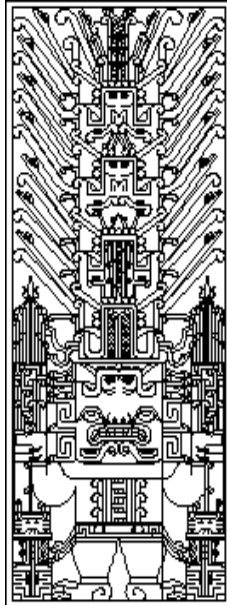


**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL
ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**



TESIS

**"LA INFLUENCIA DE LAS VIRTUDES Y FORTALEZAS DEL
CARÁCTER EN EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE Y EL COMPORTAMIENTO PRO SOCIAL
ANTE SITUACIONES DE AGRAVIO, EN LA I.E.P. "JESÚS
EL BUEN PASTOR" NIVEL SECUNDARIA"**

PRESENTADO POR:

ERNESTO CRISÓLOGO VALLEJO ESPINOZA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

LIMA - PERÚ

2018

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como el desarrollo de una tesis doctoral es ineludible reconocer el mérito de todas las personas que contribuyeron en este trabajo de investigación. Todo hubiese sido imposible sin la participación de personas e instituciones que han facilitado las cosas para que este trabajo llegue a un feliz término. Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para ser justo y consecuente con ellas, expresándoles mis agradecimientos.

Debo agradecer de manera especial y sincera al Dr. Alberto Qwisgaardt por aceptar el reto de realizar esta tesis doctoral bajo su dirección. Creo haber sido bendecido con su apoyo y consejo en este trabajo el cual lo considero invaluable, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como investigador. Las ideas fluyen y las experiencias propias de una vida cimentada en los valores cristianos, siempre han sido un norte en nuestro camino para buscar juntos el cambio, la transformación y la conversión de todos aquellos que aman y desean surgir en la vida. Conocer a una persona con tan alto grado de desprendimiento, es una oportunidad para agradecer a Dios, por poner en el camino instrumentos eficaces, dignos de admiración y respeto; Pues, Alberto es y estará en mi corazón por todo su aporte para la construcción de esta tesis.

Del mismo modo es preciso manifestar mi más sincero agradecimiento al Dr. Manuel Montoya por su comprensión, intuición y confianza en mi persona para desarrollar esta tesis. Valoro sobremanera, su sapiencia, experiencia y paciencia de pedagogo experimentado que hizo gala siempre en acaloradas discusiones, los mismos que redundaran benéficamente tanto a nivel científico como personal. No cabe duda que su participación ha enriquecido el trabajo realizado y, por otro lado se ha fortalecido nuestra amistad y respeto.

Finalmente, debo agradecer al Colegio Jesús el Buen Pastor, por haber financiado mis

estudios doctorales.

Tesis publicada con autorización del autor
No olvide citar esta tesis

UNFV

RESUMEN

Un acuerdo casi unánime en el mundo académico y de economía es que uno de los pilares del desarrollo es la educación. Se viene asumiendo que el núcleo estructurante de toda la formación es lo ético, la formación de personas, más allá del paradigma de las competencias. Vivimos en un contexto de relaciones de continuo conflicto debilitante, de permanente agravio, que requieren de una respuesta más proactiva y virtuosa para una convivencia más armoniosa, motivados por el desarrollo de virtudes y fortalezas.

En este sentido, el propósito de presente investigación es determinar y evaluar las relaciones de estas tres variables que inciden en la característica de nuestro mundo actual, es decir, cómo influye las virtudes y fortalezas del carácter en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio (CASA) en los estudiantes de secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor. (Moreno, J.E. y Pereyra, M. 1995) Con este fin, se desarrolla una metodología de investigación de nivel cuantitativo-cualitativo, con carácter sustantivo en el marco de la metodología correlacional para la evaluación de la relación de variables. El marco muestral son los estudiantes de secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor. Para este efecto se utilizaron instrumentos validados tales como: el inventario de virtudes y fortalezas VIA, cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA y el Cuestionario de Comportamiento prosocial ante situaciones de Agravio (CASA). (Moreno, J.E. y Pereyra, M. 1995).

Las conclusiones del presente estudio es que las tres variables están altamente relacionadas. Es decir, que las personas que presentan altos niveles de virtudes y fortalezas, tienen mayores probabilidades de desarrollar las habilidades metacognitivas y sus respectivas estrategias de aprendizaje, como también desplegarán un mayor comportamiento prosocial ante situaciones de agravio.

PALABRAS CLAVE: Virtudes, fortalezas humanas, metacognición, estrategias de aprendizaje, comportamiento prosocial, situaciones de agravio, resiliencia, búsqueda de

ABSTRACT

There is almost unanimous agreement in the academic world and economy that one of the pillars of development is education. It is assumed that the structuring core of any ethics training is the training of people, beyond the paradigm of skills. We witness about the epistemological revolution where the most important thing is the construction of knowledge in a world of complexities, uncertainties, volatilities. It is necessary to assume provisional prospects of propositions, which makes crucial metacognitive thinking development and deployment of learning strategies. We live in a context of ongoing relationships debilitating conflict, permanently damages, which require a more proactive and virtuous response to a more harmonious coexistence, motivated by the development of virtues and strengths.

In this sense, the purpose of this investigation is to determine and evaluate the relationship of these three variables that influence the characteristic of our current world, that is, how it influences the virtues and character strengths in the development of learning strategies and prosocial behavior in situations of tort in secondary school students Jesus the Good Shepherd.

To this end, a research methodology of quantitative and qualitative level is developed with substantive part of the correlational methodology for evaluating the relationship between variables. The sampling frame are secondary school students Jesus the Good Shepherd. To this effect validated instruments were used such as: inventory of virtues and strengths VIA questionnaire, Learning Strategies Questionnaire, (CEA) and prosocial behavior in situations of tort (CASA)

The conclusions of this study is that all three variables are highly related. That is, that people who have high levels of virtues and strengths are more likely to develop metacognitive skills and their learning strategies, as also deployed more prosocial behavior in situations of tort.

KEYWORDS: Virtues, human strengths, metacognition, learning strategies, prosocial behavior, tort situations, resilience, seeking explanation, forgiveness, reconciliation.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en el estudio de la influencia de las virtudes y fortalezas humanas en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y las actitudes ante situaciones de agravio de los estudiantes del primero al quinto de secundaria de la Institución Educativa Jesús el Buen Pastor.

El escenario del presente siglo impone sobre los individuos y las colectividades una necesaria reforma en las habilidades y capacidades, tanto para la elevación de su competitividad, como para la sostenibilidad de su enfoque ético, en el largo plazo. El siglo estará signado por una revolución en las comunicaciones humanas. Desde los dispositivos e inventos que aparecen diariamente, hasta la escala de su alcance, instantaneidad y demás. Cambiarán los lenguajes, la semiótica, los símbolos mismos y sus reconocimientos a través de las fronteras.

“Lo único permanente que nos queda es el Cambio”. En realidad, el cambio siempre está presente, solo que en tiempos recientes el cambio se presenta con una velocidad tal que no lo reconocemos, y menos aún lo controlamos. El escenario del comienzo del siglo estará signado por tres factores, que afectarán principalmente a los individuos que tenemos hoy en las escuelas: Cambio turbulento acelerado, elevada complejidad, incertidumbre permanente.

Por todo lo mencionado es vital la formación de estudiantes que dominen las estrategias de aprendizaje, de modo que puedan enfrentar todos los retos que se presenten en el nuevo escenario. En el caso de las virtudes y fortalezas humanas, desde el surgimiento de la psicología positiva y las luces de investigaciones internacionales sobre su influencia relevante en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, hacen menester evaluar la influencia en nuestro contexto nacional. Esta variable se hace trascendente en la actualidad, por la sensibilidad

mundial de formar personas competentes con virtudes y fortalezas que construyan un carácter firme y flexible.

“Llevarse bien con la gente es un arte”. Evaluar los factores psicológicos que intervienen en las relaciones humanas siempre será un desafío para dominar ese inestimable arte. El Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (CASA), es el resultado del esfuerzo de más de diez años de trabajo de dos psicólogos que han sabido conjugar la docencia y la investigación. Se ocuparon, con inteligencia y perseverancia en analizar y profundizar qué ocurre cuando se instala la discordia en las relaciones interpersonales, cómo se procesan los insultos y todo tipo de ultrajes que sufrimos inmerecidamente, qué reacciones conductuales y emocionales se movilizan y cuán inadecuadas o saludables son las respuestas que resultan.

Se ha dicho que el protagonista de la historia ya no es el hombre sino sus herramientas. Sólo una adecuada evaluación nos permitirá convertirnos en agentes de cambio para mejorar nuestra calidad de vida.

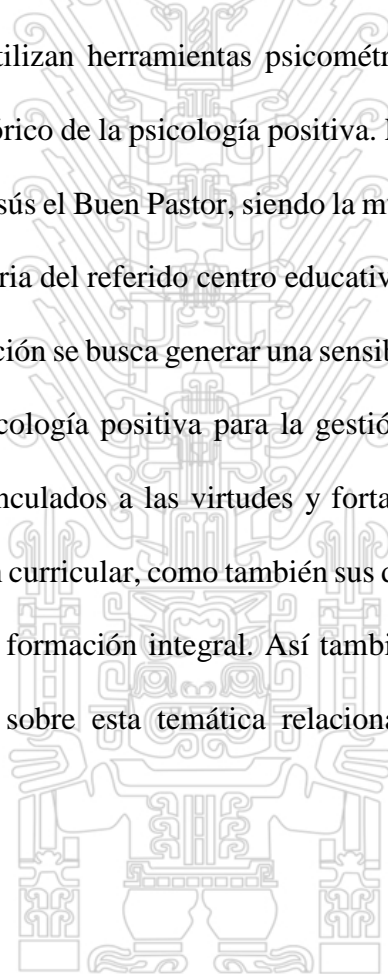
La motivación por esta temática, es producto natural de la formación personal y profesional del autor, de su devenir académico, espiritual y pedagógico. Se vienen trabajando ambas temáticas en las actividades educativas. Es misión y visión de la institución, pero hay la necesidad, porque existe un vacío, de relacionar estas tres variables muy relevantes, y que permita hacer un seguimiento y evaluación de propósitos y servicios. A este nivel, es una inquietud muy generalizada en el escenario educativo, estudiar estas variables, que se orientan a la formación integral de los estudiantes.

La estructura de la presente investigación, se inicia con el planteamiento del problema, para proseguir con el marco teórico; seguidamente se presenta el sistema de hipótesis y variables; se continúa con la metodología empleada; más adelante se presentan los resultados de la investigación, que permiten desarrollar la discusión de los resultados y así arribar a las

conclusiones y recomendaciones pertinentes. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos respectivos.

La presente investigación es básica, aplicada, explicativa con metodología correlacional. Este tipo de investigación involucra un amplio espectro de estudios no experimentales, de nivel cuantitativo-cualitativo. El método correlacional permite recoger evidencias de hechos, concentrándose a tomar medidas e indagar por supuesta relaciones entre ellas, favoreciendo una explicación más ajustada al ámbito educativo, con estudiantes del Nivel de Educación Secundaria. Se utilizan herramientas psicométricas y registros de notas para recabar los datos, en el marco teórico de la psicología positiva. La población está comprendida por los estudiantes del colegio Jesús el Buen Pastor, siendo la muestra estudiada los estudiantes del primero al quinto de secundaria del referido centro educativo.

Con la presente investigación se busca generar una sensibilización y acercamiento sobre los aportes y alcances de la psicología positiva para la gestión educativa. Que se evalúe la relevancia de los constructos vinculados a las virtudes y fortalezas humanas para el diseño, elaboración, gestión y evaluación curricular, como también sus dimensiones psicométricas, con el fin de promover la verdadera formación integral. Así también, se pretende que el estudio motive a otras investigaciones sobre esta temática relacional para su validación teórica, metodológica y de gestión.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1.1 Antecedentes del problema.....	13
1.1.1 Antecedentes de nivel contextual.....	13
1.1.2. Antecedentes Bibliográficos (investigaciones).....	17
1.2 Planteamiento del Problema.	25
1.2.1 Problema General.....	26
1.2.2 Problemas Específicos	26
1.3 Objetivos.....	27
1.3.1 Objetivo General.....	27
1.3.2. Objetivos Específicos	27
1.4 Justificación de la investigación.	27
1.5 Alcances y Limitaciones de la investigación.....	28
1.6 Definición de variables	30
CAPÍTULO II EL MARCO TEÓRICO.....	32
2.1 Teorías generales relacionadas con el tema	33
2.1.1 Teoría general de las virtudes y fortalezas	33
2.1.2 Teoría general de las estrategias de aprendizaje	38
2.1.3 Teoría general del Comportamiento Prosocial	43
2.2 Bases teóricas especializadas sobre el tema	45
2.2.1 Bases teóricas de las virtudes y fortalezas	45
2.2.1.1 Fundamentación Filosófica.....	45
2.2.1.1.1 Contexto de reflexión ético	49
2.2.1.1.2 Rasgos de la posmodernidad	52
2.2.1.2 Fundamentación Psicológica	54
2.2.1.2.1 La búsqueda de la virtud y el bienestar: Antecedentes y construcción de la psicología positiva.....	56
2.2.1.3 Fundamentación Pedagógica	61
2.2.1.3.1 Construcción teórica	63
2.2.1.3.2 Dominio de la psicología positiva: la experiencia interna.....	63
2.2.1.3.3 El método de la investigación	64
2.2.1.3.4 La idea del hombre.....	64
2.2.1.3.5 Ciencia y práctica de la psicología positiva: el modelo de las 24 fortalezas	66
2.2.1.3.6 Rescate de construcciones teóricas.....	67

Tesis publicada con autorización del autor

No olvide citar esta tesis

UNFV

2.2.1.3.7 Virtudes y fortalezas	67
2.2.1.3.8 Algunos temas de la psicología positiva	69
2.2.1.3.9 Medición, psicoterapia y programas de intervención	69
2.3 Bases teóricas de las estrategias de Aprendizaje	71
2.3.1 Fundamentación Psicológica.....	71
2.3.1.1 Aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje	76
2.3.1.2 La metacognición.....	78
2.3.1.3 Modelos a autorregulación	80
2.3.1.4 Evaluación de la autorregulación.....	81
2.3.1.5 Fundamentación Psicológica del cuestionario.....	82
2.3.2 Fundamentación Psicopedagógica	82
2.3.2.1 Un proceso guiado de enseñanza aprendizaje.....	83
2.3.2.2 El Modelado metacognitivo	84
2.3.2.3 El trabajo en grupo cooperativo:.....	84
2.3.2.4 La enseñanza mutua.....	84
2.3.2.5 Integración de las estrategias en las distintas áreas curriculares.....	84
2.3.2.6 La evaluación de las estrategias de aprendizaje	85
2.3.2.7 Acciones de valoración colectiva	85
2.3.2.8 Actividades de evaluación en pequeños grupos	85
2.3.2.9 Reflexión y valoración de los procesos decisorios durante la ejecución de tareas	85
2.3.2.10 La inclusión de las estrategias de aprendizaje en plan de acción tutorial.....	85
2.3.2.11 El rol del profesorado en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.....	86
2.3.2.12 Actitudes de resistencia al cambio	87
2.4 Bases teóricas del comportamiento prosocial ante las Situaciones de Agravio.....	88
2.4.1 Comportamiento prosocial	88
2.4.2 Desarrollo del altruismo y la agresión	90
2.4.3 Tendencias evolutivas en conducta prosocial.....	93
2.4.4 La agresión	93
2.4.5 Teorías de la agresión.....	93
2.4.6 Modelo Humanista del Comportamiento Prosocial (CASA)	96
2.4.7 Concepto de agresividad, violencia y destructividad.....	97
2.4.8 La teoría de la destructividad de Erich Fromm.....	98
2.4.9 Comportamiento prosocial del autor.....	99

2.4.10 Respuestas ante la ofensa	100
2.4.11 Actitudes pasivas.....	100
2.4.12 Respuestas agresivas.....	101
2.4.13 Respuestas prosociales.....	102
2.4.14 Situaciones y ámbito	102
2.4.15 Ámbito escolar	103
2.4.16 Ámbito de amistad.....	103
2.4.17 Ámbito paterno-filial.....	103
2.4.18 Ámbito de lo trascendente.....	103
2.5 Marco conceptual	104
Definición de Términos básicos	104
2.6 Hipótesis	108
2.6.1 Hipótesis General.....	108
2.6.2 Hipótesis Específicas.....	108
2.6.3 Variables.....	109
CAPÍTULO III METODO.....	110
3.1 Tipo de Investigación.....	111
3.2 Nivel de Investigación´	111
3.3 Diseño de investigación.....	112
3.4 Estrategias de prueba de hipótesis.....	112
3.5 Variables.....	113
3.6 Población	118
3.7 Muestra	118
3.8 Técnicas de Investigación.....	118
3.8.1 Instrumentos de recolección de datos	118
3.8.2 Procesamiento y análisis de datos.....	121
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	122
4.1 Resultados de la investigación: análisis e interpretación	123
4.1.1 Resultados de las características de la muestra	123
4.1.2 Resultados de las Características de virtudes y fortalezas humanas	132
En el cuadro y gráfico 014 se observa que el 85.8% (73) del total de estudiantes alcanzan un nivel promedio alto y promedio en el desarrollo de sentido y práctica de la moderación siendo mayor el promedio alto en segundo y cuarto de secundaria, mientras que a nivel promedio están primero cuarto y quinto.	152
4.1.3 Resultados de las Características de la Estrategias de Aprendizaje	159

4.1.4 Resultados de las Características del Comportamiento Prosocial ante Situaciones de Agravio	180
4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	193
4.2.1 RESULTADOS PRUEBAS DE CORRELACIÓN MÚLTIPLE	193
CAPÍTULO V.....	207
DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	207
5.1 Comprobación de hipótesis general	208
5.2 Comprobación de las Hipótesis Específicas	209
5. 2. 1 Comprobación de la Hipótesis Específica N° 1	209
5. 2. 2 Comprobación de la Hipótesis Específica N° 2	209
5. 2. 3 Comprobación de la Hipótesis Específica N° 3	210
CONCLUSIONES.....	212
RECOMENDACIONES	214
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	216
ANEXOS.....	231
ANEXO 01	232
FICHA TÉCNICA DE LOS INSTRUMENTOS A UTILIZAR.....	232
ANEXO 02	234
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	234





CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema

1.1.1 Antecedentes de Nivel Contextual

La investigación de índole ético ha tenido un desarrollo de altibajos en la psicología. Cobró interés su temática desde Edward Thorndike, quien se interesó focalmente en los conceptos de carácter, moralidad y virtud. Asumiendo que la parte intelectual y el carácter eran temas centrales de la psicología conductual, propuso instrumentos para evaluar la conducta ética que pudieran relacionarse con el nivel intelectual. Desde entonces los conceptos carácter y virtud fueron desterrados de la ciencia psicológica, considerándolos disonantes y extra científicos. (McCullough y Snyder, 2000).

McCullough y Snyder, (2000) señalan que el precio que se pagó por la introducción del concepto de personalidad y el destierro de los conceptos de virtudes y carácter tuvieron consecuencias como: a) El enfoque superficial de las virtudes dentro de la ciencia psicológica; b) El escaso conceptual y teórico sobre los conceptos de florecimiento y felicidad, como la que hoy se conoce los temas de la psicología positiva; c) Los serios inconvenientes de propuestas de intervención psicológica para afrontar desde las virtudes las negatividades de la vida, desde un enfoque más resiliente. Este exilio de las ciencias psicológicas sobre las fortalezas humanas clásicas, que en lo cotidiano usamos como estrategia de afrontamiento para nuestro florecimiento personal, durante buen tiempo estuvo ausente en las intervenciones asistenciales, preventivas y promocionales de la profesión psicológica. Esta historia había que ser cambiada para retomar lo propuesto por Thorndike.

Con la Psicología Positiva se produce el retorno de los conceptos exiliados tales como virtudes y fortalezas del carácter, dándose un estatus científico a su estudio. (Peterson y Seligman, 2004). Su propuesta de clasificación de las virtudes y fortalezas del carácter fue considerado un eslabón importante para el estudio psicológico de la excelencia ética. Su cuerpo

doctrinario ha configurado la Psicología Positiva, permitiendo la investigación científica de las características positivas del ser humano como favoreciendo la comunicación científica.

La escuela positiva se propone el florecimiento personal y social que pueda atenuar la presencia de patologías. Para Seligman, la conceptualización de psicología positiva se retoma y se ubica entre los objetivos centrales de la psicología como es la búsqueda de la plenitud y florecimiento personal de las personas, desarrollando sus rasgos positivos.

Sin embargo, una de las consecuencias de la segunda guerra mundial, fue el excesivo sesgo del quehacer psicológico sobre la conducta anormal (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Semillas de estas corrientes positivas lo encontramos en la Escuela Humanista representada por Carl Rogers, Abraham Maslow o Erich Fromm. Lamentablemente, la falta de solidez científica de esta escuela no favoreció su auge, permitiendo dudosas corrientes de autoayuda. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). LA Psicología Positiva adopta un método científico que le permite ubicarse como la tercera fuerza de la psicología y ser un antídoto para la propuesta de autoayuda y posturas espirituales.

La Psicología Positiva prosigue con la evolución del carácter científico de sus propuestas teóricas, consolidándose en la actualidad como el estudio científico de los rasgos positivos de la personalidad. Es la tercera fuerza de la psicología que busca comprender los mecanismos que sustentan las características positivas de la persona, que le permiten el desarrollo pleno de sus potencialidades para una mejor calidad de vida y bienestar subjetivo.

En el contexto educativo y psicológico, se viene insistiendo en la trascendencia de la formación y desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter. Recientes estudios vienen reclamando estas variables como factores educativos que influyan en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio

(Cosentino, 2010; Vallejo, 2014; Valls, 2013)

El Sisu en Finlandia es un rasgo cultural, una mentalidad, una cualidad interior que traduce el esfuerzo, la dedicación y la perseverancia para lograr objetivos y metas en el aprendizaje y la formación profesional. (Torres, 2016).

El Gambaru en Japón vale más la perseverancia que la inteligencia, lo que equivale a ser persistente, tenaz y esfuerzo para lograr sueños; es decir, “hacer lo mejor que uno puede” o “dar lo mejor de uno mismo”, enfatizando así el compromiso y el esfuerzo como vía para superar toda clase de dificultades. (Cowie, N. 1997; Torres, 2014).

En nuestro contexto educativo, no se desarrollan las virtudes y fortalezas humanas a través de proyectos educativos y programas específicos. Este es un vacío educativo.

El objetivo central de la educación peruana es la formación de la persona, el ciudadano de carácter. Así mismo, se pretende incluir para los siguientes años más horas de mentoring para los profesores con relación a los estudiantes, para cumplir este propósito (MINEDU, 2016).

En el contexto psicológico y educacional, se mantienen modelos teóricos y prácticos muy constreñidos a los formatos académicos de tipo conductista, cognitivista, constructivista, competencial, etc. Sin embargo, se generan dudas sobre el ejercicio de la práctica de las virtudes. En nuestra realidad, no existen estudios sobre la práctica de las virtudes, especialmente en contextos educativos. Igualmente, hay una discrepancia entre el proyecto y la filosofía educativa con las evidencias empíricas y trabajos concretos.

Por otro lado, son pocas las instituciones educativas que vienen implementando innovaciones educativas para la práctica pedagógica de la virtud y fortaleza.

En la Institución Educativa Jesús el Buen Pastor, a pesar de contar con un Proyecto Educativo inspirado en el carisma lasaliano, la problemática que existe es una discrepancia entre la propuesta educativa y los resultados en cuanto a la formación de virtudes y fortalezas.

No existen evidencias empíricas que nos permitan justificar nuestro Proyecto Educativo Institucional.

Nos preguntamos ¿Estamos realmente formando personas con virtudes y fortalezas? ¿Están articulados los documentos de gestión con la formación de virtudes y fortalezas?

En este sentido se requiere identificar las virtudes y fortalezas del carácter que orienten y prioricen en el Proyecto Educativo Institucional a efecto de promover su práctica intensiva con el propósito de formar personas competentes y virtuosas.

En referencia al desarrollo de las estrategias de aprendizaje ha sido siempre una preocupación de los gestores de nuestra institución formar estudiantes estrategias de sus propios aprendizajes, los mismos que ayuden a jerarquizar los conocimientos y a enfrentar los retos de vivir en una sociedad de abundante información e híper competitiva.

En cuanto al comportamiento prosocial ante situaciones de agravio se manifiestan en la institución más representativa, la familia. La disfunción familiar permite una serie de anormalidades, entre ellas la baja autoestima del estudiante y su falta de seguridad para enfrentar los retos que se presentan en la vida diaria; el enfrentamiento entre pares por tener los mismos problemas, lo que no ayuda a establecer un clima de paz en la escuela y su entorno (León, Trahtemberg, 2013).

El contexto del perfil situacional nos permite caracterizar un estado de problemas tales como: ¿Qué factores del estudiante pueden influir en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje?, ¿Qué fortalezas pueden incidir en el comportamiento prosocial ante las situaciones de agravio?, ¿Cómo asegurarnos que la formación en virtudes y fortalezas influyan positivamente con las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio?

En este sentido se requiere indagar sobre la incidencia de la formación en virtudes y fortalezas en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio.

Las propuestas metodológicas nos generan dudas, dada su discrepancia entre su fortaleza conceptual y la pobreza en la formación de estrategias y el clima familiar. Existen vacíos sobre las variables que expliquen este desfase, por lo que se ameritan estudios correspondientes. Se requiere averiguar si el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y la ayuda del cuestionario de actitudes ante situaciones de agravio puedan estar asociado con las características de carácter y desarrollo de las virtudes de los estudiantes, como lo proponen el enfoque de la Psicología Positiva, de la inteligencia emocional, etc. Se requieren estudios que establezcan la incidencia de variables como las virtudes sobre las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en nuestro contexto educativo nacional.

1.1.2. Antecedentes Bibliográficos (investigaciones)

Antecedentes Internacionales

Giménez, M. (2010) sustentó su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid: “La medida de las Fortalezas Psicológicas en Adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, Psicopatología y Bienestar Psicológico”. Concluye que el cuestionario VIA-Y es un test comprensible y de fácil aplicación; psicométricamente adecuada; factorialmente validada y coherente. Los resultados en adolescentes son similares a los obtenidos en otras poblaciones. Existen diferencias significativas en cuanto a sexo y edad. Los factores educativos y familiares guardan relación significativa con las fortalezas psicológicas.

Urrea, J. (2010) también en su tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid, sustentó: “Estudio sobre fortalezas para afrontar las adversidades de la vida”, llega a la conclusión que para afrontar las adversidades de la vida son importantes “el proyecto de vida”, “la actitud positiva”, “los sentimientos positivos”, “desarrollar la autonomía”, “fortalecer los vínculos familiares” y “desarrollar la esperanza y el optimismo”.

Rivas de Mora, S. (2012) en su tesis doctoral “Fortalezas de Carácter y Resiliencia en Estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes de Mérida”, presentada en la Universidad Autónoma de Madrid. Concluye que los rasgos positivos del perfil lo determinan la esperanza, gratitud, bondad, humildad y equidad. Existen diferencias significativas en las fortalezas según la edad, el género y los años de carrera. El nivel de resiliencia es más desarrollado en los jóvenes y mujeres.

Valls, J. (2013) en su tesis de doctorado “reeducación del individuo mediante el método Grafo transformador”, presentada en la Universidad Internacional de Cataluña. Concluye que las fortalezas mejoran de un modo significativo con el Método Grafo transformador.

Rodríguez, G. (2009). En su Tesis Doctoral sobre “Motivación y estrategia de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria”, presentada en la universidad de A Coruña, España. Concluye que se registra una pérdida de implicación en el estudio, por razones de interés. Conforme se avanza en los grados el interés es la valoración social y el evitar los castigos. En los primeros grados las motivaciones están más ego centradas. Se sugiere ver estas conclusiones desde una perspectiva evolutiva.

Gonzales, O., y Pereda, A. (2009) sustentaron la tesis de maestría en la Universidad César Vallejo: “La relación entre el clima familiar y rendimiento escolar de la Institución Educativo”. Concluye que son factores que mejorar el rendimiento escolar, las estrategias de aprendizaje, el refuerzo pedagógico y el compromiso de los padres en las tareas escolares

Cosentino, C. y Castro, S. (2008) adaptación y Validación Argentina de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale test VIA para su uso en Latinoamérica. Presentada en la Universidad de Palermo, Argentina. Concluye que según la aplicación factorial sobre la Escala de Deseabilidad Social, el inventario VIA podría aplicarse luego de estos ajustes de deseabilidad.

Pereyra, M., y Martínez (2000). Otro de los estudios realizados con el CASA-F fue titulado: Satisfacción conyugal, manejo del agravio y esperanza-desesperanza, en un estudio comparativo de parejas con menos de 5 años y más de 25 años de convivencia.

Estos autores consideran que múltiples reportes informan que la satisfacción conyugal constituye una variable significativa, a lo largo del ciclo de la vida matrimonial, en la dinámica y organización de la pareja y la familia e incluso del ecosistema psicosociocultural. Por lo general, tales investigaciones se han centrado, en factores específicos de tipo emocional, interaccionales y estructurales de la pareja, desestimando otras dimensiones como son la superación del agravio por medio del perdón y la reconciliación y la actitud de esperanza que promueve un futuro mejor.

Los autores investigan cómo gravitan estas variables en la satisfacción conyugal, se diseñó un estudio comparativo (n=116) con parejas de menos de 5 años de matrimonio (n=58) y otro grupo con más de 25 años de convivencia (N=58).

A toda la muestra se le administró la Escala de satisfacción Marital (adaptada), el Test de Esperanza-Desesperanza (TED) y Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio – versión Familiar – (CASA-F). Los datos obtenidos indican valores consistentes con buena confiabilidad de la prueba, conservando su estructura factorial.

La Universidad de Chillan, Chile, (2002). Con el auspicio de la universidad de

Montemorelos México, realizaron una investigación el marco del dictado de la asignatura
Tesis publicada con autorización del autor
No olvide citar esta tesis

UNFV

“Estudio Científico de la Familia” de la Maestría de Relaciones Familiares. La muestra estuvo constituida por 178 sujetos, de nacionalidad chilena, correspondiente a 89 matrimonios con hijos, con edades que oscilaron entre 22 y 70 años, registrando un promedio de 40 años. La mayoría informó que tenían estudios universitarios (67,4%), convivían con su familia nuclear (69,7%), confesando la creencia adventista (86%), en forma práctica (48,3%) o siendo muy practicantes (36%). Se administró el CASA-F, juntamente con el TED, Pereyra, el FACES III de Olson, el FAD del modelo McMaster y el Cuestionario de Coparternidad de McHale. Los resultados exhibieron niveles de confiabilidad muy satisfactorios.

López y Silva (2009). Los estilos de aprendizaje y su relación con la motivación y estrategias de aprendizaje, en una muestra de 108 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de León de España en España, cuyas edades fluctuaban entre los 20 y 48 años de edad. Para la evaluación se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) e el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio de Aprendizaje (CEPEA) de Alonso Barca. Los autores remarcan que existe una mayor preferencia por los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico, lo que está caracterizado por el uso de estrategias profundas de aprendizaje, ya que los reflexivos examinan cuidadosamente los problemas, buscan información, sopesan posibilidades, y los teóricos comprenden los hechos dentro de marcos globales. No se hallaron relaciones significativas entre estrategias de aprendizaje y motivación.

Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) investigaron sobre estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuskoa, España. Usaron para ello el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) de Ayala, Martinez y Yuste, encontrándose que el alumnado dispone de un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y un patrón motivacional adecuado, así como correlaciones significativas de estrategias de aprendizaje y motivación.

Mas, C., y Medinas, M. (2007) estudiaron la motivación para el estudio en alumnos de la universidad de Islas Baleares, contando con una muestra de 69 alumnos, entre varones y mujeres, cuyas edades iban de 18 a 22 años. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia que recogía aspectos relacionados con la motivación intrínseca y extrínseca. Entre las conclusiones más importantes, destacan que no hay una predominancia clara de un tipo de motivación, encontrándose motivados tanto intrínseca como extrínsecamente. No obstante, se percibe que los estudiantes con mejores calificaciones presentan perfil motivacional de tipo más intrínseco y orientado al, además de presentar más expectativas, y una disposición de aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de las tareas. Asimismo, la orientación motivacional extrínseca, se asocia con el uso de estrategias de repaso que son las que resultan de procesamientos más superficiales del material de estudio.

Salim, R. (2006) estudió las motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de bioquímica de una universidad pública argentina, en la cual participaron 248 estudiantes, tanto de sexo masculino como femenino, cuyas edades oscilaban entre 20 y 27 años. Para dicho fin se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA de Alfonso Barca. La autora concluye que existe asociación entre motivación y uso de estrategias, dado que al ser la motivación predominantemente extrínseca, aunque el enfoque utilizado es el profundo, conciben su desempeño más en términos de aprobar que de aprender; que es importante la implicación de estudiante en el propio proceso de aprendizaje y además se rescata la influencia del contexto en la determinación de los enfoques de aprendizaje (superficial y profundo).

Antecedentes Nacionales

Alarcón, R. (2009) Psicología de la Felicidad, presentada por la Universidad Ricardo Palma, concluye que la psicología positiva es actualmente un poderoso enfoque emergente de la psicología actual, el mismo que algunos tratadistas lo consideran como la psicología del Siglo XXI. La psicología positiva asume, firmemente, que el ser humano posee, en estado latente fuerzas o atributos positivos que puede utilizar para su desarrollo personal; desde esta perspectiva, se trata del estudio del potencial humano que son reservas psicológicas que permiten perseverar, salir airoso hasta lograr metas y realizarse como persona. El autor propone y valida el inventario de la felicidad de Lima.

Beltrán, A., y Seinfeld, J. (2013) El desenvolvimiento estudiantil en el Perú. La Trampa Educativa en el Perú (pp. 45-80). En sus estudios multinivel sobre los determinantes en educación escolar recoge investigaciones internacionales y nacionales sobre el tema, y analizando las investigaciones del MINEDU y otras nacionales, logra organizar a los determinantes en variables asociadas a la demanda educativa y las variables asociadas a la oferta educativa (Hardware y software y docentes). Concluyen que los factores de la demanda relevantes son la educación de los padres, el ingreso familiar, los gastos destinados a la educación, la actividad económica de la familia, la percepción sobre los retornos de la educación, la lengua materna, la estructura familiar, la asistencia a la educación inicial.

