de Pasupathi et al. (2001) y Staudinger y Pasupathi (2003) que recogen que el periodo de mayor adquisición del conocimiento en jóvenes, se encuentra entre los 15 y los 25 años de edad. El estudio de Kashdan y Yuen (2007) concluye que la sabiduría, especialmente la Apertura a la experiencia

y la Curiosidad, se relaciona positivamente con el rendimiento escolar. La Apertura a la experiencia a su vez presenta diferencias en función de la edad del padre y de la madre a favor de los de mayor edad, es decir, los adolescentes participantes cuyos padres y madres son de mayor edad, presentan niveles más elevados de Apertura a la Experiencia.

A mayores estudios del padre, mayores niveles de Curiosidad, el Deseo de aprender, la Apertura a la experiencia y de Perspectiva, resultando significativos estos dos últimos con los estudios de la madre. Al respecto, la formación de los padres es un elemento clave para la orientación y asesoramiento de sus hijos (Capano y Ubach, 2013).

Otro aspecto importante se centra en la titularidad del centro educativo, a favor del público, por lo que los adolescentes participantes escolarizados en centros públicos presentan mayores niveles en las todas las fortalezas relacionadas con Sabiduría y Conocimiento, a excepción de la dimensión Apertura de la experiencia que se relaciona con la titularidad del centro concertada. Diferencia que puede estar relacionada con la función directiva, en los centros públicos la administración interviene como titular del centro y en los concertados únicamente puede intervenir como tercero, siempre bajo la dirección y competencias del titular (Centeno, 2007).

e) Transcendencia.

La *Transcendencia* entendida como el saber apreciar el encanto de las cosas o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia (Zenteno y Panozo, 2016), se compone de las siguientes fortalezas ordenadas según los valores medios obtenidos: Gratitud, Apreciación por la Belleza y la excelencia, Optimismo, Humor y Espiritualidad.

La Gratitud es la fortaleza más valorada por los jóvenes participantes, lo que muestra su elevado nivel de agradecimiento y alegría como respuesta ante el reconocimiento de que uno mismo se ha beneficiado o ha recibido algún obsequio.

La Apreciación por la Belleza-excelencia conlleva el interés por la música y por las imágenes, que a su vez facilita el recuerdo, potencia sentimientos y emociones, conforma aspectos de identidad personal y ayuda a establecer y fortalecer relaciones interpersonales (Oriola et al., 2018; Rubio, Perlado y Ramos, 2018; Soler y Oriola, 2019). Actualmente el consumo musical de los jóvenes a través del móvil se ha incrementado (Maqueda, Felipe y Caldevilla, 2019; Rey, 2016; Videla y Piñeiro, 2013), igualmente, las TIC han revalorizado la cultura de la imagen tal y como consta en el estudio anual de las redes sociales en España (2018). Además, en consonancia con estudios previos que corroboran que son las mujeres quienes editan más fotos en las redes sociales (Ramsey y Horan, 2017), mostrando mayor

insatisfacción corporal (Bell et al., 2018; Kleeman et al., 2018; Tiggemann y Barbato, 2018), el presente estudio evidencia que existen diferencias significativas entre la apreciación de la belleza y el género, siempre a favor de las adolescentes chicas. Estas diferencias de género a favor de las mujeres se dan en todas las fortalezas de la Transcendencia.

El Humor, es una de las fortalezas intermedias destacadas por el alumno. Destacar que Existen infinidad de investigaciones realizadas sobre el Humor en docentes, en adultos, en adolescentes, entre otros.

Ahondando un poco más, podemos afirmar que las variables edad, curso, rendimiento académico y número de amigos, son significativas para las cinco fortalezas relacionadas con la dimensión Transcendencia. Al respecto, la edad de los alumnos establece significación entre los 12 y 17 años, a favor de los alumnos matriculados en los cursos de 1.º, 2.º y 4.º de ESO, coincidiendo con el estudio de Vidal-Dimas (2017) que recoge que los alumnos de entre 12 y 18 años tienen una significación positiva en las fortalezas de gratitud y humor.

En este estudio, las fortalezas Trascendentales están relacionadas con el número de amigos a favor de los que afirman tener más amistades y con el rendimiento académico, de forma significativa a favor de bueno y muy bueno. El estudio de Weber y Ruch (2012) concluye que las fortalezas psicológicas son importantes para el rendimiento académico, de hecho, no sólo influyen fortalezas cognitivas, sino también las fortalezas emocionales, como la gratitud y la esperanza.

En contraposición, la Espiritualidad ha obtenido los valores medios más bajos en los centros de titularidad pública y a favor de las mujeres. Se confirma que la mayoría de alumnos no creen en lo religioso o espiritual (Giménez, 2010), aunque según Rivas de Mora (2012) la espiritualidad es más elevada en mujeres. Fortaleza que también se relaciona con la profesión de los padres, en concreto los que se encuentran en activo, al respecto, Chacín-Fuenmayor y Chacín (2011) recogen que la religiosidad y la espiritualidad pueden ayudar a las personas a sobrellevar el estrés del día a día, posibilitando al individuo la capacidad de hacer cambios en su estilo de vida.

Respecto a la edad de los padres, ambos progenitores coinciden en la franja de 31 a 50 años, para los hombres se relacionan con las fortalezas de Optimismo, Espiritualidad y Gratitud y para las mujeres estas dos últimas fortalezas incorporándole la Apreciación por la belleza; es decir, los adolescentes cuyas fortalezas más valoradas son Optimismo, Espiritualidad y Gratitud tienen padres de edades intermedias. En esta línea, los padres optimistas influyen en las estrategias educativas que usan con sus hijos (Orejudo y Teruel-Melero, 2009) y en los métodos punitivos que utilizan para sancionar o corregir a sus hijos (Jones et al., 2002).

Algo similar sucede en los estudios de los padres, en los hombres existe una relación significativa con todas las fortalezas menos en Apreciación por la belleza en los niveles de Educación Secundaria, Formación profesional y Licenciatura, y en las madres en las fortalezas Gratitud, Optimismo y Humor a favor de Formación profesional, Licenciatura y Doctorado. Datos que contradicen el estudio de Leontopoulou y Triviliva (2012), que indicaban que el nivel de estudios elevado de la madre, no influye en esta dimensión, sino más bien todo lo contrario. En nuestro estudio se confirma que a mayor nivel de estudios de ambos progenitores, mayor es el nivel de la fortaleza Transcendencia en los jóvenes participantes.

f) *Templanza*.

La *Templanza*, delimitada en Prudencia, Autorregulación, Capacidad de Perdonar y Humildad, es la menos representativa de las seis fortalezas generales en los jóvenes de este estudio. Nos informa acerca de la cualidad humana que induce a usar o hacer las cosas con moderación evitando excesos de ocio o arrogancia en los adolescentes. Concretando, la Humildad es la más valorada por los estudiantes participantes, se perciben a sí mismos sin complejos de inferioridad ni superioridad, priorizando en las capacidades interpersonales de amistad y acercamiento a otras personas, e implica, según Gorrese (2015) un apego seguro entre iguales ya que perciben sus relaciones de amistad con un mayor apoyo, intimidad, afecto, confianza, compañía y satisfacción.

En el lado opuesto encontramos la Prudencia. Los adolescentes participantes no presentan una prudencia elevada en las tareas que realizan y consideran que a menudo hacen cosas que no deberían de hacer, que las realizan sin pensar y que comenten errores porque no son cuidadosos. Esto puede deberse al sistema de capitalismo en el que nos encontramos (González y Cantalapiedra, 2013; Idelfonso, 1996). El consumismo, la sobrepoblación, las externalidades que se manifiestan en el despilfarro de recursos y la acumulación de bienes materiales, pero también en el resentimiento, la impulsividad y la búsqueda del placer inmediato (Corral et al., 2013) son factores que en la inmensa mayoría de la juventud aminoran la modestia, la capacidad de prudencia, el perdón o la autorregulación personal.

En cuanto al rendimiento académico, los resultados recogen diferencias estadísticamente significativas en todas las fortalezas a excepción del valor Prudencia, coincidiendo con la investigación de Giménez (2010) en el valor Deseo de aprender y Perseverancia. Por lo general, las mujeres se sienten más contentas y satisfechas en el centro educativo, afectando positivamente en el rendimiento académico (Reddy et al., 2003). Además, en la investigación de adolescentes universitarios de Park y Peterson (2009), ciertas fortalezas como la Perseverancia, Equidad, Gratitud, Honestidad, Optimismo/esperanza y Perspectiva podían predecir la nota media final de grado.

Además, en una escala de valoración intermedia por los jóvenes participantes se encuentra la Capacidad de Perdonar y la Autorregulación. Para la primera de ellas, se verifican diferencias significativas con la profesión del padre, en concreto, los que se encuentran en situación de desempleados. En relación a la segunda, existe una diferenciación significativa con todas las fortalezas en las variables: curso, número de amigos y estudios del padre. Respecto al curso académico, los alumnos participantes que cursan niveles inferiores son los que mayor puntuación le otorgan a la Autorregulación con respecto al resto de alumnos, protegiéndose contra los excesos y haciendo las cosas con moderación. Por tanto, la habilidad de Templanza es un predictor de la adaptación social, conductual y emocional en la escuela (Sánchez, 2014). Otro predictor importante es la edad, relacionándose con todas las fortalezas menos con la capacidad de perdonar, a favor de los de mayor edad, contradiciendo los hallazgos encontrados por Ruch et al. (2014) como una de las fortalezas influidas por la edad que va mostrando una disminución lineal a medida que aumenta la edad. Por su parte, Leontopoulou y Triliva (2012), encontraron que los estudiantes de mayor edad y con mejor salud mental se asociaron a la virtud templanza debido a que las fortalezas relacionadas con esta virtud hacen que tengamos un mayor autocontrol de nosotros mismos.

Finalmente, para concluir con este primer objetivo, podemos dibujar un perfil del adolescente participante en este estudio al respecto de sus fortalezas más definitorias y las variables que mejor lo caracterizan. Se trata de adolescentes cuyas fortalezas principales consideran que son Amor y Humanidad, Justicia y Coraje, siendo la Templanza la fortaleza menos característica en ellos. Se definen por ser adolescentes amables, con capacidad para amar y dejarse amar, con niveles mejorables de inteligencia social; con unos adecuados niveles de ciudadanía y equidad, aunque bajos de liderazgo; son jóvenes valientes, vitales e íntegros, aunque poco perseverantes; abiertos a la experiencia y creativos, con niveles aceptables de curiosidad y perspectiva, y escasos deseos por aprender; se muestran agradecidos, tienen un elevado sentido de apreciación de la belleza y un adecuado nivel de humor y optimismo, aunque la fortaleza de espiritualidad ha de ser reforzada; se presentan con escasos niveles de Templanza, en los que destaca su humildad y capacidad de perdonar y serían mejorables su capacidad de autorregulación y prudencia. Generalmente son adolescentes mujeres las que más *Amor, Justicia y Trascendencia* tienen como fortalezas características, escolarizadas en centros públicos de Educación Secundaria (con mayores niveles en éstos de *Amor, Sabiduría, Coraje, Templanza y Trascendencia*), que presentan un alto rendimiento académico y con un elevado número de amistades, generalmente dentro de la franja 12-16 años; sus progenitores suelen tener edades comprendidas entre 31 y más de 50 años, siendo significativa la relación de mayor nivel de fortalezas en función de la profesión del padre (a favor de desempleados y jubilados) y a mayor nivel de estudios de ambos progenitores.

8.1.2. Análisis del clima.

Atendiendo al segundo objetivo, explorar el estado de convivencia en el que se encuentran los adolescentes participantes a través de su propia percepción, podemos concluir que, en general, los alumnos perciben un buen clima de aula. Si vamos descendiendo a cada una de las dimensiones que componen la variable global Clima, los alumnos participantes señalan con una media ligeramente superior la de Conducción de grupo frente a la de Cohesión, lo cual quiere decir que los jóvenes perciben de forma positiva la relación de verticalidad entre el docente y el alumno, así como la forma en como el profesor incide, de manera provechosa en el desarrollo, planificación y organización del aula, frente a la relación horizontal y observable entre los diferentes elementos que conforman el grupo de iguales dentro del aula. Resultados que se identifican con los extraídos por Gallardo y Reyes (2010), en donde los alumnos demandan reconocimiento de sus profesores, aspiran a ser motivados hacia el aprendizaje y esperan una relación pedagógica positiva, en donde el buen clima esté presente para el aprendizaje.

A colación de lo anterior, Fuentes (2017) recoge siete factores que debe de incluir el correcto clima de aula: Cohesión, Satisfacción, Personalización, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación y Gestión de clase. Elementos importantes que recogen algunas de estas dimensiones a través de las subdimensiones y en los que profundizaremos a continuación. Los aspectos o subdimensiones exploradas en nuestra investigación se pueden apreciar en la figura 2, de más a menos valoradas por los jóvenes participantes.

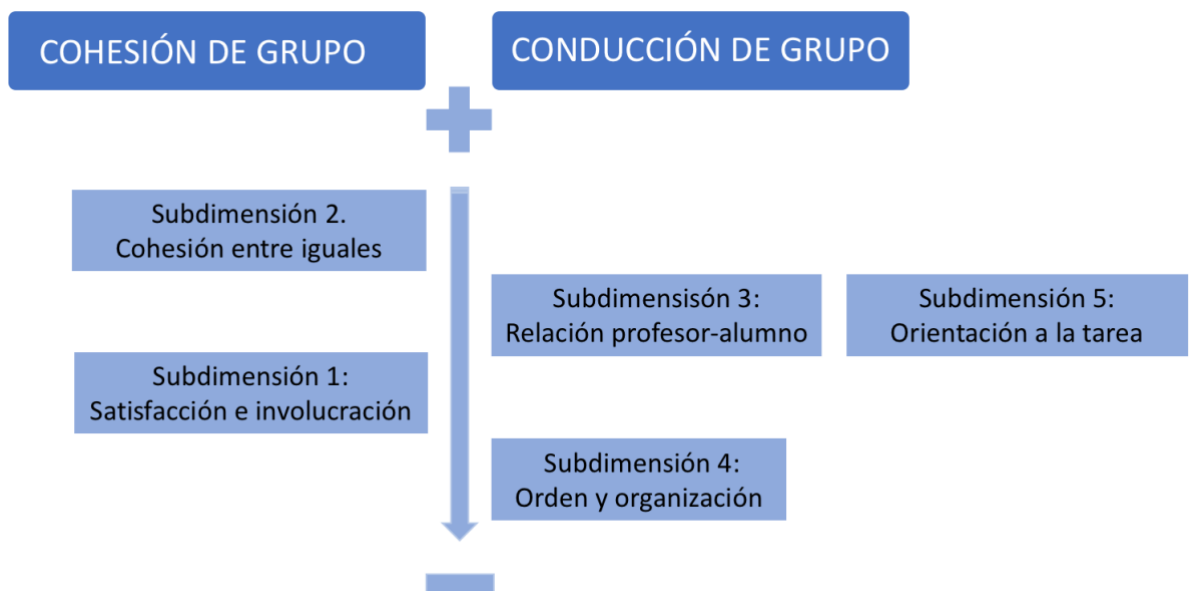


Figura 2. Orden de las subdimensiones de clima de más a menos valorados por el alumnado participante

Los resultados expuestos en capítulos anteriores reflejan la importancia de una valores elevados en ambas dimensiones, Cohesión y Conducción de grupo, sin influir el género, a pesar de que hay estudios que ponen de manifiesto que el sexo influye en el clima y en el ajuste escolar (Martínez-Ferrer et al., 2012), u otras variables como la profesión de la madre, dato que viene a contradecir el hallazgo encontrado en el estudio de Molina-López (2015) en donde tener un padre o madre universitario incide significativamente en el clima escolar. Y respecto al número de amigos es relevante resaltar que en el presente estudio, dicha variable no presente relación con el clima de aula, en contraposición al resto de estudios analizados en donde la escuela proporciona oportunidades en los procesos de socialización para hacer frente a las presiones de convivir (González, 2008), al mismo tiempo le proporciona al alumno un escenario de tranquilidad y seguridad en el cual poder interactuar con sus iguales (Herrera y Rico, 2014), así como adquirir habilidades básicas para hacer amigos obteniendo una relación moderada y altamente significativa con la variable de clima escolar (Valerio, 2017).

Respecto a la organización de la estructura de las dimensiones que configuran el Clima escolar, de más a menos importancia concedida por los adolescentes participantes, a continuación, se expone, siguiendo el mismo orden, la discusión de cómo perciben los jóvenes participantes el clima de aula en relación a cada una de las subdimensiones exploradas y analizadas.

a) Subdimensión 2: Cohesión entre iguales.

La subdimensión Cohesión entre iguales es la más valorada por los alumnos. Hace referencia al grado en que los adolescentes se conocen y son amigos entre sí, aportando un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad (Midgley, Roser y Urdin, 1996, cit. por Aron et al., 2012), no sólo entre estudiantes si no también entre alumno-docente. Dentro de esta subdimensión, la puntuación media más elevada la conceden a “ayudarnos los unos a los otros”, lo que coincide con el estudio de Balaguer (2017) aunque con el matiz de que dentro del aula sí existe relación de ayuda y fuera del aula los alumnos no realizan actividades de forma conjunta ni se ayudan entre ellos. En el ámbito académico, la relación de ayuda implica el manejo de un conjunto de competencias, habilidades y destrezas que les permita relacionarse con el grupo de iguales. Es un proceso de aprendizaje que supone el crecimiento de sí mismo y del otro, su mejoramiento, un cambio de conducta, de las potencialidades, una reprogramación de los mapas mentales o reestructuración de las conductas cognitivas que ayudan a la persona a relacionarse con los demás (Mendoza, 1999). Y lo que hoy sabemos es que la relación de ayuda puede aprenderse (Galán, Mas y Torrego,

2008) y esto implica convencimiento, tiempo, paciencia y humildad para desarrollar estas habilidades.

Tener buenas relaciones dentro de un grupo implica desarrollar el trabajo de una manera más agradable, donde las personas se comuniquen de forma más cordial y respetuosa, es allí donde el compañerismo juega un papel muy importante para favorecer la sana convivencia (Morales, 2020). Ayudarse mutuamente favorece las relaciones interpersonales construyendo un clima positivo en la clase y, por lo tanto, evitando los conflictos escolares que derivan en intervenciones disciplinarias y de control. La adquisición y manejo de las habilidades sociales en los jóvenes les permite tener más capacidad de entender al otro y por lo tanto más relación de ayuda. En palabras de Cowie y Fernández (2006), los sistemas de ayuda entre iguales aportan a los jóvenes un marco desde el cual pueden desarrollar habilidades que les permitan desafiar las agresiones cuando se produzcan, obteniendo a su vez experiencia en la promoción de valores de no violencia en el contexto escolar.

Respecto al ítem menos valorado encontramos que los alumnos en su gran mayoría apoyan y confirman que existe un buen ambiente de clase. Dato que se contradice con la investigación de Catacora (2020) y Balaguer (2017) en donde los alumnos manifiestan que se sienten a gusto en clase y con un buen ambiente académico. Hablar de clima de aula nos lleva reflexionar sobre el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se produce el proceso de interacción educativa y las relaciones interpersonales del alumnado. Cornejo y Redondo (2001) definen el clima social escolar como la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar no sólo a nivel de aula, sino también a nivel de centro, y el contexto o marco en el cual estas interacciones se recogen.

Resaltar que los resultados de este estudio en relación con las variables sociodemográficas establecen relación significativa a favor de los alumnos varones matriculados en centros concertados. Lo que quiere decir que existe mayor cohesión entre iguales en los centros privados que en los de titularidad pública, coincidiendo con el estudio de Mancebón et al. (2007) en donde se recoge que en relación al resto de cursos, calidad percibida por los estudiantes de Educación Secundaria en España con respecto a cómo conviven en los centros públicos y privados, se establecen diferencias significativas a favor de los centros privados.

b) Subdimensión 3: Relación profesor-alumno.

La subdimensión Relación profesor-alumno es la segunda más valorada por los jóvenes, coincidiendo con la misma puntuación media que la subdimensión 5. Los alumnos destacan

que la relación con el profesor es buena al igual que en el estudio de Balaguer (2017), en donde los jóvenes describen esta relación como agradable. Para que exista esta conexión, el docente debe de tener una percepción positiva sobre sí mismo (Ascorra et al., 2003) y sobre el alumno, es decir, debe de tener expectativas positivas sobre las capacidades, actitudes y comportamientos (García y Doménech, 1997), percepción que también debe de darse a la inversa. A colación de estos estudios, la personalización con respecto al alumno, se debe de centrar principalmente en la preocupación por el bienestar personal, es decir, los adolescentes deben de sentir que pueden equivocarse y aprender de sus errores, sin miedo, ni angustia hacia lo que le puedan decir o hacer (Ferragut y Fierro, 2012).