En el análisis sobre los factores de la oferta, destacan los factores como la infraestructura del centro escolar, la disponibilidad y equipamiento de aulas, los recursos tecnológicos de la escuela. En cuanto a software educativo, son factores que impactan positivamente el tipo de gestión educativa, la flexibilidad educacional, el número de días y duración de la clase, entre otros. Tienen un buen impacto el grado de instrucción y experiencia de los docentes.

Este estudio multinivel, que analiza investigaciones nacional e internacionales sobre la base de datos de la Unidad de medición de calidad educativa del MINEDU, realmente es muy importante, no solo por su carácter de síntesis, por su actualidad, sino más bien porque apunta a una reflexión y diseño de políticas nacionales en educación.

Villegas, G., Sotelo, L., Sotelo, N., Domínguez, S. (2012). En el estudio sobre la “relación entre estrategias de Aprendizaje y Motivación en una muestra de Estudiantes Universitarios de Lima Metropolitana” cuyo objetivo era explorar las variables tales como tipo de materia/curso, especialidad dentro de la carrera, estrategias de aprendizaje y su relación con el tipo de motivación en una muestra de estudiantes universitarios del primer ciclo académico de Lima Metropolitana, mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) de Ayala, Martínez y Yuste, validado para ser aplicado en la población universitaria por los autores.

Los resultados reflejan, de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson, relaciones significativas entre las estrategias empleadas y la motivación, encontrándose que la Motivación Intrínseca se relaciona de manera directa con las Estrategias de Organización, Regulación Metacognitiva/Evaluación y Establecimiento de Relaciones, y de forma inversa con un Enfoque Superficial.

López, O. (2008). En su tesis, “La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios” de la Universidad Nacional Mayor de San Marco, estudia sobre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios, usando para ello el relación de Cociente Emocional de Barón y la Escala de Estrategias de Aprendizaje. Contó con una muestra de 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima. Concluyó que los estudiantes utilizan a nivel promedio las

estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización, no está claro si las estrategias utilizadas son superficiales (la primera) o profundas (los dos último). Asimismo, se halla una relación directa entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, aunque no se hace el deslinde respecto al tipo de estrategia que se utiliza.

Rotta, F. (2002) realizó un estudio sobre estrategias de aprendizaje y actitudes hacia el estudio en estudiantes preuniversitarios de la micro región del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima, en el cual identifica y valora las diversas estrategias de aprendizaje y las actitudes hacia el estudio que expresan los 98 estudiantes del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima, contando con para ello con 98 estudiantes de dicho distrito, a quienes se les administró la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA y el inventario REA en el cual identifica y valora las diversas estrategias de aprendizaje y6 las actitudes hacia el estudio.. La media de actitudes hacia el estudio fue un nivel de motivación ´para el estudio bajo.

Además, no existe relación estadísticamente significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación para el estudio.

Recomendándose que los niños adquieran progresivamente estrategias de aprendizaje desde que inician su educación formal. Ello haría necesario que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje sea incorporada como contenidos transversales en las distintas áreas y asignaturas del currículo escolar.

Cano, E. (1996) estudió las estrategias meta cognitivas y cognitivas de aprendizaje en estudiantes de quinto de secundaria de colegios privados de nivel socioeconómico alto y medio alto de Lima Metropolitana. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria y conformada por 445 estudiantes de ambos sexos. Aplicándoseles las escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA, estableciéndole niveles satisfactorios de validez y confiabilidad.

Los resultados indican que la población presenta hábitos de trabajo intelectual que favorecen las posibilidades de obtener un buen nivel de rendimiento, que las mujeres presentan un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje que los varones, que los colegios privados estudiados favorecen el desarrollo de aprendizajes meta cognitivas, autónomos y autorregulados. Además, que, los estudiantes que se ubican académicamente en el tercio superior utilizan con mayor frecuencia las estrategias de aprendizaje, en comparación de los alumnos del tercio medio e inferior.

1.2 Planteamiento del Problema.

El escenario del presente siglo impone sobre los individuos y las colectividades una necesaria reforma en las habilidades y capacidades, tanto para la elevación de su competitividad, como para la sostenibilidad de su enfoque ético, en el largo plazo. El siglo estará signado por una revolución en las comunicaciones humanas. Desde los dispositivos e inventos que aparecen diariamente, hasta la escala de su alcance, instantaneidad y demás. Cambiarán los lenguajes, la semiótica, los símbolos mismos y sus reconocimientos a través de las fronteras.

“Lo único permanente que nos queda es el Cambio”. En realidad, el cambio siempre está presente, solo que en tiempos recientes el cambio se presenta con una velocidad tal que no lo reconocemos, y menos aún lo controlamos. El escenario del comienzo del siglo estará signado por tres factores, que afectarán principalmente a los individuos que tenemos hoy en las escuelas: Cambio turbulento acelerado, elevada complejidad, incertidumbre permanente.

Por todo lo mencionado es vital la formación de estudiantes que dominen las estrategias de aprendizaje, de modo que puedan enfrentar todos los retos que se presenten en el nuevo escenario. En el caso de las virtudes y fortalezas humanas, desde el surgimiento de la psicología

positiva y las luces de investigaciones internacionales sobre su influencia relevante en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, hacen menester evaluar la influencia en nuestro contexto nacional. Esta variable se hace trascendente en la actualidad, por la sensibilidad mundial de formar personas competentes con virtudes y fortalezas que construyan un carácter firme y flexible.

“Llevarse bien con la gente es un arte”. Evaluar los factores psicológicos que intervienen en las relaciones humanas siempre será un desafío para dominar ese inestimable arte. El Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (CASA), es el resultado del esfuerzo de más de diez años de trabajo de dos psicólogos que han sabido conjugar la docencia y la investigación.

1.2.1 Problema General

¿Cómo influyen las virtudes y fortalezas del carácter, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de secundaria de la I? E.P” Jesús El Buen Pastor”?

1.2.2 Problemas Específicos

1. ¿Cuál es el nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter con el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de Secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor?
2. ¿Cuál es el nivel de relación de las estrategias de aprendizaje con el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de Secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor?
3. ¿Cuál es el nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter con las

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar el nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de Secundaria del Colegio Jesús El Buen Pastor, a través de un estudio analítico descriptivo correlacional e instrumentos pertinentes para proponer un modelo educativo consistente y alineado con la formación ética.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Determinar el nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter con el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de Secundaria Colegio Jesús el Buen Pastor.
2. Determinar el nivel de relación de las estrategias de aprendizaje con el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de un Colegio Secundario Jesús el Buen Pastor.
3. Establecer el nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Secundaria del Colegio Jesús el Buen Pastor en Lima

1.4 Justificación de la investigación.

La trascendencia del tema se encuadra en la formación del ser, de la persona, del ciudadano, que hoy reclama imperativamente la sociedad; y también el tema de resultado de aprendizaje. Se quiere contribuir a conducir nuevas investigaciones sobre estas novedosas

temáticas, así también indagar sobre el carácter investigativo (alcances y limitaciones) de las metodologías en esta temática.

Hay una justificación teórico científico, con el fin de validar o ampliar su influencia teórica del enfoque de la Psicología Positiva, como elemento social del desempeño idóneo. Dada su novísima presencia en el escenario científico, se hace pues, necesario promover su validación teórica.

Existe una justificación tecnológica al tener que validar y adaptar los instrumentos de medida de las variables de virtudes y fortalezas a efectos de contribuir al mundo científico con instrumentos validados que promuevan nuevas investigaciones.

La importancia práctica del estudio para las instituciones educativas, es validar las estrategias y prácticas de gestión educativa, como herramienta para el logro de la visión y misión de los centros educativos.

A las razones teóricas, como es el de uso y validación del enfoque positivo, se suman razones instrumentales, como la adaptación y aplicación del instrumento VIA, como también al carácter de nuestra muestra, por ser una institución católica enraizada en la formación lasaliana, centrada en la formación de valores, es crucial revelar la vigencia y eficacia de estos postulados lasallistas en la formación de personas competentes y virtuosas. De este modo se busca aportar a la comunidad educativa con una fundamentación teológica, filosófica y de gestión educativa.

1.5 Alcances y Limitaciones de la investigación.

El marco de nuestra investigación tiene como objetivo realizar un análisis crítico del nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante las situaciones de agravio. Tanto los objetivos

generales y específicos se enmarcan en un estudio de tipo no experimental y de carácter descriptivo explicativo con metodología correlacional.

Su factibilidad está respaldada por la población accesible de estudio, que es la Institución Educativa “Jesús el Buen Pastor”, como también por los instrumentos de recolección de datos (fichas personales, registros de evaluación, etc.). Asimismo, se asume que la generalización de los resultados según el diseño empleado tiene el marco de los estudiantes de secundaria de las instituciones educativas católicas de Lima Metropolitana.

La factibilidad en cuanto al monto presupuestario, para la ejecución de la investigación es totalmente viable, ya que el presupuesto estaría financiado por la promotora del colegio en su totalidad.

El marco teórico que delimita nuestro trabajo es el enfoque de la psicología positiva con sus conceptos de virtudes, fortalezas, carácter y voluntad; el enfoque cognitivo de las estrategias de aprendizaje; y el enfoque humanista del comportamiento prosocial.

Las estrategias de aprendizaje nos remiten a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que hace que existan tantas diferencias entre unos alumnos y otros?, ¿qué diferencia a los buenos y los que no lo son?

Son variadas las causas de estas diferencias: inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación, etc. Sin embargo, se ha demostrado que una de las causas más importantes, son la cantidad y calidad de las estrategias que los alumnos ponen en juego cuando aprenden.

Que los alumnos pongan en marcha las llamadas estrategias de aprendizaje no es algo que surge espontáneamente, necesita una enseñanza intencionada. Por este motivo han surgido en los últimos tiempos propuestas que bajo el título de enseñar a aprender, aprender a aprender o enseñar a pensar, intentan formar a profesores y alumnos en este tipo de aprendizaje. Pero,

¿qué son las estrategias de aprendizaje?, ¿es lo mismo estrategias de aprendizaje que técnicas

de estudio?, ¿cuáles son las estrategias que el alumno debe conocer para realizar adecuadamente la mayoría de las actividades escolares?

El Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio nos permite resolver las siguientes preguntas: ¿Por qué estudiar las reacciones ante el agravio? ¿Qué nos trajo a considerar estos temas? ¿Para qué construir un cuestionario de evaluación de actitudes de sometimiento, venganza, resentimiento y aquellas otras que promueven la reparación de los vínculos interpersonales dañados?

En cuanto a las delimitaciones técnicas se trabajarán con los instrumentos ya referidos dentro del modelo de técnica de recogida de datos de la metodología cuantitativa. En cuanto a la delimitación muestral, el espacio de estudio está referido a los estudiantes del primero a quinto año de secundaria del Colegio Jesús el Buen Pastor en Lima Metropolitana.

1.6 Definición de Variables

Virtud es un hábito que depende de nuestra voluntad regulada por la razón. Es la disposición de obrar conforme a la intención moral, el ánimo y coraje de obrar bien. Etimológicamente es una cualidad excelente, entendida como “la disposición firme de la racionalidad del hombre para obrar bien, de acuerdo a la moral. Es un buen hábito adquirido a través del aprendizaje y fortalecido por la práctica” (Alarcón, R 2010 p.72; Ferrater, Mora (1989) tomo 2 p. 902; Seligman, M. (2008)

Fortalezas equivale a fuerza y vigor (RAE, 2012). “Capacidad para soportar problemas y contrariedades (diccionario enciclopédico Santillana 2000). La psicología positiva, asume que las fortalezas son rasgos que pueden medirse y evaluarse, siendo indicadores de las virtudes. (Alarcón, 2010, p. 72).

Estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

Son procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas, (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Comportamiento prosocial se refiere a los actos realizados para beneficiar a otros por razones distintas de la ganancia personal. Los niños muestran éstos al compartir con los demás, al cooperar, al tomar turnos o al estar allí por un amigo en necesidad. Ayudar desinteresadamente a los demás suele ser un comportamiento aprendido. Los padres que demuestran conductas prosociales predicen con el ejemplo. Los niños pueden aprender acerca de ayudar a los demás a través de estudios de grupos religiosos o de otro tipo. Las escuelas proporcionan un ambiente comunitario que es ideal para animar y modelar conductas prosociales (Drinkworth, A. 1995)

La prosociabilidad consiste en la ejecución de conductas de ayuda a otras personas, lo cual implica una disposición emotiva, comportamental y cognitiva en beneficio de otros que brinda soporte al comportamiento.



CAPÍTULO II
EL MARCO TEÓRICO

2.1 Teorías Generales Relacionadas con el Tema

2.1.1 Teoría general de las virtudes y fortalezas

Los orígenes del enfoque positivo en la psicología nos remiten a los filósofos griegos (Sócrates, Platón, Epicuro) quienes a partir del concepto de “Eudaimonia” intentan explicar el significado del bienestar a partir de la búsqueda de la virtud.

A **Sócrates**, en Antropos (2004, P. 3011) se dice porque si sólo hay una moralidad, entonces puede haber sólo una virtud. La unidad de la virtud es uno de los principios de la doctrina de Sócrates. Pero la doctrina de Sócrates es más bien una preparación que el inicio real de la ética. Le interesa que el hombre sea virtuoso, es decir, que sea un verdadero practicante de la virtud para que no sufra ningún daño en su vida. No prepondera si la virtud se pueda enseñar o no, ni que se sepa cuál es su contenido y si es único o no.

Para Platón, el bien supremo del hombre es el desarrollo auténtico de su personalidad como ser racional y moral; el recto cultivo de su alma, el bienestar general y armonioso de su vida y la felicidad deben alcanzarse mediante la práctica de la virtud.

Para Aristóteles, no le interesa saber qué es la virtud, lo cual dice, no tiene ninguna utilidad; lo que importa es llegar a ser virtuoso, para lo cual es preciso considerar, en lo que atañe a las acciones, la manera de practicarlas, pues los actos son los señores y la causa de que sean tales o cuales los hábitos.

Epicuro intenta construir una filosofía terapéutica capaz de ayudarnos a alcanzar la paz y la imperturbabilidad de espíritu. Su ética hedonista, que tantos malentendidos causaría por fundamentarse en el placer, proponía una guía para la acción y la vida feliz. Si el máximo bien que un hombre puede alcanzar es la felicidad (eudaimonía), ésta se identifica con el placer, entendido como la total ausencia de dolor.

Ha de hacerse un sabio cálculo entre las ventajas y desventajas para conseguir un máximo de placer y un mínimo de dolor, utilizando las virtudes como medios, no como fines (telos), para alcanzar la felicidad.

Para Epicuro, la prudencia es la guía del placer, porque permite llevar a cabo un cálculo óptimo. La moderación es deseable porque nos proporciona un estado de imperturbabilidad.

El coraje o la fortaleza nos permite liberarnos del miedo y la ansiedad, así como superar todos los males inevitables que nos sucedan, corporales (enfermedad, muerte, etc.) o anímicos (tristeza, miedo al destino, a los dioses, entre otros).

De entre todas las virtudes la más elogiada por Epicuro es **la amistad**, no sólo por el enriquecimiento y la satisfacción personal que otorga, sino porque supone el origen de la justicia social, concebida como un pacto de "no dañar ni ser dañado" en el que se fundamenta, en definitiva, toda sociedad.

A juicio de **Cicerón**, el ciudadano adquiere el sentido de la dignidad personal obrando siempre con decoro, que es el reflejo de la virtud, fundamento de nuestros deberes.

Finalmente, la moral de **Santo Tomás** tiene un eje: el hábito moral y por ello la finalidad de la acción humana es lograr formar en el hombre hábitos buenos (virtudes), desterrando los malos (vicios), de lo cual concluye que la virtud humana es esencialmente un hábito operativo fuente

Valls, (2013) acoge la idea de **Rousseau (1712-1778)**, quien sostenía que los infantes deben aprender mediante la experiencia diaria; la misma cotidianidad permite que ellos aprendan “las reglas del juego social”, que muestre sus “inclinaciones naturales” y que se fomente “las relaciones entre los individuos que forman parte del entorno”.

Valls (id) acoge la propuesta de Dewey, (1859-1952) quien entrelaza comparativamente el aula con la sociedad, “entendiendo que el aprendizaje se da a través de

las relaciones entre miembros del grupo y las jerarquías que se establecen entre ellos a través de las habilidades sociales formadas”.

Gardner, (2003: p 43-45) con su propuesta novedosa del concepto de inteligencia y el factor biológico y sociocultural para su formación, propone el crucial rol de la educación para su desarrollo.

Carr, (2007:23), reafirma que el objeto de la psicología positiva es el estudio de la felicidad y el bienestar subjetivo, para optimar su desarrollo. **Seligman** (2009), citado por Valls, J (2013), refiere que el estudio de las características positivas de la persona va a permitir el desarrollo de la resiliencia y el florecimiento personal, adoptando eficientes estrategias de afrontamiento ante la adversidad.

Diversos estudios, citados por Valls (2013) refieren que las emociones positivas pueden favorecer diversas habilidades. Peterson y Seligman llamaron “**fortalezas del carácter**” a los rasgos positivos de la personalidad. **Valls** (2013) hurgando en los **antecedentes** remotos de la Psicología Positiva cita a Maslow (1954) con el desarrollo de la jerarquía de las necesidades.

En 1972 **Roger**, publica su teoría sobre el mejor funcionamiento humano para llegar a la autenticidad, en un enfoque holístico y pleno. Hacia el final de la década de los 70 propone el constructo de sentido de autoeficacia, y que la psicología debe dejar de centrarse en la infelicidad, para dirigirse hacia el éxito

Con Seligman (1998); y Csikszentmihalyi (2000); aparecen los cimientos de la psicología positiva.

Cabanillas, Williams (2001) en sus artículos sobre la Introducción a la Psicología Positiva, nos refiere en los **antecedentes** que J B Watson, en los años veinte ofreció trabajo sobre paternidad eficaz. En los años treinta Terman estudia la satisfacción marital y la psicología de los niños superdotados. En los 50, los trabajos experimentales de Harlow en

primates, descubre que los principios del reforzamiento no son los únicos que explican la conducta motivada. White, Robert formula su denominada motivación de competencia.

En los 60 aparece el movimiento del potencial humano liderado por Roger y Maslow. Aparece la teoría del funcionamiento óptimo de la personalidad. En 1977, Bandura propone el concepto de autoeficacia. En los años 80, aparecen tres focos de investigación importante: 1. Deci y Ryan sobre la motivación intrínseca y la automotivación; 2. Mihaly Csikszentmihalyi, propone el estudio sobre las experiencias óptimas y la experiencia de flujo; 3. el movimiento de investigación sobre resiliencia.

En la década pasada, aparecen 3 conceptos capitales en la génesis de la psicología positiva propiamente dicha: **el optimismo, el bienestar subjetivo y la esperanza**. Existen dos modelos relacionados al optimismo. El primero asociado al trabajo de Seligman y Peterson analizando el optimismo desde el punto de vista atribucional. El segundo asociado al trabajo de Scheier y Carver, estudian el optimismo como una variable disposicional.

A partir de la reformulación de la Teoría de la indefensión aprendida (Abramson et al, 1978) y un refinamiento teórico del concepto estilo atribucional (Peterson, 1991) aparece el estudio del optimismo (Seligman, 1991).

La investigación sobre el bienestar subjetivo, involucra el estudio de la evaluación que hacen las personas sobre sus vidas, en las que participan componentes afectivos y cognitivos (Diener, Suh y Oishi, 1997).

Cabanillas, W. (2009), termina de reseñar el recorrido histórico de la psicología positiva, describiendo someramente el concepto de esperanza, definido como una expectativa de logro hacia una meta. A partir de esta conceptualización se han desarrollado diversas escalas de medición.

Durante la última década la investigación relacionada a la esperanza, ha logrado obtener datos significativos sobre su positiva influencia en el rendimiento académico (ej. Curry, Snyder, Cook, Ruby y Rehm, 1997).

Para Adela Cortina (2015), La felicidad se limita a todo aquello que nos hace falta. Una antigua canción la reduce a que hay tres cosas en la vida: salud, dinero y amor. En un animado diálogo sobre cuál proporciona mayor felicidad, se concluyó que el amor, pues lo abarca todo.

Sin embargo, podríamos decir que la felicidad, en el más amplio sentido de la palabra, consiste en el florecimiento de todas nuestras mejores potencialidades y capacidades. En esta investigación, al aludir a formar el carácter, hemos preferido recurrir al lenguaje de las virtudes, de aquellas excelencias del carácter que nos predisponen a obrar en el sentido de la felicidad. No porque vayamos a competir unos con otros por descartar en esas excelencias, sino porque vamos a competir con nosotros mismos para estar más preparados en esto de la felicidad.

Tradicionalmente se ha hablado de la prudencia, la justicia la fortaleza y la templanza como virtudes cardinales, como las que constituyen el juicio de una vida buena, pero aquí hemos preferido unir las dos primeras en la cordura, que echa mano de las razones de la razón y de las razones del corazón. Porque hacemos nuestra vida ligados unos a otros, somos en vínculo, y nadie puede llevar a plenitud sus potencialidades en solitario. Pero también porque las virtudes no solo son fecundas para cada persona, sino también para la sociedad en la que vive.

No entra entonces la felicidad en litigio con la justicia, sino que se hacen una con otra, precisamente porque la felicidad no se reduce al bienestar, sino que abre sus fronteras hasta donde alcance el horizonte de la plenitud humana. Hasta donde tienen lugar los proyectos ilusionados, la capacidad de crear, la de escribir el guion de vidas con sentido. Los hombres - decía Nietzsche - necesitamos más el sentido que la felicidad. Y sin embargo, tal vez sea más

vida digna de ser vivida, como vida en plenitud. Una vida que no acontece sin esas excelencias del carácter entre las que cuentan la cordura, hecha de justicia y prudencia, el coraje y el autodomínio, pero también la solidaridad y el amor, porque escribimos de nuestro puño y letra el guion de nuestra propia novela pero la hacemos con otros (Adela, C. 2015).

¿Y qué ocurre con el final de las novelas? Somos nuestras narraciones, somos nuestros relatos, pero los relatos se abren al futuro, y en ellos palpita a menudo un ansia de inmortalidad, una esperanza de vida futura, la esperanza de que con la muerte no todo se lo traga la tierra. Una aspiración tan profunda ¿no tiene cabida en nuestras historias?

Somos nuestros relatos, eso es cierto pero también lo es que nos integramos en el río de comunidades de sentido, de comunidades de contadores de historias, que van tejiendo un contexto con que interpretar las nuestras. En muchos relatos se abre un camino a la esperanza en la inmortalidad, a veces inmanente cuando se habla de permanecer en el recuerdo de quienes han compartido la vida o han conocido las gestas de los héroes y los sabios. Y es verdad que es hermoso poder permanecer en el recuerdo, o al menos muchos lo anhelan. Pero sería más acorde con la aspiración a una vida en plenitud, a una vida feliz, poder abrirse realmente a un mañana. Un mañana que alguien pueda y quiera regalarnos.

2.1.2 Teoría general de las estrategias de aprendizaje

El significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar. Entre los griegos, la estrategia era la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria

requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

La educación en la antigua china se centralizaba en la filosofía, la poesía y la religión de acuerdo con las enseñanzas de Kun-Fu_Tze, Lao Tze y otros.

Plutarco fue otro representante de la educación en la antigua Grecia, para quien el protagonismo de los padres en la educación de sus hijos era el punto de referencia más esencial.

Dentro de la educación Romana, el uso de la retórica y la oratoria eran aspectos fundamentales en la formación educativa de los jóvenes.

Muchas escuelas monásticas, así como municipales, fueron fundadas durante los primeros siglos de influencia cristiana, siendo las siete artes liberales el centro.

Desde el siglo V al VII los compendios de artes liberales fueron preparados en forma de textos. Durante la Edad Media las ideas del escolasticismo se impusieron en Europa Occidental para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles.

En el siglo XVIII la importancia de la ciencia se manifestó gracias a los escritos de Francis Bacon, quien fundamentó las estrategias de aprendizaje con el método inductivo y examinar de forma empírica los objetos y situaciones antes de llegar a conclusiones sobre lo observado.

En el siglo XIX, se introdujeron los principios de la psicología y de la filosofía en las ciencias de la educación.

Un mundo progresivamente más tecnológico, en el que el conocimiento varía de forma constante y acelerada, formar aprendices autónomos capaces de enfrentarse, más que una opción es una exigencia.

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas orientadas a la consecución de una meta. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de “destrezas, técnicas o estrategias”. Existirán procedimientos muy específicos (técnicas) que formarían parte de otros procedimientos más generales (estrategias).

Es absolutamente preciso hacer consciente al alumno de los procesos que emplea en la elaboración de conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados.

Fue durante la década de los 70 y de los 80, cuando la enseñanza de técnica de estudio a los estudiantes de educación secundaria se convirtió en una preocupación del profesorado. Se produjo una situación paradójica en la década de los 90 con los profesores, que constatan lo siguiente:

¿Por qué la enseñanza de la técnica de estudio iniciada en las décadas anteriores no ha proporcionado los resultados esperados?

Durante la década de los años 80 y 90 surgen diferentes trabajos en el ámbito de la investigación educativa (Paris, Lipson, Wixon, 1983; Weinstein y Mayer, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1986; Presley y otros, 1990) que ponen relieve que el conocimiento de unas técnicas de estudio es una condición necesaria pero no suficiente, para que los estudiantes puedan transferirlas y utilizarlas conscientemente en situaciones y contextos de aprendizajes variados.

Los estudios realizados ofrecen diferentes argumentos que avalan esta postura: el proceso de aprendizaje incluye procedimientos más complejos que la aplicación de una técnica.

De estos trabajos surge el concepto de estrategia de aprendizaje. Un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional en el que el estudiante elige, recupera, de manera coordinada los conocimientos que necesita para completar un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Desde que Flavell (1970) utilizó el término metacognición, este concepto se ha redefiniendo y actualizando, (Tobón, 2014; Zubiría, 2014; Pozo, 2013), diferenciándose actualmente dos vertientes complementarios del término: la primera se refiere al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, en un sentido similar al propuesto por Flavell, y la segunda se refiere a la regulación de los procesos cognitivos, adoptándose recientemente en un acrónimo: COCO, conciencia y control (Gonzales, 2014; Quisgaard, 2014).

En relación a las estrategias de aprendizaje, se da esta segunda sesión de la metacognición la que permite al estudiante estratégico tomar consciencia y regular el proceso a seguir durante la planificación de una tarea, a hacer los ajustes necesarios para optimizarla mientras la lleva a cabo y revisarla posteriormente, teniendo en cuenta en cada momento las variables que interviene en el proceso y el objetivo a conseguir.

¿Enseñan contenidos o enseñar a aprender? Tradicionalmente enseñar a aprender y pensar a los alumnos ha tenido dos lecturas predominantes, e igualmente erróneas. Para una primera interpretación, enseñar a los alumnos a aprender ha consistido en entrenarlos en técnicas de estudio convencionales sobre el que actúa. Desde la segunda interpretación para enseñar a aprender y a pensar es preciso enseñar “habilidades de aprendizaje y pensamiento” como razonar lógicamente, clasificar datos, realizar inferencias, etc.

A pesar de las extendidas que están ambas creencias las ya abundantes investigaciones (Bransford y otros, 1990; Maclure y Davies, 1994) que se han realizado sobre la eficacia de enseñanza de técnicas y/o habilidades (métodos universales de tratamiento de información)

demuestran su escasa eficacia e insignificante transferencia.

La conclusión nos parece clara, no pueden enseñarse a aprender y a pensar con independencia de los contenidos, debemos enseñarlos asociados a cada área curricular.

Estas conclusiones cobran vigencia en nuestro país, mucho más, cuando el MED (2014) ha considerado a las estrategias de aprendizaje y el aprender a aprender (Delor, 2010; Pozo, 2013; Martiniano, 2010; Tobón, 2014) como uno de los 8 aprendizajes fundamentales.

Para Monereo, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Por ello, las estrategias de aprendizaje han de entenderse como los procedimientos que un estudiante emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender y solucionar problemas.

En ese sentido Monereo (2004) menciona que la utilización de estrategias de aprendizaje supone reflexionar sobre los procedimientos que se utilizan para realizar una tarea específica.

Finalmente, entenderemos como estrategias de enseñanza-aprendizaje a los procedimientos que tanto el docente como el estudiante emplean de forma consciente e intencional para el logro de aprendizajes.

El proceso de enseñanza – aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional y aunque lo sigue dirigiendo el docente para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores; el tipo de intervención que éste tenga, está sujeta al paradigma con el que se identifica.

La mayoría de autores, coinciden en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos.

En primer lugar, las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

Para Kirby este tipo de estrategias serían los micros estrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas.

Weintein y Mayer distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización.

La de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por lo tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerse en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria de largo plazo. La estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo.

2.1.3 Teoría general del Comportamiento Prosocial

William McDougal en su obra “Manual introductorio de Psicología Social”. Examina el impacto de las variables sociales en el comportamiento. Una de esas variables era la conducta prosocial. McDougal pensaba que el comportamiento prosocial derivaba del instinto parental, pero al ser algo no observable no tuvo demasiado peso en la época.

En 1964 cuando se asesina a Kitty Genovese mueve a la comunidad para empezar el interés por la conducta de ayuda.

¿Quién fue esta mujer? Neoyorkina que murió asesinada en la puerta de su apartamento y a pesar de que pidió ayuda, ninguno de los vecinos se atrevió a ayudar y murió media hora después.

González Portal M, desarrolla en su libro “Conducta prosocial” una evaluación e intervención para compartir su experiencia con respecto a la ayuda prosocial.

Sobre este asunto se han realizado una serie de investigaciones donde se relacionó la conducta prosocial y la antisocial con una serie de variables interpersonales, como por ejemplo sociabilidad, liderazgo, retraimiento social, agresividad, etc. Al respecto, se encontraron algunas correlaciones significativas mediante el análisis factorial. Por ejemplo, a mayor refuerzos o incentivos de ayuda en el ámbito familiar, mayor socialización del individuo.

Desde las teorías neo darwinistas se afirma que estamos genéticamente predispuestos a actuar prosocialmente, y por el éxito que ha acompañado a las personas o grupos que han realizado este tipo de comportamientos.

Según la selección por parentesco, ayudamos más los familiares que a los desconocidos, ya que lo que es realmente importante es el éxito en la transmisión genética a los miembros de la siguiente generación (eficacia biológica inclusiva).

Algunas críticas justifican que estos comportamientos pueden explicarse por la **norma de responsabilidad social** (hay que ayudar a los que depende de nuestra ayuda) o a que la concepción de familia no es igual en todas las culturas, así como que se centra a nivel genético y no en otros niveles.

Trivers acuñó el término **altruismo recíproco** para referirse a que un individuo puede tomar la decisión de ayudar a otro (no emparentado) o no hacerlo bajo la previsión de que el

otro le devuelva a él o a sus parientes la ayuda en un futuro (norma de reciprocidad= debemos ayudar a quienes nos ayudan). Por otro lado ayudar a otro incrementa el estatus de una persona dentro de su comunidad.

Considerar que las tendencias prosociales pasan de generación a generación por medio de los genes implicaría que existen procesos fisiológicos o neurológicos que favorecen la conducta altruista y que los mecanismos que facilitan la conducta prosocial son heredados.

2.2 Bases Teóricas Especializadas sobre el tema

2.2.1 Bases teóricas de las virtudes y fortalezas

2.2.1.1 Fundamentación Filosófica

En su dimensión etimológica, “virtud” significa “fuerza” (virtus), “poder de una cosa”, “eficiencia” (RAE, 2013). En sentido general, desde muy antiguo fue entendida en referencia al **hábito** o manera de ser de una cosa. La potencialidad preexistente hace posible al hábito. Al respecto, precisaba Aristóteles “no basta contentarse con decir que la virtud es hábito o modo de ser, sino que hay que decir así mismo en forma específica cuál es esta manera de ser” (Ferrater Mora, 2011 T III, p.3074).

Etimológicamente, designa una “**capacidad**”, activo o pasivo, universal o particular, cognoscitivo u operativa. En todos los casos tiene un **carácter “habitual”** (hábito).

Aproximándose a una definición general de virtud, Ferrater Mora, propone: que este concepto en su dimensión antropológica, la virtud es lo que caracteriza al hombre, el poder propiamente humano. Aristóteles afirma que este carácter está expresado por el justo medio; “que la virtud es un **hábito**, una cualidad que depende de nuestra voluntad (...) es un medio entre dos vicios” (Ferrater Mora: 2011, T III p. 3074).

Platón, habló en las virtudes: prudencia, templanza, fortaleza, justicia, santidad, presentando las **cuatro virtudes cardinales** (prudencia, fortaleza, justicia y moderación). La fortaleza tiene el sentido de “coraje moral”. Ferrater Mora, comenta la concurrencia o “unidad de las cuatro virtudes platónicas”.

Aristóteles distingue entre virtudes “éticas” o “morales” y virtudes “dianoéticas” o “intelectuales”. Las segundas deben su origen y desarrollo a la instrucción, requiriendo de experiencia y tiempo. La virtud ética procede del **hábito** (ethos, hábito). Así, ninguna de estas virtudes se origina en nosotros por su naturaleza. La distinción entre ambas virtudes no aparece siempre tajante.

Plotino, distinguió entre virtudes civiles (parecidas a las éticas) y las virtudes purificadores o catárticas, que nos permiten asemejarnos a los dioses.

Sobre el quehacer filosófico en la antigüedad sobre las virtudes comenta Ferrater Mora: “lo usual no es solo forjar un concepto de virtud, sino también y muy especialmente, manifestar concretamente las virtudes y los actos necesarios para que se realicen”. (p 3075). Para **Cicerón**, la virtud conducía a la naturaleza perfecta.

Para los **estoicos**, la virtud es sostenida como la perfección. Esta escuela presentó diversas propuestas de clasificación de las virtudes.

En la **edad media**, afirma Ferrater Mora (p. 3077) “abundaron los trabajos sobre la naturaleza y sobre las clases de las virtudes”, tanto por parte de teólogos y filósofos árabes, judíos y cristianos. Así, algunos actores tendieron a una doctrina “psicológica” de la virtud. **Algazel**, habló de las cuatro virtudes cardinales como las “madres del carácter”.