Respecto a la relación del adolescente hacia el profesor es relevante resaltar que solamente un 25.3% de los adolescentes participantes expresen que siempre respetan al profesor frente al 34.2% que señalan que la mayoría de veces. Hallazgo escaso frente a otras investigaciones que recogen que un clima de respeto en la clase es vital para el éxito de los estudiantes (Rosales et al., 2018). Consideramos que esto se puede deber al perfil que tenga el alumno sobre el docente en concreto, en el momento de hacer la encuesta, es decir, que el alumno haya realizado distinciones según la docencia ofrecida, coincidiendo con los resultados de Gallardo y Reyes (2010) que señalaron valorar el buen manejo de grupo desarrollado por algunos profesores, lo cual favorecería su interés, respeto y confianza en ellos y por la docencia ofrecida.

Destacar que la relación profesor-alumno es significativamente más elevada en los cursos de 1.º, 2.º y PEMAR con respecto al resto de cursos. Esto puede significar que en los primeros cursos el adolescente se está adaptando al nuevo centro educativo estableciendo una relación más afectiva respecto al docente, y a medida que el alumno va avanzando de curso esas relaciones se van deteriorando o distanciando por las vivencias que tiene con el centro educativo, con sus iguales, tal y como recogen González-González y Bernárdez-Gómez (2019), destacando que puede existir un desenganche o desafección escolar en múltiples aspectos y dimensiones, incluyendo las experiencias educativas que proporciona el centro escolar a sus alumnos.

c) Subdimensión 5: Orientación a la tarea.

En la subdimensión Orientación a la tarea, los participantes de este estudio recogen que están a gusto en clase, presentando una adecuada participación en el aula, especialmente con una relación significativa en los centros de titularidad privada. Parece posible que una de las explicaciones se encuentre en las características del centro educativo, es decir, en los factores que engloban los recursos de infraestructuras y profesorado, recogidos por el índice de

calidad de los recursos educativos así como la ratio alumno/ profesor (Giménez y Castro, 2017).

El aspecto más destacado por el alumnado participante respecto a todos los ítems recoge en casi un 50% que siempre existe el silencio necesario en clase para poder trabajar. Hallazgos encontrados que se contradicen con los de Balaguer (2017) que manifiesta que el ruido de clase dificulta la escucha en las tareas diarias de clase, al igual que la investigación de Rosales et al. (2018) que en un 46% recogen que todos o la gran mayoría de alumnos hablan entre ellos durante las clases. Por otra parte, los adolescentes participantes señalan que tardan poco en empezar a trabajar siempre que consideran relevante la materia o contenido estudiado, pudiendo ser una de las causas la metodología educativa empleada por el docente (Aron y Milici, 1999; Ascorra et al., 2003; Mauri, 1995).

Finalmente, la categoría menos representativa para los jóvenes recoge que en la mayoría de veces no tienen claro lo que tienen que hacer no sólo a nivel individual, sino también como grupo (tareas, deberes, ejercicios, escucha activa, trabajo en grupo...). Una posible causa puede ser que algunos alumnos no encuentren un nivel adecuado de comunicación con el docente o que las instrucciones de la tarea no lleguen con la misma claridad a todo el alumnado (Manota y Melendro, 2016).

d) Subdimensión 1: Satisfacción e involucración.

Con respecto a ésta subdimensión, podemos concluir que los adolescentes participantes reflejan Satisfacción e involucración media-alta en relación a su grupo de pertenencia, aunque obtiene una de las dos puntuaciones medias más bajas de todas las dimensiones exploradas.

El aspecto más positivamente valorado por el alumnado participante dentro de ésta subdimensión es el relativo a estar a gusto en clase. Esto quiere decir que existe un buen clima de aula y que los adolescentes participantes están contentos con los compañeros, coincidiendo con los hallazgos de Balaguer (2017), donde los jóvenes manifiestan que se sienten a gusto, bien o muy bien formando parte de este grupo. Para que esta relación se dé, existen diferentes tipos de ayudas entre iguales, como por ejemplo, los compañeros amigos, también denominado *Befriending*, en donde los alumnos voluntarios son entrenados en habilidades interpersonales para ayudar a aquellos que son más vulnerables (Albadalejo et al., 2016), modelo muy similar a la mediación y resolución de conflictos (*Mediation and conflict resolution*), que se centra en resolver los conflictos aunque solamente entre dos compañeros (Calderón, 2001; San Cristóbal, 2013; Silva y Torrego, 2016). Hay estudios como el de Caba-Collado y López-Atxurra (2007) donde las propuestas educativas se centran en el desarrollo de la escuela como una comunidad democrática en la que la ayuda y la colaboración entre

los alumnos tienen un papel decisivo para prevenir la falta de cohesión grupal y los problemas de violencia entre iguales.

Esto conlleva una relación satisfactoria entre los componentes del grupo, lo que da lugar a que los jóvenes de este estudio se sientan cómodos en el aula y quieran participar y preguntar sin problemas en las tareas y actividades cotidianas. Algo similar recoge la investigación de Rosales et al. (2018) en su ítem 24, “los alumnos estamos dispuestos a ser aprendices activos en el aula”, concentrándose el 80% de las respuestas en “alguno” y “la mayoría de veces”.

Resaltar que la única variable que se relaciona con ésta subdimensión y con ninguna otra de clima, es el tipo de familia, estableciendo significancia con las familias nucleares y extensas. Esto quiere decir que los alumnos que conviven bajo el mismo techo, con sus padres y hermanos, en su caso, o con los progenitores, hermanos y los abuelos, perciben que presentan mayor relación con sus compañeros respecto a la satisfacción e involucración en el grupo-aula.

e) Subdimensión 4: Orden y organización.

Ésta subdimensión es la menos valorada por el alumnado de este estudio, aunque sigue muy de cerca a la anterior subdimensión. No obstante, dentro de esta categoría, los adolescentes consideran con una alta puntuación que el profesor mantiene el control de la clase hasta el final, coincidiendo con Villar (1992) que recoge entre sus hallazgos que existe un alto grado de organización por parte del docente sobre la instrucción del aula. Algunos autores subrayan el relevante papel del profesor en la regulación del comportamiento en el aula, desde las primeras etapas educativas (Blair y Razza, 2007; McClelland et al., 2007).

En el extremo más bajo de esta subdimensión se sitúa el ítem de “si en esta clase hay orden”, recogiendo la puntuación más baja respecto a los valores obtenidos en todo el cuestionario. Al respecto, Pérez et al. (2010) afirman que es necesario el cuidado del aula, a partir de las estrategias necesarias, del clima social de aula por parte del profesor y del alumno, para que se lleven a cabo las actividades académicas, sociales y personales de la forma lo más satisfactoria posible. En esta línea, algunos autores defienden la importancia del alumno en tomar decisiones en el aula (Carvajal y Valencia, 2016), así como dejar que los estudiantes sean quienes gestionen el orden del aula (García-Vallinas, 1997).

A pesar de ello, es relevante resaltar que los resultados en relación con las variables recogen que existe un mayor orden y organización en los centros concertados, especialmente con mayor relevancia percibida por el sexo masculino con edades comprendidas entre 12 y 14 años de edad que cursan 1.º y 2.º de Educación Secundaria. Según Martínez-Otero (2009)

depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía y la organización del aula por parte del docente. Otro ámbito a destacar, es la significancia con la variable de padre desempleado, es decir, si el padre es desempleado, el adolescente percibe de forma más positiva la subdimensión Orden y organización, ocupándolo en este caso de las funciones relativas a la organización familiar (Martín-Padilla et al., 2017).

Finalmente, para concluir con este segundo objetivo, podemos hacer un perfil del adolescente participante en este estudio respecto a cómo perciben los alumnos el clima en el aula. Los jóvenes participantes de este estudio consideran que el clima es más positivo cuando se encuentran escolarizados en centros concertados, siendo también los que perciben un mejor clima de aula los adolescentes más jóvenes (11 y 14 años), que cursan 1.º, 2.º y PEMAR de Educación Secundaria, que afirman tener mayor número de amigos y cuyo rendimiento académico autopercebido es positivo.

También resaltar que los hijos de familias nucleares o extensas presentan mayores índices en Total Cohesión y Satisfacción e involucración, favoreciendo de este modo el clima positivo de aula. Además, los perfiles de los padres suelen ser jubilados o desempleados con estudios superiores, licenciaturas o grados, con edades comprendidas aproximadamente entre 31-50 años para el padre y 31-40 para la madre, éstas principalmente desempleadas.

8.1.3. Relación de las dimensiones de fortalezas y de clima.

Finalmente, según el tercer objetivo, determinar en qué medida se relaciona el análisis sobre convivencia escolar en el centro educativo con el nivel de desarrollo humano y fortalezas de los alumnos de Educación Secundaria de la Región de Murcia participantes en nuestro estudio, encontramos que cuando el alumno se encuentra a gusto consigo mismo y con los demás compañeros se aprecia buen ambiente escolar, en palabras de Comellas (2013) es necesario conocer las emociones de las personas, ya que estas están relacionadas con la motivación y el bienestar, tanto físico como emocional. Partir de esta definición es un aspecto clave para plantear el tercer objetivo de esta investigación, relacionar el análisis sobre convivencia escolar en el centro educativo con el nivel de desarrollo humano y fortalezas de los alumnos. En general, una primera conclusión en esta línea nos lleva a afirmar que la gran mayoría de adolescentes participantes perciben un buen clima de aula, por lo que podemos concluir que a un clima más positivo percibido por los adolescentes participantes, éstos presentan significativamente más fortalezas, o a la inversa, en palabras de González-Rodríguez et al. (2010), quienes sostienen que los estudiantes valoran de forma positiva el

clima aula, aunque supeditado a la capacidad del profesorado para crear unas buenas relaciones emocionales.

A pesar de la importancia que ejercen las fortalezas de los alumnos en el clima de aula, hay pocos estudios que abordan esta relación como tal (Saldaña et al., 2014), aún así existen investigaciones que se han centrado en relaciones similares como el de Rubalcaba-Romero et al. (2017) que identifica las competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y el clima escolar positivo en adolescentes; o el de Triana y Velásquez (2014) que enfocan la asertividad como competencia comunicativa docente y acentúan su relación con la construcción de un clima emocional del aula caracterizado por relaciones positivas entre los estudiantes. Por eso nos ha parecido oportuno analizar este objetivo, porque no sólo se analizan las fortalezas de los alumnos sino también cómo influyen en el clima de aula y viceversa, conociendo la relación que puede darse entre ambos constructos. Concretamente, los datos obtenidos nos permiten que todas las fortalezas establecen conexión con el clima. Más específicamente la Perseverancia y el Liderazgo con el total Clima y el total Conducción.

Por otra parte, la Gratitud, Amabilidad y la Apertura de la Experiencia son fortalezas que se relacionan de forma significativa con la subdimensión de Satisfacción e involucración, es decir, se centran en el clima relacionado con los alumnos como grupo, mientras que la Autorregulación se asocia al Orden y organización por parte del docente, véase Figura 3. De forma similar, Rubalcaba-Romero et al. (2017) afirman en su estudio que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

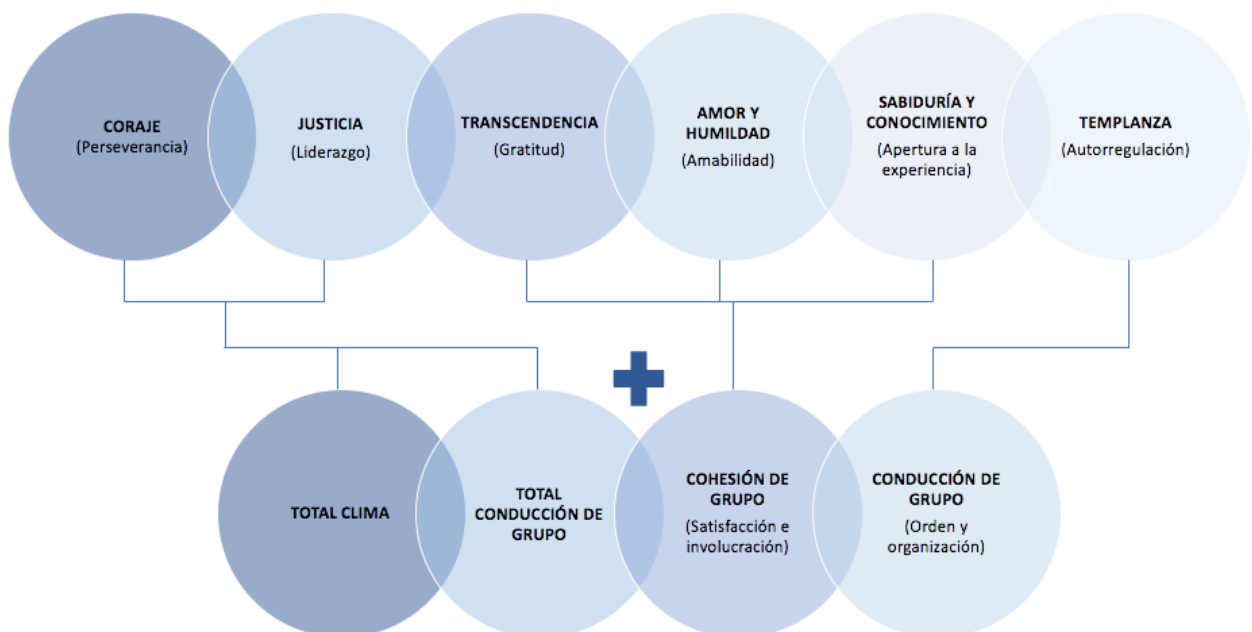


Figura 3. *Relación positiva entre las Fortalezas personales y el Clima de aula.*

En general, concluimos que el total Clima mantiene una relación directa y positiva con las fortalezas Perseverancia (perteneciente al *Coraje*) y Liderazgo (perteneciente a *Justicia*). Esta relación se hace más intensa, es decir, llega a presentar un tamaño del efecto considerable (por aproximación) concretamente con la subdimensión total Conducción de grupo, en donde el docente debe de crear un ambiente participativo y coherente que facilite la formación integral del alumnado y propicie una convivencia armónica (Molina y Pérez, 2006).

Por tanto, encontramos que la dimensión que presenta una valoración más elevada por parte de los adolescentes participantes se relaciona con unos mayores niveles de fortaleza Perseverancia y Liderazgo en los chicos y chicas de nuestro estudio. La Perseverancia entendida como la constancia en acabar aquello que se empieza, a pesar de los obstáculos. El Liderazgo, entendido de forma positiva, como hemos comentado anteriormente, referido a la capacidad de organizar y asegurar que las tareas se realizan de forma correcta, mediante las relaciones positivas y fluidas entre los miembros de un equipo; un liderazgo que influye en la conducción del grupo pues promueve el desarrollo de conductas saludables en los que se generan ambientes participativos y proactivos en donde los adolescentes se sienten reconocidos.

En relación a la Satisfacción e involucración por parte del alumno, encontramos la relación con la Apertura a la experiencia (*Sabiduría y conocimiento*), con amabilidad (*Amor y Humanidad*) y con Gratitud (*Transcendencia*). La primera, desde el punto de vista de la Sabiduría, hace mención a los posibles argumentos críticos, que pueden sacar los alumnos en cada tarea o actividad realizada en el aula de forma libre y sin presión por parte del grupo de iguales, según Imbernon y Medina (2008) es importante estimular la participación crítica del alumnado y el desarrollo cooperativo de un pensamiento científico elaborado desde la autonomía de los sujetos. De esta forma, el estudiante tiene mayor capacidad para participar y preguntar sin problemas en el aula, estableciendo de este modo una mayor cohesión de grupo, en palabras de Muntaner (2014), un clima de aula inclusivo, en donde todos los alumnos son bienvenidos y participan en las actividades y situaciones planteadas por el grupo.

Respecto a la segunda, la fortaleza Amabilidad presenta una relación significativa con la subdimensión de Clima, *Satisfacción e involucración en el grupo*, al efecto Morán-Gómez (2015) señala que esta fortaleza permite ofrecer amistad y cariño. Por el contrario, en el ámbito académico, la baja amabilidad y escasa responsabilidad conlleva altas puntuaciones en victimización y perpetración de bullying y cyberbullying. Sánchez-Arroyo (2009) en un análisis del clima de aula y Cabezas-Pizarro y Monge Rodríguez (2012) en un estudio sobre el aumento de la violencia en alumnos de Educación Primaria, recogen la preocupación en las

aulas de hechos como falta de disciplina, maltrato entre iguales, bullying o ciberbullying, agresiones físicas, falta de disciplina o vandalismo. Datos que vienen a justificar la percepción de los docentes en relación a las consecuencias de dichos actos como son: mal ambiente para aprender, abandono de los estudios, problemas emocionales, dependencia, inseguridad, exclusión social y fracaso escolar (Merma-Molina y Gabilán-Martín, 2017).

Y la tercera fortaleza, la Gratitude, es un factor relevante en el clima de aula. Un alumno que agradece y reconoce al compañero las tareas bien realizadas, es una persona generosa que denota excelencia en el carácter personal (Emmons y Sheldon, 2002). Esa fortaleza permite crear en el aula una mayor cohesión de grupo, según García y Ramírez (2015), invitando al alumno a participar y/o asistir a la clase, e incluso Jiménez-González (2018) afirma que también ayuda a superar los conflictos y adversidades que puedan surgir en la convivencia.

Centrado en el docente, nos encontramos la subdimensión de Orden y Organización que establece relación con la Autorregulación (Templanza). El profesional de la educación debe de reflexionar sobre sí mismo, es decir, debe de conocer sus capacidades intelectuales, sus emociones, su autonomía, sus valores y sus capacidades como docente (Fernández-Batanero, 2012; Vaillant, 2010), lo que le permitirá controlar la clase, ser respetado por los alumnos y mantener el control del aula (Rodríguez et al., 2009), estableciendo un mayor clima de aula. En palabras de Pianta et al. (2002), el clima emocional generado en aula debido a una correcta organización por parte del docente, puede ser incluso tan importante como el programa educativo establecido.

En definitiva, una de las principales aportaciones de este estudio consiste en mostrar cómo las fortalezas personales de los adolescentes influyen en su manera de percibir el clima de aula y de centro. Por tanto, a mayor desarrollo de determinadas fortalezas y sus valores asociados, entre ellas, Perseverancia y Liderazgo, la percepción del clima de aula adolescente será más positiva, y en paralelo, se prevendrá la aparición de conflictos de convivencia en la misma. A mayor nivel autopercebido de estas fortalezas, más positiva será la percepción de los adolescentes de la conducción del grupo, por lo que será más positiva la relación profesor-alumno, la orientación a la tarea y el orden y organización establecido en el aula. Asimismo, podemos concluir que las fortalezas Gratitude, Amabilidad y Apertura a la Experiencia se relacionan positivamente con la Satisfacción e involucración, lo que facilita tener un grupo-clase más cohesionado, desde la perspectiva de los adolescentes participantes. En el fondo, hemos podido comprobar, tal y como se muestra visualmente en la Figura 3 que un poco de cada una de las Fortalezas exploradas es necesario/requisito para que exista/se de un clima de aula más positivo. Las Fortalezas son ingredientes básicos para una convivencia positiva, inclusiva y en paz.

8.2. LIMITACIONES Y LOGROS DE LA INVESTIGACIÓN.

Llegando casi al final de la presente tesis doctoral se considera necesario hacer un balance de las dificultades y limitaciones de la investigación así como de los logros alcanzados. Como en cualquier estudio han acaecido diferentes limitaciones y dificultades tanto para la parte de fundamentación teórica como para la parte empírica que, de alguna manera, han afectado al desarrollo de la tesis doctoral.

Respecto al marco teórico, se han sucedido una serie de trabas que, de una u otra forma, han tenido consecuencias en el desarrollo de la fundamentación teórica. En concreto, una de nuestras intenciones en el capítulo segundo era analizar la situación de la convivencia escolar desde el punto de vista positivo, sin adentrarnos en la problemática de la convivencia escolar, del acoso escolar. La escasa información al respecto nos llevó a analizar no sólo la aproximación al concepto de convivencia escolar y los factores que la afectan, sino también fue necesario plantearse la violencia como antítesis de la convivencia escolar. En primer lugar, en este último apartado, pretendíamos analizar estudios de revisión sistemáticos y descriptivos, pero una vez finalizamos nos dimos cuenta que para completar el apartado nos faltaban los estudios centrados en problemas de intervención. Para ello, nos planteamos realizar un análisis de programas de intervención a nivel Internacional, Europeo y Nacional. Debido a la falta de información, algunos proyectos no pudimos incorporarlos en la investigación por falta de datos y otros no se han podido desarrollar como nos hubiese gustado, principalmente en los estudios a nivel Internacional y Europeo, en donde la gran mayoría de datos se tuvieron que extraer de informes de Unicef y de la Unesco.

En el ámbito nacional, al estar las competencias de Educación transferidas a las Comunidades Autónomas, nos hemos encontrado con una gran variedad muy dispar de programas y proyectos sobre convivencia escolar a los cuales, en algunas ocasiones, nos ha costado analizar y explicar en nuestro análisis.

Del mismo modo, en el capítulo tres, pretendíamos analizar en uno de sus apartados las investigaciones previas que utilizaban cuestionario de fortalezas y de clima de clase. Nos encontramos con la escasez de cuestionarios sobre fortalezas, teniendo que recurrir en la mayoría de casos al cuestionario VIA de Peterson y Seligman (2004) en sus diferentes versiones, por ello tuvimos que ampliar la búsqueda a cuestionarios sobre personalidad. Algo muy similar sucedió en la búsqueda de cuestionarios que analizaran el clima de clase, la escasez nos llevó a estudiar cuestionario de clima social escolar.

En relación a la parte empírica de esta investigación, también ha habido cambios a lo largo de todo el proceso, en un primer lugar pretendíamos realizar un estudio en donde la elección

de la muestra fuese aleatoria, pero por la escasez de participación por parte de algunos centros, tuvimos que realizar un muestreo no intencional o por conveniencia.

Otro ámbito en el cual tuvimos limitaciones fue en la validación del cuestionario, en una primera instancia nuestro deseo era realizar una prueba piloto en un aula de Educación Secundaria para determinar si el tiempo que se había calculado para la realización del cuestionario era suficiente y estaba adecuado al destinatario, por el alto volumen de ítems que tenía en su conjunto, pero debido al escaso tiempo del que disponíamos y teniendo en cuenta que se había realizado una validación del cuestionario global a través de 17 expertos y varias revisiones por parte de las directoras, se decidió que nuestro cuestionario era viable para poder aplicarlo pudiendo obtener datos consistentes y significativos. Es necesario tener en cuenta que hablamos siempre de validación global de nuestro instrumento, junto con las variables sociodemográficas, puesto que el Cuestionario de fortalezas humanas y la Escala Breve de Clima de Clase fueron validados por sus autores.

Al respecto, una de las limitaciones principales fue lo extenso que era el cuestionario sobre fortalezas, a pesar de haber escogido la versión para adolescentes, con un número reducido de ítems, aún así ocasionó en algunos alumnos apatía y agotamiento a la hora de responderlo. Se calculó que aproximadamente la relación del instrumento podía llevar alrededor de 1'05 horas y no se pensó que las horas de tutorías de los centros educativos suelen ser de 55 minutos, lo que condicionaba a coger tiempo del compañero que entrase posteriormente, puesto que al ser anónimo no se podía recoger y entregar en la próxima sesión de tutoría.

Finalmente, entre las limitaciones de este estudio destacar el proceso de implementación del mismo en las aulas. Desde nuestro punto de vista, consideramos que si se hubiese realizado una reunión previa con los docentes para explicarles por parte del equipo de esta investigación cuáles eran nuestros objetivos con esta investigación, no habríamos tenido tantos cuestionarios incompletos. No fue posible por las limitaciones espacio-temporales y horarias, al tratarse de un gran volumen de centros educativos de diferentes zonas de la Región de Murcia.

Con respecto a los logros encontrados, éstos se relacionan con cada uno de los apartados de esta investigación (marco teórico, diseño de la investigación y análisis de resultados). Empezando por la parte de fundamentación teórica, queremos resaltar la importancia del análisis descriptivo y de revisiones sistemáticas contrastando nuestros datos con investigaciones con características similares, con el que además de estudiar las fortalezas de los estudiantes, hemos profundizado en la problemática de la convivencia escolar.

En el desarrollo de la investigación, uno de nuestros aciertos fue la realización del cuestionario tipo cuartilla, en donde el alumno veía de forma fácil y sencilla la evolución de las respuestas

aportadas, siendo el cuestionario uno de los más completos en su aplicación sobre fortalezas y clima escolar de aula. También cabe destacar la colaboración de los departamentos de Orientación de los centros educativos, en todo momento se mostraron participativos en nuestro estudio ya que desde su punto de vista, las investigaciones científicas con carácter educativo contribuyen a la mejora de la educación y, por tanto, del sistema escolar (Flores-Ocampo, 2017).

Respecto al tratamiento de los datos, estamos ante un trabajo descriptivo e inferencial que nos ha permitido extraer los resultados de la investigación con facilidad, pudiendo obtener datos generales de los adolescentes que han participado en este estudio. Además, este tipo de análisis nos ha permitido relacionar las variables predictoras como el género, edad, curso y grupo aula, a nivel familiar (tipo de familia, profesión, edad y estudios del padre y de la madre) y de tipo educativo (has repetido alguna vez de curso, percepción del rendimiento académico y el número de amigos que tienen en clase), con las variables criterio de cada uno de los cuestionarios sobre fortalezas y clima. Análisis que nos ha permitido poder extraer información relevante respecto a los resultados de esta investigación.

8.3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

Tras todo lo expuesto y discutido anteriormente, no cabe duda que este trabajo abre infinidad de vías de investigación, siendo interesante para la comunidad científico educativa abordarlas a la mayor brevedad posible.

Aunque en esta investigación nos hemos centrado en la percepción del alumnado respecto a sus fortalezas y al clima percibido por ellos mismos dentro del aula, sería interesante conocer la opinión de los diferentes agentes que forman parte de la comunidad escolar (docentes, familias, personal del centro) (Sandoval-Martínez, 2014), porque así será como realmente conozcamos el clima de aula. En ese sentido, las líneas de investigación que se plantean son:

- Conocer la percepción de todos los agentes educativos (alumnado, docentes, familias y personal de gestión del centro) sobre el clima de aula para la mejora de las necesidades individuales del alumno y partir de una educación inclusiva. En esta misma línea de investigación, sería interesante conocer esta percepción por parte de todos los agentes educativos, pero a nivel de centro educativo, para diseñar intervenciones de carácter educativo que mejoren dichos aspectos, fortalezas y clima escolar.
- Otro ámbito de investigación sería analizar en qué medida los alumnos con altas fortalezas humanas contribuyen a la mejora del clima de aula a través de programas

implantados en el centro educativo, como por ejemplo, el programa compañeros amigos, también denominado *Befriending* (Albadalejo et al., 2016), el modelo *Mediation and conflict resolution* (Calderón, 2001; San Cristóbal, 2013; Silva y Torrego, 2016) o la tutorización entre iguales, también denominada *Mentoring*, en donde en el proceso de ayuda se ofrece de los alumnos mayores a los más jóvenes ofreciéndoles guía y modelos de referencia para trabajar los conflictos (Clutterbuck, 2015; Cowie y Fernández, 2017)

- Muy similar a esta propuesta está la de conocer las fortalezas humanas de los docentes y en qué medida contribuyen en el clima a través del funcionamiento diario del aula y mediante programas específicos implantados a nivel de centro, como por ejemplo: el círculo en inglés, *Circle Time*, donde el profesor lidera y dinamiza al grupo para trabajar las relaciones interpersonales (Avilés, Elvira y Do Nacimiento, 2012) o el programa también denominado *Active Listening*, en donde los alumnos ayudantes son entrenados por un profesional, en habilidades de escucha activa para poder apoyar a algún compañero en situación de malestar (Ardila, 2020; Calderón y Silva, 2018; Cowie y Fernández, 2017).

A pesar de que se han planteado diferentes líneas de investigación relacionadas con el clima de aula o de centro educativo teniendo en cuenta los diferentes agentes educativos que configuran el sistema educativo, somos conscientes que dependiendo del lector, pueden surgir otras vías diversas a las propuestas en este estudio, siempre encaminadas a la mejora de la calidad en educación, a través del desarrollo de los diversos agentes educativos implicados en esta gran labor.

8.4. REFERENCIAS.

Albaladejo, N., Caruana Vañó, A., González Bellido, A., Giménez García, P., Ferrer-Cascales, R. y Sánchez, M. (2016). *Evaluación del programa Tutoría Entre Iguales (TEI)*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64050>

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2, 34-47. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>

Aron, M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>

- Arroyo, M., Nobile, M., Poliak, N. y Sendon, M. A. (2007). Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-024/247.pdf>
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135. <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518/49556>
- Balaguer, R. N. (2017). *Cercles de diàleg a l'escola: una manera de millorar el clima a l'aula i prevenir el conflicte*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 7 de enero de 2020 de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119043>.
- Barrios, S., Rubio-Acuña, M., Núñez, M. G. y Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2012/cem124l.pdf>
- Bell, B.T., Cassarly, J.A. y Dunbar, L. (2018). Selfie-objectification: Selfie-objectification and positive feedback ("Likes") are associated with frequency of posting sexually objectifying self-images on social media. *Body Image*, 26,83-89. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.06.005>
- Berbena, M. A., Sierra, M. D. y Vivero, D. C. V. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 321-339. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>
- Bernarás, E., Garaigordobil, M. y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88. <https://cutt.ly/pofwmwa>
- Blair, C. y Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Branda, L. A. (2013). El abc del ABP—Lo esencial del aprendizaje basado en problemas. *Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve*, (27), 1-16.
- Bueno, P. M. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/323371>

- Cabezas-Pizarro, H. y Monge-Rodríguez, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense/School violence, an increasing problem in costarrican elementary schools. *Actualidades investigativas en educación*, 13(2), 1-34. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n2/a11v13n2.pdf>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Calderón, I. (2011). La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción pedagógica*, 20(1), 42-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222144>
- Calderón, K. A. y Silva, A. K. L. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista Convicciones*, 5(9), 83-87.
- Cantalapiedra, S., Barceló, A., Carpintero Redondo, Ó., Carrasco-Bengoia, C., Martínez-González, Á., Recio, A. y Roca-Jusmet, J. (2012). Por una economía inclusiva. Hacia un nuevo paradigma sistémico. *Revista de economía crítica*, (14), 277-301. <https://ddd.uab.cat/record/128212>
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Catacora, V. H. (2020). *Competencias emocionales y clima de clase de estudiantes de educación superior, 2019*. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42738>
- Centeno, L. (2007). *La función directiva en los centros privados concertados*. Tribuna Abierta.
- Chacín-Fuenmayor, M. C. y Chacín, J. (2011). Estrategias de afrontamiento en padres de niños y adolescentes con cáncer. *Revista Venezolana de Oncología*, 23(3), 199-208. <https://www.redalyc.org/pdf/3756/375634868002.pdf>
- Chunyang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A. y Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, 33(1), 54-67. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Clutterbuck, D. (2015). *Mentoring: Técnicas para Motivar, Desarrollar las relaciones, Potenciar el talento y Mejorar la productividad*. Editorial Profit.
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i3.53>

- Cooper, V. y Pinto, B. (2008). Actitudes ante el amor y la teoría de Sternberg. Un estudio correlacional en jóvenes universitarios de 18 a 24 años de edad. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 6(2), 56-83. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v6n2/v6n2a4.pdf>
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Corral, V., Tapia, C., Ortiz, A. y Fraijo, B. (2013). Virtues of humanity, justice and temperance and their relationship with sustainable behavior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 361-372. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v45i3.1479>
- Cosentino, A. C. (2010). Evaluación de las virtudes y fortalezas humanas en población de habla hispana. *Psicodebate*, 10, 53-72.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 291-310. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1193/1181>
- Cueva, J. P., Neira, J. M., Bueno, A. R. y Luque, F. M. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methodology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3171/317149902001.pdf>
- Cuevas Carda, A., López Fernández, F. J., Gallego Moya, S., Ortet Walker, J. y Mezquita, L. (2018). Asociación de la personalidad, los eventos vitales estresantes y el uso y abuso de drogas en adolescentes. *Ágora de Salud*, 5, 29-39. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.3>
- De la Fuente Anuncibay, R. (2011). Uso y abuso de las TIC en jóvenes escolarizados. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (250), 15-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3805580>
- Emmons, R. y Sheldon, C. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. En C. Snyder y S. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford Handbook, 459-471).
- Espinel, N. D. (2015). *Influencia del nivel de inteligencia emocional en el tipo de agresión en adolescentes*. Repositorio Digital Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7624>

- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a5.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante. *Insight assessment*, 22, 1-19. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n162/v41n162a1.pdf>
- Fernández-Rabanillo, J. L. (2017). *La influencia del grupo de iguales en la implicación en acoso escolar*. Repositorio de la Universidad de Córdoba, UCO Press. <https://helvia.uco.es/handle/10396/15118>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n162/v41n162a1.pdf>
- Fierro, A. (1997). La identidad personal. *Antología de lecturas*, 21, 1-15.
- Galán, A., Mas, C. y Torrego, J. C. (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J. C. Torrego (Coord.), *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Ensayo, 19-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873138>
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gallardo, R. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 1-16. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222>
- García-Bacete, F. J. y Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Repositori Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>.

- García-Ramírez, J. M. (2015). *Gratitud en el aula*. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34596>
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Díaz Herrero, Á., García-Fernández, J. M. e Inglés, C. J. (2015). *Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57933>
- Giménez, G. y Castro, G. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos?. *Perfiles latinoamericanos*, 25(49), 195-223. <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v25n49/0188-7653-perlat-25-49-00195.pdf>
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93415>
- Goldrick, S., Ainscow, M., Dyson, A. y West, M. (2009). Bringing the gap between research, practice and experience. *Symposium Paper prepared for the British Education Research Association Annual Conference, Septiembre, 2009*. Manchester.
- González Rodríguez, M. D. M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27. <https://idus.us.es/handle/11441/55429>
- González-González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/375/401>
- González-Tablas, Á. M. y Cantalapiedra, S. Á. (2013). Aportaciones para una representación compleja y abierta del sistema económico capitalista. *Revista de economía crítica*, 1 (15), 1-315. http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/Revista_Economia_Critica_15.pdf#page=128
- González, J. (2008). El Acoso Escolar–Bullying: Una Propuesta de Estudio desde el Análisis de Redes Sociales (ARS). *Revista d'estudis de la Violència*, 4, 1-17. <http://biblio.upmx.mx/Estudios/Documentos/violenciabullying026.asp>
- Gorrese, A. (2005). *I volti della tristezza. Un'analisi psicologica*. Editore Liguori Srl.

- Hand, K. E. (2016). Creating a Bully-free Environment in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(7), 55-57. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1203685>
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Ildefonso, S. I. (1996). Economía alternativa en el sistema capitalismo. *Revista de Fomento Social*, 1, 319-340.
- Imbernón, F. y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144977>
- Jones, E. (2002) Positive parenting and child psychosocial adjustment in inner-city single-parent African American families: The role of maternal optimism. *Behavior Modification*, 26, 464-481. <https://doi.org/10.1177/0154445502026004002>
- Kashdan, T. B. y Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31(4), 260-270. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-007-9074-9>
- Kleemans, M., Daalmans, S., Carbaat, I. y Anschültz, D. (2018). Picture perfect: The Direct Effect of Manipulated Instagram Photos on Body Image in Adolescents Girls. *Media Psychology*, 21(1), 93-110. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1257392>
- Lacunza, A. B. y Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Revista Conicet*, 2, 1-13. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/58824>
- Leontopoulou, S. y Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek University student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 1-8. <https://doi.org/10.5502/ijw.v.2i3.6>
- López de Mesa, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Nel, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación* 16, 383-410. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- Mancebón, M. J., Martínez-Caraballo, N. y Pérez-Ximénez, D. (2007). Un análisis de la calidad percibida por los estudiantes en los centros públicos y privados de enseñanza secundaria. *XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, 1-14. <http://aeet-aede.ulpgc.es/Descargas/Sesion4Sala5/Mancebon-Martinez-Perez.pdf>

- Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos. Revista de educación*, (19), 55-74. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756/2666>
- Maqueda, E., Felipe-Morales, A. y Caldevilla-Domínguez, D. (2019). *TikTok como herramienta innovadora en el aula. Aplicaciones en el área de DLL*. Repositorio de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/18959>
- Marroquí, M. y Cervera, P. (2014). *Interiorización de los falsos mitos del amor romántico en jóvenes*. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32269>
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51(1), 67-85. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80012433005.pdf>
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V. y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 875-882.
- Mauri, T. (1995). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?. *El constructivismo en el aula*, 2, 65-99. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Que-hace-que-el-alumno-aprenda-Contenidos.pdf>
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A. y Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Mendoza, V. (1999). *La Verdadera Farsa Educativa o Necesidades de una Educación Orientadora*. Editorial Fedupel.
- Merma-Molina, G. y Gavilán Martín, D. (2017). *Las formas de violencia escolar prevalentes y sus posibles consecuencias: percepciones del profesorado*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71081>
- Molina, A. y López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educativa*, 23, 1-7. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v15n1/2226-4000-riics-15-01-109.pdf>
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2), 193-219.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/paradigma-maracay/articulo/el-clima-de-relaciones-interpersonales-en-el-aula-un-caso-de-estudio>

- Morales-Rojas, R. A. (2020). *El respeto, el compañerismo, la empatía, la responsabilidad y la aceptación en la práctica musical colectiva, una experiencia pedagógica, desde la escuela escenario academia de artes*. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11584>
- Morán-Gómez, M. (2015). *Resiliencia en adolescentes y su relación con la inteligencia emocional*. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/15010>
- Morán, C. A., Castro, F. V., Cabaco, A. S. y Velasco, E. M. (2014). La Psicología Positiva: antigua o nueva concepción. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 439-450. <http://dx.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.522>
- Morante, A. (2005). Influencia de factores relacionados con la actividad profesional sobre la perseverancia en estudios universitarios online. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 2(1), 1-12.
- Moreno, J. (2006). Valores, actitudes hacia el alcohol y consumo en adolescentes varones. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(13), 195-211.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Ediciones Octaedro.
- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 2, 13-17.
- Orejero-Hernández, S. y Teruel-Melero, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (66), 129-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098219>
- Oriola, S., Gustems, J. y Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 153-173. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.58813>
- Ortega, F. L., Gómez, M. F., De la Fuente- Anuncibay, R., del Río, F. P., del Burgo, M. R. y de Albéniz, G. P. (2010). Uso y abuso de las nuevas tecnologías. *Trastornos Adictivos*, 12 (1), 2-4. <https://cutt.ly/mofc9GO>

- Ortiz, M. A. y Del Barrio, M. V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y psicología Clínica*, 12(1), 23-32. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.1.2007.4031>
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological bulletin*, 127(5), 651-664. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.5.651>
- Pedrero-Pérez, E. J., De León, J. M., Mota, G. R., Luque, M. L., Aguilar, J. P., Alonso, S. M. y García, C. P. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): abuso de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Revista Adicciones*, 30(1), 19-32. <http://www.itesm.tol.teachhealth.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/806/85>
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281. <https://doi.org/10.1174/113564010804932184>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2003). Positive clinical psychology. In L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-021>
- Peterson, C. y Park, N. (2003). Virtues and organizations. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 1, 33-47.
- Peterson, C. y Park, N. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4), 16-29.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, CH. y Park, N. (2006). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- Prieto-Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Lucio-López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 33-47. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>
- Quevedo, M. D. C. (2018). *Educación sexual para prevenir la exclusión de adolescentes con identidad sexual diferente*. Repositorio Digital de la UTMACH. <http://186.3.32.121/handle/48000/12148>

- Ramsey, L.R. y Horan, A.L. (2017). Picture this: Women self-sexualization in photos on social media. *Personality and individual differences*, 133, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.022>
- Reddy, C., Téllez-Rojo, M. M., Meneses-González, F., Campuzano-Rincón, J. y Hernández-Ávila, M. (2006). Poverty, youth and consumption of tobacco in Mexico. *Salud pública de México*, 48(1), 83-90. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2006/sals061j.pdf>
- Rey, F. J. R. (2016). TIC en educación infantil: una propuesta formativa en la asignatura didáctica de las matemáticas basada en el uso de la tecnología. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (33), 1-18.
- Rivas de Mora, S. M. (2012). *Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*. Repositorio de la Universidad de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11241/56139_rivas_sileny.pdf?s
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B. y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362. <https://doi.org/10.1174/021037008785702965>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7. <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Rosales, C. A. (2018). *Estrategias para mejorar el clima escolar de la IE N° 14873 "Virgen de Fátima" del centro poblado San Francisco del distrito de Querecotillo-Sullana*. Repositorio Institucional de la Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/161196>
- Rubalcaba-Romero, N. A., Guajardo, J. G. y Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 77-90.
- Ruch, W., Proyer, R. T. y Weber, M. (2010). Humor as a character strength among the elderly: Theoretical considerations. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(1), 8-12. <https://doi.org/10.1007/s00391-009-0080-2>
- Saiz, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 2-19.