San Agustín, dio una célebre definición de virtud: “**es el orden del amor**”. Refería: “**ama y haz lo que quieras**”, porque si se ama, se posee la virtud. Según **Gilson**, la noción agustiniana del amor es análoga a la noción aristotélica de lugar. Para **San Agustín**, el amor es

ser reducidas al amor. En el amor perfecto, señala no hay discordias ni desigualdad entre virtudes. En este sentido, acota Ferrater Mora, San Agustín definió la virtud como “una buena cualidad de la mente mediante el cual vivimos derechamente”, cualidad de la que nadie puede abusar y que se produce a veces en nosotros sin nuestra intervención.

San Tomas, evaluó prolijamente el problema de la naturaleza de la virtud, su clasificación y sus relaciones entre sí. Su idea general, es que la “virtud es una buena cualidad del alma, una disposición sólida y firme de la parte racional del hombre” (Ferrater Mora, 2011, p.3078) para este autor, **Santo Tomas** sigue a San Agustín y Aristóteles. Así, como género próximo, **la virtud es un hábito**; como diferencia específica un buen hábito; como sujeto lo es de nuestras almas; como lo que la distingue del vicio, es algo mediante lo cual vivimos recta y derechamente; como diferencia de otros hábitos, nadie puede abusar de la virtud; en tanto que es a veces infusa. Dios la produce en nosotros sin nuestra intervención.

En cuanto a su clasificación es capital la distinción entre virtudes adquiridas (aprendidas) y virtudes infusas (Dios da al alma). Para las primeras, **Santo Tomas** sigue a Platón en sus cuatro virtudes cardinales, y examina sus relaciones o implicancias entre ellas. Así, **San Gregorio** anota que están mutuamente implicadas en teoría y de hábitos distintos que se diferencian entre sí por sus varios efectos.

Para Santo Tomas, las “las virtudes teologales” son las que encaminan hacia una felicidad sobrenatural, se encaminan hacia Dios, se hallan infusas en nosotros por Dios, conocidas por la revelación. Estas virtudes, es definida como “**un buen hábito infuso cuyo objeto inmediato es Dios**” (Ferrater Mora, 2011, p 3078)

En síntesis, vemos que se pueden clasificar las virtudes de muy diversas maneras. La doctrina platónica de las cuatro virtudes estaba tan difundida en la edad media que fue objeto de iconografías (Ferrater Mora 2011, p 3078).

En la **época moderna**, sostiene Ferrater Mora, la concepción de la virtud y su clasificación sigue las huellas de la antigüedad y de la edad media. Dos aspectos importantes fueron desarrollados en esta época, sobre la virtud. Para **Maquiavelo**, su idea de virtud no sigue el sentido tradicional, conservando rasgos de prudencia sagaz. Así también, en esta época se discutió mucho el concepto de virtud como hábito, o disposición, de obrar conforme a la intención moral. La virtud es concebida como el **ánimo y coraje de obrar bien, o la fortaleza moral en el cumplimiento del deber**” (Kant).

Para **Kant**, la doctrina de las virtudes investiga el principio de las acciones humanas internas. La doctrina de las virtudes es la ética (antes llamada doctrina de las “costumbres”, de los “deberes”). La doctrina de las virtudes es la “doctrina general de los deberes” en la parte que somete a leyes no la libertad externa, sino la interna. **Kant** trata la virtud como una “**fortaleza moral**” (Ferrater Mora, 2011 p 377). En cuanto doctrina de los deberes, la doctrina de las virtudes trata de los deberes del hombre para consigo mismo, para con los demás y para con los seres no humanos. En cuanto ética, la doctrina de las virtudes es una doctrina elemental o básica (dogmático, casuística) o una doctrina del método (didáctica, ascético).

Para Ferrater Mora, Kant destacó, entre las virtudes, la fortaleza y la prudencia. Refiere Ferrater que **Schiller** echó de menos el elemento de la espontaneidad en el concepto kantiano de virtud. Que **Nietzsche**, ha señalado que solamente, en rigor, hay virtudes sociales.

Un tema muy discutido en filosofía es la **posible relación entre virtud (ejercicio) y felicidad**. Ferrater Mora, afirma que la solución pasa por un problema conceptual, donde ambos conceptos podrían identificarse.

2.2.1.1.1 Contexto de reflexión ético

Para completar este apartado veremos el marco o contexto de reflexión ética a través de la historia de la filosofía, que nos permite ubicar el surgimiento del retorno de un concepto exiliado, como las virtudes, por parte de la reflexión positiva. Nos servimos para este desarrollo, tomando como referencia el libro “Una ética para tiempos difíciles (2013), de los Jesuitas Antoncich, R; Santuc, V; Simons, A; Wicht, J.

a) **Edad Antigua.** A Sócrates (padre de la ética) le preocupa que la manipulación de la palabra por los Sofistas dificulte el llegar a la verdad. Sócrates, el hombre justo es condenado a muerte por la democracia de Atenas.

- Platón, su discípulo quiere resolver el enigma de la muerte de Sócrates. Usa el mito pos filosófico, para entender esta muerte, ya que el “logos” es demasiado estrecho para entenderlos.
- En toda la filosofía griega se sostiene la íntima correlación entre la política y la ética
- Aristóteles, trata de superar la propuesta de Heráclito y Parménides. Refiere que la potencia indica la capacidad de evolución y cambio; el acto, la realización de esa capacidad ya hecho.

b) **Contexto medioeval.** Agustín y Tomas de Aquino trabajan lo filosófico griega, sumando el dato absolutamente nuevo, impensable para el griego: la creación de la nada.

- Para Tomás de Aquino, refiere que no bastan los actos aislados. No bastan los actos aislados para lo bondad ética; es necesario respetarlos para que se inscriban como una cualidad permanente (Hábitos). Así, la ética tomista, tiene un extenso

raíz de la cual brotan los actos moralmente cualificados (Virtud). El ser humano se moldea éticamente, Así mismo, a través de un “estilo de vida habitual”.

Santo Tomás, nos exige ponerlas las acciones externas en el **contexto de un proyecto de vida Virtuoso** que tienen sus raíces en motivaciones internas.

Ilustración, Siglo XV – XVI. Tres hechos van a dar un nuevo giro en la filosofía; debido a los **nuevos conocimientos que revolucionan las creencias antiguas**: 1. Heliocentrismo (sol), 2. Redondez de la tierra y 3. La religión cristiana no une a los pueblos como en la edad media, sino los enfrenta en guerras.

- **Descartes**, impulsa un giro enorme en la filosofía; el pensamiento no es medio por el cual llegamos a lo real, sino el producto de nuestras facultades. Así, la filosofía está **en el problema del conocer y no tanto en el ser**. Kant procura superar en una síntesis las diferencias entre empiristas y racionalistas.
- Kant representa en forma particular el **espíritu de la ilustración**: frente a la autoridad de la tradición, pone la autonomía de la propia razón como fuente del valor moral de los actos.
- Los que siguen a estas corrientes del lenguaje para la ética tratan de establecer unas reglas de juego, de diálogo, que sean absolutamente transparentes, donde nadie pretenda engañar a nadie.
- **En la ética antigua y medieval** hay algo objetivo que funda la norma: **la naturaleza de las cosas, la voluntad divina**. **En la ética contemporánea**, siguiendo a Kant, se busca una fundamentación en la **autonomía del sujeto**. Pero, este camino lleva sólo a las conductas externas que deben favorecer a la convivencia humana; no entran en los procesos internos de la consciencia, en las

intenciones y acciones, en la necesidad de formar un modo de ser moral estable a través de la repetición de los actos.

- **Adela Cortina**, se refiere a la **ética mínima** y a la **ética máxima**: lo mínimo se refiere a lo universal del deber para todos los seres humanos; lo máximo, a la proposición de modelos de vida que más llevan a la felicidad.

c) Rasgos de la modernidad:

- La visión pre- moderna, tradicional, del mundo como una visión cósmica integrada de la realidad, salta hecha pedazos. Le sucede una visión descentrada, diferenciada en subsistemas con su lógica propia, una pluralidad de centros de valor. Surgen tres esferas de valor independientes: **la ciencia, la moralidad y el arte**.
- Se da al mismo tiempo la aparición de **ideologías socio políticas** que conllevan una visión diversa del mundo. Se consolida una percepción diferenciada y pluralista de la realidad: A la religión le han surgido competidores en la función de dar sentido: La religión pasa a ser un asunto de opción personal.
- En resumen, vivimos en una sociedad fragmentada, desintegrada, en un mundo vacío, inestable, complejo y ambiguo. (Lipovetsky, G. 2016).
- El autor refiere, que el enfoque ipereconomicista de los valores con sus criterios de funcionalidad, rendimiento, utilidad, funcionalidad, pragmatismo, tecnología, etc. Han penetrado el mundo de los valores en la existencia humana. Siendo sus símbolos Prometeo, Narciso y Dionisio

CONCLUSIÓN: en estos tiempos el hombre sólo tiene conciencia de su **ciencia y técnica** y supone que su dominio es suficiente para el desarrollo económico,

intrascendencia. Partiendo de la crítica a la modernidad sustentado por Jurgen Habermas y proseguida por Alan Touraine.

2.2.1.1.2 Rasgos de la posmodernidad

- A. **Desencanto o decepción respecto a la razón** (positivista, tecnológica) que cayó en el utilitarismo y el pragmatismo, en beneficio de un sistema económico neoliberal, deshumanizando a la sociedad e instrumentalizando al hombre. Mariátegui refiere: “a la razón lo han matado los racionalistas”.
- B. **Se decreta el fin de las utopías**
- C. **Se establece el término de la historia.** Hay solo sucesos inconexos entre sí, vivimos sin brújula ni esperanza.
- D. **Vivimos la inmediatez del presente.** No hay que escapar del presente sino **disfrutarlo**. El pasado y el futuro quedan en la sombra y con ellos la perspectiva histórica.
- E. **En las perspectivas éticas se da un perspectivismo y concensualismo de los valores,** con una característica de debilidad, provisionalidad, temporalidad, localidad, etc.
- F. **Hiperindividualismo narcisista y hedonista,** según Lipovetsky, se vive (pg. 35), “el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posibles, el mínimo de austeridad y el máximo de deseo” (**minimax**). La era del vacío.

Estos contextos de cambio, se han dado por **factores de crisis** que son:

- A. Histórico social.** Dos reacciones contrapuestas en estos tránsitos, por un lado una moral caracterizada por el relativismo, subjetivismo, pragmatismo e individualismo; y por otro lado con una moral hiperlegalista y tradicional.
- B. Filosófico – antropológico.** Hay una **crisis de sentido**. Se generaliza la **crisis antropológica de identidad**.
- C. Religioso.** Aparece una religiosidad de escape aunada a un pluralismo, agnosticismo diversificación confesional.
- D. Fin de las certidumbres y evidencias éticas.** Se da la **inmoralidad, anormalidad y desmoralización**.

Ante esta situación se dan dos reacciones: 1. **El pragmatismo individualista**, que desemboca en la amoralidad, **el relativismo subjetivista**. 2. **El legalismo rígido tradicionalista**.

Ante estas reacciones se da una **separación entre ética y vida**.

Retomando que la ética es lo que realmente da **sentido trascendente, autenticidad y al quehacer del hombre** Lo ético no es relativa pero si evolutiva. Aquí reside **el fundamento antropológico de la ética**, como refiere, López Aspitarte, parafraseando a Sartre “**el hombre está condenado a ser ético**”, que tiene cuatro fundamentos:

- a) **El hombre como ser consciente, libre, responsable.**
- b) **El hombre como ser en búsqueda de sentido.**
- c) **El hombre como autopoiesis**
- d) **El hombre como un ser colaborativo y compasivo.**

2.2.1.2 Fundamentación Psicológica

A lo largo de muchos años la psicología ha contribuido significativamente a la comprensión del ser humano, proporcionando una serie de teorías con relativo poder explicativo y predictivo. Esta disciplina ha mantenido un “sesgo psicopatológico” una tendencia (voluntaria o involuntaria) de concentrar esfuerzos de construcción teórica en investigación sobre la base de déficits o limitaciones.

Una visión sesgada de la conducta humana ha originado un desbalance entre el conocimiento adquirido sobre la “conducta patológica” y el incipiente estudio del “lado virtuoso” del hombre. Una mirada bibliométrica nos muestra que existe una relación de 14 a 1 a favor de investigaciones que van dirigidas hacia emociones o características negativas, y una relación de 7 a 1 a favor de las intervenciones psicoterapéuticas en contra de las preventivas (Myers, 2000).

Este impulso investigador de los trastornos psicológicos, como la ansiedad y depresión, poseen un estatus de variables científicamente estudiadas. Por el contrario, nos es poco familiar escuchar e interiorizar frases como la “**ciencia de la felicidad**”, o la “**ciencia del optimismo y la esperanza**” (Diener, 2000; Gillham, 2001; Myers y Diener, 1997). Estas frases tienen detrás de sí la idea de que estas características positivas humanas puedan ser susceptibles de exploración científica seria. Ello, por su puesto, nos obliga a tener un radical cambio de actitud, focalizando nuestra atención hacia el lado de las **fortalezas** de la conducta.

La psicología positiva es un movimiento que inicia sus acciones hacia finales de la pasada década, promoviendo una reformulación teórica, de investigación e intervención dirigida hacia el desarrollo de las potencialidades humanas (Gillham y Seligman, 1999; Seligman, 2001).

La psicología positiva es parte de un esfuerzo por reajustar este desequilibrio promoviendo un cambio de perspectiva respecto a las capacidades, motivaciones y potencialidades (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Reconocemos que el objetivo de la Psicología Positiva es entender y desarrollar nuevas propuestas para el crecimiento de la persona, la comunidad y la sociedad.

Esta comprensión alude a una concepción holística de la que se desprende tres niveles de análisis (Seligman, 2001; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000): la experiencia subjetiva personal-temporal, el desarrollo de rasgos individuales positivos y el desarrollo de la comunidad y sociedad.

A nivel de **experiencia subjetiva personal-temporal**, la psicología positiva explora variables como:

- a) El bienestar y la satisfacción (en el pasado).
- b) Flujo, alegría, felicidad (en el presente)
- c) Esperanza, fe, optimismo (en el futuro)

La experiencia subjetiva personal refleja la evaluación de un individuo sobre la vida. Las preguntas para la investigación a partir de este nivel podrían ser: ¿Hay un nivel óptimo de satisfacción en la vida?, ¿Las experiencias emocionales positivas nos proporcionan bienestar?, ¿El optimismo influye positivamente en la salud física?

A nivel del **desarrollo de rasgos individuales positivos**, la psicología positiva estudia la capacidad para el amor, el valor, la habilidad interpersonal, la sensibilidad estética, la perseverancia, la creatividad y el talento. Estos rasgos positivos nos permitirá el desarrollo de una vida plena. Las preguntas de investigación podrían ser: ¿Cómo se desarrollan lazos de mayor intimidad entre los seres humanos? ¿Cómo los niños pueden aprender conductas adaptativas? ¿Cómo se puede desarrollar mayor autodisciplina en la población?

Finalmente, al nivel de **desarrollo de la comunidad y la sociedad** la psicología positiva se enfoca hacia la construcción de virtudes cívicas, responsabilidad social, civilidad, tolerancia, trabajo ético y altruismo. Los resultados de este nivel de estudio ayudarán a los padres, maestros, periodistas y líderes a participar en la organización y creación barrios, escuelas, familias y naciones positivamente desarrolladas. Las preguntas de investigación serían: ¿Qué tipo de educación sería la más idónea para desarrollar en los niños todo su potencial?, ¿Cuál sería el papel de los medios de comunicación en la construcción de una sociedad saludable?, ¿Qué factores podemos promover para incrementar la solidaridad y la responsabilidad social?, ¿Qué estrategias podemos ejecutar para elevar el nivel de bienestar en la población?

De esta forma; la psicología positiva promueve un cambio de enfoque en la psicología dirigiendo su preocupación hacia la construcción de características positivas humanas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

2.2.1.2.1 La búsqueda de la virtud y el bienestar: Antecedentes y construcción de la psicología positiva

a) Breve aproximación histórica

Rastrear los orígenes de la psicología positiva nos lleva hacia la obra de eminentes filósofos griegos (Sócrates, Platón, Epicuro) quienes a partir del concepto de “**eudaemonia**” intentan explicar el significado del bienestar a partir de la búsqueda de la virtud. Incluso una traducción habitual de eudaemonia se relaciona con la felicidad (Leahey, 1998)

Ya en este siglo, podemos encontrar el trabajo de J.B. Watson quien en los años veinte ofreció interesantes trabajos sobre **paternidad eficaz**. En los años treinta los trabajos de

Terman se encaminaron a estudiar dos elementos hasta entonces inexplorados: **la satisfacción marital** y la **psicología de los niños superdotados**.

Llegando a los 50 ocurre un fenómeno interesante. Durante los sucesivos trabajos experimentales de Harlow con primates, se encontró que muchos chimpancés aprendían más rápidamente cuando comían previamente a la realización de una tarea. Este hallazgo puso en relieve que los principios de reforzamiento son los únicos que explican la conducta motivada. Al final de la misma década Robert White formula su denominada “**motivación de competencia**” que involucra una disposición para interactuar con eficacia con el ambiente. Este concepto tiene algunas características similares con el concepto de autoeficacia de Bandura formulado 20 años después.

En los años 60 aparece el “movimiento del potencial humano” liderados por Carl Rogers y Abraham Maslow. En la obra de Rogers podemos rescatar la “**teoría del funcionamiento óptimo de la personalidad**” que parte del principio de que todo individuo posee una tendencia innata a desarrollar sus potencialidades. Para Maslow la búsqueda de la autenticidad, creatividad, confianza, percepción estética, y, por supuesto, la autorrealización son elementos vitales para el desarrollo humano.

En el año 1977 con la publicación del artículo “self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change” en la revista Psychological Review, Albert Bandura dio inicio al desarrollo de uno de los conceptos de mayor interés en la psicología actual, tanto en el plano teórico como aplicado: **la autoeficacia**.

El concepto de autoeficacia, hace referencia a los juicios que hace el sujeto acerca de su habilidad para actuar en una situación o tarea específica. Para Bandura los juicios de autoeficacia influyen decididamente en nuestros patrones de pensamiento, motivación, ejecución y reacción emocional (Bandura, 1997).

Llegando a los ochenta aparecen tres focos de investigación importante. El primero formulado por Deci y Ryan (1991, 2000) referido a la **motivación intrínseca y la autodeterminación**. Según estos autores los seres humanos tienen una tendencia natural a comprometer su interés, practicar habilidades y superar desafíos. En este caso, la motivación no está sujeta al control de reforzamientos externos, sino a la participación en una tarea específica se sustenta en el interés y valor de la tarea en sí misma (Pervin, 1998).

El segundo foco de estudio se relaciona al trabajo de Mihaly Csikszentmihalyi (1989, 2000) sobre las **experiencias óptimas y la experiencia de flujo**. El flujo, surgido a partir de la motivación intrínseca, es un estado de concentración en el que se da una implicación absoluta en una actividad. Durante esta experiencia la persona percibe que la acción se realiza sin esfuerzo, acompañada de una sensación de control absoluto sobre las habilidades e interacción con la actividad.

Finalmente, el tercer foco se ubica en el movimiento de investigación sobre **resiliencia**. El concepto de resiliencia continua en la actualidad proporcionando información valiosa sobre cómo las personas, a pesar de vivir en situaciones adversas o de alto riesgo, pueden desarrollarse con éxito. De hecho, se está trabajando la aplicación de este concepto en la formulación de políticas sociales para hacer frente a la pobreza, son significativas implicancias en el mejoramiento de la calidad de vida (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1998).

A partir de la reformulación de la teoría de indefensión aprendida (Abramson et al., 1978) y un refinamiento teórico del concepto estilo atribucional o estilo explicativo (Peterson, 1991) aparece el estudio del optimismo (Seligman, 1991).

El **optimismo** es definido como un patrón atribucional, estilo atribucional, caracterizado por la presencia de explicaciones causales internas, estables y globales ante la ocurrencia de eventos positivos, y un patrón de atribuciones externas, inestables y específicas

ante la ocurrencia de eventos negativos. Para Scheier y Carver (1985, 1987, 1993) el optimismo se define como una variable de personalidad que implica expectativas generalizadas de resultados positivos en el futuro.

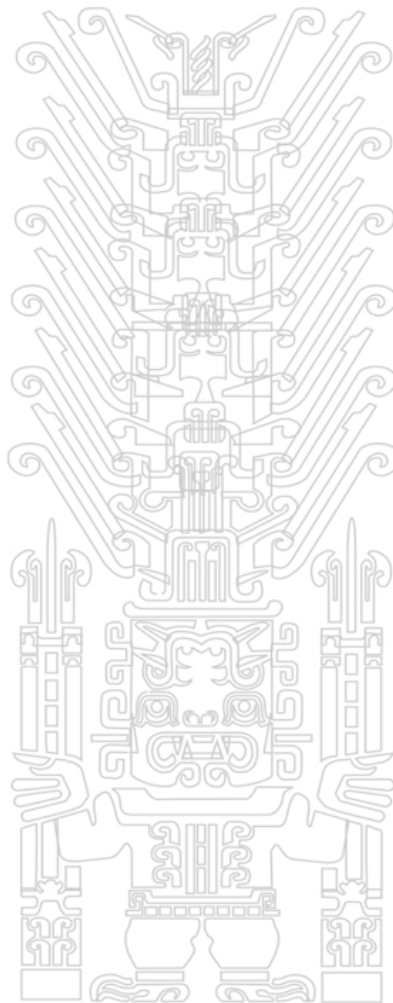
La investigación sobre **bienestar subjetivo** involucra el estudio de la evaluación que hacen las personas sobre sus vidas, en la que participan componentes afectivos y cognitivos (Diener, Suh y Oishi, 1997). A su vez esta evaluación puede estar compuesta de juicios sobre la satisfacción de vida, satisfacción en diferentes dominios de interacción (ej. Satisfacción laboral), presencia frecuente de afectos positivos y bajos niveles de afecto negativo (ej. Depresión) (Diener, 2000). Los diversos estudios sobre bienestar subjetivo han contribuido al **conocimiento científico de la felicidad**. Entre los datos más relevantes encontramos que la mayoría de personas se evalúan así mismas como felices, encontrándose esta misma tendencia aun en investigaciones transculturales (Diener y Diener, 1996).

Terminamos este breve recorrido histórico de la psicología positiva, describiendo someramente, el concepto de **esperanza**. Se ha definido la esperanza como una expectativa de logro hacia una meta. Postula que estas expectativas comprenden dos componentes cognitivos separables. Un primer componente denominado “**agencia**” es un sentido cognitivo de energía dirigida hacia la meta o metas que una persona prevé, encontrándose esta en el pasado, presente y futuro. El segundo componente denominado “**sendas**” involucra percepción de capacidad para generar planes exitosos para alcanzar las metas (Snyder, 1994). De esta manera la esperanza configura un estado emocional positivo basado en la interactividad entre la agencia y las sendas.

El hecho de vivir en un país con mayor oportunidad y en democracia, son elementos base para entender la necesidad de un cambio de enfoque. Este cambio implica poner nuestros

ojos hacia aquellos elementos positivos del ser humano, es decir iniciar el trabajo psicológico a partir de recursos personales y grupales.

A mediano plazo, la psicología positiva permitirá a los psicólogos entender y construir los factores que permitan a los individuos, comunidades, y sociedades florecer.



b) El modelo de las 24 fortalezas

Valls (2013: 117), citando a Seligman refiere que este modelo de 24 fortalezas, tiene una valoración de respuestas en escala de Likert que ha seguido los planteamientos de Peterson y Seligman.

2.2.1.3 Fundamentación Pedagógica

Las virtudes y fortalezas en su dimensión pedagógica se relacionan directamente con el movimiento humanista, que es una corriente multidisciplinar. En el marco de la Paidea griega, el desarrollo de las virtudes y fortalezas es esencial para la filosofía educativa.

Siguiendo a Valls (2013) la educación humanista (formación integral) integraba tres objetivos: el saber (filosofía), el decir (retórica), y el vivir (virtudes). Desde el renacimiento hasta la actualidad los valores humanistas de la educación tienen un fundamento antropológico. Seligman retoma y reformula estas propuestas clásicas del humanismo, que se complementan con la justicia, la libertad, la tolerancia, diálogo, etc.

Fromm defiende la tendencia humanista constructiva. La psicología humanista refuerza y fundamenta la educación integral, centrándose en los siguientes postulados:

- a. La teoría holística. El hombre como una totalidad.
- b. El hombre se estructura alrededor de un eje que es su Yo.
- c. El hombre es expandible en su autorealización.
- d. La sociabilidad del ser humano.
- e. La autonomía e intencionalidad en sus decisiones.

Podemos resumir la educación humanista en los siguientes aspectos:

- a. Centralidad en la persona y su experiencia.
- b. Énfasis en las virtudes y fortalezas.
- c. Opción por el sentido y significado de los hechos a estudiar.

El humanismo sostiene que las virtudes y fortalezas pueden mejorar las condiciones antropológicas y psicológicas.

Rogers (1961), en su educación humanista refiere puntos básicos que conforman esta disciplina:

- a. El maestro es un guía facilitador del aprendizaje
- b. El enfoque del maestro es no directivo.
- c. Los estudiantes determinan los contenidos significativos de su educación
- d. El proceso educativo es eminentemente personal. En ese sentido, siguiendo el Emilio el educando debe formarse por sí mismo, debe elegir sus **valores y virtudes**.

Los educadores humanistas, con base al humanismo psicológico asumen 3 características en sus fundamentos:

- a. Centralidad en la experiencia significativa humana.
- b. Les interesan las cualidades esencialmente humanas (fortalezas)
- c. Valoración suprema de la dignidad y el desarrollo pleno del ser humano.

Perls, F. (1965) propone una conducta moral bajo tres principios generales:

- a. El presente
- b. La experiencia
- c. La responsabilidad

En resumen, la educación humanista busca la integralidad en el desarrollo pleno humano.

La educación postmoderna, en su dimensión del aprender a convivir (Delor, 1990), y asumido por el MINEDU, (2014), asumen que la tarea primordial en educación es la formación de la persona humana, a través de las virtudes, que se traduzcan en un comportamiento

2.2.1.3.1 Construcción teórica

El avance de la ciencia y la tecnología, la búsqueda de una cultura de paz, son elementos base para entender la necesidad de un **cambio de enfoque** (mirar los elementos positivos del ser humano).

Las investigaciones refieren que hay características psicológicas que son predictores de la salud mental y el desarrollo pleno. Las teorías psicológicas mayores, están cambiando hacia la edificación de una nueva ciencia de la fuerza y la resiliencia. Van dejando la visión de un ser pasivo, hacia una persona constructora de su destino.

La ciencia y la práctica de este enfoque pueden obtener tres efectos directos: primero sobre la prevención de muchos de los desórdenes mayores; segundo, hacer la vida físicamente más saludable; tercera, hacer a las personas normales más fuertes y más productivas.

La Psicología Positiva, funcionará estructurando intervenciones comprensivas y eficaces. Comprender que las personas necesitan el valor y las emociones positivas, no solo para sobrevivir, sino para vivir armoniosamente. A mediano plazo, este nuevo enfoque, permitirá a psicólogos construir los factores que permitan a las personas y comunidades su florecimiento. Requerirá una mayor concentración de energía científica al estudio de las virtudes humanas; y en este sentido viene la propuesta en la elaboración de una taxonomía de las virtudes humanas, que se convertiría en un anti.DCM o anti-ICD.

2.2.1.3.2 Dominio de la psicología positiva: la experiencia interna

Seligman, M., y Csikzentmihaly, M. (2000) afirman que la Psicología Positiva es una “ciencia de la experiencia subjetiva, que se propone estudiar la dinámica subsistente a la positividad humana. Seligman sostiene que las causas del comportamiento humano se hallan en acontecimientos mentales, como el pensar o la voluntad. La Psicología Positiva considera que la persona pueda tomar sus propias decisiones, hacer selecciones y establecer preferencias,

posee fortalezas y virtudes; puede ejercer control de sus propias acciones y determinar su

destino. Se rescata el concepto de voluntad, entendida como la tendencia de la vida consciente que dinamiza al individuo hacia algo. Es la capacidad de decisión firme para superar obstáculos, designa un rasgo del carácter y denota fuerte control de sí mismo (Alarcón, R 2010). Este postulado se conecta a la doctrina filosófica del libre albedrío, que da sustento filosófico a la Psicología Positiva.

Proponer las experiencias subjetivas como objeto central de la psicología significa una clara adhesión a la psicología cognitiva desarrollada en Europa (Piaget y la Escuela de Ginebra) que luego ingresa en los 60 en USA. Esta visión del ser humano como unidad inseparable de subjetivo y lo objetivo, es la posición que sostiene la psicología actual (Alarcón, 2010). La crítica de los promotores de la Psicología Positiva también alcanzó al psicoanálisis. Aunque ambas se interesan por el mundo interno, el dominio de la Psicología Positiva es el mundo consciente, y se interesa por lo que el hombre tiene de bueno.

2.2.1.3.3 El método de la investigación

El paradigma dominante en la investigación psicológica ha sido siempre el hipotético deductivo (neopositivismo) (Piscoya, 2000). La Psicología Positiva también asume este modelo de investigación, y sus variadas modalidades como los experimentos del laboratorio, diseños cuasi experimentales, investigación expofacto (Csikszentmihalyi, 2000). También efectúa investigaciones transculturales, métodos estadísticos y cualitativos. Es decir, utilizan los recursos de la psicología actual.

El psicoanálisis ha sido brevemente enjuiciado por Seligman (2004), opina que son especulaciones elaboradas sobre escasas observaciones y el uso muy libre de la imaginación.

2.2.1.3.4 La idea del hombre

Toda psicología humana parte de una idea del ser del hombre, una particular posesión del ser humano, tema central de la antropología filosófica (Sheller, 1974). Se reconocen tres

ciencia moderna de la naturaleza. Para Martin Buber la meta de esta disciplina es la captación y captación de la persona humana. Desde la perspectiva filosófica la búsqueda se centró en identificar las cualidades del ser humano.

La filosofía destaca al ser humano como un animal racional, su dimensión espiritual. La psicología científica, no está interesada como la psicología fenomenológica, en incluir directamente la esencia. El psicoanálisis de Freud parte de la idea epicúrea que el hombre busca el placer y trata de evitar el dolor y el sufrimiento. Para el conductismo operante la conducta humana es determinada mecánicamente en su relación con medio ambiente (Sorokin, 1962). Los hombres son buenos o malos según el ambiente en que se han criados (Skinner, 1971).

La psicología humanista centró su estudio en la persona humana, su existencia y sus valores, en el hombre sano. Su objetivo principal son sus capacidades y potencialidades. La filosofía que alentó este movimiento fue el existencialismo, la fenomenología y las filosofías orientales. En esta psicología convergen variadas corrientes psicológicas y filosóficas, unidas por similares propósitos:

- a) El ser humano es un organismo que funciona como una totalidad
- b) El ser humano tiene la capacidad de reaccionar a los estímulos, pero también a distanciarse de ellos y orientarse hacia metas.
- c) El ser humano necesita autonomía e independencia para su crecimiento personal.
- d) La persona puede elegir, es consciente de que vive, interdependiente y vive orientada hacia valores y metas (Auer, 1997)

Cómo se ha escrito en forma integral sobre la idea del hombre que sustenta la Psicología Positiva (Alarcón, 2010), sin embargo, subyacen algunas ideas claves. El ser humano es una criatura única e irrepetible y en esencia buena; conscientemente decide y actúa por sí mismo; es responsable de elegir libremente; funciona como una totalidad. Enfatiza el desarrollo

Positiva busca el florecimiento y óptimo funcionamiento del potencial psíquico, inherente a la naturaleza humana.

Hay puntos de contacto entre la Psicología Positiva y la psicología humanística. Sin embargo, la diferencia más notable entre ambas está en su base testimonológica, en el caso de la Psicología Positiva se adhiere al método científico. Las corrientes filosóficas humanistas colocan al hombre en el centro de su interés. En el caso de la Psicología Positiva es el humanismo científico, que busca el bienestar y la realización plena del ser humano, proclama la solidaridad, aboga por la vigencia de los valores básicos, etc.

Como conclusión primera, podemos decir que la Psicología Positiva es un vigoroso movimiento en plena construcción y desarrollo, no habiendo logrado todavía articular un sistema teórico. El término positivo expresa experiencias agradables de satisfacción y bienestar personal, designa el funcionamiento normal del psiquismo y de su expresión conductual.

Los dominios de la Psicología Positiva es la experiencia subjetiva, estudio de áreas inexploradas del psiquismo conectadas por la felicidad o bienestar de las personas. El segundo componente es su método de investigación, que es el método científico, asumiendo el mundo interno se puede conocer a través de sus expresiones externas, mediante la inferencia científica. El tercer componente es la idea del hombre. La Psicología Positiva ubica al ser humano en el centro de su atención; considerado como un ser bueno, que decide y actúa conscientemente por sí mismo, que es responsable de elegir. La Psicología Positiva tiene por finalidad potenciar las potencialidades más genuinas y positivas del ser humano. Como corriente humanista, pone énfasis en el estudio de los rasgos positivos y el desarrollo de cualidades positivas del comportamiento humano. Apunta hacia la realización plena de la persona.

2.2.1.3.5 Ciencia y práctica de la psicología positiva: el modelo de las 24 fortalezas

Este nuevo movimiento ha llegado a construir un cuerpo de conocimientos de rasgos científicos base empírica y metodológicamente contrastable. Como ciencia básica es el estudio

de las condiciones y procesos que contribuyen al florecimiento y óptimo florecimiento de las personas. Como ciencia aplicada procura la facilitación de este óptimo funcionamiento (Lindley, 2004). En su dimensión aplicada, viene desarrollando tecnologías psicológicas, sean éstas instrumentos de medición, psicoterapias y programas de intervención.

2.2.1.3.6 Rescate de construcciones teóricas

Se rescata los constructos voluntad y carácter, que ocupan un lugar preferente en la psicología. Voluntad relacionada con la toma de decisiones, proyecto de vida, misión y motivación. La Psicología Positiva ha reinsertado el constructo voluntad como fuerza movilizadora de energía latente.

En cuanto a carácter, Seligman (2004) arrima que fue abandonado por la psicología americana, porque es un término valorativo. Con este constructo se alude a un conjunto de rasgos psíquicos individuales que como signo propio distingue de una persona a otra.