- Saldaña, O., Escartín Solanelles, J., Martín-Peña, J., Jiménez, Y., Ceja, L., Varela Rey, A. y Rodríguez Carballeira, Á. (2014). Fortalezas personales relacionadas con el rendimiento académico y profesional en el campo de la psicología social y la psicología social aplicada. *Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació)*. <http://hdl.handle.net/2445/58743>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- San Cristóbal, S. (2013). Sistemas alternativos de resolución de conflictos: negociación, conciliación, mediación, arbitraje, en el ámbito civil y mercantil. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (46), 39-62. <http://www.rcumariacristina.net:8080/ojs/index.php/AJEE/article/view/145/126>
- Sánchez Arroyo, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física*. Repositorio de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2546/17677907.pdf>
- Sánchez-Fuentes, C. (2014). *Revisión teórica sobre el estudio de las fortalezas humanas en diferentes etapas evolutivas*. Repositorio de la Universidad de Jaén. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/955>
- Sarduy, Y. (2016). Integración social y consumo en el vestir de los jóvenes como práctica sociocultural: estudio de caso en el contexto universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3), 15-24. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v4n3/reds02316.pdf>
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2016). *El equipo de mediación y tratamiento de conflictos como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria*. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63895>
- Soler, S. C. y Oriola, S. R. (2019). Música, identidad de género y adolescencia. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), 8-18. <https://doi.org/10.24215/18530494e008>
- Staudinger, U. M. y Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in "paths" toward desirable development. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 239-268. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303001>

- Tamayo, A. (2010). Fortalezas humanas en líderes del movimiento estudiantil según la Psicología Positiva. Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado en Psicología. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Fortalezas+humanas
- Tena Guerrero, O. y Jiménez- Anaya, P. (2006). Estrategias para mantener el modelo de masculinidad en padres-esposos desempleados. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(24), 440-462. <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n24/1405-9436-laven-3-24-440.pdf>.
- Tiggemann, M. y Barbato, I. (2018). "You look great!": The effect of viewing appearance-related Instagram comments on women's body image. *Body Image*, 27, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.009>
- Torres-Velázquez, L. E. (2011). *Rendimiento académico, familia y equidad de género*. Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1352>
- Ulecia, E. (2013). *La importancia del cuidado de los padres para la formación en el liderazgo de los hijos* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/22517/1/T34712.pdf>
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, 2, 302-323.
- Váldez-Medina, J. L. , Fuentes, N. I., Escobar, S., Valdez, D. A., Farías, P. L., Guerrero, I. A. M. y Manjarrez, A. A. (2011). Orientación que transmiten los padres a sus hijos adolescentes. *Revista mexicana de orientación educativa*, 8(20), 02-09. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n20/a02.pdf>
- Valerio, A. P. (2017). *Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5 y 6 grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima, 2017*. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/999>
- Vidal-Dimas, N. (2017). *Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca.: Un análisis empírico desde la teoría del desarrollo positivo* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=149629>
- Vidal, L. A. y Olivares, J. H. (2018). *Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar*. Editorial LW.
- Videla-Rodríguez, J. J. y Piñeiro-Otero, T. (2013). La radio móvil en España. Tendencias actuales en las apps para dispositivos móviles. *Palabra Clave*, 16(1), 129-153. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64926739006.pdf>

- Walker, C. J. (2011). Classroom assessment techniques for promoting more positive experiences in teaching and learning. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 440-445.
- Weber, M. y Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317-334. DOI:10.1007/s12187-011-9128-0.
- Weller, J. (2006). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín RedEtis*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634825>
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021972206111>
- Zenteno, S. W. y Panozo, L. E. (2016). *Fortalezas personales y bienestar en postulantes del sistema de admisión prefacultativa de la Carrera de Psicología*. Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/7733>

Anexos

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS POR CAPÍTULOS

CAPÍTULO II

Anexo 1 Revisiones teóricas analizadas a nivel nacional sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Anexo 2. Revisiones teóricas internacionales sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Anexo 3. Revisiones descriptivas analizadas a nivel nacional sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Anexo 4. Revisiones descriptivas analizadas a nivel internacional sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

CAPÍTULO III

Anexo 5. Estudios internacionales que aplican el cuestionario Values in Action Inventory (VIA) de Peterson y Seligman (2004)

Anexo 6. Estudios nacionales que aplican el cuestionario Values in Action Inventory (VIA) de Peterson y Seligman (2004)

Anexo 7. Investigaciones que han utilizado la escala Breve de Clima de Clase (EBCC) ordenados cronológicamente.

CAPÍTULO IV

Anexo 8. Cuestionario para evaluar las fortalezas personales y el clima de aula.

Anexo 9. Ítems con puntuación inversa del cuestionario VIA de Peterson y Seligman (2004)

Anexo 10. Carta de presentación de la investigación.

Anexo 11. Análisis de homocedasticidad o Levene.

Anexo 12. Análisis de varianza mediante la prueba de normalidad o Kolmogorov-Smirnov.

Anexo 1. Revisiones teóricas analizadas a nivel nacional sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Título	Autores	Universidad	Revista	Dimensiones analíticas consideradas
¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?	Vizcarra et al., (2016)	Universidad del País Vasco	Revista de Psicodidáctica	Convivencia, resolución de conflictos, comunidades de aprendizaje.
El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela	Usuga (2018)	Universidad del País Vasco	Unimonserrate	Conflicto escolar, violencia escolar, convivencia, autoridad
Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión.	Vizcarra et al., (2018)	Universidad del País Vasco	Revista de Investigación en Educación	Conflictos escolares, líneas de acción, Comunidades de Aprendizaje, propuestas de abordaje
Aprender a convivir juntos. Desafíos pedagógicos del maestro ante los conflictos escolares	Aldana y Simancas (2018)	Universidad de Ourense	Dialnet plus	Desafíos pedagógicos, conflictos escolares, problemas profesionales, convivir
Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela	Serrano y Sanz (2019)	Universidad Católica de Valencia	eug Revista de la Universidad de Granada	Conflicto escolar, resiliencia en la formación de los menores, propuestas prácticas
Programa para la prevención y resolución de conflictos en Educación Secundaria	López- Delgado (2019)	Universidad de Jaén	uja Revista Universidad de Jaén	Conflicto escolar, violencia, alumnado, adolescentes, centro educativo

Fuente: Elaboración Propia

REFERENCIAS.

- Aldana, M. y Simancas, L. G. (2019). Aprender a convivir juntos. Desafíos pedagógicos del maestro ante los conflictos escolares. In *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos* (pp. 1584-1596). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- López-Delgado, G. (2019). *Programa para la prevención y resolución de conflictos en educación Secundaria*. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/11546>
- Serrano, Á. y Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(1), 177-190. <https://doi.org/10.30827/v49i1.9861>
- Usuga, J. A. (2018). El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela. *Hojas y Hablas*, (15), 84-99. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n15a5>
- Vizcarra M. T., López- Morales, A. M. M. y Rekalde- Rodríguez, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 281-301. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Vizcarra M. T., Rekalde- Rodríguez, I. y Macazaga, A. M. (2018). Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 170-181. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/345>

Anexo 2. Revisiones teóricas internacionales sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Título	Autores	Universidad	Revista	Dimensiones analíticas consideradas
O mediador de conflictos escolares: experiências na América do Sul	Possato et al., (2016)	América del sur	Revista Psicología Escolar	Mediación, conflicto, violencias escolares.
Perspectivas pedagógicas del conflicto y la violencia en el contexto escolar	Caicedo et al., (2016)	Universidad Externado de Colombia	Revista UNIMAR	Convivencia, conflicto, escuela, mediación, violencia
Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos	Villalobos, et al., (2017)	Pontificia Universidad Católica de Chile Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.	Revista Scielo	Conflictos socioeducativos, directivos escolares, escuelas públicas, liderazgo, manejo y gestión de conflictos
Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas	González y Solórzano-Restrepo (2018)	Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, Colombia	Revista Libertadores	Conflicto escolar, resolución de conflictos, transformación constructiva del conflicto
La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares	Cruz- Romero (2018)	Pontificia Universidad Católica de Chile	Revista Scielo	Conflicto en la escuela, resolución de conflictos, categorías argumentativas, relaciones docentes, estudiantes
La competencia manejo pedagógico de conflictos escolares para el desempeño exitoso del psicopedagogo.	Sánchez (2018)	Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina	Argonautas. Revistas de Educación y Ciencias Sociales	Competencia profesional, conflictos escolares, valores profesionales, desempeño profesional, problemas profesionales.
El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela.	Rodríguez- Ortíz et al., (2018)	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia	Revista de Análisis	Conflicto interpersonal, habilidades para la argumentación, dilemas morales, modelos argumentativos, niveles de desarrollo moral
El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar	Rodríguez (2019)	Universidad Autonoma Metropolitana, México	Revista ProQuest	Resolución de conflictos, docente, convivencia escolar, mediador
Conflictos y violencias en la escuela	Betancourth y Ríos- Jiménez (2020)	Universidad Católica de Oriente, Colombia	UCO Universidad Católica de Oriente	Conflicto escolar, problemática trasversal en la violencia, víctimas en las escuelas

Entre la jurisdicción y la profundización de la democracia social: elementos para pensar los conflictos alrededor de los manuales de convivencia en las instituciones educativas y los derechos fundamentales de los estudiantes	Aguirre- Román, et al., (2020)	Universidad Industrial de Santander (UIS), Bucaramanga, Colombia	Revista Scielo	Derechos fundamentales, conflictos, convivencia, instituciones educativas
Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática	Vargas et al., (2020)	Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia	Revista Libertadores	Acoso escolar, habilidades sociales, violencia escolar
El docente como mediador de conflicto escolar entre estudiantes de Educación General Básica	Chumbay (2020)	Universidad de Cuenca, Ecuador	Revista dspace universidad de cuenca	Mediador de conflictos escolares, conflictos escolares, prevención del aula
A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia	Da Silva y Rosane (2020)	Universidade Franciscana, Brasil	Revista BJD Brazilian Journal of developement	Violencia escolar, mediación de conflictos, escuela y familia
Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural	Garcés (2020)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia	Revista Sophia Educación	Resolución de conflictos, violencia, conflicto sociocultural, convivencia
Entre la violencia familiar y la violencia escolar	Pazo (2020)	Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú	Revistas de investigación UNMSM	Conflicto familiar, violencia escolar, escuela

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS.

- Aguirre-Román, J. O., Pabón, A. P. y Moreno, I. P. (2020). Entre la juridificación y la profundización de la democracia social: elementos para pensar los conflictos alrededor de los manuales de convivencia en las instituciones educativas y los derechos fundamentales de los estudiantes. *Estudios Socio-Jurídicos*, 22(1), 391-415. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.uosario.edu.co/sociojuridicos/a.7604>.
- Betancourth, E. y Ríos-Jiménez, V. Y. (2020). *Conflictos y violencias en la escuela*. Repositorio Institucional Universidad Católica de Oriente. <http://200.9.158.38/handle/123456789/494>
- Caicedo, J.; Rosero, A. R. y Gladys, A. (2016). Perspectivas pedagógicas del conflicto y la violencia en el contexto escolar. *Revista UNIMAR*, 34(2), 1-15.
- Chumbay, J. P. (2020). *El docente como mediador de conflicto escolar entre estudiantes de Educación General Básica* (Doctoral dissertation, Universidad de Cuenca). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/34039/1/Trabajo%20de%20Titulación.pdf.pdf>
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva*, (25), 141-162. <http://dx.doi.org/10.25100/prts.v0i25.5957>.
- Da Silva, R. A. y Rosane, A. M. (2003). Programa de Saúde da Família e qualidade de vida: um olhar da Psicologia. *Estudos de psicologia (Natal)*, 8(3), 515-523. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300019>.
- Garcés, V. H. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- González, D., y Solórzano-Restrepo, J. (2018). Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 1-21. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/857>
- Pazo, P. (2020) Entre la violencia familiar y la violencia escolar. *Investigaciones Sociales*, 22(42), 19-36. <https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17477>
- Possato, B. C.; Rodríguez-Hidalgo, A. J.; Ortega-Ruiz; R. y Zan Dirce, D. P. (2016). O Mediador De Conflitos Escolares: Experiências Na América Do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (20), 357-366. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/324658>

- Rodríguez-Ortiz, A. M., Andino, M., Willian, Ó. y Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (93), 287-310.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212838>
- Rodríguez, G. E. (2019). El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar. *El Cotidiano*, 34(215), 99-109.
<https://search.proquest.com/openview/70431d79657db475d8f81093eac07642/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Sánchez, M. A. (2018). La competencia manejo pedagógico de conflictos escolares para el desempeño exitoso del psicopedagogo. The skill, pedagogical handling of school conflicts for the successful performance of the educational psychologist professional. *Argonautas*, 8(10), 1-21.
<http://humanas1.unsl.edu.ar/ojs/index.php/ARGO/article/view/34/24>
- Vargas, D. E., Jiménez- Jimenez, W. A. y Durán- Rodríguez, J. M. (2020). Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática. *Revista Psicología*, 4, 3-13.
<http://hdl.handle.net/11371/2723>
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la educación*, (47), 81-111.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200081>

Anexo 3. Revisiones descriptivas analizadas a nivel nacional sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Título	Autores/ Año	Provincia	Instrumento	Muestra	Edad	Destinatarios	Revista
Factores de riesgo asociados con la violencia escolar	Penalva López y Villegas (2016)	Murcia	Panel de profesionales	30	Sin determinar	Docentes universitarios	Redalyc
¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?	Vizcarra et al., (2016)	País vasco	Entrevista e relatos narrativos	10	Sin determinar	4 Docentes 6 Estudiantes de Educación Secundaria	Dialnet
Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales	Prieto- Quezada et al., (2016)	Madrid	Instrumento elaborado	1243	+ de 18	Estudiantes universitarios	Scielo
Violencia escolar en la adolescencia: Diferencias por género, edad y tipo de centro.	Nieto- Campos et al., (2017)	Vigo	Cuestionario de violencia escolar (CUVE)	1270	12-16	Estudiantes Educación Secundaria	Redalyc
Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia	Crespo- Ramos (2017)	Sevilla	Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (PCSQ)	565	11-18	Estudiantes Educación Secundaria	Scielo
Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria	Domínguez- Alonso (2018)	Vigo	Cuestionario de violencia escolar (CUVE)	4467	12-16	Estudiantes Educación Secundaria	Ucm (Universidad Complutense de Madrid)
Violencia escolar entre iguales y violencia de pareja en adolescentes	Carrascosa- Iranzo (2019)	Valencia	Cuestionario de violencia escolar (CUVE)	1225	12-19	Estudiantes Educación Secundaria	Dialnet

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS.

- Carrascosa-Iranzo, L. (2019). Violencia escolar entre iguales y violencia de pareja en adolescentes: análisis de sus relaciones y elaboración de un programa para su prevención conjunta. *Revista de psicodidáctica*, 3, 4-6. <http://hdl.handle.net/10550/68488>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 131. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59997>
- Nieto-Campos, B. N., Pino-Juste, M. y Domínguez-Rodríguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-186. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220018.pdf>
- Penalva-López, A. y Villegas, A. (2017). Factores de riesgo asociados con la violencia escolar. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(1), 191-210. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040011.pdf>
- Prieto-Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Lucio-López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 33-47. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>
- Vizcarra M. T., López-Morales, A. M. M. y Rekalde-Rodríguez, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 281-301. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>

Anexo 4. Revisiones descriptivas analizadas a nivel internacional sobre conflictos y violencia escolar ordenados cronológicamente.

Título	Autores/ Año	País	Instrumento	Muestra	Edad	Destinatarios	Revista
Creating a Bully-free Environment in Physical Education	Hand (2016)	Rio de Janeiro (Brasil)	Cuestionario semiestructurado de elaboración propia	49	17-19	Estudiantes Educación Secundaria	Journal of Physical education
Violencia en la escuela: Creencias y percepciones de docentes y estudiantes	Sandoval-Aldana y Leal (2017)	San Luis Potosí (México)	Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	550	8-10	Estudiantes Educación Primaria	Comie
Violencia verbal y asertividad en adolescentes de la Institución Educativa Beatita de Humay-Pisco	Medina (2018)	Ica (Perú)	Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	200	12-19	Estudiantes Educación Secundaria	Psicología Humana
Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating of school climate	Chunyan et al., (2018)	Michigan (Estados Unidos)	Elaboración propia	25.896	8-16	Estudiantes Educación Secundaria	School Psychology Quarterly
Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3 - ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza	Abramonte (2018)	Trujillo (Perú)	Cuestionario de violencia escolar (CUVE)	504	12-17	Estudiantes Educación Secundaria	Repositorio de la Universidad César Vallejo
Relación del estilo del docente con el conflicto escolar	Riaño (2018)	La Sabana (Chía)	Elaboración propia	10	Más de 22	Docentes	Repositorio Universidad La Sabana
La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México	Valle- Barbosa et al., (2019)	Guadalajara (México)	Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	102	12-17	Estudiantes Educación secundaria	Ibero-Americana de Educación

Clima social escolar y violencia escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas, Los Olivos	Segura- Cáceres (2019)	Lima (Perú)	Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) y el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	500	12-18	Estudiantes Educación Secundaria	Repositorio de la Universidad César Vallejo
Validación y confiabilidad de una escala para medir violencia docente en Sonora, México	Fregoso et al., (2019)	Hermosillo (México)	Escala de Violencia Docente y el Indicador General de Violencia (IGV)	1536	11-17	Estudiantes Educación Secundaria	SciELO
Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria	Sapién et al., (2019)	Chihuahua (México)	Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	98	10-13	Estudiantes Educación Primaria	RECIE (Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa)
Percepción de la violencia escolar en alumnos de jardín de niños	Espinosa et al., (2019)	Chihuahua (México)	Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	98	6	Estudiantes Educación Infantil	RECIE (Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa)
Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con Adolescentes de Buenos Aires	Lanzillotti y Korman (2020)	Buenos Aires (Argentina)	Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales, Escala CYB – VIC y Escala CYB – AG	259	13-18	Estudiantes Educación Secundaria	Pucese

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS.

- Abramonte, M. V. P. (2018). *Evidencias de validez del cuestionario de violencia escolar (CUVE 3-ESO) en adolescentes del distrito de La Esperanza*. Repositorio Institucional Universidad César vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24352>
- Chunyang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A. y Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, 33(1), 54. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Hand, K. E. (2016). Creating a Bully-free Environment in Physical Education: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(7), 55-57. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1203685>
- Medina, N. Y. (2018). *Violencia verbal y asertividad en adolescentes de la Institución Educativa Beatita de Humay-Pisco*. Repositorio Institucional Universidad Alas Peruanas. <http://52.55.9.109/handle/uap/9003>
- Riaño, S. (2018). *Relación del estilo docente con el conflicto escolar*. Repositorio Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3343>
- Sandoval-Aldana, J. y Leal, A. H. (2017). Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes. *Journal of Physical Education*, 3, 1-7.
- Sapien, L. F., Ledezma- Rivas, P. L., y Ramos- Trevizo, J. G. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1349-1360. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>
- Segura-Cáceres, K. L. (2019). *Clima social escolar y violencia escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas, Los Olivos, 2019*. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/3685>

Anexo 5. Estudios internacionales que aplican el cuestionario Values in Action Inventory (VIA) de Peterson y Seligman (2004)

Acronimo	Autor (es)	Año	Universidad	País	Departamento	Muestra	Edades
VIA-IS	Ruch, W, Proyer, T. y Weber, M.	2010	University of Zurich	Switzerland	Department of Psychology	60	<45
VIA-Y	Guse, T. y Eracleous, G.	2011	University of Johannesburg	South Africa	Department of Psychology	42	13 - 19
VIA-IS	McGrath, R.	2011	Universidad Nacional Autónoma de México	México	Facultad de Psicología	200	15 - 20
VIA-Y	Webwe, M. y Ruch, W.	2012	University of Zurich	Switzerland	Department of Psychology	247	12<
IA-Y	Toner, E; Haslam, N.; Robinson, J. y Willinams, P.	2012	The University of Melbourne, Victoria	Australia	Department of Psychology	501	15 - 18
VIA-IS	Rodríguez, A.; Loreto, L. y Camilli, C.	2013	Universidad Metropolitana de Caracas	Venezuela	Clínica Mental	6	65<
			Universidad CEU-San Pablo	Madrid	Investigación y Psicología de la Educación		
VIA-IS	Pintado, S. y Castillo, M.	2016	Universidad de las Américas	México	Psicología	16	18 -25
VIA-IS	Zenteno, S.W. y Panozo, L.E.	2016	Universidad Mayor de San Andrés	Bolivia	Departamento de Psicología	900	16 - 44
VIA-IS	Plasencia, M. L., Eguiluz, L. D. y Osorio, M.	2017	Universidad de las Américas	México	Psicología		18<
						14	

Fuente. Elaboración propia a partir de las investigaciones analizadas.

REFERENCIAS.

- Guse, T. y Eracleous, G (2011). Character strengths of adolescent survivors of childhood cancer. *Health SA Gesondheid (Online)*, 16(1), 1-6.
<https://doi.org/10.4102/hsag.v16i1.544>
- McGrath, R. (2015). Measurement invariance in translations of the VIA Inventory of Strengths [Advance online publication]. *European Journal of Psychological Assessment*.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000248>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pintado, S., y Castillo, M. (2017). Propuesta de un programa de intervención piloto basado en la Psicología Positiva para la reducción de síntomas de depresión. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 3(1), 60-67. <http://psycap.cl/wp-content/uploads/2017/05/Propuesta-de-un-programa-de-intervención-piloto-basado-en-la-Psicolog%C3%ADa-Positiva-para-la-reducci3n-de-s%C3%ADntomas-de-depresi3n.-.pdf>
- Plasencia, M. L., Eguiluz, L. D. y Osorio, M. (2017). Relación entre la dinámica familiar y las fortalezas humanas. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 8(2), 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2016.11.001>
- Rodríguez, A., Loreto, L. y Camili, C. (2013). Fortalezas personales en mayores viudos: diseño mixto de investigación en psicología positiva. *Avances en Psicología Clínica*, 42.
- Ruch, W., Proyer, T. y Weber, M. (2010). El humor como fuerza de carácter entre los ancianos: consideraciones teóricas. *Estudios de psicología*, 7(2), 435-519.
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., y Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637-642.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014>
- Weber, M. y Ruch, W. (2012). Character strengths in children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 187-193
- Zenteno, S. W. y Panozo, L. E. (2016). *Fortalezas personales y bienestar en postulantes del sistema de admisión prefacultativa de la Carrera de Psicología*. Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/7733>

Anexo 6. Estudios nacionales que aplican el cuestionario Values in Action Inventory (VIA) de Peterson y Seligman (2004)

Acrónimo	Autor (es)	Año	Universidad	Provincia	Departamento	Muestra	Edades
VIA-72	Méndez y León del Barco	2009	IES Francisco Orellana Universidad de Extremadura	Extremadura	Psicología y Antropología	46	22<
VIA-Y	Giménez	2010	Universidad Autónoma de Madrid	Madrid	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	1210	12 - 18
VIA-Y	Rivas de Mora, S.M.	2012	Universidad Autónoma de Madrid	Madrid	Departamento de Psiquiatría	522	16 - 42
VIA-IS	Jiménez- Rodríguez, Alvarado- Izquierdo y Puente- Ferreras	2013	Universidad Complutense de Madrid	Madrid	Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia Psicología y metodología en Ciencias del Comportamiento Trabajo Social y Servicios Sociales	186	18-22
VIA-IS	López- Fernández	2013	Universidad de Navarra	Navarra	Educación	32	18 -35
VIA-Y	Ferragut	2014	Universidad de Málaga	Málaga	Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico	527	11-13
VIA-120	Azañedo. Fernández- Abascal y Barraca	2014	Universidad complutense de Madrid Universidad nacional a Distancia Universidad Camilo José Cela	Madrid	Historia Contemporánea Psicología General Psicología Familiar	2143	18-90
VIA- IS	Perandones- González, herrera- Torres y Lledó- Carreres	2015	Universidad de Granada	Granana	Psicología evolutiva y de la educación	454	22<
VIA-IS	Ovejero- Bruna y Cardenal- Hernáez	2015	Universidad Complutense de Madrid	Madrid	Psicología	122	18<

La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo

VIA-120	Reyes- Martín y Ferraut	2016	Universidad de Málaga	Málaga	Psicología	117	16 - 20
VIA-Y	Vidal- Dimas	2017	Universidad de Murcia	Murcia	Teoría e Historia de la Educación	382	13 -19
VIA-IS	Calderón, Fores y Gustems	2016	Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació	Barcelona	Educación	30	22 - 47
VIA-IS	Ovejero- Bruna	2018	Universidad complutense de Madrid	Madrid	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos	1274	18- 49

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS.

- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G. y Barraca, J. (2014). The short form of the VIA Inventory of Strengths. *Psicothema*, 29(2), 254-260. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72750577017.pdf>
- Calderón, D., Flores, A. y Gustems, J. (2016). Aproximació a les fortalezes de caràcter en els estudiants d'Educació Social. Perfil d'una mostra. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 48-64. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2924>
- Ferragut, M. (2014). *Fortalezas psicológicas, actitudes hacia la violencia y sexismo durante la educación secundaria: un estudio longitudinal*. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=48802>
- Giménez, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93415>
- Jiménez-Rodríguez, V., Alvarado- Izquierdo, J. M. y Puente- Ferreras, A. (2013). Una aproximación al trabajo social desde la óptica de la psicología positiva (virtudes y fortalezas). *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2), 397-407. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.40915
- López-Fernández, E. S. (2013). *Las fortalezas de carácter. Análisis y evaluación desde la psicología positiva*. Repositorio Institucional de la Universidad de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130318>
- Mendéz, F. J. y León Del Barco, B. (2009). Fortalezas humanas y síndrome de burnout en una muestra de profesores de secundaria. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 28(2), 15-30. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1949>
- Ovejero-Bruna, M. (2014). *Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la universidad complutense de madrid y diferencias de sexo: relación con salud, resiliencia y rendimiento académico*. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/cittes?codigo=144170>
- Ovejero-Bruna, M. M. y Cardenal- Hernández, V. (2015). Las fortalezas humanas desde la perspectiva de género: un estudio exploratorio en población española. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 72-92. <http://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/203/116>

- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Perandones- González, T. M., Herrera- Torres, L. y Lledó- Carreres, A. (2015). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791015>
- Reyes-Martín, S. y Ferragut, M. (2016). Fortalezas psicológicas y diferencias de sexo en adolescentes. *Escritos de Psicología (Internet)*, 9(3), 28-36. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2016.2811>
- Rivas de Mora, S. M. (2012). *Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*. Repositorio de la Universidad de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11241/56139_rivas_sileny.pdf?s
- Vidal-Dimas, N. (2017). Los valores de los adolescentes de Lorca y su comarca.: Un análisis empírico desde la teoría del desarrollo positivo (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=149629>

Anexo 7. Investigaciones que han utilizado la escala Breve de Clima de Clase (EBCC) ordenados cronológicamente.

Autores	Año	País/ Comunidad	Universidad	Naturaleza de la Universidad	Muestra	Destinatarios	Revista
López- González, L. y Bisquerra, R.	2013	España (Barcelona)	Universidad de Barcelona	Pública	724	Educación Secundaria Obligatoria	ISEP Science
López- Gonzalez, L.; Amutio, K. y Bisquerra, A.	2014	España (Barcelona)	Universidad del País Vasco y Universidad de Barcelona	Pública	490	Educación Secundaria Obligatoria	Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona
López- Caballero,F; Gracenea, M. y Rise, E.P.	2016	España (Barcelona)	Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Chile	Pública	490	Educación Secundaria (Obligatoria y Bachillerato)	Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona
López- González, L. y Oriol, X.	2016	España (Barcelona)	Universidad de Barcelona	Pública	420	Educación Secundaria Obligatoria	Revista Journal: Culture and Education
Balaguer, R.N.	2017	España (Barcelona)	Universidad de Barcelona	Pública	17	Educación Primaria	Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona
Catacora, V.H.	2020	Lima (Perú)	Universidad César Vallejo	Privada	165	Educación Superior	Repositorio de la Universidad César Vallejo

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS.

- Balaguer, R.N. (2017). *Círculos de diálogo en la escuela: una manera de mejorar el clima en el aula y prevenir el conflicto*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20946>
- Catacora, V. H. (2020). *Competencias emocionales y clima de clase de estudiantes de educación superior, 2019*. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <http://repositorio.uvc.edu.pe/handle/20.500.12692/42738>.
- López-Caballero, F. L., Gracenea, M. y Rise, P. (2016). *Relación entre educación emocional y rendimiento académico*. *Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona*.
- López-González, L., Amutio, K. y Bisquerra, R. (2014). *Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria*. *Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), p. 504-521*. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- López-González, L. y Bisquerra, R. (2013). *Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria*. *Isep Science*, (5), 62-77. <https://online.ucv.es/resolucion/files/López-L.-y-Bisquerra-R.-2013.-Validación-escala-clima-clase-ESO.pdf>
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). *La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. *Cultura y educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>

Anexo 8. Cuestionario para evaluar las fortalezas personales y el clima de aula.

CUESTIONARIO PARA EVALUAR TUS FORTALEZAS PERSONALES Y EL CLIMA DE AULA

Este instrumento está destinado a conocer tus fortalezas personales así como el clima de tu aula. Los datos recogidos tendrán un tratamiento globalizado y con carácter de privacidad. Es un cuestionario totalmente anónimo y la única finalidad es la investigación educativa. Por favor, rellena los siguientes datos y **SÉ SINCERO/A**. (Indica con una X tu situación)

- | 1. Género | 2. Edad | 3. Curso | 4. Grupo Aula |
|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mujer | <input type="checkbox"/> 11 | <input type="checkbox"/> 1º ESO | <input type="checkbox"/> A |
| <input type="checkbox"/> Hombre | <input type="checkbox"/> 12 | <input type="checkbox"/> 2º ESO | <input type="checkbox"/> B |
| | <input type="checkbox"/> 13 | <input type="checkbox"/> 3º ESO | <input type="checkbox"/> C |
| | <input type="checkbox"/> 14 | <input type="checkbox"/> 4º ESO | <input type="checkbox"/> D |
| | <input type="checkbox"/> 15 | <input type="checkbox"/> PEMAR | <input type="checkbox"/> E |
| | <input type="checkbox"/> 16 | | <input type="checkbox"/> F |

5. Tipo de familia

- Nuclear (Padre/ madre e hijos)
- Extensa (Padre / madre / hijos y abuelos)
- Monoparental (Padre o madre e hijos)
- Reconstituida (Padre o madre separados + cónyuges actuales + hijos).
- Otras. Especifica

6. Profesión de tus padres:

- | | Padre | Madre |
|--------------------------------------|-------|-------|
| <input type="checkbox"/> Activo | 1 | 1 |
| <input type="checkbox"/> Desempleado | 2 | 2 |
| <input type="checkbox"/> Jubilado | 3 | 3 |

7. Edad del padre y la madre:

- | | Padre | Madre |
|---|-------|-------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 20 años | 1 | 1 |
| <input type="checkbox"/> De 20 a 30 | 2 | 2 |
| <input type="checkbox"/> De 31 a 40 | 3 | 3 |
| <input type="checkbox"/> De 41 a 50 | 4 | 4 |
| <input type="checkbox"/> Más de 51 | 5 | 5 |

8. Estudios del padre y la madre:

- | | Padre | Madre |
|---|-------|-------|
| <input type="checkbox"/> Sin estudios o Primaria incompleta | 1 | 1 |
| <input type="checkbox"/> Primaria | 2 | 2 |
| <input type="checkbox"/> Secundaria Obligatoria | 3 | 3 |
| <input type="checkbox"/> Bachiller o FP Medio | 4 | 4 |
| <input type="checkbox"/> FP Superior o Diplomatura | 5 | 5 |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura o Grado | 6 | 6 |
| <input type="checkbox"/> Doctorado | 7 | 7 |

9. Has repetido alguna vez de curso.

- No Si ¿Especifica cuantas veces? (Rodea con un circulo) 1 2 3

10. Indica el número de las calificaciones de la última evaluación.

Insuficientes: _____ Suficientes: _____ Bienes: _____ Notables: _____ Sobresalientes: _____

11. Cómo percibes tu rendimiento académico

- Malo Regular Bueno Muy bueno

12. Indica el número de amigos que tienes en clase

- Ninguno Entre 1 y 3 Entre 4 y 6 Más de 6

CUESTIONARIO DE CLIMA DE AULA. Responde a las siguientes preguntas atendiendo a la siguiente escala: 1.Nunca 2. A veces 3.Con frecuencia 4.Siempre				
1. Me siento cómodo en esta clase	1	2	3	4
2. En esta clase hay orden	1	2	3	4
3. Puedo participar o preguntar sin problemas	1	2	3	4
4. Hay buen ambiente en clase	1	2	3	4
5. Tardo poco en empezar a trabajar	1	2	3	4
6. Mantengo el control hasta el final	1	2	3	4
7. El profesor es respetado	1	2	3	4
8. Los alumnos saben siempre que tienen que hacer	1	2	3	4
9. La relación con el profesor es buena	1	2	3	4
10. Los alumnos se ayudan unos a los otros	1	2	3	4
11. El silencio es necesario para trabajar la materia	1	2	3	4

CUESTIONARIO DE FORTALEZAS. Responde a las siguientes preguntas atendiendo a la siguiente escala: 1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni en desacuerdo ni acuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo					
1. Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.	1	2	3	4	5
2. Defiende a otros niños cuando están siendo tratados injustamente.	1	2	3	4	5
3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	5

4. No se me ocurren muchas preguntas sobre cosas.	1	2	3	4	5
5. En un grupo doy las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.	1	2	3	4	5
6. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.	1	2	3	4	5
7. En mi vida, me quejo más de lo que agradezco.	1	2	3	4	5
8. Siempre mantengo mi palabra.	1	2	3	4	5
9. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	1	2	3	4	5
10. La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad.	1	2	3	4	5
11. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los acabo.	1	2	3	4	5
12. Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
13. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.	1	2	3	4	5
14. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.	1	2	3	4	5
15. Siempre siento que soy querido.	1	2	3	4	5
16. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo	1	2	3	4	5
17. Pienso que siempre tengo razón.	1	2	3	4	5
18. Soy muy cuidadoso en cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
19. Si tengo dinero, normalmente lo hago todo de una vez sin pensarlo.	1	2	3	4	5
20. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.	1	2	3	4	5
21. A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.	1	2	3	4	5
22. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.	1	2	3	4	5
23. Normalmente sé lo que realmente importa.	1	2	3	4	5
24. Soy muy entusiasta.	1	2	3	4	5
25. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.	1	2	3	4	5
26. No me enfrento a los demás ni por mí mismo ni por otros.	1	2	3	4	5
27. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.	1	2	3	4	5
28. Me interesan toda clase de cosas.	1	2	3	4	5
29. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.	1	2	3	4	5
30. Aunque alguien me haga daño, lo perdono si se disculpa.	1	2	3	4	5
31. Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido.	1	2	3	4	5
32. Miento para conseguir salir de problemas.	1	2	3	4	5

33. Creo que me van a suceder cosas buenas.	1	2	3	4	5
34. Raras veces bromeo con otros.	1	2	3	4	5
35. Si una tarea es difícil, me doy por vencido con facilidad.	1	2	3	4	5
36. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	1	2	3	4	5
37. Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo por ellos.	1	2	3	4	5
38. No soy bueno haciéndome cargo de un grupo.	1	2	3	4	5
39. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.	1	2	3	4	5
40. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.	1	2	3	4	5
41. Aunque sea muy bueno en algo, no presumo de ello.	1	2	3	4	5
42. A menudo hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
43. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5
44. Siempre sé qué decir para hacer que la gente se sienta bien.	1	2	3	4	5
45. No creo en dios ni en un ser superior.	1	2	3	4	5
46. Trabajo realmente bien en grupo.	1	2	3	4	5
47. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	1	2	3	4	5
48 Siempre me siento cansado.	1	2	3	4	5
49. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.	1	2	3	4	5
50. Tengo el valor de hacer lo correcto incluso cuando no está bien visto por los demás.	1	2	3	4	5
51. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	1	2	3	4	5
52. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4	5
53. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.	1	2	3	4	5
54. Perdono a la gente con facilidad.	1	2	3	4	5
55. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias.	1	2	3	4	5
56. Digo la verdad incluso cuando eso me crea problemas.	1	2	3	4	5
57. Pierdo la cabeza cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
58. Soy bueno haciendo reír a la gente.	1	2	3	4	5
59. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	1	2	3	4	5
60. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.	1	2	3	4	5
61. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
62. Soy bueno organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan.	1	2	3	4	5

63. No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
64. Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas participo activamente.	1	2	3	4	5
65. Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.	1	2	3	4	5
66. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	1	2	3	4	5
67. Si quiero algo, no puedo esperar.	1	2	3	4	5
68. Sé qué hacer para evitar problemas con otros.	1	2	3	4	5
69. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.	1	2	3	4	5
70. Cuando trabajo en un grupo, soy muy colaborador.	1	2	3	4	5
71. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.	1	2	3	4	5
72. Siempre estoy entusiasmado/a con cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
73. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.	1	2	3	4	5
74. Cuando veo a alguien siendo cruel con los demás, le digo que eso está mal.	1	2	3	4	5
75. Siempre tengo muchas ideas creativas.	1	2	3	4	5
76. Siempre quiero saber más.	1	2	3	4	5
77. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.	1	2	3	4	5
78. Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.	1	2	3	4	5
79. Soy una persona agradecida.	1	2	3	4	5
80. A menudo invento excusas.	1	2	3	4	5
81. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	1	2	3	4	5
82. La gente dice que no soy juguetón.	1	2	3	4	5
83. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	1	2	3	4	5
84. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	1	2	3	4	5
85. Raramente ayudo a los demás.	1	2	3	4	5
86. Cuando hay trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo lo dirija.	1	2	3	4	5
87. Me resulta difícil hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5
88. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, olvido el tiempo que ha pasado.	1	2	3	4	5
89. No actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4	5
90. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	1	2	3	4	5
91. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.	1	2	3	4	5
92. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.	1	2	3	4	5

93. Cuando rezo, me siento mejor.	1	2	3	4	5
94. Si es necesario, estoy siempre dispuesto a trabajar más por nuestro equipo.	1	2	3	4	5
95. Mis amigos/as, antes de tomar decisiones importantes, a menudo piden mi opinión.	1	2	3	4	5
96. Siempre me siento lleno/a de energía.	1	2	3	4	5
97. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.	1	2	3	4	5
98. Cuando veo que están molestando a alguien, no hago nada sobre ello	1	2	3	4	5
99. Pienso que soy muy creativo/a.	1	2	3	4	5
100. No tengo curiosidad sobre las cosas.	1	2	3	4	5
101. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.	1	2	3	4	5
102. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.	1	2	3	4	5
103. No me siento agradecido/a a menudo.	1	2	3	4	5
104. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	1	2	3	4	5
105. Soy muy positivo/a ante el futuro.	1	2	3	4	5
106. La gente dice que soy muy gracioso.	1	2	3	4	5
107. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
108. Tomo mis decisiones sólo cuando tengo toda la información.	1	2	3	4	5
109. Si estoy ocupado, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.	1	2	3	4	5
110. Soy un líder en el que los demás confían y admiran.	1	2	3	4	5
111. Aunque mis familiares y yo nos peleemos, les sigo queriendo.	1	2	3	4	5
112. Me aburro cuando leo o aprendo cosas.	1	2	3	4	5
113. No me siento cómodo cuando todos los elogios son sólo para mí.	1	2	3	4	5
114. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	1	2	3	4	5
115. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	1	2	3	4	5
116. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.	1	2	3	4	5
117. Creo que todas las cosas suceden por una razón.	1	2	3	4	5
118. Escucho a los demás del grupo cuando tomamos decisiones.	1	2	3	4	5
119. La gente dice que tengo mucha sabiduría.	1	2	3	4	5
120. Siempre soy muy activo.	1	2	3	4	5
121. Realmente aprecio las cosas bellas.	1	2	3	4	5
122. Aunque tenga miedo, defiendo lo que es correcto.	1	2	3	4	5

123. A menudo se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
124. Hago preguntas todo el tiempo.	1	2	3	4	5
125. Aunque alguien no sea agradable conmigo, le sigo tratando de una forma justa.	1	2	3	4	5
126. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.	1	2	3	4	5
127. Cuando me suceden cosas buenas, me acuerdo de la gente que me ayudó.	1	2	3	4	5
128. Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
129. Alcanzaré mis metas.	1	2	3	4	5
130. A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.	1	2	3	4	5
131. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	1	2	3	4	5
132. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	1	2	3	4	5
133. Siempre soy amable con los demás.	1	2	3	4	5
134. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.	1	2	3	4	5
135. Es difícil para mí abrirme a la gente.	1	2	3	4	5
136. Me encanta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
137. Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.	1	2	3	4	5
138. Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguidas.	1	2	3	4	5
139. Puedo esperar mi turno sin alterarme	1	2	3	4	5
140. Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.	1	2	3	4	5
141. Tengo fe en algo religioso o espiritual.	1	2	3	4	5
142. Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.	1	2	3	4	5
143. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todo el mundo.	1	2	3	4	5
144. No me entusiasmo fácilmente por las cosas.	1	2	3	4	5
145. Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5
146. Hago lo correcto aunque otros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
147. Me gusta hacer las cosas siempre de forma diferente.	1	2	3	4	5
148. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	1	2	3	4	5
149. Trato la opinión de todos con igual importancia.	1	2	3	4	5
150. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.	1	2	3	4	5

151. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.	1	2	3	4	5
152. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	1	2	3	4	5
153. Aunque las cosas parezcan ir mal, siempre tengo esperanza.	1	2	3	4	5
154. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.	1	2	3	4	5
155. Soy muy trabajador.	1	2	3	4	5
156. Siempre mantengo la mente abierta.	1	2	3	4	5
157. Cuando veo gente que necesita ayuda, hago tanto como puedo.	1	2	3	4	5
158. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno/a en hacer que el grupo colabore.	1	2	3	4	5
159. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.	1	2	3	4	5
160. Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.	1	2	3	4	5
161. No presumo acerca de mis logros.	1	2	3	4	5
162. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	1	2	3	4	5
163. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	1	2	3	4	5
164. Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo.	1	2	3	4	5
165. No rezo, ni siquiera cuando estoy solo.	1	2	3	4	5
166. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.	1	2	3	4	5
167. A menudo tomo malas decisiones.	1	2	3	4	5
168. Creo que la vida es emocionante.	1	2	3	4	5
169. No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.	1	2	3	4	5
170. Me enfrento a mis compañeros que actúan con mala intención o injustamente.	1	2	3	4	5
171. No disfruto creando nuevas cosas.	1	2	3	4	5
172. Siempre tengo curiosidad por la gente, los lugares o las cosas que no conozco	1	2	3	4	5
173. Si me cae bien alguien del grupo, le dejo que se salga con la suya.	1	2	3	4	5
174. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.	1	2	3	4	5
175. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	1	2	3	4	5
176. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	1	2	3	4	5
177. Me gusta contar chistes o historias divertidas.	1	2	3	4	5
178. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	1	2	3	4	5
179. Normalmente no pienso en diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.	1	2	3	4	5
180. No ayudo a otros si ellos no me lo piden.	1	2	3	4	5

181. Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.	1	2	3	4	5
182. A menudo les digo a mis amigos y a mi familia que les quiero.	1	2	3	4	5
183. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	1	2	3	4	5
184. Más que hablar sólo de mí, prefiero dejar a otros compañeros hablar.	1	2	3	4	5
185. A menudo hago cosas que no debería hacer.	1	2	3	4	5
186. Soy muy paciente.	1	2	3	4	5
187. A menudo discuto con los demás.	1	2	3	4	5
188. Siento que mi vida tiene un propósito.	1	2	3	4	5
189. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.	1	2	3	4	5
190. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber discutido.	1	2	3	4	5
191. Estoy siempre alegre.	1	2	3	4	5
192. Pido a todos que sigan las mismas reglas, incluso a mis amigos.	1	2	3	4	5
193. Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida.	1	2	3	4	5
194. Una vez he hecho un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
195. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.	1	2	3	4	5
196. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.	1	2	3	4	5
197. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.	1	2	3	4	5
198. Me enfado y pierdo el control frecuentemente.	1	2	3	4	5

Anexo 9. Ítems con puntuación inversa del cuestionario VIA de Peterson y Seligman (2004)

LEYENDA:					
Ítems positivos: 64% del cuestionario (Son todos los ítems que se encuentran en color negro)					
Ítems negativos: 36% del cuestionario (Son todos los ítems de color rojo)					
CUESTIONARIO DE FORTALEZAS.					
1. Me encanta el arte, la música, la danza o el teatro.	1	2	3	4	5
2. Defiende a otros niños cuando están siendo tratados injustamente.	1	2	3	4	5
3. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	1	2	3	4	5
4. No se me ocurren muchas preguntas sobre cosas.	1	2	3	4	5
5. En un grupo doy las tareas más fáciles a la gente que me cae bien.	1	2	3	4	5
6. Puedo seguir siendo amigo de quienes fueron crueles conmigo, si me piden perdón.	1	2	3	4	5
7. En mi vida, me quejo más de lo que agradezco.	1	2	3	4	5
8. Siempre mantengo mi palabra.	1	2	3	4	5
9. Haga lo que haga, las cosas no me saldrán bien.	1	2	3	4	5
10. La gente me dice a menudo que me comporto con demasiada seriedad.	1	2	3	4	5
11. Trabajo sin descanso en mis deberes hasta que los acabo.	1	2	3	4	5
12. Tengo buen criterio incluso en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
13. Cuando mis amigos están mal de ánimo, les escucho y les consuelo.	1	2	3	4	5
14. Cuando personas de mi grupo no están de acuerdo, no puedo conseguir que trabajen juntas.	1	2	3	4	5
15. Siempre siento que soy querido.	1	2	3	4	5
16. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo	1	2	3	4	5
17. Pienso que siempre tengo razón.	1	2	3	4	5
18. Soy muy cuidadoso en cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
19. Si tengo dinero, normalmente lo hago todo de una vez sin pensarlo.	1	2	3	4	5
20. En la mayoría de las situaciones sociales, hablo y me comporto de la manera adecuada.	1	2	3	4	5
21. A menudo siento que alguien "allí arriba en el cielo" me protege.	1	2	3	4	5
22. Si mi grupo no elige mi idea, ya no quiero trabajar con ellos.	1	2	3	4	5
23. Normalmente sé lo que realmente importa.	1	2	3	4	5
24. Soy muy entusiasta.	1	2	3	4	5
25. Cuando veo un paisaje precioso, me detengo y lo disfruto durante un rato.	1	2	3	4	5
26. No me enfrento a los demás ni por mí mismo/a ni por otros.	1	2	3	4	5

27. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.	1	2	3	4	5
28. Me interesan toda clase de cosas.	1	2	3	4	5
29. Juego limpio incluso cuando mi equipo está perdiendo.	1	2	3	4	5
30. Aunque alguien me haga daño, lo perdono si se disculpa.	1	2	3	4	5
31. Puedo encontrar muchas cosas en mi vida por las que estar agradecido.	1	2	3	4	5
32. Miento para conseguir salir de problemas.	1	2	3	4	5
33. Creo que me van a suceder cosas buenas.	1	2	3	4	5
34. Raras veces bromeo con otros.	1	2	3	4	5
35. Si una tarea es difícil, me doy por vencido con facilidad.	1	2	3	4	5
36. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	1	2	3	4	5
37. Cuando me hablan de gente que está enferma o es pobre, me preocupo por ellos.	1	2	3	4	5
38. No soy bueno/a haciéndome cargo de un grupo.	1	2	3	4	5
39. Quiero a los miembros de mi familia hagan lo que hagan.	1	2	3	4	5
40. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.	1	2	3	4	5
41. Aunque sea muy bueno/a en algo, no presumo de ello.	1	2	3	4	5
42. A menudo hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
43. Hago las cosas que tengo que hacer aunque no tenga ganas.	1	2	3	4	5
44. Siempre sé qué decir para hacer que la gente se sienta bien.	1	2	3	4	5
45. No creo en dios ni en un ser superior.	1	2	3	4	5
46. Trabajo realmente bien en grupo.	1	2	3	4	5
47. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	1	2	3	4	5
48. Siempre me siento cansado.	1	2	3	4	5
49. Me aburro cuando veo arte o una obra de teatro.	1	2	3	4	5
50. Tengo el valor de hacer lo correcto incluso cuando no está bien visto por los demás.	1	2	3	4	5
51. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	1	2	3	4	5
52. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4	5
53. Cuando trabajo en un grupo, doy las mismas oportunidades a todos.	1	2	3	4	5
54. Perdono a la gente con facilidad.	1	2	3	4	5
55. Cuando alguien me ayuda o es amable conmigo, le doy las gracias.	1	2	3	4	5
56. Digo la verdad incluso cuando eso me crea problemas.	1	2	3	4	5
57. Pierdo la cabeza cuando las cosas no van bien.	1	2	3	4	5
58. Soy bueno haciendo reír a la gente.	1	2	3	4	5
59. Pongo todo mi esfuerzo en lo que hago.	1	2	3	4	5
60. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.	1	2	3	4	5

61. Me preocupo mucho por los demás cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
62. Soy bueno/a organizando actividades de grupo y haciendo que se cumplan.	1	2	3	4	5
63. No tengo a alguien con quien hablar cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
64. Cuando hay una oportunidad para aprender cosas nuevas participo activamente.	1	2	3	4	5
65. Si he hecho algo bien, se lo digo a todo el mundo.	1	2	3	4	5
66. Evito las personas o situaciones que puedan meterme en problemas.	1	2	3	4	5
67. Si quiero algo, no puedo esperar.	1	2	3	4	5
68. Sé qué hacer para evitar problemas con otros.	1	2	3	4	5
69. Creo que alguien en el cielo me guiará para hacer lo correcto.	1	2	3	4	5
70. Cuando trabajo en un grupo, soy muy colaborador.	1	2	3	4	5
71. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.	1	2	3	4	5
72. Siempre estoy entusiasmado/a con cualquier cosa que hago.	1	2	3	4	5
73. A menudo me doy cuenta de las cosas bellas.	1	2	3	4	5
74. Cuando veo a alguien siendo cruel con los demás, le digo que eso está mal.	1	2	3	4	5
75. Siempre tengo muchas ideas creativas.	1	2	3	4	5
76. Siempre quiero saber más.	1	2	3	4	5
77. Hago favores a los que conozco, aunque no sea justo para los demás.	1	2	3	4	5
78. Cuando la gente me pide perdón, les doy una segunda oportunidad.	1	2	3	4	5
79. Soy una persona agradecida.	1	2	3	4	5
80. A menudo invento excusas.	1	2	3	4	5
81. Creo que las cosas saldrán bien siempre, sin importar lo difícil que parezcan ahora.	1	2	3	4	5
82. La gente dice que no soy juguetón.	1	2	3	4	5
83. Continúo intentándolo incluso tras haber fallado.	1	2	3	4	5
84. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	1	2	3	4	5
85. Raramente ayudo a los demás.	1	2	3	4	5
86. Cuando hay trabajo en grupo, los demás compañeros quieren que yo lo dirija.	1	2	3	4	5
87. Me resulta difícil hacer nuevos amigos.	1	2	3	4	5
88. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, olvido el tiempo que ha pasado.	1	2	3	4	5
89. No actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4	5
90. A menudo cometo errores porque no soy cuidadoso.	1	2	3	4	5
91. Aunque esté realmente enfadado, puedo controlarme.	1	2	3	4	5
92. Soy capaz de llevarme bien con todo tipo de gente.	1	2	3	4	5
93. Cuando rezo, me siento mejor.	1	2	3	4	5

94. Si es necesario, estoy siempre dispuesto a trabajar más por nuestro equipo.	1	2	3	4	5
95. Mis amigos/as, antes de tomar decisiones importantes, a menudo piden mi opinión.	1	2	3	4	5
96. Siempre me siento lleno de energía.	1	2	3	4	5
97. Mirar imágenes bonitas o escuchar música agradable me hace sentir mejor.	1	2	3	4	5
98. Cuando veo que están molestando a alguien, no hago nada sobre ello	1	2	3	4	5
99. Pienso que soy muy creativo/a.	1	2	3	4	5
100. No tengo curiosidad sobre las cosas.	1	2	3	4	5
101. Aunque alguien no me caiga bien, le trato con justicia.	1	2	3	4	5
102. Aunque alguien me pida perdón, sigo molesto con él/ella.	1	2	3	4	5
103. No me siento agradecido a menudo.	1	2	3	4	5
104. La gente siempre puede confiar en que digo la verdad.	1	2	3	4	5
105. Soy muy positivo/a ante el futuro.	1	2	3	4	5
106. La gente dice que soy muy gracioso.	1	2	3	4	5
107. No dejo las cosas para mañana si las puedo hacer hoy.	1	2	3	4	5
108. Tomo mis decisiones sólo cuando tengo toda la información.	1	2	3	4	5
109. Si estoy ocupado/a, no me detengo a ayudar a otros que lo necesitan.	1	2	3	4	5
110. Soy un líder en el que los demás confían y admiran.	1	2	3	4	5
111. Aunque mis familiares y yo nos peleemos, les sigo queriendo.	1	2	3	4	5
112. Me aburro cuando leo o aprendo cosas.	1	2	3	4	5
113. No me siento cómodo/a cuando todos los elogios son sólo para mí.	1	2	3	4	5
114. Antes de hacer las cosas, siempre pienso en las consecuencias.	1	2	3	4	5
115. Aunque tenga muchas ganas de hacer algo en este momento, soy capaz de esperar.	1	2	3	4	5
116. A menudo hago sin querer que otras personas se disgusten.	1	2	3	4	5
117. Creo que todas las cosas suceden por una razón.	1	2	3	4	5
118. Escucho a los demás del grupo cuando tomamos decisiones.	1	2	3	4	5
119. La gente dice que tengo mucha sabiduría.	1	2	3	4	5
120. Siempre soy muy activo.	1	2	3	4	5
121. Realmente aprecio las cosas bellas.	1	2	3	4	5
122. Aunque tenga miedo, definiendo lo que es correcto.	1	2	3	4	5
123. A menudo se me ocurren diferentes formas de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
124. Hago preguntas todo el tiempo.	1	2	3	4	5
125. Aunque alguien no sea agradable conmigo, le sigo tratando de una forma justa.	1	2	3	4	5
126. Incluso si alguien me hace daño, no deseo verle sufrir.	1	2	3	4	5

127. Cuando me suceden cosas buenas, me acuerdo de la gente que me ayudó.	1	2	3	4	5
128. Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
129. Alcanzaré mis metas.	1	2	3	4	5
130. A menudo bromeo para que otros dejen de estar de mal humor.	1	2	3	4	5
131. La gente puede contar conmigo para que haga las cosas y las termine.	1	2	3	4	5
132. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	1	2	3	4	5
133. Siempre soy amable con los demás.	1	2	3	4	5
134. Cuando juego con otros compañeros, ellos quieren que yo sea el líder.	1	2	3	4	5
135. Es difícil para mí abrirme a la gente.	1	2	3	4	5
136. Me encanta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
137. Aunque sea bueno en algo, doy a otros compañeros la oportunidad de hacerlo.	1	2	3	4	5
138. Normalmente no cometo el mismo error dos veces seguidas.	1	2	3	4	5
139. Puedo esperar mi turno sin alterarme	1	2	3	4	5
140. Normalmente entiendo cómo me siento y por qué.	1	2	3	4	5
141. Tengo fe en algo religioso o espiritual.	1	2	3	4	5
142. Si no estoy de acuerdo con la decisión del grupo no colaboro.	1	2	3	4	5
143. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todo el mundo.	1	2	3	4	5
144. No me entusiasmo fácilmente por las cosas.	1	2	3	4	5
145. Cuando veo arte o escucho música, a menudo se me olvida cuánto tiempo ha pasado.	1	2	3	4	5
146. Hago lo correcto aunque otros se burlen de mí.	1	2	3	4	5
147. Me gusta hacer las cosas siempre de forma diferente.	1	2	3	4	5
148. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	1	2	3	4	5
149. Trato la opinión de todos con igual importancia.	1	2	3	4	5
150. Cuando alguien me hace algo malo, intento vengarme.	1	2	3	4	5
151. A menudo doy las gracias por los padres y familia que tengo.	1	2	3	4	5
152. Si cometo un error, siempre lo admito incluso si es vergonzoso.	1	2	3	4	5
153. Aunque las cosas parezcan ir mal, siempre tengo esperanza.	1	2	3	4	5
154. Soy bueno/a haciendo sonreír a la gente.	1	2	3	4	5
155. Soy muy trabajador.	1	2	3	4	5
156. Siempre mantengo la mente abierta.	1	2	3	4	5
157. Cuando veo gente que necesita ayuda, hago tanto como puedo.	1	2	3	4	5
158. Cuando estoy a cargo de un grupo, soy bueno en hacer que el grupo colabore.	1	2	3	4	5
159. Comparto mis sentimientos con mis amigos o familia.	1	2	3	4	5

160. Me encanta aprender cómo hacer diferentes cosas.	1	2	3	4	5
161. No presumo acerca de mis logros.	1	2	3	4	5
162. No hago cosas de las que podría arrepentirme después.	1	2	3	4	5
163. Aunque desee decir algo, puedo contenerme.	1	2	3	4	5
164. Soy capaz de saber lo que la gente quiere sin preguntarlo.	1	2	3	4	5
165. No rezo, ni siquiera cuando estoy solo/a.	1	2	3	4	5
166. Aunque no esté de acuerdo, respeto las opiniones del resto de mi equipo.	1	2	3	4	5
167. A menudo tomo malas decisiones.	1	2	3	4	5
168. Creo que la vida es emocionante.	1	2	3	4	5
169. No disfruto yendo a ver exposiciones o representaciones artísticas.	1	2	3	4	5
170. Me enfrento a mis compañeros que actúan con mala intención o injustamente.	1	2	3	4	5
171. No disfruto creando nuevas cosas.	1	2	3	4	5
172. Siempre tengo curiosidad por la gente, los lugares o las cosas que no conozco	1	2	3	4	5
173. Si me cae bien alguien del grupo, le dejo que se salga con la suya.	1	2	3	4	5
174. A menudo me siento con suerte por lo que tengo en la vida.	1	2	3	4	5
175. Una vez he hecho un compromiso, lo mantengo.	1	2	3	4	5
176. Tengo confianza en que puedo superar las dificultades.	1	2	3	4	5
177. Me gusta contar chistes o historias divertidas.	1	2	3	4	5
178. Cuando tengo responsabilidades en la escuela/colegio o en casa, no siempre las hago.	1	2	3	4	5
179. Normalmente no pienso en diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.	1	2	3	4	5
180. No ayudo a otros si ellos no me lo piden.	1	2	3	4	5
181. Soy bueno/a animando a la gente de mi grupo a terminar el trabajo.	1	2	3	4	5
182. A menudo les digo a mis amigos y a mi familia que les quiero.	1	2	3	4	5
183. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	1	2	3	4	5
184. Más que hablar sólo de mí, prefiero dejar a otros compañeros hablar.	1	2	3	4	5
185. A menudo hago cosas que no debería hacer.	1	2	3	4	5
186. Soy muy paciente.	1	2	3	4	5
187. A menudo discuto con los demás.	1	2	3	4	5
188. Siento que mi vida tiene un propósito.	1	2	3	4	5
189. Soy muy leal a mi grupo pase lo que pase.	1	2	3	4	5
190. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber discutido.	1	2	3	4	5
191. Estoy siempre alegre.	1	2	3	4	5
192. Pido a todos que sigan las mismas reglas, incluso a mis amigos.	1	2	3	4	5
193. Soy bueno/a haciendo que una situación aburrida sea divertida.	1	2	3	4	5

194. Una vez he hecho un plan de estudio o de ejercicio, lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
195. A menudo hago cosas buenas por otros sin que me lo hayan pedido.	1	2	3	4	5
196. Cuando tengo un problema, sé que alguien estará a mi lado.	1	2	3	4	5
197. Aunque yo haya hecho algo bueno por los demás, no siempre lo cuento.	1	2	3	4	5
198. Me enfado y pierdo el control frecuentemente.	1	2	3	4	5

Anexo 10. Carta de presentación de la investigación.



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Anexo 10. Carta de presentación de la investigación.

Murcia, 8 febrero de 2017

Estimado/a Director/a:

Desde el Grupo de Investigación de Educación, Diversidad y Calidad (E074/08) de la Universidad de Murcia, bajo la dirección de las Doctoras Dña. M.^a Ángeles Gomariz Vicente y Dña. M.^a Ángeles Hernández Prados, se esta desarrollando por parte de Rita Ros Perez-Chuecos, una investigación sobre la relación que tienen las fortalezas del alumnado de educación Secundaria en el clima del aula. Por esta razón pedimos su colaboración para conseguir la cumplimentación de los cuestionarios que adjuntamos, de forma autónoma y siempre anónima, por parte del alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O

Por motivos de organización, sería necesario que los cuestionarios estuviesen cumplimentados en el plazo de 10 días. En breve nos pondremos en contacto con ustedes para pasar a recogerlos.

Por adelantado, muchas gracias por su colaboración.