2.2.1.3.7 Virtudes y fortalezas

La Psicología Positiva planteó el estudio de la “personalidad positiva” a partir de la identificación y clasificación de las virtudes y fortalezas que la conforman. La idea fue crear la taxonomía “del buen carácter”. Seligman (2004) observa que carácter se manifiesta de dos maneras: el mal carácter y el carácter bueno o virtuoso. Bueno es aquello que contribuye al desarrollo deseable en dirección positiva a la realización del ser humano.

Para la referida selección seligman recurrió a fuentes occidentales y orientales tanto de la filosofía como de la sabiduría, encontrando que en todos los casos, se valoraban 6 virtudes que a continuación se describen con sus respectivas fortalezas.

- a) Sabiduría y conocimiento
- b) Valor
- c) Humanitarismo
- d) Justicia

e) Moderación

f) Trascendencia

Virtudes y fortalezas humanas son dos conceptos de connotaciones filosóficas y religiosas no empleados por la psicología científica, que ocupan el centro de interés de la Psicología Positiva.

Desde el enfoque católico la virtud es conceptualizada como un hábito y como tal puede aprenderse, pero es un hábito orientado a realizar actos morales buenos. En la reflexión filosófica el tema de la virtud corresponde a la filosofía moral. Para Platón es un don que Dios otorga a los hombres. El problema de la naturaleza de la virtud corresponde a la especulación metafísica. El destaca la prudencia, fortaleza, templanza y justicia.

Para Aristóteles, la virtud, es la disposición que resulta de los mejores movimientos del alma, y es también la fuente de las mejores acciones y pasiones de ésta (Aristóteles, trad. en 2011a, p.40-41). Arriba a una teoría general de la virtud humana, entendida como virtud del alma y no del cuerpo. Distingue entre virtudes morales e intelectuales. Es un hábito o manera de ser moral en el hombre que hace que se bueno. Encuentra la verdadera medida de la virtud moral en el justo medio. La virtud es un hábito que depende la nuestra voluntad, regulada por la razón. La intención es un elemento esencial de la virtud.

Ferrater Mora, (1969) afirma que la idea contemporánea de virtud, del latín **Virtus** (cualidad excelente) es considerarla **Una disposición firme de** la racionalidad del hombre para obrar bien, de acuerdo a la moral. Es un buen hábito adquirido a través de la aprendizaje y fortalecido por la práctica (Alarcón, 2010).

La noción de fortaleza se presta a un menor análisis teórico, es un término asequible por sí mismo a una fácil comprensión. Se le define por fuerza y vigor (RAE, 2010).

2.2.1.3.8 Algunos temas de la psicología positiva

Entre los temas que vienen desarrollando la Psicología Positiva son:

Optimismo que puede concebirse como la construcción de las representaciones positivas del futuro, basada en experiencias pasadas (Peterson 2000).

Resiliencia entendida como la habilidad de crecer a pesar de las situaciones adversas. Serán identificadas los factores protectores y los factores de riesgo, los conceptos de vulnerabilidad e invulnerabilidad. En síntesis la resiliencia es la capacidad para enfrentar y resistir eventos negativos, que operan como factores de riesgo que desestabilizan el comportamiento; es también, la capacidad para superar la adversidad mediante la integración de recursos personales y sociales, que operan como factores de protección (Alarcón 2010).

La risa y lo cómico son dos fenómenos psicológicos que son abordados por la psicología positiva que junto al sentido del humor destacan en sus investigaciones. Para Seligman el humor es una fortaleza que corresponde a la virtud de la trascendencia o espiritualidad. Reír y hacer reír constituye la esencia del humor positivo

2.2.1.3.9 Medición, psicoterapia y programas de intervención

La Psicología Positiva aplicada incluye temas de evaluación, psicoterapia y programas de intervención. Su objetivo es lograr una vida mejor para la persona, partiendo del conocimiento de los factores positivos que le permitan avanzar y crecer. Se asume que el bienestar psicológico y el vivir mejor no dependen la buena y la mala herencia, dependen del individuo. Se ha descubierto que existen virtudes y fortalezas que actúan como escudo y que pueden utilizarlos para lograr la felicidad y la realización personal. “Se trata de conocer y estudiar los factores que promueven y conforman la salud psíquica, conocer con precisión metodológica las variables que hacen posible un desarrollo sano” (Marorelli y Bustaca, 2004).

Mediciones basadas en la construcción el VIA INVENTORY STRENGTH (VIA-IS), que es el instrumento de nuestra investigación. Tenemos el cuestionario de estilo atributivo de Seligman, el cuestionario de significado de la vida, de Steger, etc.

Psicoterapia positiva y programa de intervención la idea maestra que orienta la psicoterapia positiva afirma que más que identificar debilidades lo que se busca es identificar las fortalezas del individuo y trabajar sobre ella. La terapia positiva ha asumido la noción de aprendizaje y el concepto de voluntad. La psicoterapia positiva viene trabajando exitosamente en el tratamiento de la depresión.

Se han realizado numerosos experimentos a desarrollar programas para incrementar la felicidad (Fordice 2006). Se han desarrollado investigaciones y programas para el desarrollo de la risa y el buen humor.

En conclusión, en una visión comprensiva de la Psicología Positiva conceptualizada en su doble dimensión ciencia básica y aplicada, podemos decir que se interesa por el conocimiento de los procesos psicológicos positivos y la búsqueda de promover su funcionamiento óptimo, en orden a contribuir al florecimiento y bienestar humano. Se describen 6 virtudes y 24 fortalezas humanas, que constituyen la personalidad positiva, que han sido identificadas y que han servido para construir el VIA, mediante el cual se puede evaluar la personalidad n positiva. Las fortalezas equivales a los rasgos de la personalidad.

Del amplio abanico de temas de la Psicología Positiva se hallan el optimismo, la felicidad, la resiliencia y el sentido de humor. Se reporta un buen número de inventarios y cuestionarios desarrollados para evaluar conductas positivas; asimismo, los esfuerzos que actualmente se realizan en el desarrollo de psicoterapias y programas de intervención (Alarcón, 2010).

2.3 Bases teóricas de las estrategias de Aprendizaje

2.3.1 Fundamentación Psicológica

En el proceso de aprendizaje de los alumnos, independientemente del nivel educativo en el cual se encuentran, se hallan indefectiblemente dos factores que va a influir de manera significativa como son el componente cognitivo y el afectivo motivacional, lo que resulta de un interjuego de afecto y cognición, donde la motivación parece incidir sobre la forma de pensar, y con ello sobre el aprendizaje (Alonso, 1995), y lo plantea Mas y Medinas (2007), la motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico. En este sentido se le da relevancia a la vivencia del alumno en tanto es quien otorga el significado y sentido a los materiales que procesa, para lo cual es necesario saber qué tipos de motivos y estrategias desarrollan los alumnos.

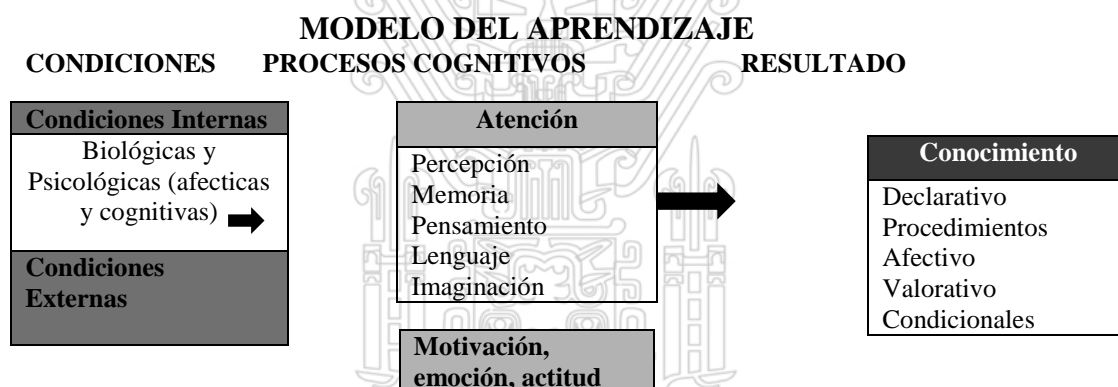


Figura N° 1. Modelo del aprendizaje (Desde la perspectiva cognitiva).

Fuente. Meza, A. (2007)

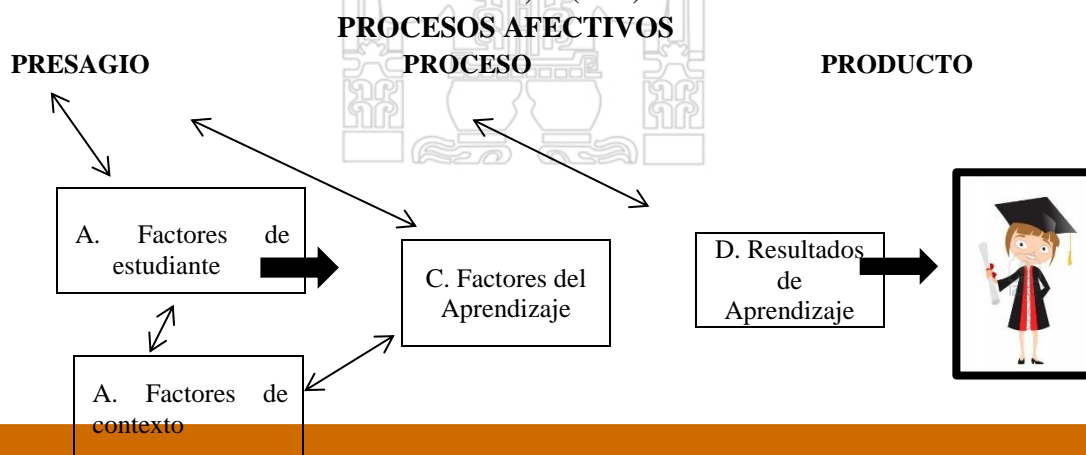
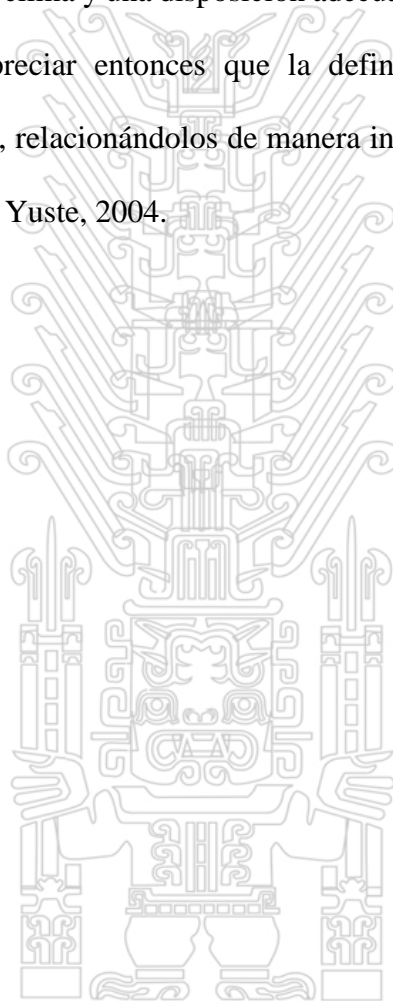


Figura N° 1. Modelo de aprendizaje según el Espacio Educativo Europeo

(Biggs, 1993a) Fuente: Qwistgaard, A. (2013)

Las estrategias de aprendizaje son considerados como planes de acción que el aprendiz despliega de manera intencional y habitualmente consciente, y que comprende la selección y uso de procedimientos, habilidades y técnicas, los cuales se usan de forma relativamente flexible para atender, seleccionar, codificar, almacenar y/o recuperar información y/o producir, una respuesta (estrategias cognitivas), regular el propio funcionamiento cognitivo (estrategias metacognitivas) y/o propiciar un clima y una disposición adecuados (estrategias socio/afectivo / motivacionales). Podemos apreciar entonces que la definición engloba tanto aspectos cognitivos como motivacionales, relacionándolos de manera interactiva, tal como lo plantean otros autores (Ayala, Martínez y Yuste, 2004).



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Comprende

CONCEPTO

Implica

SON PROCEDIMIENTOS

PUEDEN INCLUIR VARIAS TÉCNICAS, OPERACIONES O ACTIVIDADES ESPECÍFICAS.

PERSIGUEN UN PROPÓSITO DETERMINADO

- EL APRENDIZAJE Y LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS ACADÉMICOS Y/O AQUELLOS ASPECTOS VINCULADOS CON ELLOS.

SON MÁS QUE LOS “HABITOS DE ESTUDIO”

- PORQUE SE REALIZAN FLEXIBLEMENTE.

PUEDEN SER ABIERTAS (PÚBLICAS) O (PRIVADAS).

SON INSTRUMENTOS SOCIOCULTURALES

- APRENDIDOS EN CONTEXTOS DE INTERACCIÓN CON ALGUIEN QUE SABE MÁS.

CARACTERÍSTICAS

Reúne

UNA CAPACIDAD, APTITUD O COMPETENCIA MENTAL.

EL ESTUDIANTE PUEDE SER CONSCIENTE O NO, DE QUE LA POSEE.

ESTÁ ALMACENADA EN UN LUGAR ESPECIAL DE LA MEMORIA A LARGO PLAZO.

SE APRENDE; LUEGO ES ENSEÑABLE.

NECESITA DE DETERMINADOS DESARROLLOS CEREBRALES.

FUNCIONA COMO UNA HABILIDAD DE ORDEN SUPERIOR.

ES DINÁMICA, CAMBIABLE, FLEXIBLE EN FUNCIÓN DE UN

DIRIGE, ORDENA, SUPERVISA, ETC., GRUPOS DE HABILIDADES CONCRETAS

- QUE CADA SUJETO POSEE (ES UNA HABILIDAD DE HABILIDADES).

UN SUJETO LA POSEE CUANDO ES CAPAZ DE RESOLVER EFICAZMENTE UN PROBLEMA REPETIDAMENTE.

PERMITEN ORGANIZAR E INTEGRAR LA INFORMACIÓN DE MANERA EFECTIVA

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y OTROS PROCESOS PSICOLÓGICOS

Integra

METACONOCIMIENTO



CONOCIMIENTOS TEMÁTICOS ESPECÍFICOS



PROCESOS BÁSICOS



HABILIDADES O HÁBITOS DE ESTUDIO



ESTRATEGIAS DE APOYO

Figura N° 2. Modelo de aprendizaje según el Espacio Educativo Europeo (Biggs, 1993a)

PRINCIPALES FUNCIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Abarca

SELECCIÓN

- NO HAY APRENDIZAJE: RETENCIÓN Y TRANSFERENCIA POBRE.

ORGANIZACIÓN

- APRENDIZAJE NO SIGNIFICATIVO:
- RETENCIÓN BUENA Y TRANSFERENCIA POBRE.

ELABORACIÓN

- APRENDIZAJE PARCIALMENTE SIGNIFICATIVO: RETENCIÓN BUENA Y TRANSFERENCIA MIXTA.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Comprende

ESTRATEGIAS

Implica

NO SON TAN VISIBLES COMO LAS TÉCNICAS NI TAN ENCUBIERTAS COMO LOS PROCESOS.

NO SE PUEDEN REDUCIR A MERAS TÉCNICAS DE ESTUDIO.

TIENEN UN CARÁCTER PROPOSITIVO INTENCIONAL.

- IMPLICA UN PLAN DE ACCIÓN.

ESTÁN AL SERVICIO DE LOS PROCESOS.

SON COMO LAS GRANDES HERRAMIENTAS DEL PENSAMIENTO

- QUE POTENCIA Y EXTIENDE SU ACCIÓN ALLÁ DONDE ACTÚA (INTELIGENCIA AMPLIA).

TÉCNICAS

Implica

SON ACTIVIDADES FÁCILMENTE VISIBLES, OPERATIVAS Y MANIPULABLES

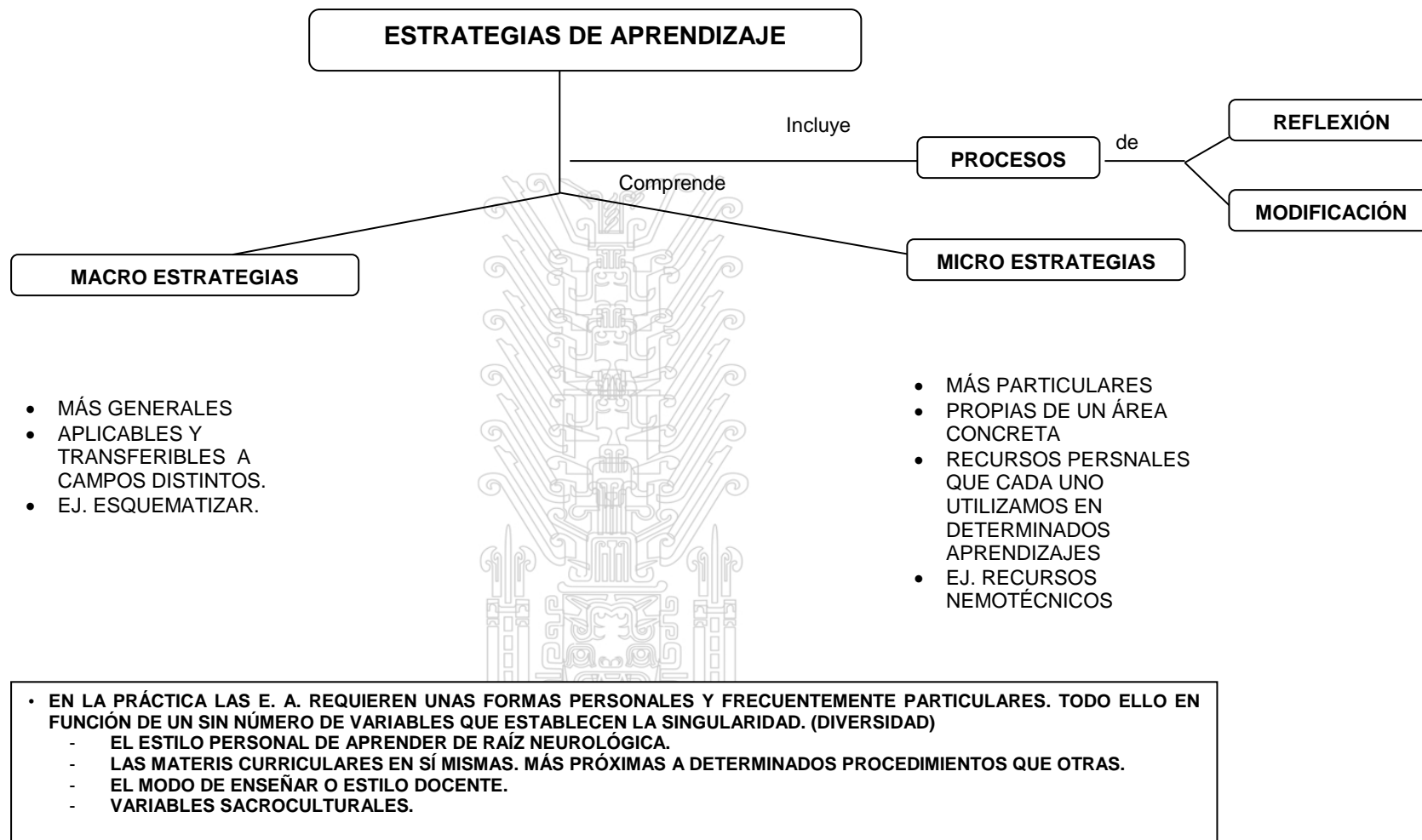
- Ejemplo: Hacer un resumen o Esquema.

SON MARCADAMENTE MECÁNICAS Y RUTINARIAS.

ESTÁN AL SERVICIO DE LAS ESTRATEGIAS.

PROMETET (A)

PROCEDIMIENTO	MÉTODO	ESTRATEGIA	TÉCNICA
<ul style="list-style-type: none"> • <u>ORIGEN:</u> JURÍDICO. • CONJUNTO DE <u>ACCIONES</u> ORDENADAS Y ORIENTADAS A UNA <u>META</u>. • <u>CONCEPTO:</u> AMPLIO Y GENERAL. • <u>TRADICIÓN:</u> PARA DESIGNAR UN BLOQUE IMPORTANTE DE CONTENIDOS CURRICULARES • INCLUYE DIVERSOS MÉTODOS PARA ALCANZAR LA META BUSCADA. 	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTO MÁS <u>ANTIGUO</u>. • ETIMOLOGÍA: "A TRAVÉS DEL CAMINO". • ES UNA <u>MANERA</u> DE HACER MÁS <u>GLOBAL</u>. • ES UN <u>CAMINO</u> A RECORRER CON RECURSOS TÉCNICOS Y ESTRATÉGICOS. • DISPONE DE DIVERSAS ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR EL PROPÓSITO GENERAL. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ORIGEN:</u> MILITAR. • CONJUNTO DE <u>ACCIONES</u> QUE <u>FACILITAN</u> LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y QUE IMPLICAN UNA REFLEXIÓN CONSTANTE SOBRE LA EJECUCIÓN PARA MODIFICAR SOBRE LA MARCHA LA SENDA QUE SIGUE. • TIENE UN OBJETIVO QUE RIGE Y UN CAMINO QUE SE HACE Y DESHACE O SE VARÍA PARA CONSEGUIR EFICAZMENTE EL OBJETIVO. • REQUIERE <u>AUTOCONCIENCIA</u> DEL PROCESO, UNA <u>PLANIFICACIÓN</u>, UN SENTIDO DE <u>COMPRENSIVIDAD</u> E <u>INTEGRACIÓN</u> DE LO QUE SE HACE Y UNA <u>AUTORREGULACIÓN</u> O CAMBIO SOBRE LA MARCHA (METACOGNICIÓN). 	<ul style="list-style-type: none"> • TRABAJO UN POCO MÁS ESTABLE, POCO VARIABLE, MUY SISTEMATIZADA Y PROBADA. • HAY UNA EXPERIENCIA ANTERIOR QUE MUESTRA QUE ES UN <u>RECURSO</u> EFICAZ EN MUCHOS CASOS Y ÚTIL EN MUCHAS CLASES DE "DIVERSIDADES INDIVIDUALES". • CONNOTACIONES: <ul style="list-style-type: none"> - CIERTO AUTOMATISMO - CIERTA CRITIALIZACIÓN DE PASOS, <u>RUTINA</u> - CAMINO TRILLADO - SUPONE UNAS <u>REGLAS PRÁCTICAS</u> Y SU USO. • LE FALTA LA CONCIENCIA DEL PROCESO Y LA DISPOSICIÓN A MODIFICARSE SEGÚN HAGA FALTA. • SEGURIDAD DE HABER FUNCIONADO EN MÚLTIPLES OCASIONES, RECOGE LAS EXPERIENCIAS ANTERIORES.



2.3.1.1 Aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje

El aprendizaje autorregulado es una exigencia en la educación actual para formar alumnos autónomos responsables de su propio aprendizaje, para que sean capaces de asumir su responsabilidad en el aprendizaje, y comprendan cómo aprenden, qué les motiva para hacerlo, por qué y para qué lo hacen. (Gonzales-Pienda, J. 2002)

Cuando la educación transita del enfoque tradicionalista al constructivismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, el alumno se convierte en un ser activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual él debe ir construyendo “en un proceso compartido” (Coll, 2007). Se propone desarrollar en el alumno otras habilidades como el sentido crítico, la iniciativa personal, la automotivación, pero sobre todo la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

Así, surgen teorías de aprendizaje como las de John Dewey (1998) y Vygotsky (2004), entre otros, que conciben un alumno activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual él solo debe ir construyendo, desarrollando el sentido crítico, la iniciativa personal, la automotivación, y principalmente la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

La autorregulación es un término utilizado con frecuencia recientemente para describir la generación y seguimiento de reglas autogeneradas que rigen el comportamiento propio.

Se han ofrecido varias taxonomías sobre las estrategias de aprendizaje, como las las siguientes:

1. Estrategias de ensayo.
2. Estrategias de elaboración
3. Estrategias organizativas

HOJA DE RUTA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (I)

I) CRET (A) – G (A.Q.A)

CONDICIONES DE ESTUDIO	RECEPCIÓN (DATO)	ELABORACIÓN (DATA)	TRANSMISIÓN (EJECUCIÓN)	E. GRUPALES	E. DE CREATIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> Internas <ul style="list-style-type: none"> E. Automotivacional E. Atencionales Gestión de la ansiedad Gestión de la autoestima y autoeficacia (VIT – A,E.) Externas <ul style="list-style-type: none"> Gestión del tiempo Gestión del espacio Clima familiar (Circo) Alimentación (Chela) Actividades: Física, social y cognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> E. Toma de apuntes (Modular) E. de escucha activa (Sofía) E. Atencional (Espeedy) (Es-pe-re) E. de lectura rápida comprensiva. E. de Síntesis (R4) Método de estudio (A.Q.A. Larcomar) E. Participativas: ES-PE-RE Técnicas de memoria: Acrósticos, nemotecnias, historietas, rimas, cadenas, etc. 	<p>(Comprensión, reflexión, retención) E. Organizadores del Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Elab. Verbal: Nemetécnicas, parafraseo, preguntas, historias, pistas, recodificación, resúmen, etc. Elab. Icónica: Nemetecnias, pictogramas, círculos, mapas, diagramas. Elab. Conceptual: Analogías, metáforas, esquemas, redes, cuadros, inferencias, ensayos, etc. E. Repaso: R2 	<ul style="list-style-type: none"> E. Expositivas: (Adidas) <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de diapositivas E. de Lenguaje Escrito: <ul style="list-style-type: none"> Exámenes –Trabajos E. Emocionales E. Manuales: Mapas, dibujos, maquetas, montajes eléctricos, tecnológicos, etc. E. Corporales: Dramatizaciones, gestos, Lenguaje no verbal, etc. E. Orales: Exámenes orales, entrevistas, conferencias, etc. E. de Generalización E. de Identificación, Representación, y Solución de Problemas 	<ul style="list-style-type: none"> E. Calesténias socioemocionales E. Trabajo de grupo E. Dinámicas de grupo E. Trabajo en grupo <p>Técnicas: Rompecabezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Equipos de solución de problemas, autodirigidos, interfuncionales, microempresas, etc. Equipos de asistencia individual, controversias, preparación de clases. Aprendizaje cooperativo Competencias Tutor Círculo de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> E. Seis Sombreros. Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> -Pausa creativa -Cambio de foco -Cuestionamiento -Alternativas -Provocación -Azar

II. SANCHEZ (H. Reyes, C.)

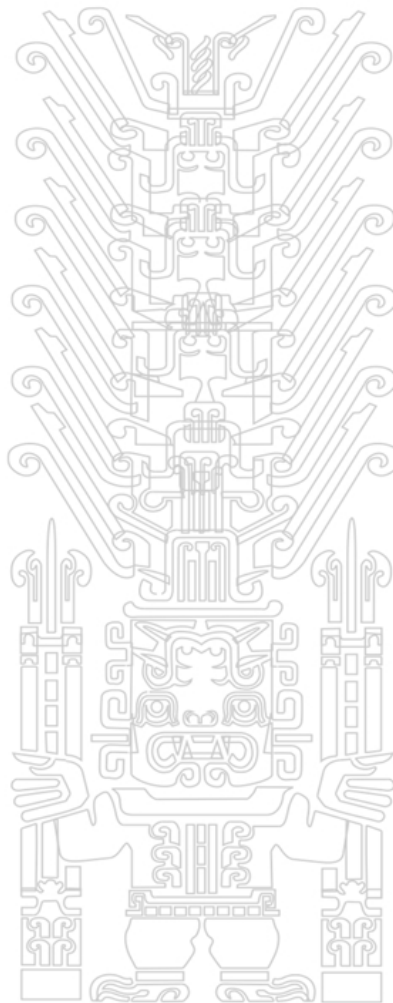
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de información	Repaso simple Apoyo al repaso (Seleccionar)	Repetición simple y acumulación <ul style="list-style-type: none"> Subrayar Copiar Destacar
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> Palabras claves Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
	Organización	- Clasificación de la información - Jerarquización y organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> Uso de categorías Redes semánticas Mapas Estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> Seguir pistas Búsqueda directa

1. E. de Adquisición de Información <ul style="list-style-type: none"> E. Atencionales: E. Explorativas E. Fragmentación (Subrayado)
2. E. de Codificación de Información <ul style="list-style-type: none"> E. Nemetecnización: Acrónimos, acrósticos, rimas, frases, palabras claves. E. Elaboración: (Simple o completa) <ul style="list-style-type: none"> E. Simple: Relaciones, imágenes visuales, metáforas, analogías, aplicaciones, autopreguntas, inferencias, parafraseo. E. de Organización: Resúmenes, esquemas, mapas, diagramas, secuencias lógicas, temporales <ul style="list-style-type: none"> Gráficos, dibujos, iconos. E. de Pensamiento Crítico
3. Estrategias de Recuperación de Información <ul style="list-style-type: none"> E. de Búsqueda: Búsqueda de codificaciones, de indicios. E. de Generación de Respuestas: Planificación de respuestas, redactar, aplicar, transferir.
4. E. de Apoyo <ul style="list-style-type: none"> Est. Metacognitivas (CO – CO) Est. Afectivas (Inteligencia Emocional)

Figura N° 3 Hoja de ruta de las estrategias de aprendizaje

2.3.1.2 La metacognición

La metacognición implica conciencia y control de los procesos cognitivos. En cuanto a la segunda refiere al concepto de gestión, es decir, planificar, ejecutar, controlar y evaluar las conductas. En este sentido se tiene la esencia de la propuesta de John Flavell (1961).



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

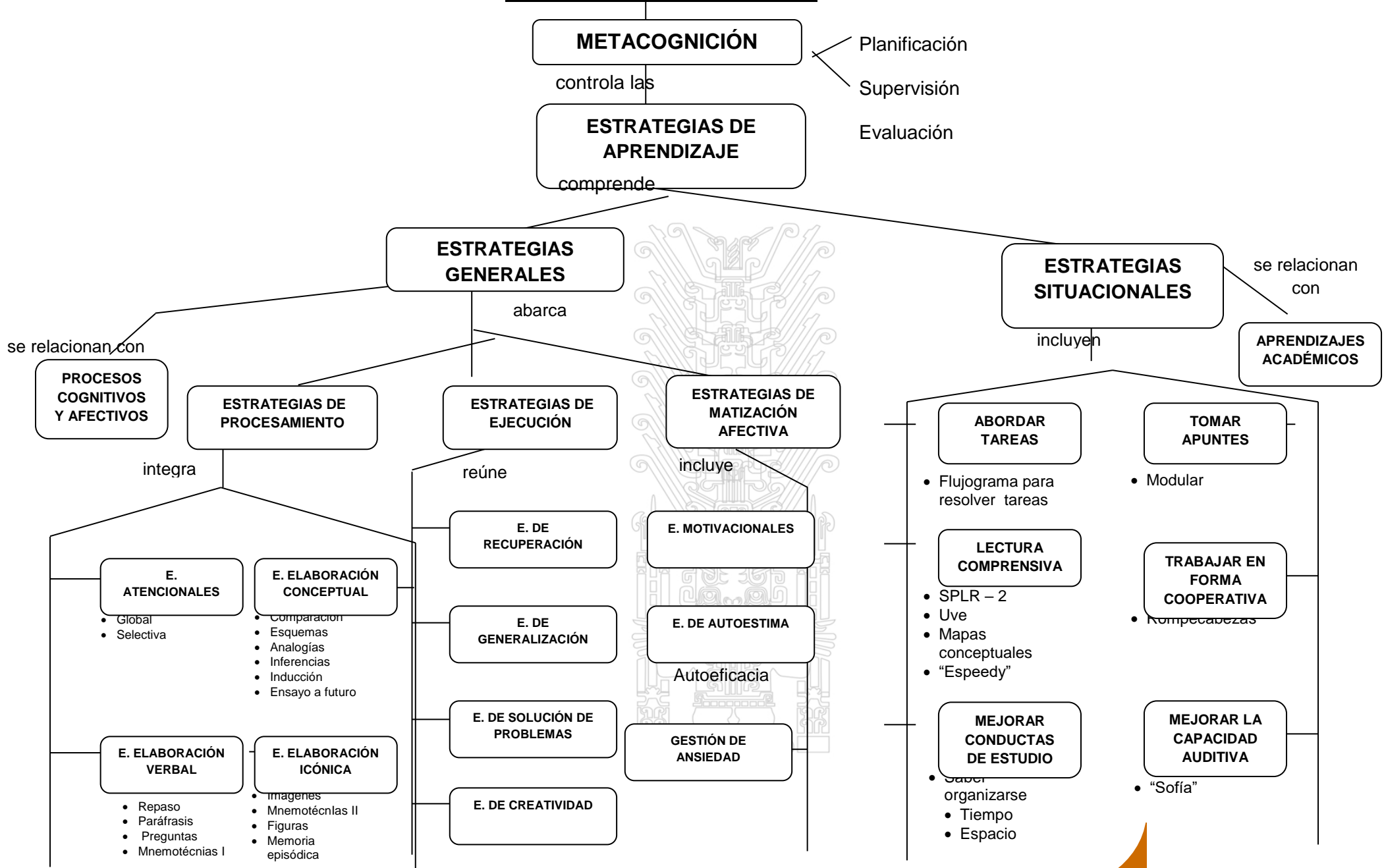


Figura Nº 3. E.A: "Capacidades internamente organizadas usadas para gobernar los procesos afectivos y cognitivos y lograr los objetivos". Implican planes que se viabilizan a través de acciones, técnicas y procedimientos.

A. La motivación

La motivación está relacionada con la conducta orientada hacia las metas que deben ser específicas y susceptibles de cumplimiento. Así también con las expectativas y el componente afectivo.

1) La orientación a metas.

Se conocen resultados de estudiantes que han salido adelante con una visión cabal de la prospectiva y una actitud a prueba de fuego y otros que no han logra metas por una serie de factores relacionados a su mundo interno y externo. (Zimmerman y Martines-Pons, 1988).

La metas deben ser específicas, susceptible de cumplimiento, los mismos que implican una cuota de sacrificio, considerando que el resultado será el premio de una vida bien llevada. (Shunk, 2001).

2) Las expectativas.

Se circunscriben a la toma de conciencia de sus posibilidades y el deseo de superación en el logro de objetivos (Pintrich y De Groot, 1990)..

3) El componente afectivo.

La gestión emocional para lograr desarrollar una determinada tarea está en la toma de conciencia de haber fijado una meta y tener una motivación, de lo contrario de verá consumido por la ansiedad, inseguridad e incertidumbre. (Pintrich y De Groot, 1990).