Fdo. M.^a Ángeles Gomariz Vicente
Hernández Prados

Fdo. M.^a Ángeles

Contacto:

rita.ros@um.es / Telf. 650007270

magovi@um.es / Telf. 868887731

mangeles@um.es / Telf. 868887719

Anexo 11. Análisis de homocedasticidad o Levene.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Clima	Se asumen varianzas iguales	2,202	,138	-,441	1011	,659	-,01811	,04104	-,09865	,06242
	No se asumen varianzas iguales			-,437	931,814	,662	-,01811	,04146	-,09949	,06326
Total Cohesión de grupo	Se asumen varianzas iguales	5,343	,021	,259	1011	,796	,01219	,04706	-,08016	,10453
	No se asumen varianzas iguales			,257	948,868	,797	,01219	,04739	-,08082	,10519
Satisfacción e Involucración	Se asumen varianzas iguales	2,047	,153	,708	1011	,479	,04046	,05719	-,07175	,15268
	No se asumen varianzas iguales			,704	960,948	,481	,04046	,05745	-,07228	,15320
Cohesión entre iguales	Se asumen varianzas iguales	3,742	,053	-,304	1011	,761	-,01609	,05294	-,11998	,08780
	No se asumen varianzas iguales			-,302	949,935	,763	-,01609	,05330	-,12070	,08852
Total Conducción de grupo	Se asumen varianzas iguales	,004	,951	-,236	1011	,813	-,01007	,04266	-,09378	,07363
	No se asumen varianzas iguales			-,235	968,419	,814	-,01007	,04278	-,09403	,07388
Relación profesor-alumno	Se asumen varianzas iguales	,854	,356	,160	1011	,873	,00877	,05489	-,09894	,11648
	No se asumen varianzas iguales			,159	967,794	,873	,00877	,05506	-,09927	,11681
Orden y Organización	Se asumen varianzas iguales	,276	,599	,121	1011	,904	,00629	,05210	-,09595	,10854
	No se asumen varianzas iguales			,120	964,013	,904	,00629	,05231	-,09636	,10894
Orientación a la tarea	Se asumen varianzas iguales	,003	,958	-,708	1011	,479	-,03355	,04739	-,12654	,05944
	No se asumen varianzas iguales			-,708	979,668	,479	-,03355	,04740	-,12656	,05946

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Justicia	Se asumen varianzas iguales	9,390	,002	1,739	1011	,082	,05252	,03019	-,00673	,11177
	No se asumen varianzas iguales			1,716	913,215	,086	,05252	,03060	-,00754	,11258
Liderazgo	Se asumen varianzas iguales	1,638	,201	,931	1011	,352	,03401	,03653	-,03767	,10568
	No se asumen varianzas iguales			,928	964,359	,354	,03401	,03667	-,03795	,10596
Ciudadanía	Se asumen varianzas iguales	3,570	,059	2,406	1011	,016	,09064	,03767	,01671	,16456
	No se asumen varianzas iguales			2,355	864,314	,019	,09064	,03848	,01511	,16616
Equidad	Se asumen varianzas iguales	5,371	,021	,934	1011	,351	,03292	,03525	-,03625	,10208
	No se asumen varianzas iguales			,922	917,321	,357	,03292	,03570	-,03714	,10298
Total Amor y Humildad	Se asumen varianzas iguales	10,177	,001	2,460	1011	,014	,07013	,02851	,01418	,12607
	No se asumen varianzas iguales			2,427	914,092	,015	,07013	,02889	,01342	,12683
Amar y dejarse amar	Se asumen varianzas iguales	1,075	,300	1,845	1011	,065	,06521	,03533	-,00413	,13454
	No se asumen varianzas iguales			1,820	912,540	,069	,06521	,03582	-,00509	,13550
Inteligencia Social	Se asumen varianzas iguales	3,372	,067	1,233	1011	,218	,04177	,03387	-,02468	,10823
	No se asumen varianzas iguales			1,221	932,847	,222	,04177	,03421	-,02536	,10891
Amabilidad	Se asumen varianzas iguales	19,845	,000	3,245	1011	,001	,10340	,03186	,04088	,16592
	No se asumen varianzas iguales			3,199	907,700	,001	,10340	,03232	,03996	,16684
Total Coraje	Se asumen varianzas iguales	11,027	,001	1,317	1011	,188	,03588	,02725	-,01759	,08936

La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo

	No se asumen varianzas iguales			1,299	911,490	,194	,03588	,02763	-,01834	,09010
Valor	Se asumen varianzas iguales	6,616	,010	,990	1011	,323	,03247	,03280	-,03190	,09684
	No se asumen varianzas iguales			,981	940,459	,327	,03247	,03309	-,03247	,09740
Vitalidad	Se asumen varianzas iguales	,041	,840	2,109	1011	,035	,07359	,03490	,00511	,14206
	No se asumen varianzas iguales			2,103	969,623	,036	,07359	,03499	,00493	,14225
Integridad	Se asumen varianzas iguales	5,916	,015	-,640	1011	,522	-,01920	,03001	-,07808	,03968
	No se asumen varianzas iguales			-,634	937,632	,526	-,01920	,03028	-,07863	,04023
Perseverancia	Se asumen varianzas iguales	10,440	,001	1,599	1011	,110	,05668	,03545	-,01288	,12625
	No se asumen varianzas iguales			1,569	879,008	,117	,05668	,03613	-,01423	,12759
Total Templanza	Se asumen varianzas iguales	4,183	,041	1,177	1011	,240	,03410	,02898	-,02277	,09098
	No se asumen varianzas iguales			1,169	950,079	,243	,03410	,02918	-,02317	,09137
Capacidad de Personar	Se asumen varianzas iguales	1,199	,274	,532	1011	,595	,02214	,04162	-,05953	,10381
	No se asumen varianzas iguales			,533	984,675	,594	,02214	,04157	-,05944	,10372
Humildad	Se asumen varianzas iguales	,034	,853	1,867	1011	,062	,06181	,03310	-,00314	,12677
	No se asumen varianzas iguales			1,867	979,685	,062	,06181	,03311	-,00316	,12679
Prudencia	Se asumen varianzas iguales	,427	,513	,769	1011	,442	,02458	,03197	-,03816	,08732
	No se asumen varianzas iguales			,768	977,720	,443	,02458	,03199	-,03820	,08736
Autorregulación	Se asumen varianzas iguales	6,574	,010	,806	1011	,420	,02788	,03459	-,03999	,09575
	No se asumen varianzas iguales			,800	948,464	,424	,02788	,03483	-,04049	,09624
Total Trascendencia	Se asumen varianzas iguales	8,231	,004	2,969	1011	,003	,08067	,02717	,02736	,13398
	No se asumen varianzas iguales			2,943	940,029	,003	,08067	,02741	,02688	,13445
Apreciación pro la belleza	Se asumen varianzas iguales	9,457	,002	3,411	1011	,001	,11565	,03390	,04912	,18217
	No se asumen varianzas iguales			3,379	935,371	,001	,11565	,03423	,04848	,18282
Gratitud	Se asumen varianzas iguales	4,378	,037	2,636	1011	,009	,08900	,03376	,02275	,15526

La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo

	No se asumen varianzas iguales			2,613	939,799	,009	,08900	,03406	,02216	,15585
Humor	Se asumen varianzas iguales	1,260	,262	1,690	1011	,091	,06125	,03625	-,00987	,13237
	No se asumen varianzas iguales			1,696	992,170	,090	,06125	,03612	-,00963	,13213
Optimismo/ Esperanza	Se asumen varianzas iguales	3,123	,077	1,297	1011	,195	,04491	,03462	-,02302	,11284
	No se asumen varianzas iguales			1,287	944,075	,198	,04491	,03489	-,02357	,11339
Espiritualidad	Se asumen varianzas iguales	5,109	,024	2,511	1011	,012	,09252	,03685	,02021	,16484
	No se asumen varianzas iguales			2,491	944,443	,013	,09252	,03714	,01963	,16542
Total Sabiduría y Conocimiento	Se asumen varianzas iguales	8,184	,004	1,713	1011	,087	,04784	,02794	-,00698	,10266
	No se asumen varianzas iguales			1,694	928,795	,091	,04784	,02824	-,00758	,10326
Creatividad	Se asumen varianzas iguales	,582	,446	1,533	1011	,125	,04821	,03144	-,01348	,10990
	No se asumen varianzas iguales			1,531	974,075	,126	,04821	,03149	-,01358	,11000
Curiosidad	Se asumen varianzas iguales	5,630	,018	,184	1011	,854	,00638	,03456	-,06144	,07419
	No se asumen varianzas iguales			,182	898,649	,856	,00638	,03511	-,06254	,07529
Deseo de Aprender	Se asumen varianzas iguales	3,139	,077	,403	1011	,687	,01381	,03423	-,05337	,08098
	No se asumen varianzas iguales			,403	974,700	,687	,01381	,03428	-,05347	,08109
Apertura a la Experiencia	Se asumen varianzas iguales	3,797	,052	2,354	1011	,019	,08173	,03472	,01361	,14986
	No se asumen varianzas iguales			2,335	943,754	,020	,08173	,03500	,01305	,15042
Perspectiva	Se asumen varianzas iguales	4,423	,036	2,316	1011	,021	,08907	,03846	,01360	,16455
	No se asumen varianzas iguales			2,303	956,182	,021	,08907	,03868	,01317	,16497

Anexo 12. Análisis de varianza mediante la prueba de normalidad o Kolmogorov-Smirnov.

GÉNERO

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Género	Prueba de normalidad		
			Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Hombre	.142	551	.000
		Mujer	.110	462	.000
	Satisfacción e involucración	Hombre	.194	551	.000
		Mujer	.194	462	.000
	Cohesión entre iguales	Hombre	.163	551	.000
		Mujer	.149	462	.000
Total Conducción de Grupo		Hombre	.087	551	.000
		Mujer	.086	462	.000
	Relación profesor-alumno	Hombre	.156	551	.000
		Mujer	.163	462	.000
	Orden y organización	Hombre	.142	551	.000
		Mujer	.153	462	.000
	Orientación a la tarea	Hombre	.122	551	.000
		Mujer	.127	462	.000

a Corrección de la significación de Lilliefors

EDAD

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Edad	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		11	.234	12	.069
		12	.158	99	.000
		13	.138	176	.000
		14	.123	216	.000
		15	.127	316	.000
		16	.143	185	.200*
	Satisfacción e involucración	11	.142	12	.200*
		12	.213	99	.000
		13	.185	176	.000
		14	.208	216	.000
		15	.193	316	.000
		16	.182	185	.200*
	Cohesión entre iguales	11	.201	12	.194
		12	.196	99	.000
		13	.141	176	.000
		14	.174	216	.000
		15	.152	316	.000
		16	.156	185	.200*
Total Conducción de Grupo		11	.246	12	.043
		12	.139	99	.000
		13	.087	176	.002
		14	.096	216	.000
		15	.080	316	.000
		16	.096	185	.200*
	Relación profesor-alumno	11	.233	12	.072
		12	.147	99	.000
		13	.159	176	.000
		14	.179	216	.000
		15	.152	316	.000
		16	.153	185	.074
	Orden y organización	11	.186	12	.200*
		12	.201	99	.000
		13	.116	176	.000
		14	.160	216	.000
		15	.135	316	.000
		16	.158	185	.200*
	Orientación a la tarea	11	.165	12	.200*
		12	.156	99	.000
		13	.115	176	.000
		14	.143	216	.000
		15	.107	316	.000
		16	.142	185	.200*

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

CURSO

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Curso	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (a)			
			Estadístico	gl	Sig.	
Total Cohesión de grupo		1º E.S.O.		204	.000	
		2º E.S.O.	.157	176	.000	
		3º E.S.O.	.137	245	.000	
		4º E.S.O.	.115	362	.000	
		PEMAR	.121	26	.096	
			.158			
Total Conducción de Grupo	Satisfacción e involucración	1º E.S.O.	.213	204	.000	
		2º E.S.O.	.207	176	.000	
		3º E.S.O.	.188	245	.000	
		4º E.S.O.	.183	362	.000	
		PEMAR	.150	26	.139	
	Cohesión entre iguales	1º E.S.O.	.197	204	.000	
		2º E.S.O.	.126	176	.000	
		3º E.S.O.	.161	245	.000	
		4º E.S.O.	.149	362	.000	
		PEMAR	.159	26	.090	
	Total Conducción de Grupo		1º E.S.O.	.137	204	.000
			2º E.S.O.	.087	176	.002
			3º E.S.O.	.073	245	.003
			4º E.S.O.	.078	362	.000
			PEMAR	.125	26	.200*
Total Conducción de Grupo	Relación profesor-alumno	1º E.S.O.	.164	204	.000	
		2º E.S.O.	.183	176	.000	
		3º E.S.O.	.145	245	.000	
		4º E.S.O.	.159	362	.000	
		PEMAR	.206	26	.006	
	Orden y organización	1º E.S.O.	.193	204	.000	
		2º E.S.O.	.143	176	.000	
		3º E.S.O.	.145	245	.000	
		4º E.S.O.	.146	362	.000	
		PEMAR	.142	26	.192	
Total Conducción de Grupo	Orientación a la tarea	1º E.S.O.	.144	204	.000	
		2º E.S.O.	.133	176	.000	
		3º E.S.O.	.121	245	.000	
		4º E.S.O.	.118	362	.000	
		PEMAR	.155	26	.109	

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

GRUPO

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		A	.218	11	.150
		B	.124	272	.000
		C	.145	384	.000
		D	.137	259	.000
		E	.118	79	.008
		F	.176	9	.200*
	Satisfacción e involucración	A	.200	11	.200*
		B	.205	272	.000
		C	.176	384	.000
		D	.217	259	.000
		E	.146	79	.000
		F	.139	9	.200*
	Cohesión entre iguales	A	.167	11	.200*
		B	.160	272	.000
		C	.163	384	.000
		D	.151	259	.000
		E	.149	79	.000
		F	.292	9	.026
Total Conducción de Grupo		A	.190	11	.200*
		B	.062	272	.013
		C	.087	384	.000
		D	.118	259	.000
		E	.146	79	.000
		F	.218	9	.200*
	Relación profesor-alumno	A	.321	11	.002
		B	.160	272	.000
		C	.145	384	.000
		D	.186	259	.000
		E	.146	79	.000
		F	.195	9	.200*
	Orden y organización	A	.219	11	.145
		B	.139	272	.000
		C	.156	384	.000
		D	.156	259	.000
		E	.170	79	.000
		F	.237	9	.155
	Orientación a la tarea	A	.176	11	.200*
		B	.128	272	.000
		C	.133	384	.000
		D	.123	259	.000
		E	.167	79	.000
		F	.278	9	.044

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

TIPO DE FAMILIA

**Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)**

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Tipo de familia	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Nuclear	.129	550	.000
		Extensa	.152	192	.000
		Monoparental	.164	133	.000
		Reconstruida	.144	116	.000
		Otras	.118	12	.200*
	Satisfacción e involucración	Nuclear	.172	550	.000
		Extensa	.224	192	.000
		Monoparental	.236	133	.000
		Reconstruida	.201	116	.000
		Otras	.174	12	.200*
	Cohesión entre iguales	Nuclear	.171	550	.000
		Extensa	.138	192	.000
		Monoparental	.164	133	.000
		Reconstruida	.145	116	.000
		Otras	.319	12	.001
Total Conducción de Grupo		Nuclear	.070	550	.000
		Extensa	.110	192	.000
		Monoparental	.103	133	.002
		Reconstruida	.134	116	.000
		Otras	.177	12	.200*
	Relación profesor-alumno	Nuclear	.154	550	.000
		Extensa	.179	192	.000
		Monoparental	.162	133	.000
		Reconstruida	.150	116	.000
		Otras	.153	12	.200*
	Orden y organización	Nuclear	.140	550	.000
		Extensa	.154	192	.000
		Monoparental	.163	133	.000
		Reconstruida	.161	116	.000
		Otras	.213	12	.139
	Orientación a la tarea	Nuclear	.131	550	.000
		Extensa	.125	192	.000
		Monoparental	.162	133	.000
		Reconstruida	.151	116	.000
		Otras	.210	12	.149

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

PROFESIÓN DEL PADRE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Profesión del padre	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Activo	.127	792	.000
		Desempleado	.171	167	.000
		Jubilado	.134	25	.200*
Total Conducción de Grupo	Satisfacción e involucración	Activo	.195	792	.000
		Desempleado	.182	167	.000
		Jubilado	.195	25	.015
	Cohesión entre iguales	Activo	.149	792	.000
		Desempleado	.181	167	.000
		Jubilado	.206	25	.008
	Relación profesor-alumno	Activo	.073	792	.000
		Desempleado	.116	167	.000
		Jubilado	.202	25	.010
Orden y organización	Activo	.156	792	.000	
	Desempleado	.163	167	.000	
	Jubilado	.204	25	.008	
Orientación a la tarea	Activo	.143	792	.000	
	Desempleado	.157	167	.000	
	Jubilado	.250	25	.000	
	Orientación a la tarea	Activo	.123	792	.000
		Desempleado	.128	167	.000
		Jubilado	.186	25	.026

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

PROFESIÓN DE LA MADRE

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Profesión de la madre	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (a)		
			Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Activo	.130	723	.000
		Desempleado	.131	231	.000
		Jubilado	.129	30	.200*
	Satisfacción e involucración	Activo	.198	723	.000
		Desempleado	.175	231	.000
		Jubilado	.179	30	.015
	Cohesión entre iguales	Activo	.161	723	.000
		Desempleado	.147	231	.000
		Jubilado	.208	30	.002
Total Conducción de Grupo		Activo	.078	723	.000
		Desempleado	.133	231	.000
		Jubilado	.168	30	.031
	Relación profesor-alumno	Activo	.123	402	.000
		Desempleado	.212	234	.000
		Jubilado	.103	30	.002
	Orden y organización	Activo	.147	723	.000
		Desempleado	.140	231	.000
		Jubilado	.180	30	.014
	Orientación a la tarea	Activo	.120	723	.000
		Desempleado	.137	231	.000
		Jubilado	.159	30	.052

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

EDAD DEL PADRE

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Edad del padre	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (a)		
			Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Menos de 20 años	.231	8	.200*
		De 20 a 30	.193	35	.002
		De 31 a 40	.149	346	.000
		De 41 a 50	.137	490	.000
		Más de 51			
	Satisfacción e involucración	Menos de 20 años	.193	8	.200*
		De 20 a 30	.134	35	.117
		De 31 a 40	.189	346	.000
		De 41 a 50	.196	490	.000
		Más de 51			
	Cohesión entre iguales	Menos de 20 años	.171	8	.200
		De 20 a 30	.191	35	.002
		De 31 a 40	.167	346	.000
		De 41 a 50	.158	490	.000
		Más de 51			
Total Conducción de Grupo		Menos de 20 años	.184	8	.200*
		De 20 a 30	.145	35	.060
		De 31 a 40	.071	346	.000
		De 41 a 50	.190	490	.000
		Más de 51			
	Relación profesor-alumno	Menos de 20 años	.250	8	.150
		De 20 a 30	.149	35	.046
		De 31 a 40	.169	346	.000
		De 41 a 50	.161	490	.000
		Más de 51			
	Orden y organización	Menos de 20 años	.238	8	.200*
		De 20 a 30	.195	35	.002
		De 31 a 40	.130	346	.000
		De 41 a 50	.163	490	.000
		Más de 51			
	Orientación a la tarea	Menos de 20 años	.193	8	.200
		De 20 a 30	.204	35	.001
		De 31 a 40	.115	346	.000
		De 41 a 50	.128	490	.000
		Más de 51			

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

EDAD DE LA MADRE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Edad de la madre	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Menos de 20 años	.212	4	.000
		De 20 a 30	.150	30	.081
		De 31 a 40	.137	346	.000
		De 41 a 50	.135	541	.000
		Más de 51	.166	65	.000
Total Conducción de Grupo	Satisfacción e involucración	Menos de 20 años	.210	4	.126
		De 20 a 30	.142	30	.000
		De 31 a 40	.205	346	.000
		De 41 a 50	.187	541	.000
		Más de 51	.202	65	.000
	Cohesión entre iguales	Menos de 20 años	.208	4	.000
		De 20 a 30	.237	30	.000
		De 31 a 40	.148	346	.000
		De 41 a 50	.175	541	.000
		Más de 51	.156	65	.000
Total Conducción de Grupo		Menos de 20 años	.263	4	.000
		De 20 a 30	.163	30	.041
		De 31 a 40	.088	346	.000
		De 41 a 50	.095	541	.000
		Más de 51	.111	65	.045
Total Conducción de Grupo	Relación profesor-alumno	Menos de 20 años	.329	4	.000
		De 20 a 30	.210	30	.002
		De 31 a 40	.181	346	.000
		De 41 a 50	.149	541	.000
		Más de 51	.138	65	.004
	Orden y organización	Menos de 20 años	.298	4	.000
		De 20 a 30	.208	30	.002
		De 31 a 40	.142	346	.000
		De 41 a 50	.145	541	.000
		Más de 51	.173	65	.000
Total Conducción de Grupo	Orientación a la tarea	Menos de 20 años	.236	4	.000
		De 20 a 30	.171	30	.025
		De 31 a 40	.125	346	.000
		De 41 a 50	.131	541	.000
		Más de 51	.115	65	.031