B. La conducta

C. El contexto

2.3.1.3 Modelos a autorregulación

Los más referidos son B. Zimmerman (Zimmerman y Martinez Pons, 1986; 1988; Zimmerman, 2000), y P. Pintrich (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2000).

- **El modelo B Zimmerman**

Los elementos propuestos a regular son 3: La conducta, la persona y el ambiente.

El autor propone concebir la autorregulación como un proceso de 3 fases cíclicas: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión.

Tabla N° 1
Fases de la autorregulación según Zimmerman

Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Análisis de tareas	Auto control	Auto juicio
Establecimiento de metas	Auto instrucción	Auto evaluación
Planeación estratégica	Imaginería	Atribución causal
Creencias de auto motivación	Enfoque de atención	Auto reacción
Auto eficacia	Estrategias de tareas	Auto satisfacción afecto
Expectativas de resultados	Auto observación	Adaptativa defensiva
Valor o interés intrínseco	Auto registro	
Orientación a metas	Auto experimentación	

La propuesta de P. Pintrich

Propone las siguientes fases de autorregulación: premeditación, control y reacción-reflexión.

2.3.1.4 Evaluación de la autorregulación

Se han propuesto variadas alternativas de evaluación de la autorregulación (Winne y Peny,2000). Los instrumentos de medición son a nivel de actitud, evento, proceso.

Como actitud los conocidos instrumentos son LASSI (Learning and Study Inventory) de Weinstein (Weinstein, et al, 1998).

MSLQ (Motivated strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich (Pintrich y De Groot, 1990).

Entrevista estructurada. (Self-Regulated Learning Interview Schedul; SRLIS.

(Zimmerman y Martinez Pons, 1986, 1988) y juicios de maestros. Zimmerman y Martínez-

En cuanto a los instrumentos de medición de la autorregulación como evento tenemos: Protocolos de pensamiento en voz alta; Métodos de detección de errores en tareas; Metodología de rastreo; Observaciones del desempeño. (Castañeda, 2004)

2.3.1.5 Fundamentación Psicológica del cuestionario

El enfoque para este caso es asumida por la psicología cognitiva, que refiere que el aprendizaje es una construcción compleja de significados. El modelo del cuestionario guarda relación con otros modelos más recientes: Beltrán (1993), Sternberg (1985), Pintrich (1990), Marzano (1992), Román y Gallego (1994), Barca (1999), Justicia y Cano (1993), González y Núñez (1998), Rivas (2003), y Castejón (1993).

Las tres áreas del comportamiento humano, están representadas en las cuatro escalas del cuestionario: elaboración, personalización, toma de decisiones, sensibilización, metacognición.

2.3.2 Fundamentación Psicopedagógica

El maestro debe gestar la introyección de la información para que el estudiante lo utilice estratégicamente, promoviendo su reflexión.

(Alfonso, 2010), señala que en calidad de mediador, el profesor debe guiar la interiorización activa que realiza el estudiante del conocimiento relativo a la cultura en la que se halla inmerso y en el seno de ese conocimiento deben situarse los procedimientos de aprendizaje que, una vez se utilicen de forma estratégica, serán herramientas que le ayuden en el aprendizaje de otros contenidos e incluso en la reflexión sobre la propia manera de aprender metacognición.

2.3.2.1 Un proceso guiado de enseñanza aprendizaje

Los cambios recientes en la gestión del conocimiento y en la forma de concebir el aprendizaje han impulsado la necesidad de implementar importantes innovaciones en la forma en que se enseña, no solo en educación básica, sino también en diferentes niveles y escenarios educativos (Barron, 2006). En este sentido, los programas de formación en docencia universitaria han adquirido especial relevancia a la hora de llevar a cabo mejoras en las formas de enseñanza que realizan los docentes (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007).

El maestro asume un rol de guía y gestor, a través del diálogo y la negociación

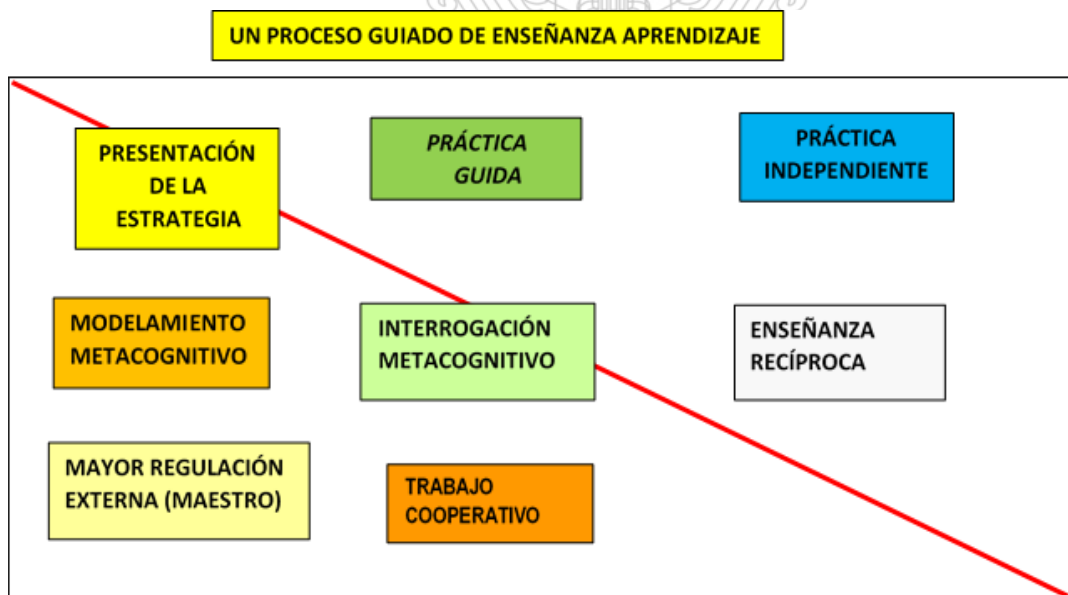


Figura N° 4. Fases de la enseñanza-aprendizaje

Cada una de estas fases – presentación, práctica guiada y práctica independiente de una estrategia de aprendizaje conforma una secuencia didáctica que puede desarrollarse mediante múltiples métodos de enseñanza.

2.3.2.2 El Modelado metacognitivo

Es un método para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, que permite explicitar a los alumnos las decisiones más relevantes a tomar para resolver la tarea.

Consiste en el esfuerzo que realiza el maestro u un experto en explicitar lo que piensa, en verbalizar todas aquellas operaciones internas que se producen al momento de resolver una tarea, lograr un objetivo o lograr el aprendizaje esperado.

Este método permite que los alumnos comprendan la importancia y la riqueza del proceso de toma de decisiones, el uso flexible de procedimientos y el desarrollo del uso de unas categorías conceptuales que permitan el manejo de las diferentes fases del proceso de resolución de tareas.

El proceso de aprendizaje enseñanza de las estrategias, es la del modelado por parte del docente. ¿Cómo utilizarlo? Como puede comprobarse se repiten las tres etapas básicas en el desarrollo de una estrategia: planificación, ejecución o composición y evaluación o revisión.

2.3.2.3 El trabajo en grupo cooperativo:

Se constituye como segundo paso para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje a través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, se trata de lograr según (Johnson y Johnson 1985, 1989) cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo.

2.3.2.4 La enseñanza mutua

Maestro y estudiante están en la posesión de expertos para el conocimiento y gestión de las estrategias.

2.3.2.5 Integración de las estrategias en las distintas áreas curriculares

Las alternativas son fácilmente delimitables: en forma de crédito independiente, como un curso permanente de acción tutorial, o como una alternativa metodológica compartida por

La última alternativa es la más deseable puesto que se supone coordinar distintas materias para promover u aprendizaje coherente, consistente y generalizable de las estrategias.

2.3.2.6 La evaluación de las estrategias de aprendizaje

Tobón (2015) propone que estos instrumentos sean valorados a través de un mapa de aprendizaje por rúbrica en el marco de la valoración portafolio, de esta manera sería más consistente y eficiente su uso, enfatizando en el aspecto formativo y procesual de la valoración.

2.3.2.7 Acciones de valoración colectiva

Se pueden incluir las discusiones colectivas, los cuestionarios, los autoinformes, el análisis de casos, entre otros.

2.3.2.8 Actividades de evaluación en pequeños grupos

En este punto se sugiere las entrevistas, (Paris, Jacobs, Zimmerman, Martinez-Pons y Monereo).

2.3.2.9 Reflexión y valoración de los procesos decisorios durante la ejecución de tareas.

El alumno debe exigirse vencer obstáculos que se irán presentando a lo largo del camino. Estos obstáculos traducidos en problemas deben resolverse conforme se presentan evitando con esto las variaciones en los diversos procesos.

Para esto es necesario basarse en hechos y no dejarse guiar solamente por el sentido común, la experiencia o la audacia. Basarse en estos tres elementos puede ocasionar que al momento de obtener resultados contrarios al esperado nadie quiera asumir responsabilidades.

2.3.2.10 La inclusión de las estrategias de aprendizaje en plan de acción tutorial

Hemos de ser conscientes de que la interiorización de ciertos contenidos (como pueden ser algunos procedimientos y actitudes y, especialmente, el aprendizaje de una actuación

estratégica por parte de los alumnos, requiere un tratamiento transversal en el curriculum y una acción docente continuada y concluyente de todos y cada uno de los miembros de un claustro.

Si se analizan los objetivos generales de la educación podrían diferenciar dos grandes definiciones que no se deben entender, en absoluto, ni de hecho que se den en la realidad de manera separada y que son: los objetivos referidos a la dimensión global de la secuencia aprendizaje - enseñanza y los objetivos referidos a la dimensión de la orientación educativa. Potencia el aprendizaje autónomo y reflexivo que conlleva la propia dinámica de aprender a aprender se desarrollan en estrecha relación con las diferentes asignaturas.

Supone una acción tutorial que pone énfasis en el seguimiento y evaluación del desarrollo global de este proceso de toma de decisiones que se requiere desde las diferentes actividades de otros programas de orientación y, sobre todo, que englobe la totalidad del alumno que no se puede abarcar desde las diferentes asignaturas.

Atendiendo a esta compleja organización y valoración de los procesos de toma de decisiones desde la tutoría es necesario que se explicita su presencia en mayor parte de los programas del Plan Anual de Trabajo, planificados en el colegio.

El carácter instrumental de las estrategias de aprendizaje exige este tratamiento transversal... respecto del cual creemos que sea de articular la función específica del profesor-tutor y de los profesores de asignatura.

2.3.2.11 El rol del profesorado en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje

La tutoría y la orientación de los alumnos forman parte de la función del docente. Pensamos que la función del tutor más que la de explicar y hacer explicar en la tutoría los contenidos, debería ser la de velar por la coordinación de su uso estratégico en el seno del equipo docente que imparte clase a los alumnos.

Con respecto a los alumnos. El profesor-tutor, por lo menos, tiene dos ámbitos de actuación en su orientación del aprendizaje, por una parte, la tutoría con la totalidad del grupo clase y, por otra, la tutoría individual de cada uno de los alumnos.

2.3.2.12 Actitudes de resistencia al cambio

Nos centraremos en las resistencias que pueden manifestar los tutores y otros profesores, pero también nos referimos a la resistencia de los propios aprendices; resistencias que aquellos tendrán que tener en cuenta su planificación y desarrollo de la planificación tutorial y que pueden constituir un foco específico de incidencias de la propia práctica tutorial.

Debido a su formación inicial, la mayor parte de profesores-tutores en ejercicio en la actualidad desarrollan modelos de autorización de tipo asistencial y psicologista que presentan diferencias en aspectos organizativos, didácticos y dinamizadores constituyendo fundamentalmente de las propias finalidades de la escuela.

Precisamente la aplicación de estos modelos asistenciales y psicologistas se pueden desprender otro tipo de creencias que lleguen a dificultar el desarrollo fluido de la enseñanza y del aprendizaje estratégico.

Por una parte, queremos llamar la atención sobre el pensamiento configurado detrás de la idea de que la formación en estrategias de aprendizaje es, en general, poco útil, dado que se dirige, preferentemente, a determinados tipos de alumnos.

Por otra parte, una segunda creencia implícita que se desprende de los modelos anteriores, hace referencia a la concepción separatista que coloca una clara barrera entre la enseñanza y la enseñanza estratégica. Con esta visión, la enseñanza (y el aprendizaje) de estrategias es una carga adicional que añadir al currículum establecido y supone un mayor esfuerzo.

Alejándonos de esta perspectiva, investigaciones recientes (consultar Monereo y otros) señalan que las estrategias de aprendizaje se han de enseñar en el horario escolar integradas en el curriculum general y en cada una de las diferentes asignaturas.

2.4 Bases teóricas del comportamiento prosocial ante las Situaciones de Agravio

2.4.1 Comportamiento Prosocial

¿Qué es la competencia social?

Conceptualizar es algo complejo, como también son las situaciones sociales donde se manifiesta. Como toda interacción social, para comprenderla se requiere un doble análisis (Mcfall, 1982):

- a. El análisis general (molar), dirigido al nivel de las amplias dimensiones de la competencia social. Alude a los aspectos cognitivos y sociales.
- b. B. El análisis específico (molecular), que implica una comprensión de las conductas concretas o habilidades sociales observables en la interacción social.

Las características generales de la competencia social son definidas por conductas discretas. Los componentes de la competencia social son cognitivos, socios afectivos y emocionales. La competencia social hace referencia a la evaluación realizada por un agente social del contexto de la capacidad de un sujeto que adecua su comportamiento social a una determinada situación. Se trata de un juicio evaluativo ante un constructo global de carácter multidimensional que incluirá distintas conductas sociales. Al compararlo con el de habilidades sociales Monjas (1994, p. 426) deja clara la diferencia entre ambos: “el término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas”.

La asertividad es una estrategia de comunicación que nos permite defender nuestros derechos y expresar nuestra opinión, gustos e intereses, de manera libre y clara, sin agredir a otros y sin permitir que nos agredan. Una conducta asertiva nos permite hablar de nosotros mismos, aceptar cumplidos, pedir ayuda, discrepar abiertamente, pedir aclaraciones y aprender a decir “no”.

Andrew Salter (1949) definió la asertividad como un rasgo de personalidad y pensó que algunas personas la poseían y otras no, exactamente igual que ocurre con la tacañería y la extroversión.

Sin embargo, unos años después, Wolpe (1958) y Lazarus (1966) la definieron como “la expresión de los derechos y sentimientos personales”, y hallaron que casi todo el mundo podía ser asertivo en algunas situaciones y absolutamente ineficaz en otras.

Por lo tanto la conducta asertiva se puede entrenar y de esta manera aumentar el número de situaciones en las que vamos a tener una respuesta asertiva y disminuir al máximo las respuestas que nos provoquen decaimiento u hostilidad.

Es derecho y obligación de cada uno protegerse de las situaciones que nos parezcan injustas o desmedidas; ya que cada uno conoce mejor que nadie lo que necesita o le molesta.

El entrenamiento asertivo es eficaz en la ansiedad, depresión y resentimiento derivado de las relaciones interpersonales, especialmente si los síntomas han sido provocados por situaciones injustas. A medida que somos más asertivos nos encontraremos más cómodos en las relaciones con los otros y seremos capaces de dedicar tiempo para nosotros.

b) Inteligencia social

Expresión empleada para definir la capacidad de una persona para comprender e interactuar eficazmente con los objetos y acontecimientos interpersonales (Vallés y Vallés, 1996). En este caso se propone, también, el concepto de inteligencia conductual.

c) Comportamiento adaptativo

Con este término se hace referencia a las habilidades requeridas por el sujeto para funcionar independientemente en el entorno social de manera acertada. Las habilidades necesarias para esta adaptación son las referidas a la autonomía personal (vestirse, alimentarse, etc.), a las que sirven para poder funcionar en la comunidad (realizar gestiones, etc.), a las vocaciones profesionales y a las habilidades interpersonales, integradas esta a su vez, en el comportamiento adaptativo general.

Tanto la adaptación como el ajuste son procesos que se producen a lo largo del tiempo y suponen la forma de desenvolverse en este contexto satisfaciendo sus demandas e intentando alcanzar los criterios de éxito que imponen los agentes sociales (padres, profesores e iguales) y la propia cultura escolar (Trianes y otros, 1999)

2.4.2 Desarrollo del altruismo y la agresión

(Etxebarria, I. 1989 p. 211) señala que la conducta altruista y la conducta agresiva han suscitado la atención de los humanos desde el momento mismo en que éstos comenzaron a reflexionar sobre sí mismos y a preocuparse por la calidad de la vida social.

a) El altruismo y la conducta prosocial

La conducta prosocial es la orientada hacia el bienestar de los demás. El segundo se realiza con la intención de beneficiarlos, sin buscar ningún tipo de provecho personal, directo o indirecto, con una motivación de carácter desinteresado.

b) Enfoques del altruismo

Tenemos dos posiciones fundamentales:

1. La que niega su existencia (interés propio) Hobbes o Alexis de Mandeville.

Según **Freud**, Ello: es lo que traemos desde nacimiento, son los impulsos, los instintos, etc. Superyó: se refiere a aquello que nuestro entorno nos va inculcando: religión, cultura, todo lo que tenga que ver con la moral. Es quien va a ponerle límites al Ello. Yo: es tu parte consciente que va a elegir cómo comportarse, elige a quién "hacerle caso", si al Ello o al Superyó. El Ello busca el placer y evita el dolor. El Yo controla todas las actividades conexas con el pensamiento y razonamiento, se basa en el principio de la realidad. El Superyó actúa como un guardián moral, como la conciencia, y de este modo asume la tarea de observar y guiar al Yo.

Para la teoría del aprendizaje más clásica, estas conductas son adquiridas por asociación. Todas las conductas prosociales, incluso las que parecen muy costosas para los que lo llevan a cabo, responde a algún tipo de refuerzo, por sutil que esta sea. Bandura (1977)..

2. Frente a lo anterior, está la posesión de quienes defienden la existencia de auténticas conductas altruistas, conductas que responden, bien a los dictados del corazón, bien a los de la razón moral. Defienden esta posesión, subrayando las motivaciones de carácter afectivo, en el campo filosófico, Anthony Ashley, conde de Shaftesbury y discípulo de Locke, y, en Psicología, Hoffman y Batson. La tesis basada en la razón moral tiene como representantes a Kant y Kohlberg.

Kohlberg (1992), propone el desarrollo por niveles. El nivel preconvencional, convencional o posconvencional del desarrollo de la moral. Para Kohlberg la cognición es el fundamento de la moralidad.

Eisenberg, propone varios factores intervinientes en la conducta altruista. así mismo, propone cinco niveles de desarrollo del juicio moral prosocial:

Hedonista, centrado en las necesidades, orientado a la aprobación, empático o transicional y fuertemente internalizado.

Martín Hoffman (1992), es uno de los autores que ha investigado y trabajado sobre el concepto de empatía y altruismo en la infancia y adultos, y uno de los enfoques cognitivos relevantes dentro de los estudios del desarrollo social y moral. Hoffman propone el concepto de empatía como causa que motiva al altruismo. Considera que hay un factor afectivo básico que activa la moral empática o la moral positiva. A este factor afectivo básico le denomina predisposición empática.

Para Hoffman la empatía es una respuesta afectiva ante una situación desagradable que sufren otros.

Para este autor la empatía es un proceso evolutivo, una predisposición que se va desarrollando y pasa por diferentes estadios de desarrollo social cognitivo, desde el niño pequeño hasta el adulto.

A medida que avanza el desarrollo evolutivo la empatía puede pasar a formar parte de un sistema de valores sociales que interacciona con principios sociales morales positivos. De tal manera que si se activa la empatía social, se activan los principios morales de justicia, cuidado, ayuda.

Dice Hoffman: La empatía adulta refleja una sensibilidad para diferenciar la gravedad y la calidad de las consecuencias que una misma acción puede tener en distintas personas. De esta manera la empatía contribuye a juicios morales informados (Hoffman, en La empatía y su desarrollo, de Eisenberg y Strayer, Ed. Desclée Brouwer, 1992).

2.4.3 Tendencias evolutivas en conducta prosocial

La conducta prosocial como factor de protección ante la conducta agresiva ha concitado el interés en las últimas décadas. Procuran identificar los procesos psicológicos fuertemente correlacionados con la conducta prosocial. se asume una visión multidimensional y con énfasis en el estudio de la empatía. Se incluyen variables cognitivas como el razonamiento internalizado. Reúnen las variables emocionales como la empatía, así también como la regulación de la conducta humana. (Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

2.4.4 La agresión

La agresión es una conducta que busca causar un daño. Éste puede ser físico, verbal, emocional, psicológico o material.

Creemos que una persona se pone agresiva, sólo cuando está muy enojada.

Y pensamos que agredir significa gritar, insultar o pegar. Pero no es así.

Con frecuencia, estamos siendo agresivos y no nos damos cuenta, porque aparentemente no estamos enojados o porque creemos que nuestra conducta es la "normal" y adecuada.

2.4.5 Teorías de la agresión

a) La teoría psicoanalítica de la agresión.

Un concepto básico en la teoría freudiana es el de "impulso" o pulsión (triebe, en alemán). Es la pieza básica de la motivación. Inicialmente diferencia dos tipos de pulsiones: los impulsos del yo o de autoconservación y los impulsos sexuales. Los impulsos sexuales se expresan dinámicamente por la libido, como manifestación en la vida psíquica de la pulsión

sexual, es la energía psíquica de la pulsión sexual. Más tarde reformulará su teoría de los impulsos y distinguirá entre impulsos de vida (Eros), en los que quedan incluidos los dos de la anterior formulación, e impulsos de muerte (Thanatos), entendidos como la tendencia a la reducción completa de tensiones. Freud tenía una concepción hedonista de la conducta humana: comprendía que el placer venía dado por la ausencia de tensión y el displacer por la presencia de la misma. El organismo, inicialmente, se orienta hacia el placer (principio de placer) y evita las tensiones, el displacer y la ansiedad.

ADLER postula un único instinto en de la agresividad (SELESNICK, 1968, p.125) que tiene su origen antropológico en la doble inferioridad. Que va generar la voluntad de poderío, que sumado a la insatisfacción de las pulsiones generan una posición agresiva frente al mundo. (DENKER, p.41).

b) La teoría etológica de la agresión

Lorenz (1966) asume que la agresión es una condición básica para la supervivencia de la especie.

c) Teoría neurobiológicas

Estas teorías establecen que la agresión se encuentra dentro del mismo individuo, pero el disímil radica en que estas teorías consideran aspectos biológicos fisiológicos que estimulan tales respuestas. Sin embargo es importante remarcar que las respuestas agresivas se van a dar dentro de un contexto y situación en particular, esto lo podemos apreciar tanto en los animales como en los humanos, asimismo tenemos que tener en cuenta la escala evolutiva, ya que principalmente los estudios realizados en este enfoque han sido hecho en animales; por ello las conclusiones a tomar en cuenta han sido de cuidado porque no se puede hacer una generalización de resultados encontrados en diferentes especies, pero si nos da una referencia de cómo funcionan los mecanismos fisiológicos y la neuroanatomía de la agresión. (Moya, L.

Las referencias de las respuestas agresivas se centran primordialmente en el funcionamiento del sistema nervioso autónomo, sin embargo podemos involucrar también al cerebro, De Cantarazzo (2001) acota que los sistemas hipotalámico y límbico están involucrados activamente en las respuestas adaptativas como el hambre, la sed, el miedo, la motivación reproductiva y la agresión.

d) Teorías de frustración – agresión

Es muy consabida la correlación entre frustración y agresión.

e) Teoría del aprendizaje social

Esta teoría resalta el papel del medio externo social en la adquisición de conductas agresivas, ya que tenemos quizá el estereotipo de que la agresión necesariamente va a cristalizarse en daños materiales o tangibles.

El principal exponente de esta teoría es Albert Bandura (Bandura, A. y Ribes, E., 1975) quien refiere que las personas son susceptibles de aprender conductas, y que el establecimiento de estas respuestas es porque existen mecanismos que tienden a reforzarlas. Bandura refiere que aprendemos por la observación de otros modelos sean estos imágenes o cualquier otra representación. Nuestro proceso de socialización va incorporando un repertorio de conductas por aprendizaje que incluye la dimensión prosocial y altruista (Garaigordobil, 1994, 2003; López, 1994). La familia es el primer y mayor agente socializador, para luego continuar con la escuela. Estos contextos se han visto bombardeados por diferentes factores socioculturales.



Figura N° 5. Variables que influyen en la formación de la persona

2.4.6 Modelo Humanista del Comportamiento Prosocial (CASA)

Generalmente en la psicología se define la actitud como una predisposición o facilidad para responder o conducirse de una manera determinada respecto a ciertos estímulos. Por ejemplo, quien posee una actitud negativa hacia nuevas tecnologías que se introduce masivamente, estará predispuesto a responder con rechazo a todos los estímulos que tengan relación con la tecnología. Así, se transforma en un patrón de comportamiento, privilegiando ciertas relaciones y desestimando otras, que luego se configuran como estilos personales; por tal razón, las actitudes son una de las variables centrales en la evaluación de la personalidad.

Las actitudes son aprendidas a diferencia de las reacciones fisiológicas (v.gr., hambre, sed) que se originan en los procesos orgánicos determinados por nuestra herencia genética. (Moreno, J.E. y Pereyra, M. 1995)

El concepto de actitud en la psicología contemporánea fue introducido y definido por

Tesis publicada con autorización del autor
Allport (1955). Este autor entendió los conceptos de opinión, actitud, interés y valor, como
No olvide citar esta tesis

UNFV

puntos sucesivos de un continuo que va desde las manifestaciones variables y circunstanciales a las expresiones permanentes y generales.

Para Milton Rokeach (1968), la actitud es una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación. Es una predisposición que debidamente activada, provoca una respuesta preferencial: a) hacia el objeto o situación (v.gr., rechazo hacia el profesor y/o hacia la atención de examen); b) hacia otros que toman una posesión con respecto al objeto o situación (v.gr., al rechazar al profesor se rechaza también a los encargados y alumnos que tienen buena relación con él); c) hacia el mantenimiento o preservación de la actitud misma (v. r., descalificando argumentos que consideran bueno al profesor y aceptando rumores que lo cuestionan).

En la psicología social actual se distinguen tres dimensiones de las actitudes:

a) Dirección, intensidad o fuerza, centralidad.

Además de estas dimensiones intrínsecas debemos tener en cuenta que las actitudes siempre están insertas dentro de un contexto determinado de carácter sociocultural. No son manifestaciones aisladas de un individuo, sino respuestas a ciertos estímulos o situaciones específicas.

2.4.7 Concepto de agresividad, violencia y destructividad

Con respecto a las teorías sobre la agresividad humana se propone una clasificación sumaria de tres grandes corrientes.

1. Modelo de la agresividad aprendida: La conducta agresiva es aprendida, resultando por lo tanto secundaria. Está inspirada en el filósofo J.J. Rousseau, que concibe al

hombre primitivo en forma idealizada, como bueno por naturaleza, libre de

agresividad, siendo la sociedad posteriormente quien lo pervierte, transformándolo en un ser agresivo.

2. Modelo de la agresión como respuesta a situaciones frustrantes: También es vista como una conducta secundaria. La clásica hipótesis de frustración-agresión de Dollard et al. (1939), sostiene que las frustraciones aumentan la probabilidad de una reacción agresiva, de modo tal, que toda agresión presupone una frustración previa. Otra variante de este modelo, considera la represión de los impulsos primarios – por ejemplo, los sexuales-, como generadores de los impulsos agresivos (Reich, 1983).
3. Modelo instintivo: Presupone la existencia de un instinto o impulso agresivo innato; es por lo tanto, una conducta primaria. Ha sido desarrollado por el etólogo Lorenz (1971) y desde la psicología, autores como Freud (1968) y Klein (1962).

La agresividad se relaciona con la violencia, hostilidad y destructividad. La palabra “violencia” viene del latín “vis” que significa “fuerza”; la violencia es, una fuerza impetuosa contra alguien o algo. Aquí el énfasis está puesto en la intensidad de la conducta –el ímpetu o fuerza- más que el objetivo de la acción, como es el caso de la agresión que apunta a dañar a alguien. Por otro lado, la hostilidad es una actitud más que un acto, lo que implica una disposición duradera contra algo o alguien, considerado un “enemigo”. De ahí viene el origen del término derivado del latín hostes, “enemigo”. (Moya, L. 2010)

2.4.8 La teoría de la destructividad de Erich Fromm

Fromm plantea la idea de que el hombre se mueve en la vida entre dos fuerzas: la biofilia y la necrofilia. La primera es la fuerza que impulsa al ser humano a amar la vida y a crear. La

segunda es el reverso tenebroso de esta fuerza. La necrofilia surge cuando el hombre se pierde

por el egoísmo, y conlleva la soberbia, la codicia, la violencia, el ansia de destruir y el odio a la vida.

a) El modelo paradójal de las emociones y actitudes humanas.

Hundy, Charles 2001, sistematizó esta propuesta en su libro “La edad de la paradoja”. La visión oriental asume la unidad de los contrarios, Ying-Yang; así también, como la propuesta de Heráclito, Aristóteles y Zenón de Elea, en los griegos (Mondolfo, R. 1998). Filósofos postmodernos han resumido esta posición tales como Lipovsky y Sloterdijk.

En la psicología, este enfoque es asumido por la escuela Freudiana y la psicología cognitiva. Tenemos el caso de la propuesta de Walter Riso (2014), en su libro “Sabiduría Emocional” sustenta el modelo paradójal de las emociones y las actitudes humanas, entre ellas especialmente de la ira, que pueden tener un marco de trascendencia o intrascendencia, para catalogarla como destructiva o constructiva (Quisgaardt, 2015; Stamateas, 2014).

2.4.9 Comportamiento prosocial

El término “prosocial” se consolidó gracias a los trabajos de Staub (1969; 1975), Mussen y Eisenberg-Berg (1977). Se refiere a los comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (Roche, 1991). Estimamos que puede haber un mundo más evolucionado y que destierre las formas primitivas de convivencia. Las conciencias humanas han alcanzado un conocimiento cada vez mayor de: mecanismos y procesos de comunicación, los antecedentes para una socialización óptima, la descripción de los procesos de solución de problemas.

2.4.10 Respuestas ante la ofensa

La ofensa es una amenaza al vínculo interpersonal (Moreno, J.E. y Pereyra, M. 1995). A los efectos de nuestro estudio nos interesan las conductas que manifiesten los estudiantes después de la situación de agravio. Se presenta un contexto de distanciamiento, acompañado de actitudes negativas. en la presente investigación abordamos estas (Moreno, J. E. 1995) .

Las respuestas ante la ofensa o agravio, según nuestro instrumento incluyen: respuestas pasivas, respuestas agresivas y las conductas prosociales.

2.4.11 Actitudes pasivas

Asumidas como conductas inhibidas y conformistas.. Esto supone mecanismos cognitivos e interactivos complejos. Las investigaciones psicológicas han puesto de manifiesto la gravitación de los “efectos del contexto” y la importancias de la influencia social en las conductas de conformidad. Por otro lado, la escuela psicodinámica y cognitiva han subrayado la importancia de los procesos intrapsíquicos subyacentes. (Moreno, J. E. 1995). esta actitud incluye dos modalidades:

a) Sometimiento. Havighurst y Taba (1949, 1953), describen un tipo de personalidad y de conducta que llaman “sumisa”, como opuesto a la persona y comportamiento “desafiantes”.

Las figuras paternas muy agresivas, promueven actitudes de sometimiento en los hijos. Otras veces, los sentimientos excesivos de culpa, la sobre exigencia y la inculcación de un fuerte sentido del deber, suelen ser factores principales de la sumisión.

El sometimiento debe distinguirse de la obediencia. En el primero se da una abdicación de las funciones de la conciencia frente a un poder extraño; conlleva la pusilanimidad moral.

La obediencia, supone la responsabilidad moral y asume la dirección de su propio destino.

b) Negación. Es ante todo el nombre que recibe la conectiva singular “no” y, por extensión, se entiende el rechazo a una aseveración falsa (perspectiva lógica). Así un estudiante, deja de reconocer una cosa, es decir, no admite su existencia (perspectiva ontológica). (Moreno, J. E. 1995)

2.4.12 Respuestas agresivas

a) La conducta hostil. Asociada a irritabilidad, enfado, rabia, enojo, ira, cólera, etc.

Spielberger (1985), define la cólera u hostilidad como un estado emocional que consiste en sentimientos que varían de intensidad desde una ligera irritación o molestia, hasta el furor y la rabia. Mientras que la cólera y la hostilidad se refieren a sentimientos y actitudes, se suele reservar el concepto de agresión, para la conducta punitiva o destructiva.

b) Actitud de resentimiento. De la raíz latina deriva rancidus (rencoroso), y de ella, las palabras “rancio” y “rengo” (Kancyper, 1991, 17). Esta última etimología describe metafóricamente dos características del resentimiento, la condición de algo viejo que se ha descompuesto, que está “en mal estado” – lo rancio- y el estancamiento o inmovilidad en que sucumbe el resentido y le impide seguir avanzando – lo rengo-. (Moreno, J. E. 1995)

Es una intoxicación psicológica (shekler 1963), que nos condiciona una susceptibilidad particular, siendo su core principal el sentirse dolido y no querer olvidar.

c) La venganza. E. Fromm (1967) relaciona la venganza con un tipo de violencia reactiva a la cual considera en los límites de lo patológico. En la violencia reactiva, la finalidad es evitar el daño que amenaza, por esta razón, dicha violencia sirve a l función biológica de la supervivencia. (Moreno, J. E. 1995)

El individuo sano no siente esa necesidad, aunque haya sido insultado, su experiencia de vida le hace rechazar este tipo de reacción. Es decir, la capacidad de crear resulta más fuerte

venganza que las personas maduras y productivas. En los casos de mayor gravedad patológica la venganza puede llegar a convertirse en el fin predominante de la vida, ya que al no vengarse queda amenazada la estimación de sí mismo y especialmente en sentido del yo y la identidad. (Moreno, J. E. 1995)

2.4.13 Respuestas prosociales

a) Búsqueda de explicación. (Lazarus et al., 1986),

Alberti et al. (1976: citado por Michelson et al, 1987) han redefinido la asertividad como: “el conjunto de conductas, emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona directa, firme y severamente, a la vez, que respeta los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas”. Desde la década del 80 se entiende este comportamiento como una habilidad de competencia social. como los negativos u hostiles (v. gr., irritación y enojo). Es una habilidad de autoexpresión, que ejercita la libertad emocional del sujeto, privilegiando los valores interrelacionales, en lugar del impulso emocional. Manifiesta inteligencia y responsabilidad, esfuerzo y apertura, franqueza y sinceridad.

b) Reconciliación. El perdón requiere de un esfuerzo vital para mirarse por dentro y reconocer errores que ayuden a construir una paz duradera. (Piaget, 1932; Kohlberg, 1984).

2.4.14 Situaciones y ámbito

Ortega y Gasset expresaba: “yo soy yo y mis circunstancias, y si no salvo a ella no me salva a mí”. Transcurre en un espacio y tiempo determinado. Sólo se comprende a partir de ese contexto situacional, el cual le confiere significación y sentido.

En el Inventario de actitudes ante Situaciones de agravio presentamos diez relatos de situaciones diferentes que en los estudios pilotos hallamos con más frecuencia (Moreno et al., 1995).

2.4.15 Ámbito escolar

En relación en este ámbito depende de cada estudiante, los que implican diversos grados de involucración, que pueden abarcar desde la indiferencia o formalidad en el trato, a construir vínculos intensos de compañerismo en el aula y fuera de ella.

2.4.16 Ámbito de amistad

La amistad se caracteriza por ser una relación de libre elección, construida por los protagonistas, que involucra la intimidad, sin limitaciones rígidas de sexo, edad, convivencia, frecuencia del trato, entre otras variables.

2.4.17 Ámbito paterno-filial

Estas relaciones se caracterizan por ser asimétricas y complementarias, como también por el componente biológico de la consanguinidad que une y fundamenta el vínculo. El carácter asimétrico crea expectativas y demandas.

Es importante consignar que las agresiones suelen remover experiencias de la historia personal del ofendido, de las primeras etapas de desarrollo, produciendo el fenómeno que se llama “palimpsesto psicológico” (Ostow, 1973).

2.4.18 Ámbito de lo trascendente

Comprende relaciones de características singulares, que diferencian radicalmente de los ámbitos antes descritos. La concepción que el sujeto tenga de lo trascendente varía, desde un

Dios personal a algo impersonal, que puede estar asociado a la idea de algo superior, una fuerza, un destino o designios de la vida misma. (Moreno, J. E. y Pereyra, M. 1995)

2.5 Marco conceptual

La psicología positiva ha propuesto constructos como las virtudes y fortalezas que vienen nutriendo las investigaciones teóricas y aplicadas. Sostienen que esta tiene una enorme trascendencia en todos los contextos de la vida humana ya que está implicado el carácter.

Las fortalezas son las dimensiones psicológicas que definen las virtudes. Que se traducen en hábitos específicos.

Definición de Términos básicos

Comportamiento prosocial Se entiende por conducta prosocial toda conducta orientada hacia el bienestar social. Positiva significa que no daña, que no es agresiva. A su vez se entiende por motivación altruísta el deseo de buscar el bienestar del prójimo.

Comportamiento prosocial, el término “prosocial” se consolidó gracias a los trabajos de Staub (1969; 1975), Mussen y Eisenberg-Berg (1977). Se refiere a los comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (Roche, 1991).

La prosociabilidad consiste en la ejecución de conductas de ayuda a otras personas, lo cual implica una disposición emotiva, comportamental y cognitiva en beneficio de otros que

Hemos expuesto diversas conceptualizaciones sobre el comportamiento prosocial y la conducta altruista, así también, como su multidimensionalidad y los factores influyentes.

El aprendizaje autorregulado es una exigencia en la educación actual para formar alumnos autónomos responsables de su propio aprendizaje, para que sean capaces de asumir su responsabilidad en el aprendizaje, y comprendan cómo aprenden, qué les motiva para hacerlo, por qué y para qué lo hacen.

El resentimiento. Se define como la recaída de un golpe que propicia un malestar consecuente y cuyo fruto se tiñe de ira y malestar interior, luego persiste hasta cuando lo dejes ir inteligentemente.

Fortalezas equivale a fuerza y vigor (RAE, 2012). “Capacidad para soportar problemas y contrariedades (diccionario enciclopédico Santillana 2000).

La agresión es una conducta que busca causar un daño. Éste puede ser físico, verbal, emocional, psicológico o material.

La amistad se caracteriza por ser una relación de libre elección, construida por los protagonistas, que involucra la intimidad, sin limitaciones rígidas de sexo, edad, convivencia, frecuencia del trato, entre otras variables.

La cognición conductas abiertas y encubiertas referidas al proceso de adquisición, procesamiento de información para un ajuste social pertinente.

La asertividad es una estrategia de comunicación que nos permite defender nuestros derechos y expresar nuestra opinión, gustos e intereses, de manera libre y clara, sin agredir a otros y sin permitir que nos agredan.

La metacognición consiste los procesos de conciencia y control de las actividades cognitivas.

La risa y lo cómico son dos fenómenos psicológicos que son abordados por la psicología positiva que, junto al sentido del humor destacan en sus investigaciones. Para

Seligman el humor es una fortaleza que corresponde a la virtud de la trascendencia o espiritualidad. Reír y hacer reír constituye la esencia del humor positivo.

Las estrategias de aprendizaje son considerados como planes de acción que el aprendiz despliega de manera intencional y habitualmente consciente, y que comprende la selección y uso de procedimientos, habilidades y técnicas, los cuales se usan de forma relativamente flexible para atender, seleccionar, codificar, almacenar y/o recuperar información y/o producir, una respuesta (estrategias cognitivas), regular el propio funcionamiento cognitivo (estrategias metacognitivas) y/o propiciar un clima y una disposición adecuados (estrategias socio/afectivo / motivacionales).

Las Estrategia de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989).

Son procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas, (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Gargallo López et al. (2009) indican que las estrategias de aprendizaje son un constructo que incluye elementos cognitivos, meta-cognitivos, motivacionales y conductuales. Si se parte de la hipótesis que los procesos cognitivos de procesamiento de la información son los de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación, se pueden definir las estrategias de procesamiento de la información como “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” Esa hipótesis básica es

recogida en el modelo de procesamiento de Atkinson y Shiffrin (1968), en la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Tulving (1985), en las teorías acerca de la representación mental del conocimiento de la memoria y en el enfoque “instruccional” (Bernad Mainar, 2000). Estas teorías hipotetizan que el cerebro funciona como si fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos: a) de adquisición, b) de codificación o almacenamiento y c) de recuperación o evocación. Además son necesarios otros procesos de naturaleza metacognitiva, afectiva y social que se encuentran abordados por las estrategias de apoyo.

Del conocimiento de los procesos cognitivos, se pueden deducir procedimientos mentales o estrategias de manejo, a las que se denomina “micro estrategias”, tácticas de aprendizaje o estrategias de estudio”. En este marco teórico se basó el proceso de construcción de las ACRA (Román y Gallego, 1991, 1997).

El análisis de las Encuestas del ACRA nos brinda un panorama sobre los puntos fuertes y débiles de las Estrategias de Aprendizaje vinculadas a: la Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo del Aprendizaje utilizados por los alumnos, para que permitan hacer correcciones en la metodología de enseñanza.

Optimismo es la expectativa positiva del futuro, también incluye a las personas y las circunstancia deviniendo en actitudes de confianza (Seligman 2006). Puede concebirse como la construcción de las representaciones positivas del futuro, basada en experiencias pasadas (Peterson 2000).

Reconciliación. En el ámbito personal e interpersonal se valora las actitudes de perdón y entendimiento humano, para optimar dichas relaciones (Alarcón 2010).

Resiliencia entendida como la habilidad de crecer a pesar de las situaciones adversas. Serán identificadas los factores protectores y los factores de riesgo, los conceptos de vulnerabilidad e invulnerabilidad. En síntesis la resiliencia es la capacidad para enfrentar y

comportamiento; es también, la capacidad para superar la adversidad mediante la integración de recursos personales y sociales, que operan como factores de protección (Alarcón 2010).

Virtud es un hábito que depende de nuestra voluntad regulada por la razón. Es la disposición de obrar conforme a la intención moral, el ánimo y coraje de obrar bien. Etimológicamente es una cualidad excelente, entendida como “la disposición firme de la racionalidad del hombre para obrar bien, de acuerdo a la moral. Es un buen hábito adquirido a través del aprendizaje y fortalecido por la práctica” (Alarcón, R 2010 p.72; Ferrater, Mora (1989) tomo 2 p. 902; Seligman, M. (2008)

2.6 Hipótesis

2.6.1 Hipótesis General

A altos niveles de virtudes y fortalezas del carácter y estrategias de aprendizaje, entonces se incrementará el desarrollo de su comportamiento prosocial ante las situaciones de agravio.

2.6.2 Hipótesis Específicas.

1. Cuando hay un mejor desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter es muy probable que influya en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los estudiantes de Secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor.
2. Cuando hay un mejor desarrollo de las estrategias de aprendizaje es muy probable que influya en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los estudiantes de Secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor.

3. Cuando hay un mejor desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter, es muy probable que influya en mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor.

2.6.3 Variables

Variable Independiente:

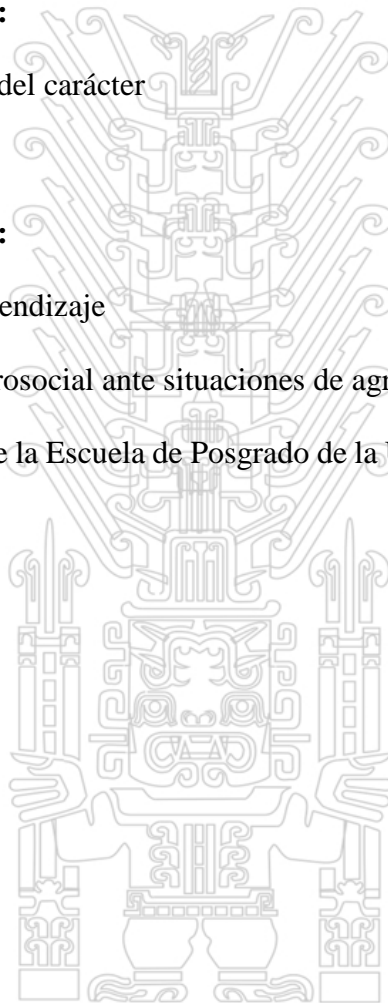
- Virtudes y fortalezas del carácter

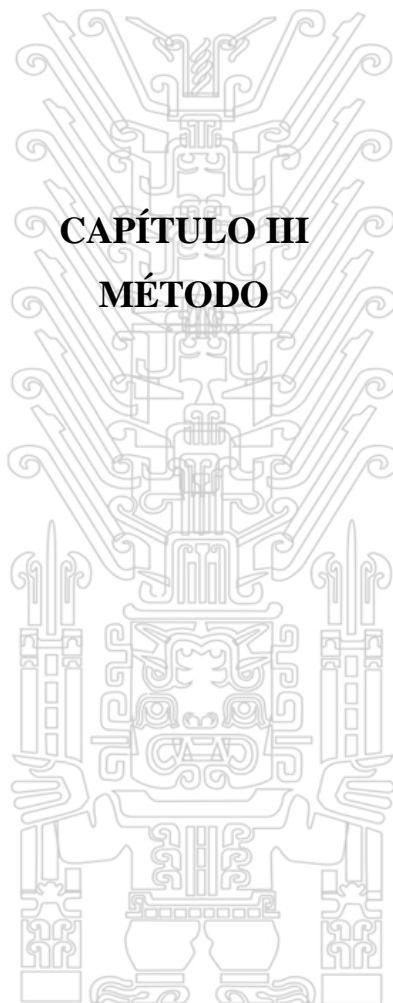
Variables Dependientes:

- Las estrategias de aprendizaje
- El comportamiento prosocial ante situaciones de agravio

De acuerdo al esquema de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Federico

Villarreal





CAPÍTULO III
MÉTODO

3.1 Tipo de Investigación

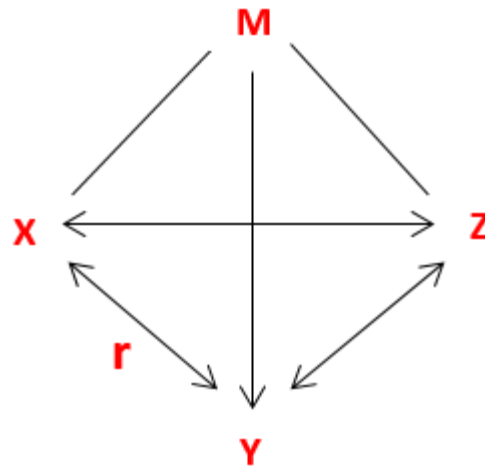
La presente investigación es **básica** porque pretende ampliar la validez de los presupuestos y postulados de las teorías (Maletta, H. 2015); **aplicada**, porque los postulados teóricos se concretizan en variables, dimensiones indicadores en el contexto real (Maletta, H. 2015); **explicativa**, porque los resultados de la investigación son interpretados a la luz de las teorías y modelos de cada una de las variables (Maletta, H. 2015) y **desarrollo**, porque se impulsa una solución tentativa al problema, como es el caso de las herramientas de gestión pedagógica y psicopedagógicas en la presente investigación (Maletta, H. 2015); de acuerdo a las virtudes y fortalezas humanas, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio, el mismo que tiene característica descriptiva. Este tipo de investigación involucra un amplio espectro de estudios no experimentales, de nivel cuantitativo-cualitativo. El método correlacional permite recoger evidencias de hechos, concentrándose a tomar medidas e indagar por supuesta relaciones entre ellas.

La investigación correlacional tiene algunos componentes, entre ellos, determinar relaciones entre las variables; es decir, la investigación correlacional busca proporcionar explicaciones de las relaciones entre las variables medidas. En esta investigación no se manipulan variables en el sentido de que las variaciones en la variable independiente generan cambios en la variable dependiente. Más bien, se toman medidas de ellas con la finalidad de observar la dirección y el grado en que covarían.

3.2 Nivel de Investigación

3.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental, transversal, analítico, descriptivo, correlacional. El modelo base del presente estudio se grafica en la siguiente representación:



Dónde: M: muestra

X: Virtudes y fortalezas

r: relación de variables

Y: estrategias de aprendizaje

Z: comportamiento prosocial

3.4 Estrategias de prueba de hipótesis

Un vez que ha derivado las hipótesis de trabajo de los supuestos y bases teóricas, ésta hipótesis se operativizan determinando sus dimensiones e indicadores y posterior calificación; objetivados en una matriz de operacionalización de variables. Luego, se eligen los instrumentos más pertinentes para la evaluación de las variables que contienen las hipótesis, teniendo en

En el trabajo de campo, se aplican las pruebas seleccionadas, luego se califican para obtener las puntuaciones respectivas, siguiendo los indicadores de las variables que contienen las hipótesis.

Se continúa con el procesamiento estadístico, que va desde su tabulación hasta las pruebas de hipótesis, que en este caso se usan la metodología correlacional. Seguidamente se procede con la interpretación cuantitativa y cualitativa de los resultados, teniendo en cuenta la dirección de las hipótesis.

Finalmente, en la discusión de resultados se evalúa cualitativamente, con fundamento cuantitativo de por medio, y con el referente de los antecedentes y el marco teórico se realizan las argumentaciones sobre la prueba de hipótesis.

3.5 Variables

- **Variable independiente :** Virtudes y fortalezas del carácter

Tabla N° 2

Operacionalización de la variable virtudes y fortalezas humanas

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Sabiduría	“Fortaleza cognitiva relacionada con la adquisición de la sabiduría y el conocimiento”	Curiosidad, amor por el conocimiento, juicio, ingenio e inteligencia práctica. Perspectiva	1. Genuino interés por conocer las cosas de la naturaleza. 2. Interés por adquirir nuevos conocimientos. 3. Piensa sobre las cosas con detenimiento. 4. Piensa en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. 5. Posee una visión del mundo que tiene sentido para sí mismo y para otras personas	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Valor	Fortalezas emocionales para lograr metas	“Valentía, perseverancia y diligencia; integridad, honestidad y autenticidad Vitalidad y pasión”	1. Responder ante las amenazas, retos, dolor o dificultades. 2. Persistir en una actividad. 3. Fidelidad a las convicciones y vivir la vida en forma genuina. 4. Afrontar la vida con entusiasmo y energía.	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5

Humanidad	“Fortalezas interpersonales que ponen de manifiesto la interacción social positiva”	Amor Simpatía y amabilidad. Inteligencia emocional	1. Valoran las relaciones íntimas y profundas con las demás personas. 2. Bondadoso y generoso con los demás. 3. Conciencia de sus emociones y sentimiento y la de los demás.	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Moderación	Que nos protegen de los excesos; sobriedad	Capacidad de perdonar, modestia, humildad, prudencia, autocontrol	1. Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad. 2. No intenta ser el centro de atención; prefiere que sean sus logros, o los de los demás, los que hablen de uno mismo. No se considera una persona especial 3. No dice ni hace nada de lo malo que luego podría arrepentirse. Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios. 4. Capacidad para neutralizar o regular sus respuestas emocionales, sentimentales y toma de decisiones.	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Justicia	“Fortalezas cívicas como fundamento de una vida comunitaria saludables basada en la equidad, la razón o el derecho”.	Civismo, lealtad, justicia e imparcialidad, liderazgo	1. “Fortaleza que refleja la capacidad de integrarse a un grupo o equipo y sentirse parte de él. Ser compañero leal y dedicado”. 2. “Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las ideas de equidad y justicia”. 3. “Dirigir y orientar al grupo en su trabajo y otras acciones que colectivamente se acuerden. El líder eficiente se preocupa que las metas democráticamente establecidas, se obtengan en el tiempo señalado”.	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Trascendencia	Fortaleza emocionales que nos conecta con algo muy elevado, que incluye la apreciación de la belleza	-Apreciación de la belleza y la excelencia - Gratitud -Esperanza y optimismo -Sentido de humor -Espiritualidad	1. Aprecia la belleza y excelencia. 2. Sentimiento que conlleva a valorar el valor agradecimiento. 3. Esperar lo mejor del futuro y trabajar por conseguirlo. 4. Le gusta reír y hacer reír a otras personas. 5. Pensar que existe un propósito universal de las cosas.	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5

Variable Dependiente: Estrategias de Aprendizaje

Tabla N° 3

Operacionalización de la variable Estrategias de aprendizaje (variable correlacional Y)

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Sensibilización	Proceso que sostiene y apoya los proyectos de aprendizaje, configura el querer aprender. . Voluntad (estrategias de apoyo)	Motivación, afectividad/control emocional, actitudes	Interés, Persistencia Motivación Intrínseca Autoeficacia Adaptación al grupo de clase Convivencia satisfactoria Control de la ansiedad Relajación	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Elaboración	Representa el poder y la capacidad para el aprendizaje, centrada en las estrategias de selección, organización y elaboración . Capacidad (estrategias cognitivas)	Elección, organización y elaboración	Selección Abstracción Toma de notas Uso de mapas, resúmenes, esquemas Clarificación Formulación de preguntas Expresión personal	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Personalización	Representa la vertiente singular, original, crítica e idiosincrática del aprendizaje . Capacidad (estrategias Cognitivas)	Pensamiento creativo/crítico, recuperación, transferencia	Veracidad y contraste Posesión personal Claridad Rendimiento y persistencia máxima Curiosidad epistémica Retención y recuerdo Recuperación Aplicación de lo aprendido a otras materias Aplicación en la vida Aplicación y práctica anticipada	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Metacognición	Representa el primero de todos los procesos de aprendizaje. Aprender significativamente sobre la meta y los pasos. . Autonomía (estrategias Metacognitivas)	Planificación, evaluación, Regulación	Planificación del estudio Planificación de tareas Evaluación Autorregulación del estudio Control de la impulsividad	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5

Variable dependiente: Comportamiento Prosocial ante Situaciones de Agravio

Tabla N° 4

Operalización de la variable de comportamiento prosocial ante situaciones de agravio

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Explicación	Actitud de reclamar al ofensor justificaciones y motivos que explique su proceder, o exigir recuperar o reparar, total o parcialmente lo que dañó o quitó.	Asertividad Reivindicación justificación	Reconsideración de actitud. Diálogo sobre los motivos Reclamar ayuda. Demandar una explicación. Pedir justificación por un hecho Solicitar reparación. Invocar razones de su proceder	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5
Perdón/reconciliación	Actitud de cuidar realmente el vínculo de afecto o amor con los demás, por lo cual un agravio no altera su sentimiento de amor hacia el otro. Permite mantener abierta la posibilidad de reconciliación, exige el arrepentimiento y cambio de proceder del otro y cierra las puertas a las acciones de venganza.	Compromiso Indulgencia Benevolencia Grandeza Restablecimiento	Dialogar y reconocer tu amor pese a su equivocación. Preguntarme acerca del sentido de esta situación. Restaurar la relación Reconsiderar la actitud para mejorar la relación Visión del mundo con sentido profundo para uno mismo y para el prójimo.	Escala de valoración con respuestas que se valoran de 1 a 5

VARIABLES INTERVINIENTES (DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS): GRADO, EDAD, SEXO, ENTORNO O CLIMA FAMILIAR, INTERÉS POR LOS ESTUDIOS, AMIGOS CON CONDUCTAS POSITIVAS Y COMPROMISO DE LOS PADRES.

Tabla N° 5

Operacionalización de las variables: grado y nivel de estudio, edad, sexo.

VARIABLE	DEFINICIÓN	INDICADOR	ESCALA
Grado: 1ro. a 5to. secundaria	Nivel de estudios	Niveles del 1 al 5	I,II,III, IV, V
Edad	Evalúa la edad que tiene, en el grado que cursa.	Para operacionalizar esta variable, se usa la edad del estudiante en el grado que le corresponde	Intervalo de 12 a 17 años
Entorno o Clima familiar	Atmósfera o ambiente de casa como cualidad relativamente duradera, no directamente observable que puede ser aprendida y descrita en términos de percepciones sobre las dimensiones relevantes de la familia, los procesos de relación socio afectivas, las reglas y normas.	Para operacionalizar esta variables se utiliza las categorías desde muy buena hasta muy bajo	Categorías de muy buena hasta muy baja
Sexo	Esta variable determina si el estudiante posee sexo masculino o femenino.	Para operacionalizar esta variable, se usa una variable dicotómica que especifica si el estudiante es hombre o mujer.	Mujer= 1 Hombre= 0
Interés por los estudios	Genuina curiosidad por conocer las cosas de la naturaleza. Interés por adquirir nuevos conocimientos.	Para operacionalizar esta variable se utiliza las categorías desde muy buena hasta muy bajo	Categoría desde muy buena hasta muy baja
Amigos con conductas positivas	Relación social con compañeros/coetáneos con conductas prosociales. Compartir con los amigos dimensiones de integridad, amor por el saber, ciudadanía, autorregulación, espiritualidad, trascendencia y prudencia.	Para operacionalizar esta variable se utiliza la categoría positiva, negativa y neutra.	Categorías positivas, negativas y neutro
Compromiso de los padres	Actitud responsable de los padres por la formación integral de sus hijos. Sentido de trascendencia en su misión paterno filial para señalar caminos y dejar huellas indelebles, teniendo en cuenta el profundo respeto por su individualidad.	Para operacionalizar esta variable se utiliza las categorías desde muy comprometidos hasta nada comprometidos	Categoría desde muy comprometidos hasta nada comprometidos

3.6 Población

La población está constituida por los estudiantes de primero a quinto de secundaria del Colegio Jesús el Buen Pastor durante el año escolar 2017, que sumaron 85 estudiantes.

3.7 Muestra

Para efectos de la investigación se trabajó con una muestra de tipo censal con carácter intencional, compuesta por todos los estudiantes del primero al quinto de secundaria, que hacen un total de 85 estudiantes, siendo la muestra no probabilística.

3.8 Técnicas de Investigación

3.8.1 Instrumentos de recolección de datos

- (Character strengths and virtues: A classification and handbook, 2004), El inventario de las Fortalezas (VIA): Este inventario consiste en 240 ítems para el cálculo de 24 fortalezas de carácter que desarrollaron Peterson, Park y Seligman (2004).
- El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)
- El Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (CASA)

Inventario de las Fortalezas VIA

El inventario de las Fortalezas (VIA): Este inventario consiste en 240 ítems para el cálculo de 24 fortalezas de carácter que desarrollaron Peterson, Park y Seligman (2004).

El inventario utiliza una escala de Likert de 5 puntos

- 1 = Impropia de mí
- 2 = Poco propia de mí
- 3 = Neutra
- 4 = Propia de mí
- 5 = Muy propia de mí

Ruch et al. (2010) han reportado buenas consistencias internas (mediana = .77) y estabilidad (la mediana de las correlaciones test-retest en nueve meses fue de .73.).

En el estudio desarrollado por Valls, (2013) la consistencia interna para el Grupo de Control es de 0.973

Cronbach's Alpha	N of items
0.973	240

Y la de la muestra, 0.978

Cronbach's Alpha	N of items
0.978	240

Software: IBM SPSS Versión 20 se utilizó para el análisis estadístico de los datos.

El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)

Ficha Técnica

Nombre:	CEA Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje
Autores:	Jesús A. Beltrán Llera, Luz Pérez Sánchez y Ma Isabel Ortega Casado
Procedencia:	TEA Ediciones, 2006.
Aplicación:	Individual o colectiva
Ámbito de aplicación:	La prueba va destinada a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (11-17 años, aunque puede aplicarse a sujetos de edades superiores).
Duración:	En principio, no se limita el tiempo de aplicación de la prueba. Su duración suele ser de unos 30 minutos, ampliándose en unos 10 minutos cuando se aplica a 1ro de secundaria.
Finalidad:	Evaluar el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes y ofrecer orientaciones de distinto nivel, tanto para profesores como para alumnos de forma que los implicados en el proceso educativo puedan iniciar un programa para potenciar fuerzas y compensar debilidades.
Baremación:	Se han elaborado baremos para cada una de las escalas. Para la elaboración de los baremos se ha utilizado una muestra de 841 alumnos del colegio.
Material:	Manual, ejemplar y código de tarjeta para la corrección por internet.

Alfaro, L. 2016; para su tesis doctoral sobre estrategias de aprendizaje y su relación con las habilidades de investigación, utilizó este cuestionario (CEA), previamente realizando su adaptación, baremación y validación del instrumento para nuestro medio y el contexto universitario.

Se construyó el Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio, versión Familia (CASA-F), en armonía con el marco teórico del Modelo de las Actitudes ante Situaciones de Agravio (MASA). A esos efectos se definieron las escalas de la prueba, se enunciaron los ítems correspondientes y se diseñó el protocolo, la hoja de administración, corrección y devolución de los resultados.

La prueba se construyó con seis relatos, cinco específicos a diferentes tipos de interrelaciones familiares, conservándose un relato del CASA original –del ámbito “amistad”- que se mantuvo como testigo para hacer las correlaciones respectivas.

Se efectuó una búsqueda de bibliografía para recabar información actualizada de

investigaciones recientes en los temas referidos al CASA-F. Se consultó la base de datos de la
No olvide citar esta tesis

UNFV

American Psychological Association en los temas: attitudes toward aggression, Responses to offenses, Coping and aggression, y Emotional adjustment and Agresión. Luego de lo cual se procedió a recoger y aplicar la información que estimamos útil.

Después de la confección del protocolo se entregó el material a 5 jueces con los fines de evaluar el vocabulario, la redacción de los ítems y el abordaje general de la prueba, con el propósito de adaptarlo a los usos y criterios de comprensión del medio. Los expertos consultados dieron importantes sugerencias que fueron incorporadas en la versión definitiva de la prueba. Posteriormente se aplicó el CASA-F en dos estudios de campo a fin de considerar los indicadores de confiabilidad y validez. Con el objetivo de justipreciar tales resultados.

3.8.2 Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis de la información recolectada se utilizaron medidas descriptivas como el porcentaje, la media aritmética y la desviación estándar.

Para la prueba de hipótesis se utilizó la prueba de análisis correlacional la “r de Pearson” por ser variables cuantitativas y de nivel escalar, interal y/o razón para determinar las relaciones entre variables.

En el procesamiento de datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 21.



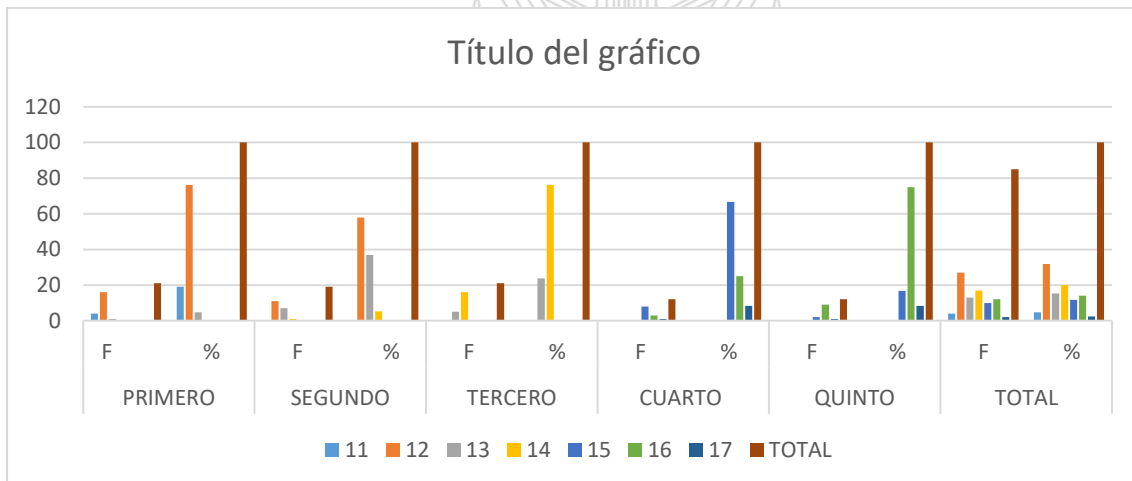
CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Resultados de la investigación: análisis e interpretación

4.1.1 Resultados de las características de la muestra

CUADRO N° 1
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES POR EDAD SEGÚN GRADO DE ESTUDIO

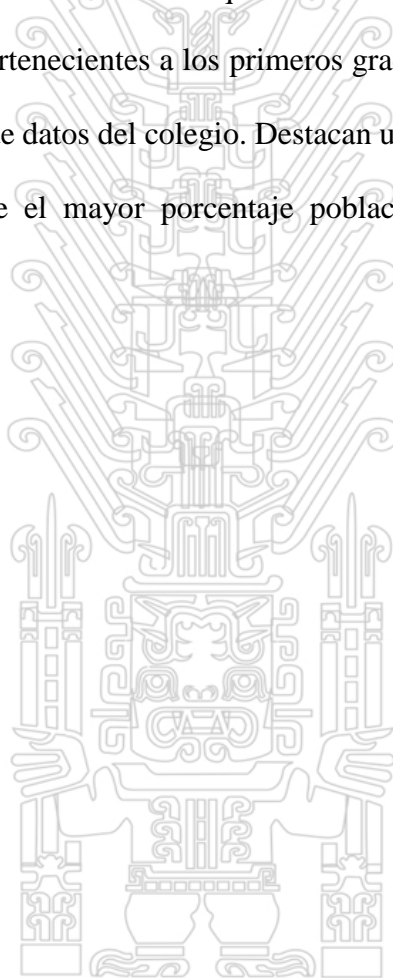
GRADOS DE ESTUDIOS												
EDAD	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	4	19.05	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4.71
12	16	76.19	11	57.89	0	0	0	0	0	0	27	31.76
13	1	4.76	7	36.85	5	23.81	0	0	0	0	13	15.29
14			1	5.26	16	76.19	0	0	0	0	17	20.00
15							8	66.67	2	16.67	10	11.76
16							3	25.00	9	75.00	12	14.12
17							1	8.33	1	8.33	2	2.36
TOTAL	21	100	19	100	21	100	12	100	12	100	85	100



En el cuadro y gráfico 01 observamos que la mayor población de estudios se encuentra en primero y tercer año respectivamente. Seguidamente continúa con segundo de secundaria; para concluir con cuarto y quinto de secundaria respectivamente.

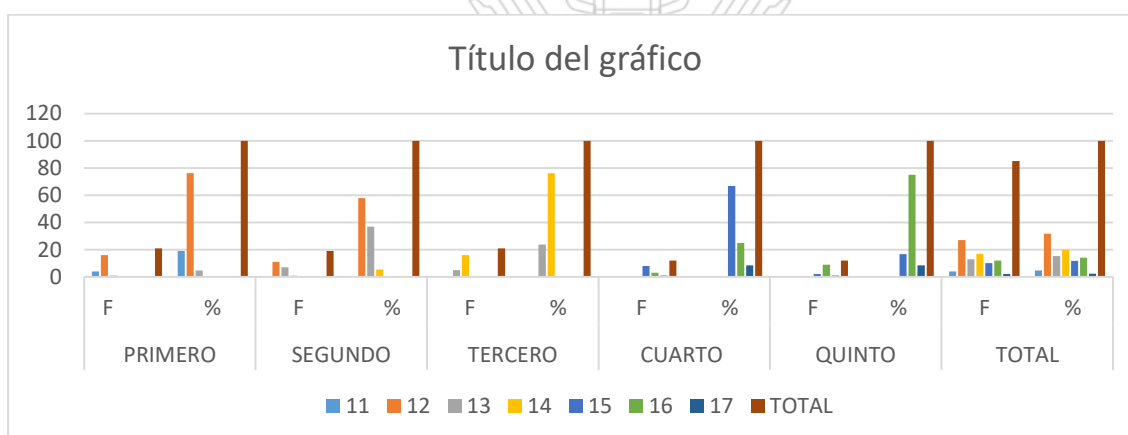
Observamos que la tendencia es hacia la baja cuando llegan a finales de secundaria. Esta tendencia ha sido ya registrada en estudios realizados por el MINEDU, Beltrán, La Serna, INEI (2013). Representa un reto revertir esta tendencia en las políticas educativas.

Asimismo en cuanto a la edad se observa que el 50% de los estudiantes fluctúan entre las edades de 12 y 14 años, y pertenecientes a los primeros grados de secundaria. Estas cifras son corroborados con las bases de datos del colegio. Destacan una tendencia para el distrito de San Juan de Lurigancho donde el mayor porcentaje poblacional es juvenil (INEI 2012, MINEDU, Beltrán y La Serna).