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

ESTUDIOS DEL PADRE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Estudios del padre	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Sin estudios o Primaria incompleta	.148	76	.000
		Primaria	.169	82	.000
		Secundaria Obligatoria	.119	204	.000
		Bachiller o FP Medio	.103	222	.000
		FP Superior o Diplomatura	.161	193	.000
		Diplomatura	.136	173	.000
		Licenciatura o Grado Doctorado	.173	33	.013
	Satisfacción e involucración	Sin estudios o Primaria incompleta	.201	76	.000
		Primaria	.180	82	.000
		Secundaria Obligatoria	.148	204	.000
		Bachiller o FP Medio	.183	222	.000
		FP Superior o Diplomatura	.228	193	.000
		Diplomatura	.219	173	.000
		Licenciatura o Grado Doctorado	.225	33	.000
Cohesión entre iguales	Sin estudios o Primaria incompleta	.141	76	.001	
	Primaria	.166	82	.000	
	Secundaria Obligatoria	.168	204	.000	
	Bachiller o FP Medio	.132	222	.000	
	FP Superior o Diplomatura	.174	193	.000	
	Diplomatura	.148	173	.000	
	Licenciatura o Grado Doctorado	.171	33	.015	
Total Conducción de Grupo		Sin estudios o Primaria incompleta	.083	76	.001
		Primaria	.102	82	.000
		Secundaria Obligatoria	.083	204	.000
		Bachiller o FP Medio	.101	222	.000
		FP Superior o Diplomatura	.115	193	.000
		Diplomatura	.070	173	.000
		Licenciatura o Grado Doctorado	.146	33	.015
	Relación profesor-alumno	Sin estudios o Primaria incompleta	.170	76	.000
		Primaria	.184	82	.000
		Secundaria Obligatoria	.129	204	.000
		Bachiller o FP Medio	.152	222	.000
		FP Superior o Diplomatura	.192	193	.000
		Diplomatura	.146	173	.000
		Licenciatura o Grado Doctorado	.143	33	.084

Orden y organización	Sin estudios o Primaria incompleta	.160	76	.000
	Primaria	.142	82	.000
	Secundaria Obligatoria	.134	204	.000
	Bachiller o FP Medio	.150	222	.000
	FP Superior o Diplomatura	.174	193	.000
	Licenciatura o Grado	.129	173	.000
	Doctorado	.200	33	.002
Orientación a la tarea	Sin estudios o Primaria incompleta	.141	76	.001
	Primaria	.107	82	.000
	Secundaria Obligatoria	.143	204	.000
	Bachiller o FP Medio	.120	222	.000
	FP Superior o Diplomatura	.173	193	.000
	Licenciatura o Grado	.113	173	.000
	Doctorado	.168	33	.019

a Corrección de la significación de Lilliefors

ESTUDIOS DE LA MADRE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Estudios de la madre	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Sin estudios o Primaria incompleta	.133	90	.000
		Primaria	.129	126	.000
		Secundaria Obligatoria	.152	177	.000
		Bachiller o FP Medio	.104	212	.000
		FP Superior o Diplomatura	.186	152	.000
		Licenciatura o Grado	.148	200	.000
		Doctorado	.122	34	.200*
Satisfacción e involucración		Sin estudios o Primaria incompleta	.167	90	.000
		Primaria	.194	126	.000
		Secundaria Obligatoria	.174	177	.000
		Bachiller o FP Medio	.158	212	.000
		FP Superior o Diplomatura	.255	152	.000
		Licenciatura o Grado	.197	200	.000
		Doctorado	.223	34	.000

		Sin estudios o		
		Primaria incompleta		
		Primaria	.123	90 .000
		Secundaria	.123	126 .000
	Cohesión entre iguales	Obligatoria	.174	177 .000
		Bachiller o FP Medio	.164	212 .000
		FP Superior o	.140	152 .000
		Diplomatura	.163	200 .000
		Licenciatura o Grado	.206	34 .001
		Doctorado		
		Sin estudios o		
		Primaria incompleta	.072	90 .000
		Primaria	.079	126 .052
		Secundaria	.103	177 .000
		Obligatoria	.113	212 .000
	Total	Bachiller o FP Medio	.103	152 .000
	Conducción de	FP Superior o	.076	200 .007
	Grupo	Diplomatura	.113	34 .200*
		Licenciatura o Grado		
		Doctorado		
		Sin estudios o		
		Primaria incompleta	.148	90 .000
		Primaria	.237	126 .000
		Secundaria	.142	177 .000
	Relación profesor-alumno	Obligatoria	.157	212 .000
		Bachiller o FP Medio	.176	152 .000
		FP Superior o	.143	200 .000
		Diplomatura	.159	34 .030
		Licenciatura o Grado		
		Doctorado		
		Sin estudios o		
		Primaria incompleta	.109	90 .010
		Primaria	.158	126 .000
		Secundaria	.141	177 .000
	Orden y organización	Obligatoria	.150	212 .000
		Bachiller o FP Medio	.174	152 .000
		FP Superior o	.142	200 .000
		Diplomatura	.154	34 .040
		Licenciatura o Grado		
		Doctorado		
		Sin estudios o		
		Primaria incompleta	.123	90 .002
		Primaria	.108	126 .001
		Secundaria	.152	177 .000
	Orientación a la tarea	Obligatoria	.150	212 .000
		Bachiller o FP Medio	.140	152 .000
		FP Superior o	.117	200 .000
		Diplomatura	.141	34 .085
		Licenciatura o Grado		
		Doctorado		

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

HAS REPETIDO CURSO ALGUNA VEZ

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Repetir curso	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		No	.129	978	.000
		Si	.107	71	.042
	Satisfacción e involucración	No	.204	978	.000
		Si	.135	71	.003
	Cohesión entre iguales	No	.163	978	.000
		Si	.152	71	.000
Total Conducción de Grupo		No	.80	978	.000
		Si	.124	71	.009
	Relación profesor-alumno	No	.162	978	.000
		Si	.174	71	.000
	Orden y organización	No	.145	978	.000
		Si	.150	71	.000
	Orientación a la tarea	No	.130	978	.000
		Si	.144	71	.001

a Corrección de la significación de Lilliefors

CUÁNTAS VECES HAS REPETIDO CURSO

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Veces repetido	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		0	.132	812	.000
		1	.117	152	.000
		2	.122	40	.000
		3	.260	2	.135
	Satisfacción e involucración	0	.201	812	.000
		1	.171	152	.000
		2	.167	40	.000
		3	.260	2	.007
	Cohesión entre iguales	0	.163	812	.000
		1	.141	152	.000
		2	.162	40	.009
				2	

Total	0	.079	812	.000
Conducción de Grupo	1	.120	152	.000
	2	.073	40	.000
	3	.260	2	.200*
	0	.158	812	.000
Relación profesor-alumno	1	.175	152	.000
	2	.189	40	.001
	3	.260	2	.001
	0	.145	812	.000
Orden y organización	1	.151	152	.000
	2	.144	40	.000
	3	.260	2	.036
	0	.127	812	.000
Orientación a la tarea	1	.128	152	.000
	2	.118	40	.000
	3	.260	2	.168

a Corrección de la significación de Lilliefors

CALIFICACIONES ÚLTIMA EVALUACIÓN-INSUFICIENTE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Insuficiente	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		0	.123	630	.000
		1	.136	130	.000
		2	.197	90	.000
		3	.124	60	.022
		4	.184	40	.002
		5	.149	26	.145
		6	.215	11	.163
		7	.300	4	
		8	.092	14	.200*
		9	.227	5	.200*
		10	.260	2	
	Satisfacción e involucración	0	.199	630	.000
		1	.187	130	.000
		2	.198	90	.000
		3	.179	60	.000
		4	.225	40	.000
		5	.170	26	.051
		6	.138	11	.200
		7	.304	4	
		8	.184	14	.200*
		9	.227	5	.200*
		10	.260	2	

		0	.157	630	.000
		1	.165	130	.000
		2	.203	90	.000
		3	.157	60	.001
	Cohesión entre iguales	4	.196	40	.000
		5	.132	26	.200*
		6	.313	11	.004
		7	.283	4	
		8	.214	14	.081
		9	.178	5	.200*
		10	.260	2	
		0	.077	630	.000
		1	.118	130	.000
		2	.077	90	.200*
		3	.087	60	.200*
	Total	4	.181	40	.002
	Conducción de	5	.159	26	.090
	Grupo	6	.131	11	.200*
		7	.237	4	
		8	.143	14	.200*
		9	.206	5	.200*
		10	.260	2	
		0	.170	630	.000
		1	.170	130	.000
		2	.156	90	.000
		3	.133	60	.010
	Relación profesor-alumno	4	.166	40	.007
		5	.154	26	.112
		6	.155	11	.200*
		7	.307	4	
		8	.185	14	.200*
		9	.366	5	.027
		10	.260	2	
		0	.157	630	.000
		1	.149	130	.000
		2	.147	90	.000
		3	.165	60	.000
	Orden y organización	4	.157	40	.014
		5	.184	26	.024
		6	.260	11	.037
		7	.215	4	
		8	.175	14	.200*
		9	.221	5	.200*
		10	.260	2	

	0	.123	630	.000
	1	.125	130	.000
	2	.140	90	.000
	3	.129	60	.015
	4	.217	40	.000
Orientación a la tarea	5	.205	26	.006
	6	.267	11	.027
	7	.151	4	
	8	.286	14	.003
	9	.213	5	.200*
	10	.260	2	

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

CALIFICACIONES ÚLTIMA EVALUACIÓN- SUFICIENTE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Suficiente	Estadístico	gl	Sig.
		0	.129	363	.000
		1	.151	128	.000
		2	.134	152	.000
		3	.164	137	.000
		4	.136	112	.000
		5	.200	31	.003
		6	.139	59	.006
		7	.152	16	.200*
		8	.224	10	.168
		9	.288	4	
		10			
		0	.193	363	.000
		1	.185	128	.000
		2	.194	152	.000
		3	.234	137	.000
	Satisfacción e involucración	4	.225	112	.000
		5	.208	31	.001
		6	.123	59	.028
		7	.186	16	.141
		8	.273	10	.034
		9	.298	4	
		10			
		0	.168	363	.000
		1	.176	128	.000
		2	.164	152	.000
		3	.149	137	.000
	Cohesión entre iguales	4	.125	112	.000
		5	.221	31	.000
		6	.204	59	.000
		7	.207	16	.064
		8	.183	10	.200*
		9	.250	4	
		10			

Total Conducción de Grupo	0	.090	363	.000
	1	.091	128	.011
	2	.113	152	.000
	3	.082	137	.024
	4	.094	112	.016
	5	.106	31	.200*
	6	.110	59	.075
	7	.284	16	.001
	8	.133	10	.200*
	9	.252	4	
	10			
Relación profesor-alumno	0	.170	363	.000
	1	.138	128	.000
	2	.153	152	.000
	3	.181	137	.000
	4	.137	112	.000
	5	.132	31	.178
	6	.154	59	.001
	7	.285	16	.001
	8	.160	10	.200*
	9	.298	4	
	10			
Orden y organización	0	.161	363	.000
	1	.177	128	.000
	2	.144	152	.000
	3	.154	137	.000
	4	.149	112	.000
	5	.191	31	.005
	6	.154	59	.001
	7	.147	16	.200*
	8	.235	10	.126
	9	.307	4	
	10			
Orientación a la tarea	0	.122	363	.000
	1	.126	128	.000
	2	.150	152	.000
	3	.113	137	.000
	4	.118	112	.001
	5	.135	31	.162
	6	.138	59	.007
	7	.327	16	.000
	8	.136	10	.200*
	9	.307	4	
	10			

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

CALIFICACIONES ÚLTIMA EVALUACIÓN- BIEN

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Bien	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		0	.120	222	.000
		1	.130	189	.000
		2	.118	239	.000
		3	.151	124	.000
		4	.175	102	.000
		5	.126	34	.192
		6	.161	54	.001
		7	.134	21	.200*
		8	.120	24	.200*
		9	.253	3	
		10			
Satisfacción e involucración		0	.167	222	.000
		1	.181	189	.000
		2	.175	239	.000
		3	.126	124	.000
		4	.133	102	.000
		5	.145	34	.018
		6	.117	54	.014
		7	.214	21	.013
		8	.256	24	.000
		9	.366	3	
		10			
Cohesión entre iguales		0	.151	222	.000
		1	.131	189	.000
		2	.146	239	.000
		3	.176	124	.000
		4	.195	102	.000
		5	.166	34	.018
		6	.215	54	.000
		7	.132	21	.200*
		8	.202	24	.013
		9	.385	3	
		10			
Total Conducción de Grupo		0	.088	222	.000
		1	.107	189	.000
		2	.075	239	.002
		3	.083	124	.034
		4	.128	102	.000
		5	.099	34	.200*
		6	.094	54	.200*
		7	.142	21	.200*
		8	.147	24	.192
		9	.385	3	
		10			

	0	.157	222	.000
	1	.171	189	.000
	2	.145	239	.000
	3	.136	124	.000
Relación profesor-alumno	4	.177	102	.000
	5	.165	34	.019
	6	.137	54	.014
	7	.214	21	.013
	8	.281	24	.000
	9	.385	3	
	10			
	0	.169	222	.000
	1	.163	189	.000
	2	.122	239	.000
	3	.143	124	.000
Orden y organización	4	.143	102	.000
	5	.162	34	.023
	6	.167	54	.001
	7	.219	21	.010
	8	.187	24	.030
	9	.253	3	
	10			
	0	.134	222	.000
	1	.155	189	.000
	2	.121	239	.000
	3	.136	124	.000
Orientación a la tarea	4	.148	102	.000
	5	.148	34	.056
	6	.180	54	.000
	7	.123	21	.200*
	8	.140	24	.200*
	9	.253	3	
	10			

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

CALIFICACIONES ÚLTIMA EVALUACIÓN-NOTABLE

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Notable	Estadístico	gl	Sig.
		0	.117	229	.000
		1	.119	207	.000
		2	.139	182	.000
		3	.163	104	.000
Total Cohesión de grupo		4	.139	107	.000
		5	.129	64	.010
		6	.176	50	.001
		7	.195	30	.005
		8	.160	30	.049
		9	.291	9	.027
			10		

	0	.176	229	.000
	1	.173	207	.000
	2	.210	182	.000
	3	.197	104	.000
Satisfacción e involucración	4	.239	107	.000
	5	.184	64	.000
	6	.189	50	.000
	7	.210	30	.002
	8	.182	30	.012
	9	.192	9	.200*
	10			
	0	.160	229	.000
	1	.165	207	.000
	2	.163	182	.000
	3	.156	104	.000
Cohesión entre iguales	4	.189	107	.000
	5	.130	64	.009
	6	.151	50	.006
	7	.233	30	.000
	8	.223	30	.041
	9	.208	9	.200*
	10			
	0	.117	229	.000
	1	.084	207	.001
	2	.063	182	.077
	3	.107	104	.005
Total Conducción de Grupo	4	.076	107	.159
	5	.091	64	.200*
	6	.134	50	.026
	7	.146	30	.100
	8	.167	30	.033
	9	.230	9	.188
	10			
	0	.155	229	.000
	1	.205	207	.000
	2	.136	182	.000
	3	.177	104	.000
Relación profesor-alumno	4	.145	107	.000
	5	.146	64	.002
	6	.158	50	.003
	7	.182	30	.013
	8	.254	30	.000
	9	.278	9	.044
	10			
	0	.119	229	.000
	1	.129	207	.000
	2	.138	182	.000
	3	.164	104	.000
	4	.169	107	.000
Orden y organización	5	.182	64	.000
	6	.212	50	.000
	7	.226	30	.000
	8	.238	30	.000
	9	.206	9	.200*
	10			

	0	.137	229	.000
	1	.138	207	.000
	2	.131	182	.000
	3	.124	104	.000
Orientación a la tarea	4	.128	107	.000
	5	.131	64	.008
	6	.111	50	.166
	7	.139	30	.141
	8	.222	30	.001
	9	.212	9	.200*
	10			

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

CALIFICACIONES ÚLTIMA EVALUACIÓN-SOBRESALIENTE

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Sobresali- ente	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (a)		
			Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		0	.129	476	.000
		1	.116	195	.000
		2	.192	112	.000
		3	.115	93	.004
		4	.126	55	.029
		5	.150	22	.200*
		6	.199	12	.200*
		7	.157	11	.200*
		8	.170	7	.200*
		9	.180	25	.036
		10	.303	4	
Satisfacción e involucración		0	.195	476	.000
		1	.178	195	.000
		2	.207	112	.000
		3	.180	93	.000
		4	.249	55	.000
		5	.147	22	.200*
		6	.222	12	.105
		7	.167	11	.200*
		8	.332	7	.019
		9	.176	25	.043
		10	.283	4	
Cohesión entre iguales		0	.156	476	.000
		1	.155	195	.000
		2	.179	112	.000
		3	.124	93	.001
		4	.148	55	.004
		5	.185	22	.050
		6	.194	12	.200*
		7	.242	11	.071
		8	.267	7	.140
		9	.206	25	.008
		10	.441	4	

Total Conducción de Grupo	0	.095	476	.000
	1	.088	195	.001
	2	.087	112	.038
	3	.124	93	.001
	4	.104	55	.200*
	5	.185	22	.048
	6	.17	12	.200*
	7	.196	11	.200*
	8	.268	7	.137
	9	.155	25	.126
	10	.252	4	
Relación profesor-alumno	0	.162	476	.000
	1	.143	195	.000
	2	.172	112	.000
	3	.150	93	.000
	4	.174	55	.000
	5	.178	22	.067
	6	.201	12	.195
	7	.227	11	.117
	8	.279	7	.105
	9	.187	25	.024
	10	.283	4	
Orden y organización	0	.135	476	.000
	1	.145	195	.000
	2	.204	112	.000
	3	.134	93	.000
	4	.157	55	.002
	5	.212	22	.011
	6	.251	12	.036
	7	.285	11	.013
	8	.253	7	.195
	9	.171	25	.057
	10	.307	4	
Orientación a la tarea	0	.126	476	.000
	1	.141	195	.000
	2	.139	112	.000
	3	.161	93	.000
	4	.185	55	.000
	5	.212	22	.011
	6	.219	12	.118
	7	.213	11	.176
	8	.198	7	.200*
	9	.156	25	.118
	10	.282	4	

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Rendimiento académico	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Malo	.104	37	.200*
		Regular	.108	361	.000
		Bueno	.137	523	.000
		Muy Bueno	.121	80	.006
	Satisfacción e involucración	Malo	.136	37	.083
		Regular	.177	361	.000
		Bueno	.202	523	.000
		Muy Bueno	.203	80	.006
	Cohesión entre iguales	Malo	.156	37	.024
		Regular	.131	361	.000
		Bueno	.175	523	.000
		Muy Bueno	.148	80	.000
Total Conducción de Grupo		Malo	.120	37	.096
		Regular	.134	361	.000
		Bueno	.133	523	.001
		Muy Bueno	.137	80	.000
	Relación profesor-alumno	Malo	.161	37	.016
		Regular	.161	361	.000
		Bueno	.162	523	.000
		Muy Bueno	.165	80	.000
	Orden y organización	Malo	.140	37	.065
		Regular	.124	361	.000
		Bueno	.155	523	.000
		Muy Bueno	.139	80	.001
	Orientación a la tarea	Malo	.120	37	.097
		Regular	.126	361	.000
		Bueno	.135	523	.000
		Muy Bueno	.139	80	.001

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors

NÚMERO DE AMIGOS

Prueba de normalidad
Kolmogorov-Smirnov (a)

Total Dimensión	Total Subdimensiones	Amigos	Estadístico	gl	Sig.
Total Cohesión de grupo		Ninguno	.255	12	.031
		Entre 1 y 3	.105	148	.000
		Entre 4 y 6	.119	414	.000
		Más de 6	.146	414	.000
Total Conducción de Grupo	Satisfacción e involucración	Ninguno	.153	12	.200*
		Entre 1 y 3	.170	148	.000
		Entre 4 y 6	.200	414	.000
		Más de 6	.188	414	.000
	Cohesión entre iguales	Ninguno	.217	12	.122
		Entre 1 y 3	.154	148	.000
		Entre 4 y 6	.148	414	.000
		Más de 6	.167	414	.000
Relación profesor-alumno	Ninguno	.170	12	.200*	
	Entre 1 y 3	.101	148	.000	
	Entre 4 y 6	.089	414	.000	
	Más de 6	.076	414	.000	
Orden y organización	Ninguno	.266	12	.019	
	Entre 1 y 3	.167	148	.000	
	Entre 4 y 6	.155	414	.000	
	Más de 6	.158	414	.000	
Orientación a la tarea	Ninguno	.164	12	.200*	
	Entre 1 y 3	.128	148	.000	
	Entre 4 y 6	.151	414	.000	
	Más de 6	.146	414	.000	
	Ninguno	.191	12	.200*	
	Entre 1 y 3	.132	148	.000	
	Entre 4 y 6	.119	414	.000	
	Más de 6	.128	414	.000	

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a Corrección de la significación de Lilliefors