CUADRO N° 2
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES POR SEXO SEGÚN
GRADOS DE ESTUDIOS

n	GRADOS DE ESTUDIOS											
	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Varones	10	47.62	9	47.37	13	61.91	9	75.00	7	58.34	48	56.48
Mujeres	11	52.38	10	52.63	8	38.09	3	25.00	5	41.66	37	43.52
TOTAL	21	100	19	100	21	100	12	100	12	100	85	100

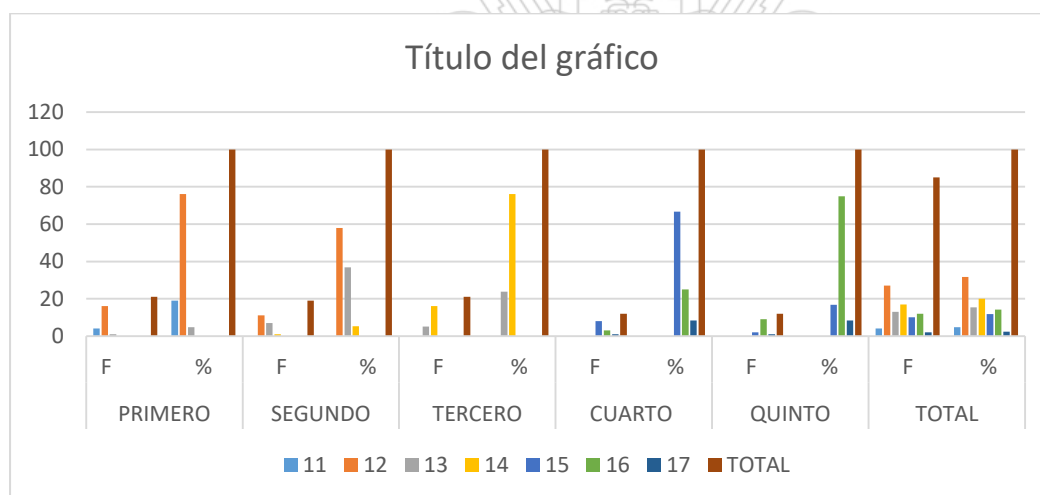


En el cuadro y gráfico 02 observamos que el 56.48% (48) de los estudiantes de secundaria son varones y el 43.52% (37) son mujeres. La predominancia masculina es mayor en tercer y cuarto de secundaria.

Este panorama general de las diferencias por género corrobora los datos del INEI 2012 para el distrito de San Juan de Lurigancho. Así también, un factor que podría explicar esta situación es el ingreso temprano de la mujer al mercado laboral (Foro Educativo, MINEDU, CNE, López, S. 2013).

CUADRO N° 03
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR GRADOS DE ESTUDIOS

GRADO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS	Frecuencia	Porcentaje
1ero. Año	21	24.70
2do. Año	19	22.35
3er. Año	21	24.70
4to. Año	12	14.11
5to. Año	12	14.11
TOTAL	85	100

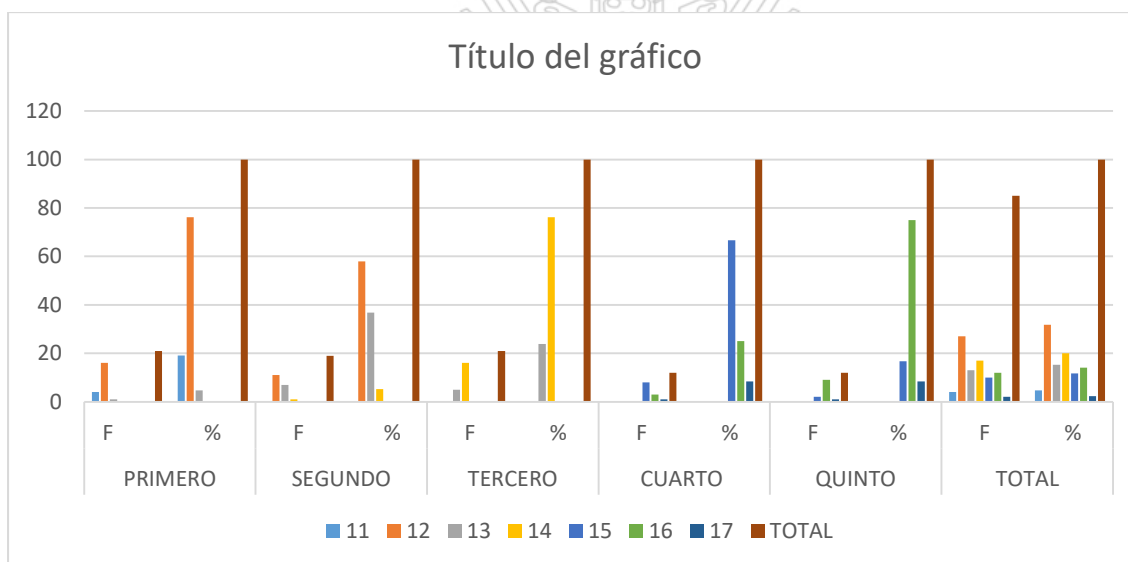


En el cuadro y gráfico 03 observamos que la mayor población de estudiantes se encuentra en primero y tercer año de estudios (24.70 % respectivamente) seguido de segundo año con 22.35 % (19) para concluir con 14.11 % en cuarto y quinto respectivamente.

La tendencia es a mantenerse en número de alumnos en los primeros años de secundaria, con tendencia a la baja cuando llegan a los finales del grado. Esta tendencia ha sido ya registrada en los estudios realizados por MINEDU, Beltrán, La Serna, INEI 2013). Es un desafío propuesta por el CNE revertir esta tendencia.

CUADRO N° 04
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SU ENTORNO O CLIMA FAMILIAR

ENTORNO O CLIMA FAMILIAR	GRADOS DE ESTUDIOS											
	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		T OTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy buena	4	19.04	6	31.57	3	14.28	2	16.66	1	8.33	16	18.82
Buena	10	47.61	10	52.63	11	52.38	3	25.00	9	75.00	43	50.58
Regular	7	33.33	1	5.26	7	33.33	6	50.00	1	8.33	22	25.88
Bajo	0	0	2	7.69	0	0	0	0	1	8.33	3	3.52
Muy bajo	0	0	0	0	0	0	1	8.33	0	0	1	1.17
TOTAL	21	100	19	100	21	100	12	100	12	100	85	100

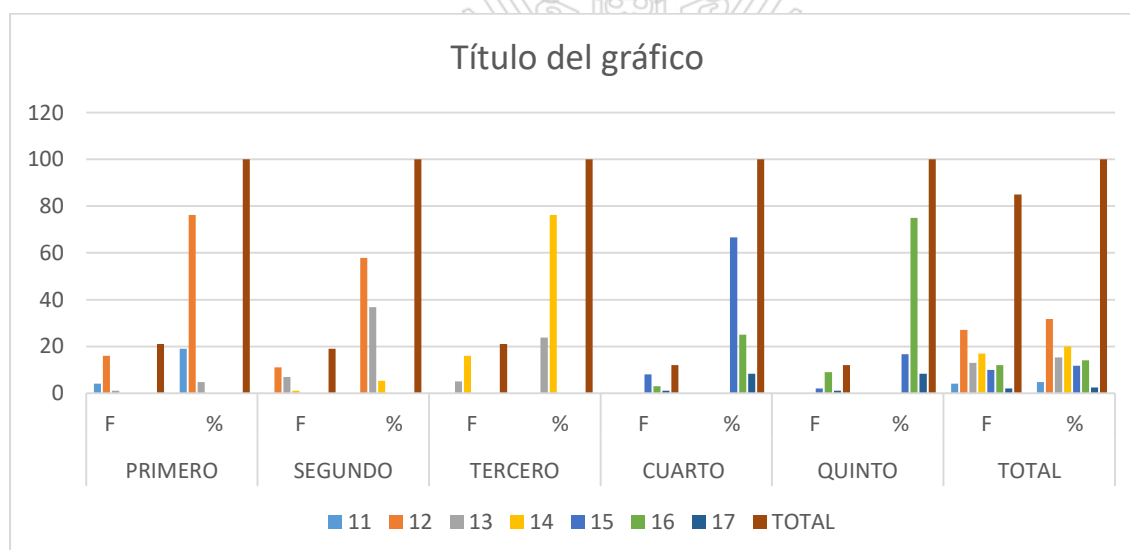


En el cuadro y gráfico 04 se observa que el 93.6 % del total de estudiantes perciben un clima familiar de regular a muy bueno para realizar sus estudios.

En el 2012 el banco mundial, La UNESCO y el MINEDU, así también como Foro educativo, el CNE y el Colegio de Psicólogos 2013 remarcaron el rol crucial del clima familiar para el rendimiento académico. Nuestras cifras están corroborando esta demanda, así también como fortalece nuestras prácticas educativas.

CUADRO N° 05
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES POR INTERÉS EN LOS ESTUDIOS
SEGÚN SU GRADO DE ESTUDIOS

INTERÉS POR LOS ESTUDIOS	GRADOS DE ESTUDIOS											
	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy alto	3	14.28	8	42.10	2	9.52	0	0	2	16.66	15	17.64
Alto	7	33.33	4	21.05	11	52.38	7	58.33	5	41.66	34	40.00
Regular	10	47.61	7	36.8	8	38.09	5	41.66	4	33.33	34	40.00
Bajo muy bajo	1	4.76	0	0	0	0	0	0	1	8.33	2	2.35
TOTAL	21	100	19	100	21	100	12	100	12	100	85	100

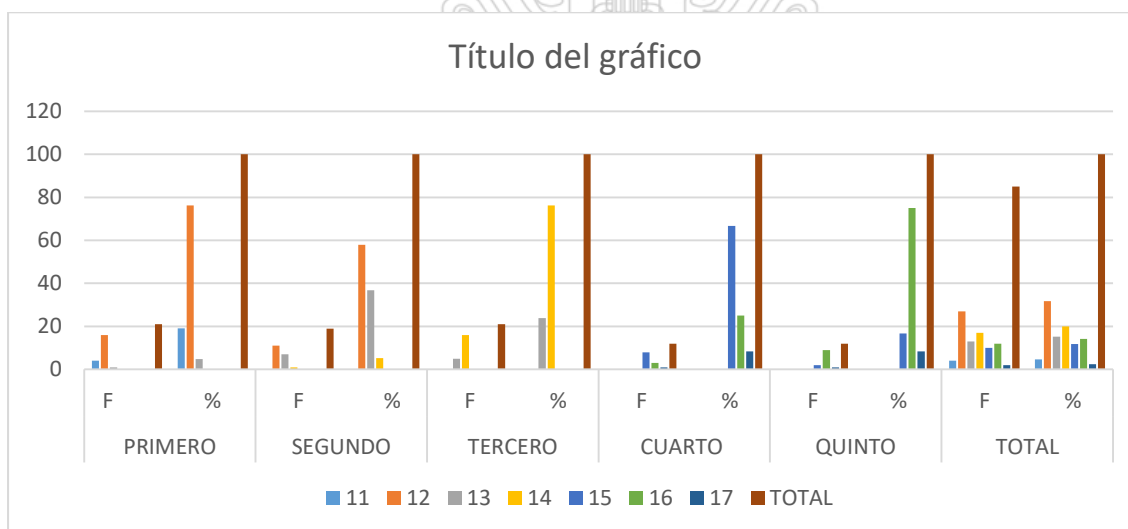


En el cuadro y gráfico 05 se observa que el 97% de los estudiantes (81) refieren que tienen un regular, alto y muy alto interés por los estudios, manteniéndose casi uniforme en todos los grados de estudios.

Esta tendencia es corroborada por los documentos internos del colegio; sin embargo se contradicen con los informes estadísticos de La Serna, Beltrán, MINEDU 2013, que sugiere un mayor desinterés de los estudiantes por los estudios. Un factor que explicaría esta realidad de nuestro colegio es el énfasis de la tutoría formativa en el desarrollo de nuestra misión, como

CUADRO N° 06
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN LOS AMIGOS
PRESENTEN CONDUCTAS POSITIVAS CONSTRUCTIVAS

MIS AMIGOS PRESENTAN CONDUCTAS POSITIVA	GRADOS DE ESTUDIOS											
	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Si	12	57.14	9	47.37	10	47.62	3	25.00	3	25.00	37	43.53
No	5	23.81	4	21.05	2	9.52	4	33.34	3	25.00	18	21.18
No se	4	19.05	6	31.58	9	42.86	5	41.66	6	50.00	30	35.29
TOTAL	21	100	19	100	21	100	12	100	12	100	85	100

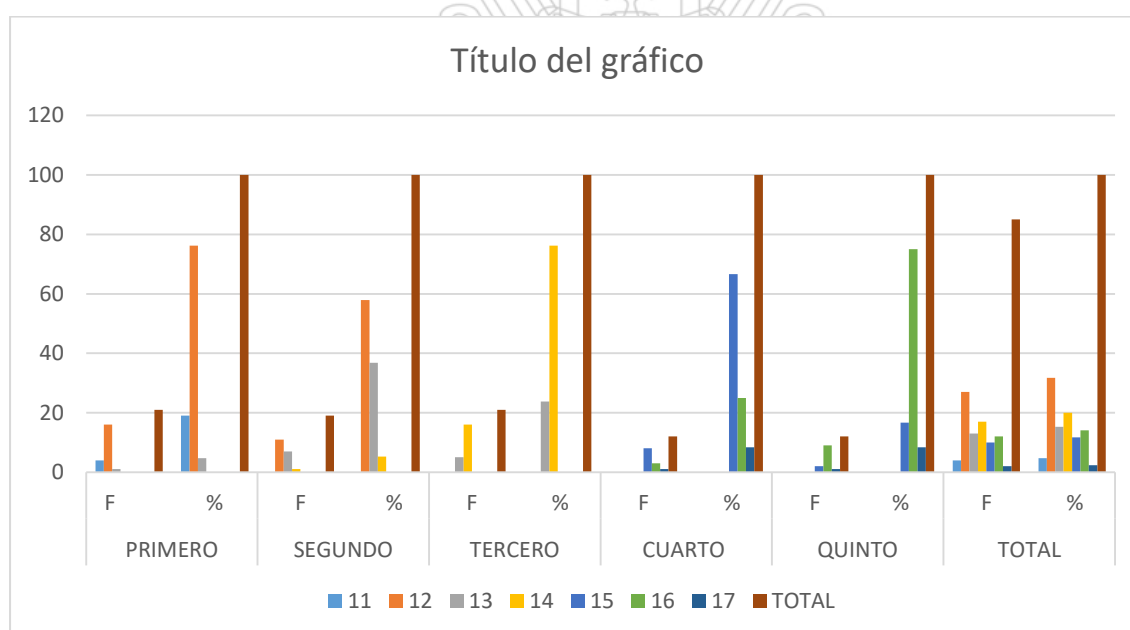


En el cuadro y gráfico 06 se observa que un 43.53% (37) del total de estudiantes perciben que sus amigos de aula presentan conductas positivas, constructivas, siendo mayor en los tres primeros años de secundaria.

La directivas del MINEDU enfatizan que dentro de las normas de convivencia el trabajo tutorial y la gestión de clase se favorezcan grupos fortalecedores y no debilitantes (MINEDU 2012). Se ha reconocido que la calidad del grupo social primario es un factor relevante para el rendimiento académico, La serna, Beltrán, CNE 2013. Tobón (2013) refiere que uno de los ladrones de tiempo de los estudiantes son los amigos.

CUADRO N°07
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN EL COMPROMISO DE
SUS PADRES CON SUS ESTUDIOS

COMPROMISO DE MIS PADRES CON MIS ESTUDIOS	GRADOS DE ESTUDIOS											
	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy comprometido	12	57.14	9	47.37	8	38.10	5	41.66	7	58.33	41	48.25
Comprometido	8	38.10	10	52.83	10	47.62	5	41.66	4	33.33	37	43.53
Algo comprometido	1	4.76	0	0	3	14.28	1	8.34	1	8.34	6	7.05
Nada comprometido	0	0	0	0	0	0	1	8.34	0	0	1	1.17
TOTAL	21	100	19	100	21	100	12	100	12	100	85	100

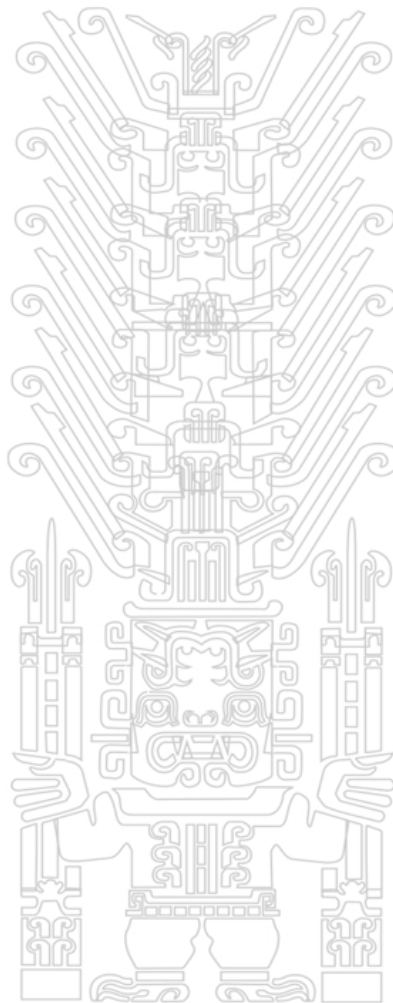


En el cuadro y gráfico 07 se observa que el 89.7% del total de estudiantes perciben que sus padres están comprometidos y muy comprometidos con sus estudios, siendo mayor en primero y quinto de secundaria.

El MINEDU tiene como política educativa y los explicita en sus directivas (2012, 2013,

2015) de convocar al compromiso de los padres con la tarea de sus hijos. En consonancia con

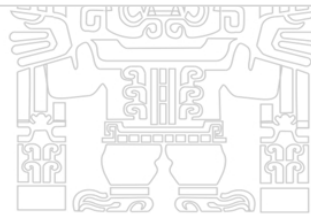
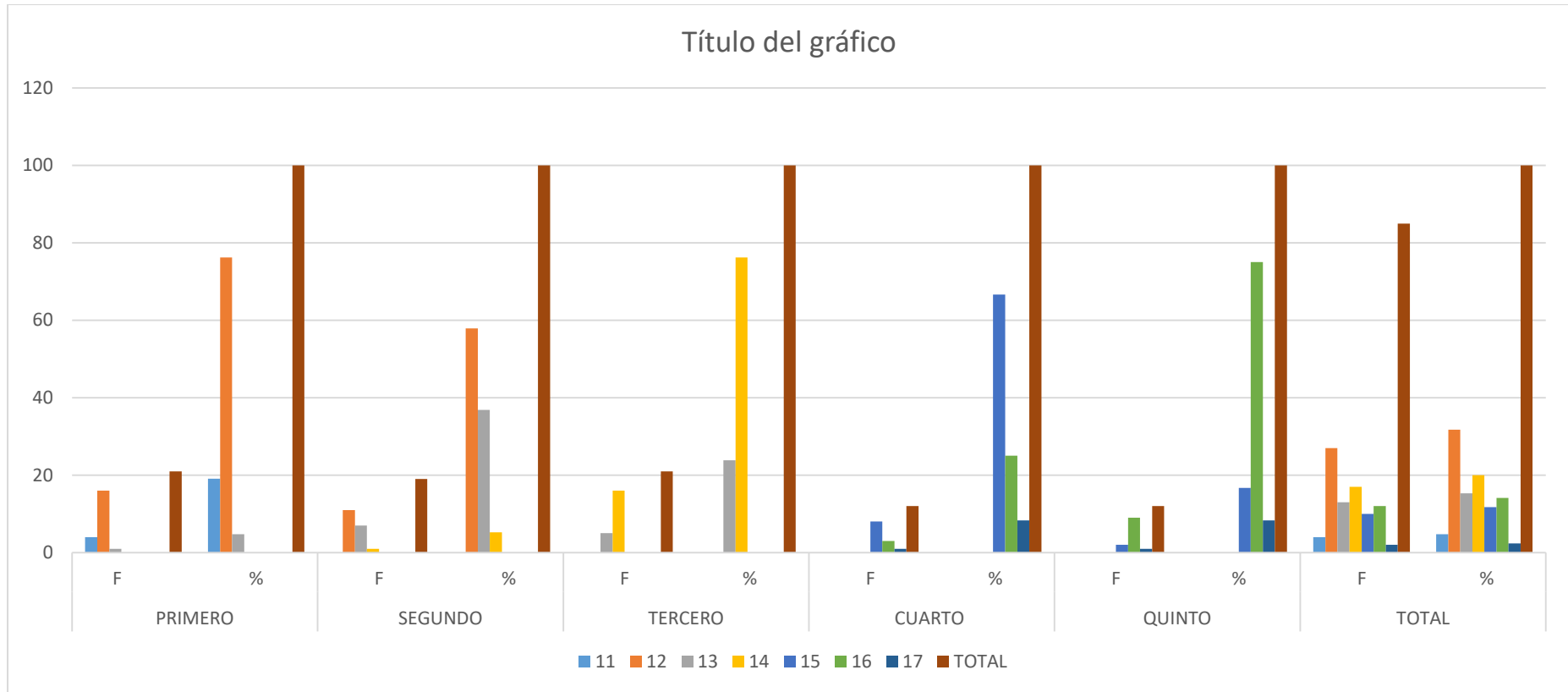
m mundiales y nacionales (BM, UNESCO, 2013, foro educativo, CNE 2012) continuamente exhortan a factor decisivo del compromiso de los padres en la gestión educativa de sus hijos. Experiencias peruanas como Cajamarca, Moquegua, Jicamarca dan fe de estos estudios.



4.1.2 Resultados de las Características de virtudes y fortalezas humanas

CUADRO N°08
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE LAS FORTALEZAS HUMANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN
GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

Niveles de desarrollo	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Alto (75-95)	1	4.76	6	28.58	2	10.52	4	21.07	2	10.00	-	-	-	-	1	7.69	4	33.33	1	8.33	21	24.71
Promedio Alto (60-70)	6	28.58	3	14.28	5	26.31	5	26.31	3	15.00	5	25.00	6	46.15	2	15.38	3	25.00	3	25.00	41	48.24
Promedio (45-55)	2	9.52	2	9.52	1	5.26	2	10.52	7	35.00	2	10.00	3	23.09	-	-	-	-	1	8.33	20	23.53
Promedio Bajo (30-40)	1	4.76	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.00	-	-	1	7.69	-	-	-	-	3	3.52
Bajo (5-25)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100



En el cuadro y gráfico 08 se observa que un 72.9 % (62) del total de estudiantes alcanzan un nivel alto y promedio alto en desarrollo de las fortalezas humanas en general, alcanzando un nivel promedio un 23.33 % (20). Asimismo, el nivel alto se presenta en primero y cuarto de secundaria respectivamente.

En cuanto al sexo los varones logran mayor puntaje que las mujeres en los niveles altos, casi en todos los grados de estudios.

Esta cifras generales están muy por encima de los promedios de las investigaciones de Seligman, Stern, Perk y Peterson, 2005; Seligman y Peterson 2008; y los reportes de Alarcón, 2010; Cosentino, 2010; y trahtemberg, 2013.

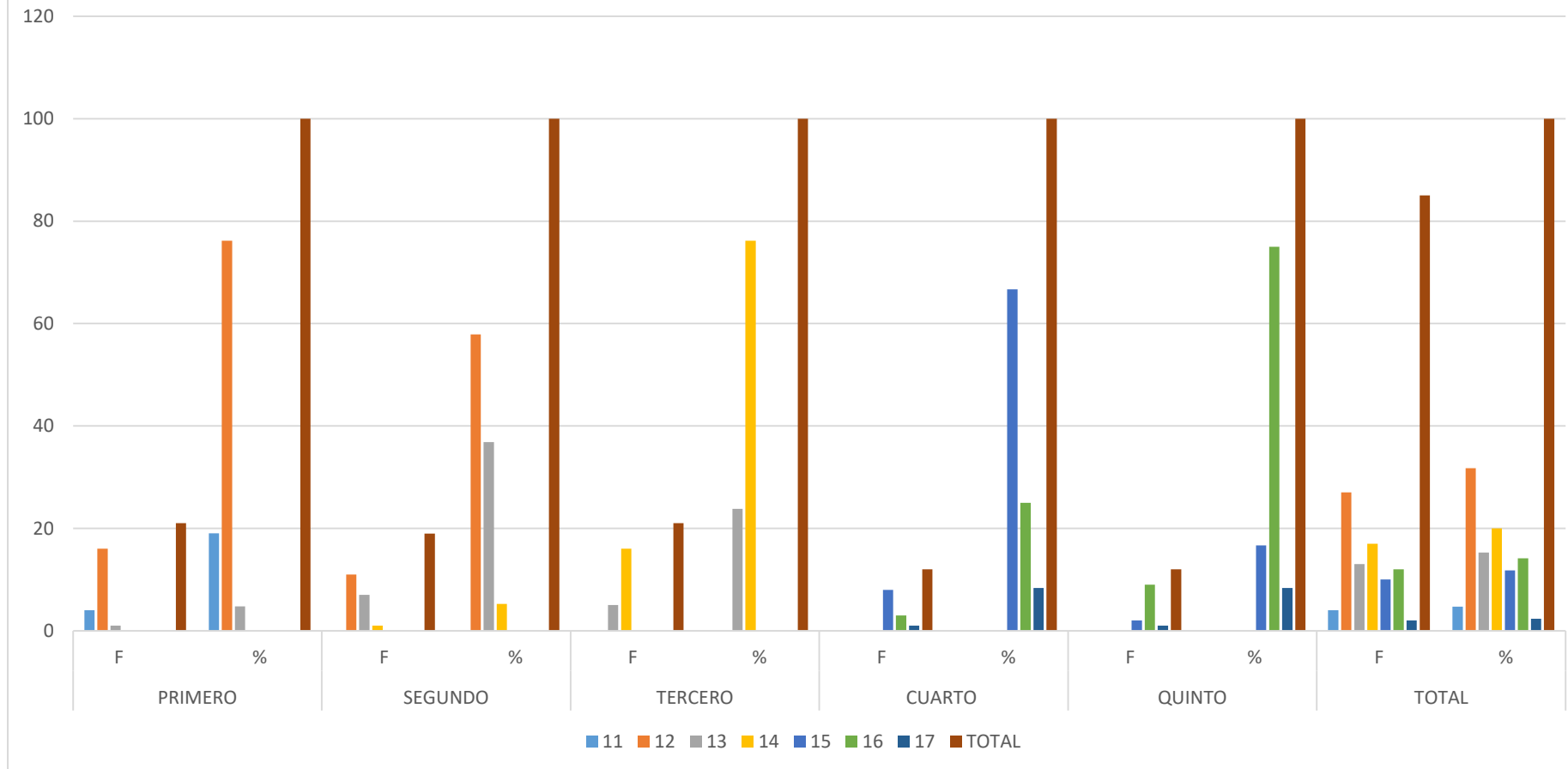


CUADRO N°09

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL DE SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Total	
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	1	4.76	2	9.53	1	5.26	1	5.28	1	5.00	1	5.00	-	-	1	7.69	1	8.33	1	8.34	10	11.76
Promedio alto	3	14.28	6	28.57	4	21.05	7	36.84	4	20.00	4	20.00	2	15.40	3	23.07	4	33.34	2	16.66	39	45.88
Promedio	5	23.82	3	14.28	1	5.26	3	15.78	5	25.00	1	5.00	6	46.15	-	-	2	16.66	2	16.66	28	32.94
Promedio bajo	1	4.76	-	-	2	10.53	-	-	2	10.00	2	10.00	1	7.69	-	-	-	-	-	-	8	9.42
Total	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100

Título del gráfico

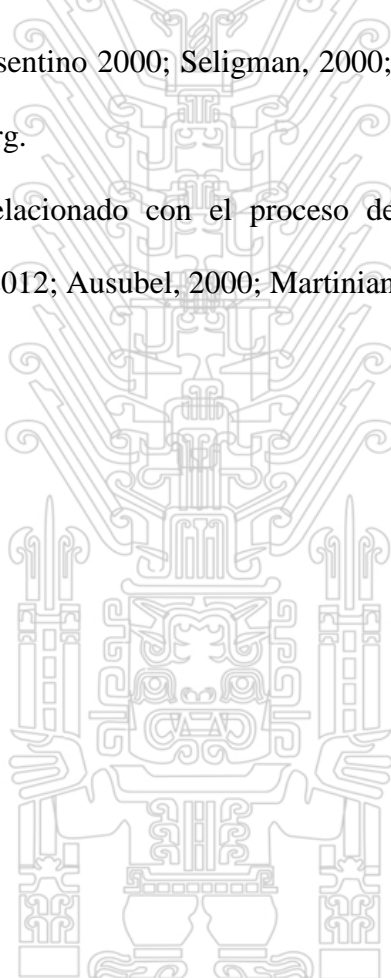


En el cuadro y gráfico 09 se observa que el 57.5% (49) del total de estudiantes, en distribución porcentual de sabiduría y conocimiento corresponden al nivel alto y promedio alto, siendo mayor en segundo y quinto de secundaria. Un 32.94% (28) se ubican en el nivel promedio. Se observa un crecimiento en esta fortaleza según el grado de escolaridad.

En cuanto al sexo el promedio alto comprende más a las mujeres que a los varones. Existe una tendencia a favor de las mujeres en los niveles promedio alto.

Los resultados guardan conformidad en cuanto al resultado global de la fortaleza, con lo referido con el estudio de Cosentino 2000; Seligman, 2000; Diers, 2008, etc. Así también como los reportes de Trahtemberg.

Este factor está muy relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje y la motivación académica (Tobón, 2012; Ausubel, 2000; Martiniano, 2008).

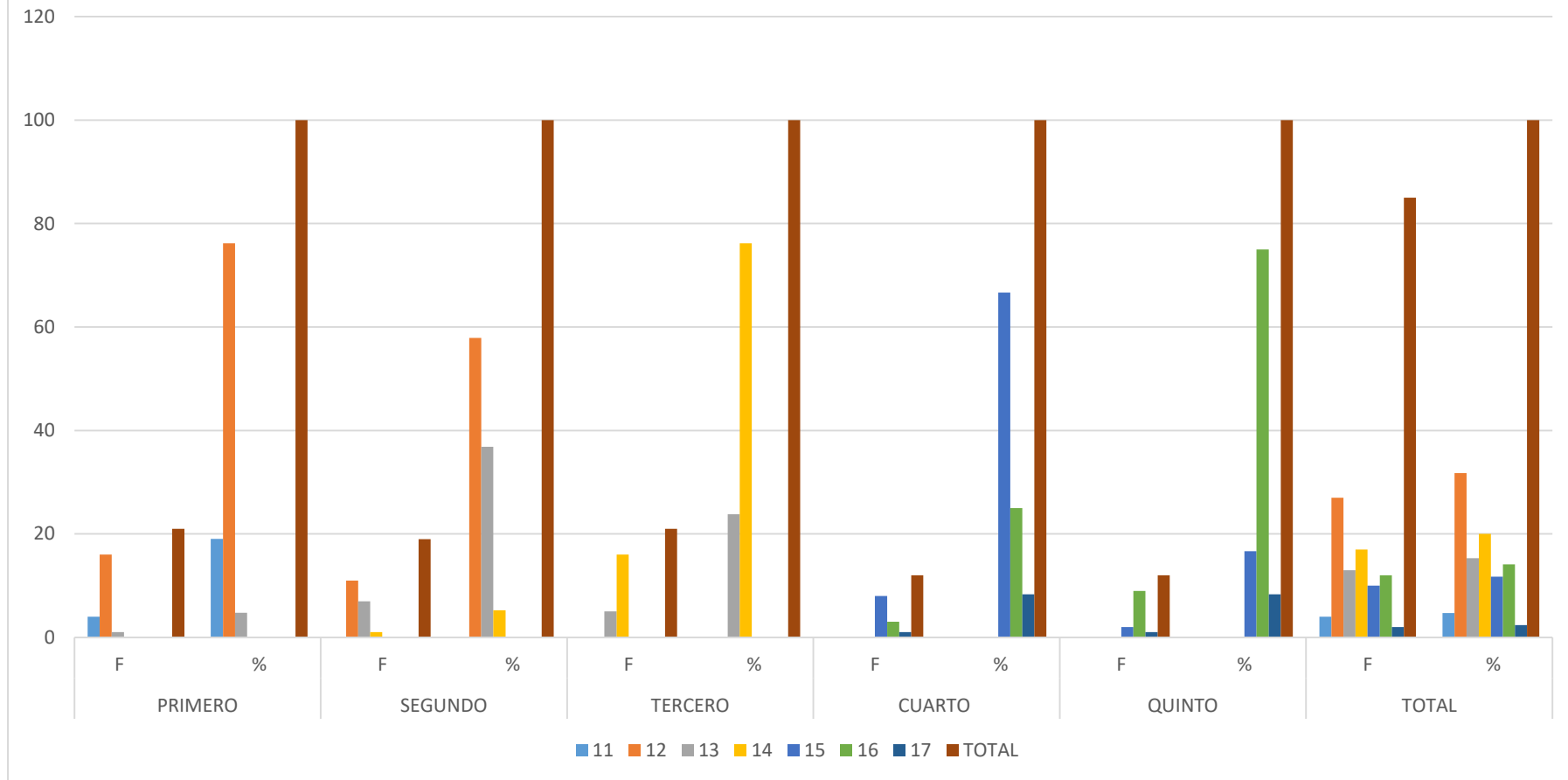


CUADRO N°010

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL DE VALOR Y CORAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Total	
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	1	4.76	2	9.52	1	5.26	2	10.54	1	5.00	-	-	-	-	-	-	1	8.33	-	-	8	9.43
Promedio alto	2	9.53	4	19.06	1	5.26	4	21.05	2	10.00	3	15.00	1	7.69	1	7.69	3	25.00	5	41.66	26	30.58
Promedio	6	28.57	3	14.28	5	26.32	4	21.05	9	45.00	2	10.00	5	38.47	1	7.69	2	16.67	-	-	37	43.52
Promedio bajo	1	4.76	2	9.52	1	5.26	1	5.26	-	-	3	15.00	3	23.08	2	15.38	1	8.33	-	-	14	16.47
Bajo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100

Título del gráfico

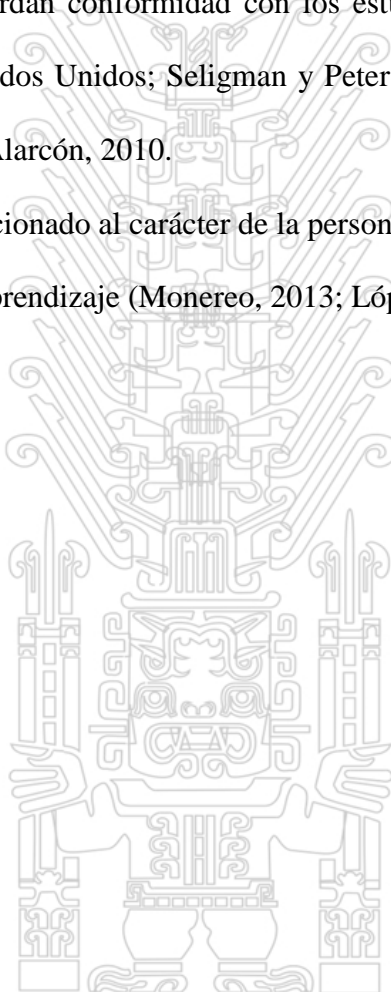


En el cuadro y gráfico 010 se observa que el 74% (63) del total de estudiantes corresponden al nivel promedio y promedio alto en el desarrollo de valor y coraje. Un 9.43% (8) alcanzan el nivel alto y un 16.47% (14) un nivel promedio bajo. Siendo mayor en promedio alto en tercero, cuarto, segundo y primero respectivamente.

En cuanto al sexo el nivel promedio alto se encuentra desarrollado por las mujeres, mientras que en el promedio logran mayor desarrollo los varones.

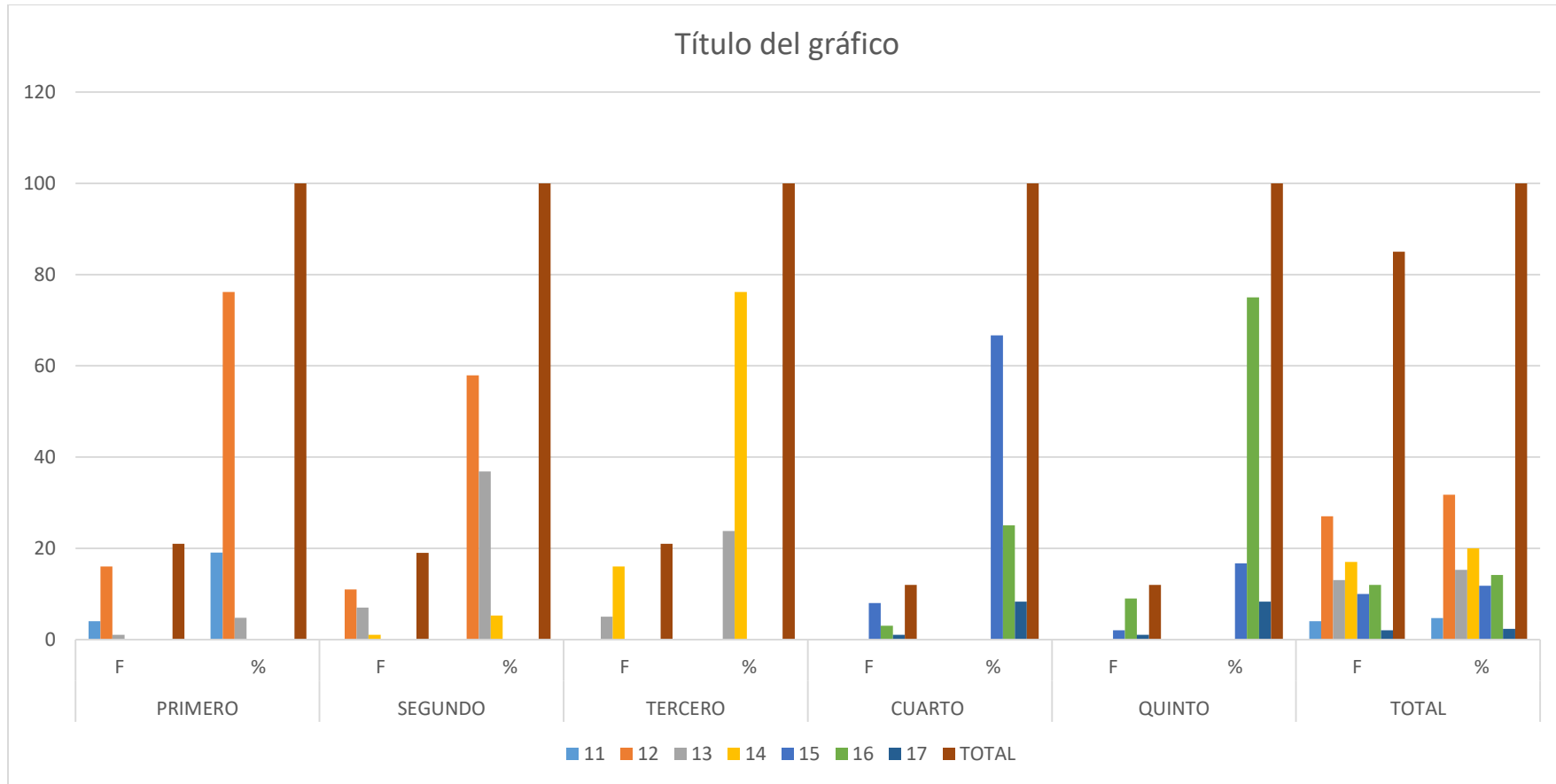
Los datos obtenidos guardan conformidad con los estudios del 2005 por Seligman; Stern , Park y Peterson en Estados Unidos; Seligman y Peterson, 2008; Así también por lo referido por Cosentino, 2010 y Alarcón, 2010.

Este factor está muy relacionado al carácter de la persona y la motivación y el esfuerzo en el proceso de enseñanza de aprendizaje (Monereo, 2013; López, 2012; Tobón, 2015)



CUADRO N° 011
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL DE HUMANITARISMO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO ESCOLARIDAD Y SEXO

	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Total	
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	2	9.52	4	19.04	2	10.54	2	10.54	2	10.00	-	-	1	7.70	1	7.69	1	8.33	1	8.33	16	18.83
Promedio alto	1	4.76	5	23.82	3	15.78	3	15.78	4	20.00	2	10.00	1	7.70	2	15.38	5	41.67	4	33.33	30	35.29
Promedio	6	28.58	2	9.52	3	15.78	5	26.32	5	25.00	2	10.00	4	30.76	-	-	-	-	-	-	27	31.77
Promedio bajo	1	4.26	-	-	-	-	1	5.26	1	5.00	3	15.00	2	15.38	-	-	-	-	-	-	8	9.41
Bajo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.00	1	7.70	1	7.69	1	8.33	-	-	4	4.70
Total	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100



En el cuadro y gráfico 011 se observa que el 66.9% (57) del total de estudiantes alcanzan un nivel promedio alto y promedio en desarrollo del humanitarismo. Un 18.82% (16) alcanzan un nivel alto. Es mayor el desarrollo de esta fortaleza en quinto de secundaria para el promedio alto y en cuarto de secundaria para el nivel promedio.

En cuanto al sexo en los niveles promedio alto el mayor desarrollo es en las mujeres; siendo predominante los varones en el nivel promedio.

Estos resultados están por encima de la media encontrada en las investigaciones de Seligman, Stern, Park y Peterson 2005; Seligman y Peterson 2008; Cosentino, 2010; así también como los reportes de Alarcón, 2010.

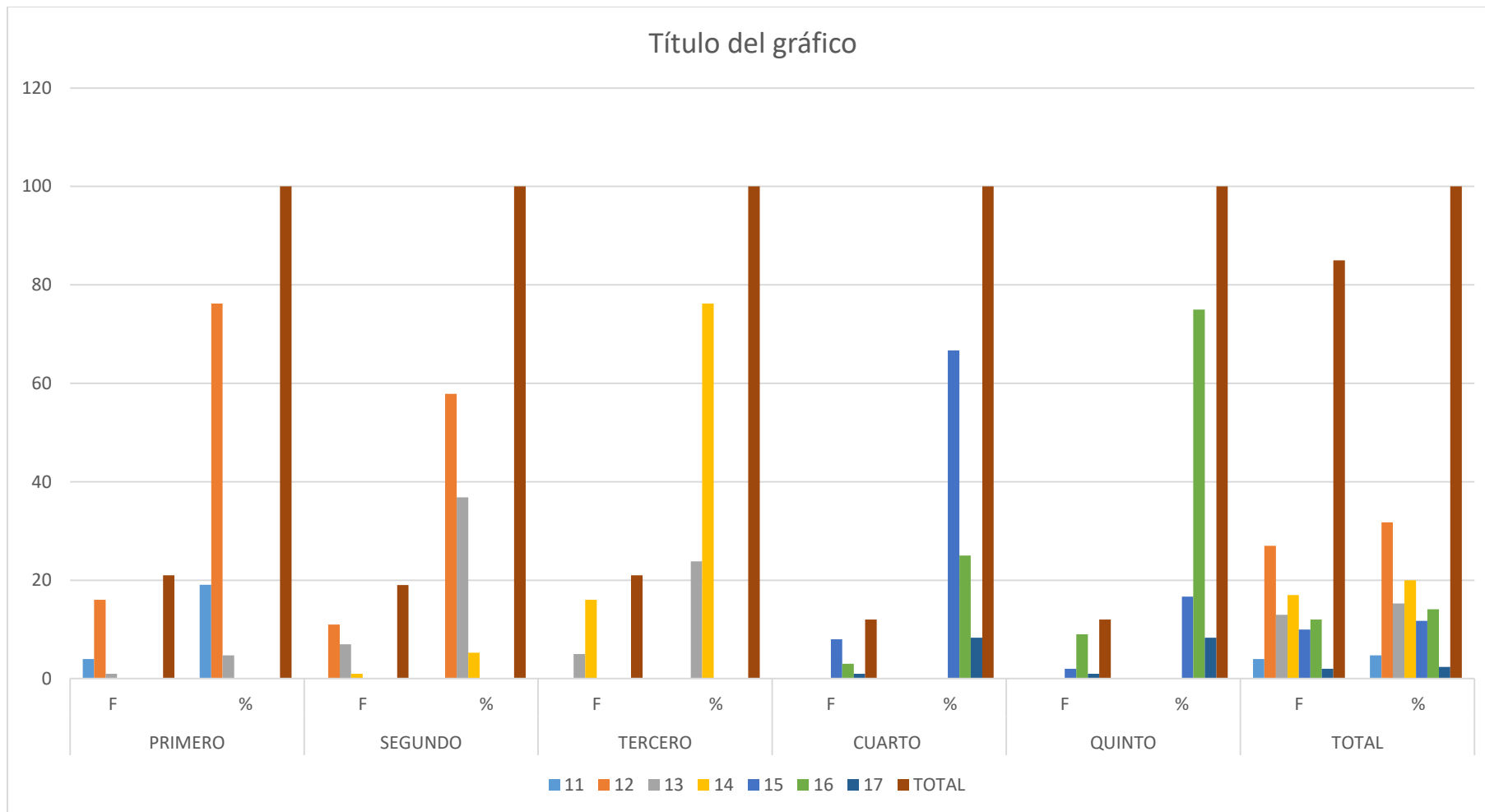
Esta virtud implica el desarrollo de fortalezas interpersonales que involucren afectuosidad, amor, generosidad, inteligencia emocional.



CUADRO N°012

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL DE TRASCENDENCIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Total	
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	1	4.78	2	9.52	2	10.55	3	15.80	1	5.00	-	-	1	7.69	-	-	2	16.66	1	8.34	13	15.29
Promedio alto	4	19.04	8	38.10	1	5.27	4	21.05	5	25.00	3	15.00	1	7.69	1	7.69	2	16.66	2	16.66	31	36.47
Promedio	3	14.28	1	4.76	4	21.01	4	21.05	6	30.00	4	20.00	6	46.17	1	7.69	2	16.66	2	16.66	33	38.82
Promedio bajo	2	9.52	-	-	1	5.27	-	-	-	-	1	5.00	-	-	2	15.38	1	8.35	-	-	7	8.24
Bajo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7.69	-	-	-	-	-	-	1	1.18
Total	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100

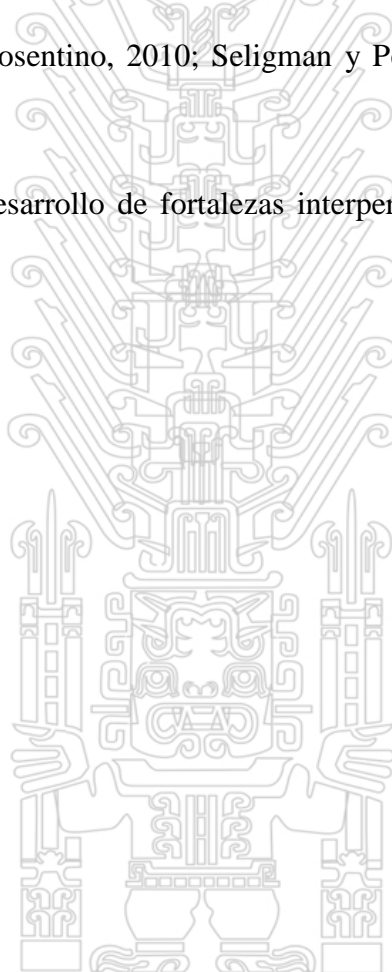


En el cuadro y gráfico 012 se observa que un 75.2% (64) del total de estudiantes se ubican en nivel de promedio alto y promedio en el desarrollo de la virtud de la trascendencia. Así mismo, según el grado de escolaridad en primero destaca el 'promedio alto y cuarto de secundaria en el nivel promedio.

En cuanto al sexo el mayor porcentaje lo alcanzan las mujeres en primero y según do de secundaria, mientras que a nivel promedio los varones tienen los mayores puntajes.

Estos resultados están por encima de la media encontrada en los estudios de Seligman, Stern, Park y Peterson 2005; Cosentino, 2010; Seligman y Peterson, 2008; y el reporte de Alarcón, 2010.

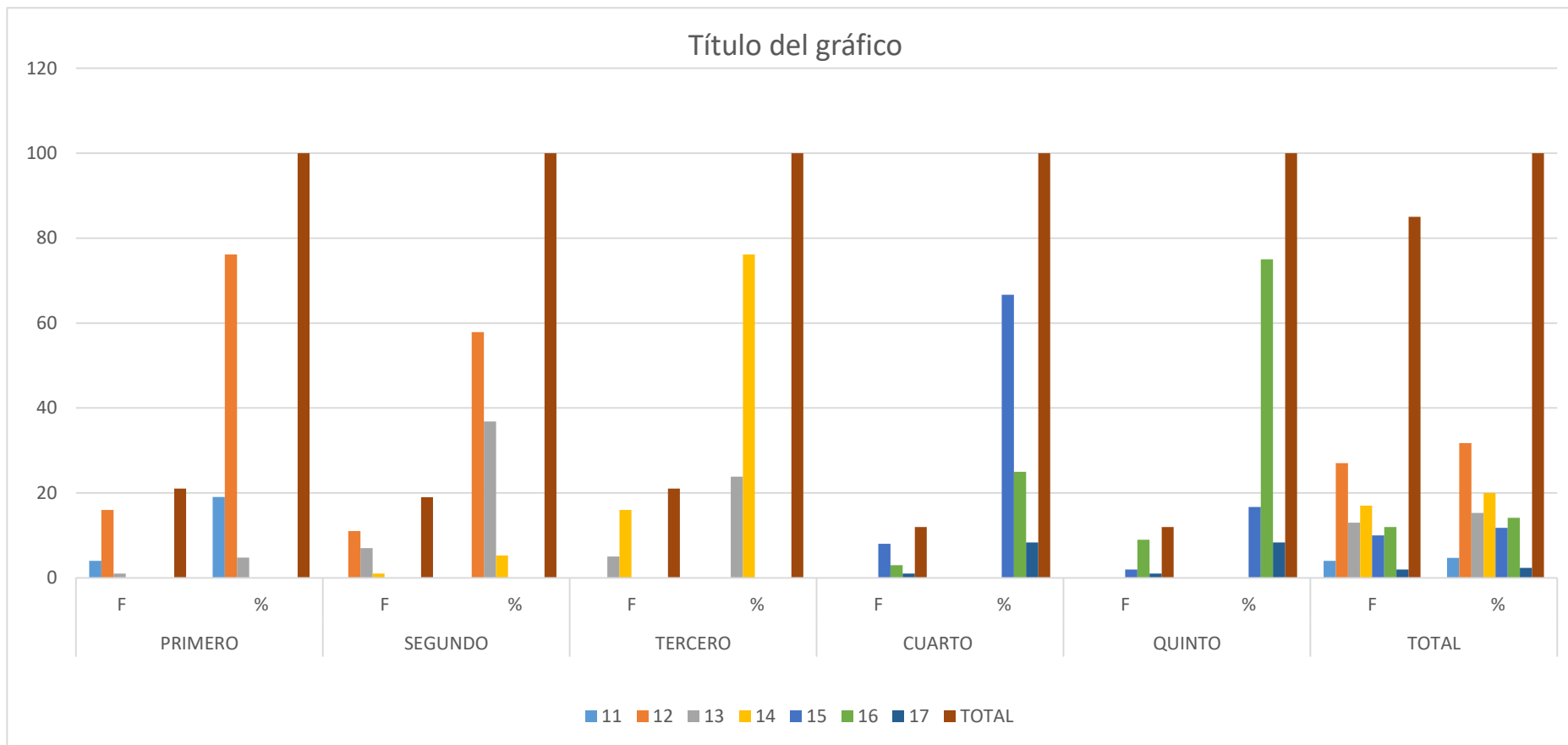
Esta virtud implica el desarrollo de fortalezas interpersonales que involucran amor, bondad, inteligencia social.



CUADRO N° 013

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL DE JUSTICIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Alto	3	14.29	-	-	3	15.78	1	5.26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	8.25
Promedio alto	-	-	5	23.80			4	21.08	5	25.00	-	-	5	38.48	1	7.69	5	41.67	-	-	-	-	25	29.41
Promedio			1	4.78	-	-	3	15.78	2	10.00	3	15.00	1	7.69	1	7.69	-	-	1	8.33			12	14.11
Promedio bajo	7	33.33	5	23.80	5	26.32	3	15.78	5	25.00	5	25.00	3	23.07	2	15.38	2	16.66	4	33.33			41	48.23
Total	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66			85	100

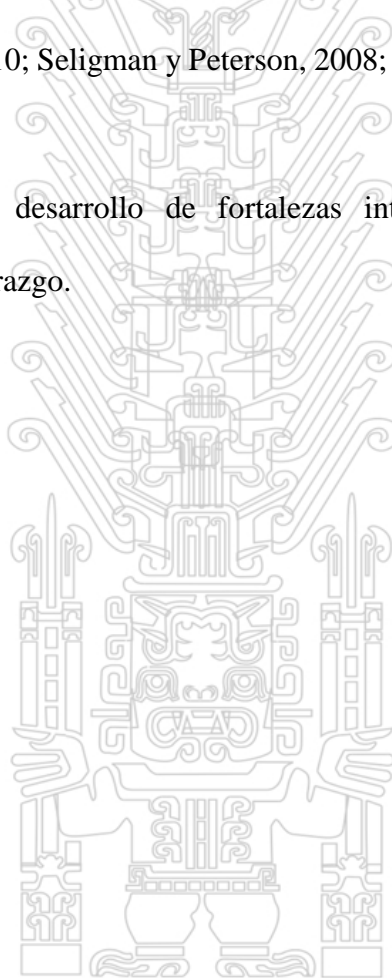


En el cuadro y gráfico 013 se observa que un 77.6% (66) del total de estudiantes se ubican en un nivel promedio alto y promedio, en percepción y práctica de justicia. Así mismo, según el grado de escolaridad el promedio alto es mayor en quinto de secundaria; mientras que a nivel promedio lo es en segundo y tercero.

En cuanto al sexo a nivel promedio se halla en el género masculino mientras que el femenino para nivel promedio es el mayor puntaje especialmente para segundo y tercero.

Estos resultados se encuentran en conformidad con los estudios de Seligman, Stern, Park y Peterson, 2005; Cosentino, 2010; Seligman y Peterson, 2008; así también como el reporte de Alarcón, 2010.

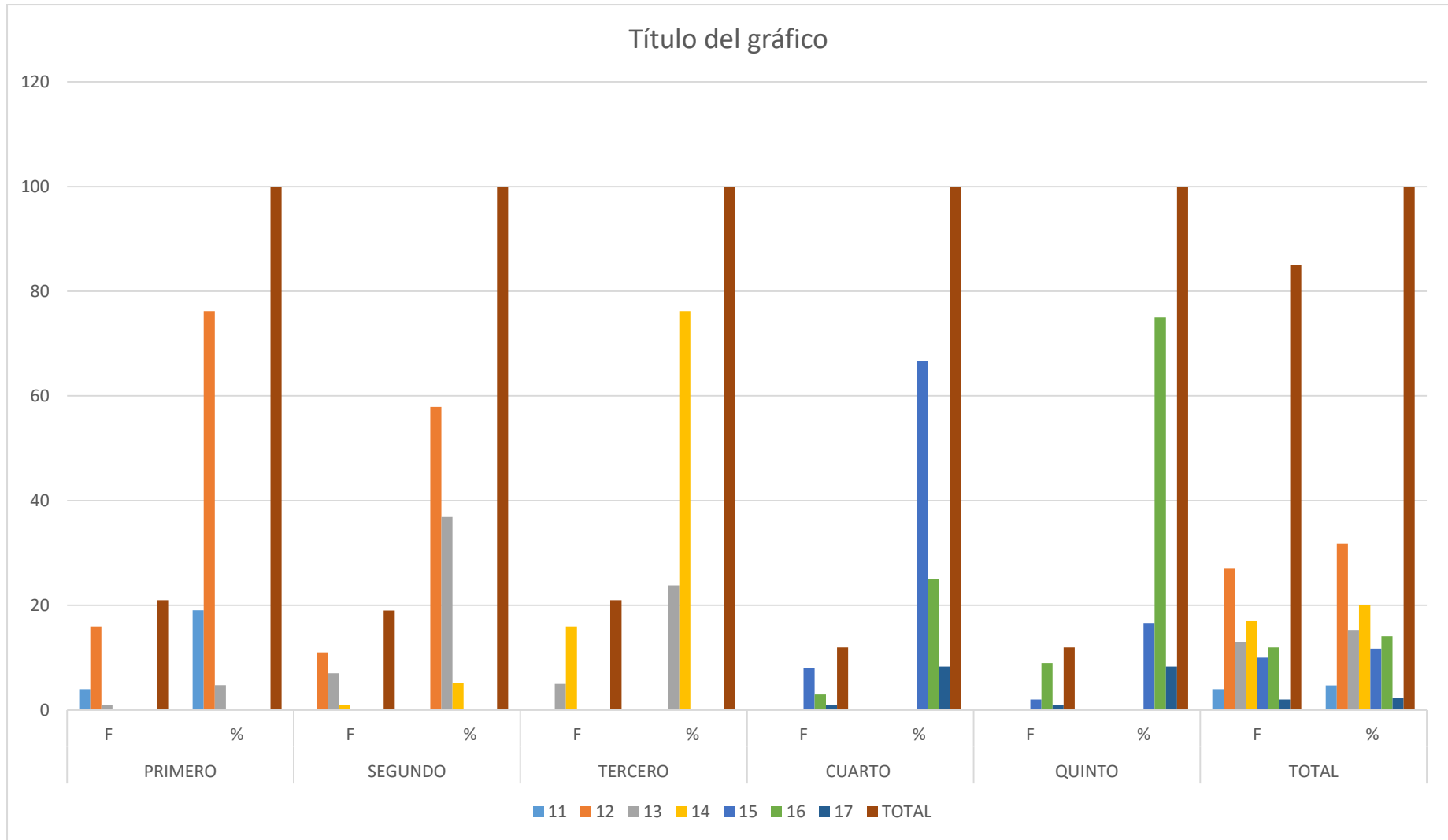
Esta virtud implica el desarrollo de fortalezas interpersonales que involucren ciudadanía, imparcialidad y liderazgo.



CUADRO N° 014

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL DE MODERACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Alto	-	-	-	-	1	5.26	1	5.26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.35
Promedio alto	2	9.53	3	14.28	3	15.78	5	26.32	3	15.00	3	15.00	3	23.07	2	15.38	2	16.6	1	8.34	27	31.76		
Promedio	7	33.33	5	28.82	4	21.06	5	26.32	8	40.00	5	25.00	4	36.79	2	15.38	4	33.33	2	16.6	46	54.12		
Promedio bajo	1	4.76	3	14.28	-	-	-	-	1	5.00	-	-	2	15.38	-	-	-	-	2	16.6	9	10.59		
Bajo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	8.34	-	-	1	1.18		
Total	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100		



En el cuadro y gráfico 014 se observa que el 85.8% (73) del total de estudiantes alcanzan un nivel promedio alto y promedio en el desarrollo de sentido y práctica de la moderación siendo mayor el promedio alto en segundo y cuarto de secundaria, mientras que a nivel promedio están primero cuarto y quinto.

En cuanto al sexo en los niveles promedio alto se hallan en primero, segundo y tercero de secundaria en mayor porcentaje, mientras que a nivel promedio es mayor para los varones en primero, tercero y quinto de secundaria. Estos resultados están por encima de la media encontradas por la investigación de Seligman, Stern y Peterson, 2005; Seligman y Peterson, 2008; Cosentino, 2010; así también por los reportes de Alarcón, 2010.

Esta virtud implica el desarrollo de fortalezas interpersonales que involucran clemencia, humildad, modestia, prudencia y autorregulación. Investigaciones longitudinales consideran esta virtud como predictiva de éxito y felicidad personal (Goleman, 2015).



Cuadro de distribución de medias y variables

CUADRO N° 015
DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS Y VARIABILIDAD DE LAS FORTALEZAS HUMANAS EN GENERAL Y ESPECÍFICAS DE LOS ESTUDIANTES
SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD

	Grado de escolaridad									
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Virtud General	88.26	13.714	90.11	12.345	81.10	8.923	78.58	11.326	89	12.074
Sabiduría y conocimiento	18.21	3.162	19.22	2.703	17.05	3.104	16.75	2.912	18.81	3.387
Valor y coraje	14.69	8.072	14.61	1.467	13.84	2.046	13.16	2.381	14.81	2.594
Humanitarismo	12	3.456	12.11	2.462	10.42	2.485	9.91	2.527	12.45	2.398
Justicia	11.30	2.910	11	2.089	9.73	1.372	9.5	1.308	10.54	2.103
Moderación	13.69	3.547	14.5	2.264	13.57	2.079	13.75	2.095	12.90	1.928
Trascendencia	18.65	3.018	18.33	2.937	16.84	2.647	15.16	3.159	17.72	3.042



- En cuanto a la virtud general, observamos que la media se orientan más hacia un nivel promedio alto en cuatro de los cinco grados escolares con excepción de segundo de secundaria; siendo mayor en cuarto y primero de secundaria. En cuanto a las diferencias de medias, es relativamente alta a nivel inter grupos; siendo el de menor dispersión y de mayor homogeneidad intra grupal el de tercero de media. Estos resultados guardan conformidad con los reportados en los estudios de (Seligman y Peterson, 2005, Seligman, Park, Peterson, Stern, 2008) y con ligera discrepancia los obtenidos por Cosentino (2010).
- En cuanto a sabiduría y conocimiento, estas fortalezas alcanzan un promedio alto como media, siendo el orden por grado de escolaridad, en primer lugar quinto, seguido de cuarto, tercero y primero. Segundo de secundaria alcanza el nivel promedio. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupal, e intra grupal; es decir, que el desarrollo de estas fortalezas, es relativamente homogéneo en todos los estudiantes; siendo mayor su homogeneidad en segundo y cuarto de secundaria. Estos resultados guardan concordancia con las investigaciones reportadas por (Seligman, Stern, Park, 2005; Peterson, 2005; Alarcón, 2012; Cosentino, 2010)
- En cuanto al valor y coraje, las medias alcanzan un nivel promedio en caso todo los grados de escolaridad, incluso con igualdad de medias; siendo más bajo el segundo de secundaria. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupo, siendo muy homogéneo el desarrollo de estas fortalezas en casi todos los grados de escolaridad; a nivel intragrupo, es más homogéneo en segundo y tercero de media. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de (Seligman, Stern, Park, 2005; Peterson, 2005; Alarcón, 2012; Cosentino, 2010).
- En lo referente al humanitarismo, las medias alcanzan un nivel promedio alto en cuatro de cinco grados de escolaridad, siendo el orden de mayor logro como sigue: primero, tercero,

los grupos (promedio). En cuanto a su dispersión, esta es baja a nivel intergrupales e intragrupal, salvo en segundo de secundaria, lo cual nos indica que hay un alto grado de homogeneidad en el desarrollo de esta fortaleza. Estos resultados guardan alta conformidad con los reportados por Cosentino, (2013; Alarcón, (2012); Seligman, Stern, Park y Peterson, (2005).

- En cuanto a la trascendencia, los estudiantes alcanzan una media de logro que lo ubica en el nivel promedio alto para todos los grados de escolaridad con excepción de segundo de media; siendo mayor la media y el desarrollo en este orden: primero, cuarto, tercero y quinto de secundaria. En cuanto a la dispersión, su tendencia es a la baja, tanto a nivel intergrupales, como intragrupal; siendo los grupos más homogéneos, cuarto, tercero y primero de secundaria, respectivamente. Los resultados no guardan conformidad con los resultados por Alarcón, (2012); Seligman, Stern y Park, (2005).
- En cuanto a justicia, esta fortaleza alcanza un nivel bajo en comparación con las otras fortalezas según el grado de escolaridad, con excepción de primero y segundo de media. Estos resultados guardan alta conformidad con los reportados por Cosentino, (2013); Alarcón, (2012); Seligman, Stern, Park y Peterson, (2005).
- En cuanto a moderación, esta fortaleza alcanza un nivel promedio alto para todos los grados de escolaridad. Siendo el orden de mayor logro en primero y segundo de secundaria. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de (Seligman, Stern, Park, (2005); Peterson, (2005); Alarcón, (2012); Cosentino, (2010).

CUADRO N° 016

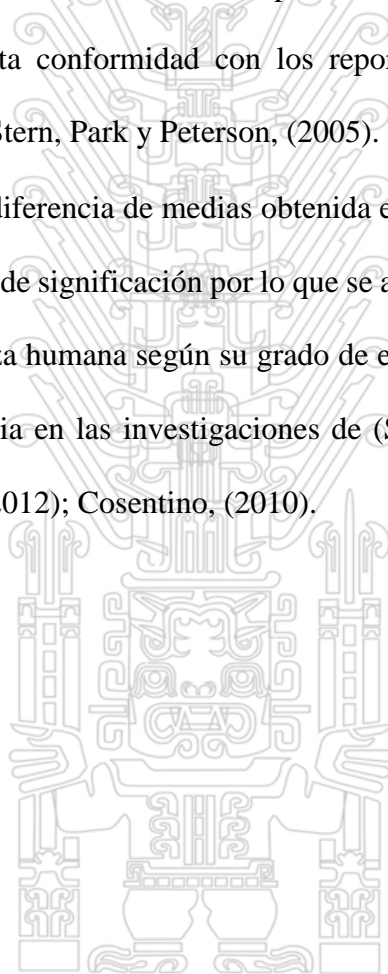
CUADRO DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS VIRTUDES Y FORTALEZAS HUMANAS, SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD

VIRTUDES Y FORTALEZAS HUMANAS	MEDIAS POR GRADO DE ESCOLARIDAD					F	NIVEL SIG.	G. R.	INTERVALO DE CONFIANZA	
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO				INFERIOR	SUPERIOR
VIRTUD Y FORTALEZA HUMANA TOTAL	88.26	90.11	81.10	78.58	89	0.158	0.927	14	-5,062	6,163
SABIDURIA Y CONOCIMIENTO	18.21	19.22	17.05	16.75	18.81	2.26	0.286	9	-1,943	1,015
VALOR Y CORAJE	14.69	14.61	13.84	13.16	14.81	0.094	0.791	13	-0,721	1,632
HUMANITARISMO	12	12.11	10.42	9.91	12.46	0.357	0.653	18	-0,892	1,258
JUSTICIA	11.30	11	9.73	9.5	10.54	0.076	0.149	7	-0.675	2,130
MODERACIÓN	13.69	14.50	13.57	13.75	12.90	1.092	0.323	11	-0,527	1,536
TRASCENDENCIA	18.69	18.33	16.84	15.16	17.72	0.491	0.475	16	-0.714	1,379

- En cuanto a la virtud general, observamos que la diferencia de media obtenida es inferior a la prueba F tabular, hallándose dentro del nivel de significancia. Esto nos indica que no existen diferencias significativas en desarrollo de las virtudes y fortalezas humanas en general según el grado de escolaridad. Este reporte guarda concordancia con lo referido por Cosentino, (2012); Alarcón, (2012) y Seligman, Park y Peterson, (2005).
- En cuanto a sabiduría y conocimiento, la prueba F calculada está por debajo de su valor teórico y dentro del nivel de significación, por lo que no existe diferencia significativa en la diferencia de medias. Estos resultado guardan concordancia con las investigaciones de ((Seligman, Stern, Park, 2005; Peterson, 2005; Alarcón, 2012; Cosentino, 2010).
- En cuanto al valor y coraje, la diferencia de medias obtenida es menor que su valor teórico y se encuentra dentro del nivel de significación por lo que se asume que no existe diferencias significativas en esta fortaleza humana según su grado de escolaridad, a excepción del segundo de media. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de (Seligman, Stern, Park, (2005); Peterson, (2005); Alarcón, (2012); Cosentino, (2010).
- En lo referente al humanitarismo, el valor de la diferencia de medias es menor de su valor tabular y se halla dentro del nivel de significancia, según el grado de escolaridad, con excepción ligera de segundo de media. Estos resultados guardan alta conformidad con los reportados por Cosentino, (2013); Alarcón, (2012); Seligman, Stern, Park y Peterson, (2005).
- En cuanto a la trascendencia, la prueba de media calculada está por muy debajo de su valor tabular o teórico y dentro se nivel de significancia; por lo que se afirma que no existen diferencias significativas en el desarrollo de esta fortaleza según el grado de escolaridad, con excepción menor en segundo de secundaria. Los resultados no guardan conformidad

formada en un sistema de tutoría y espiritualidad que desarrollan las virtudes y fortalezas en todos los grados escolares, manteniendo su desarrollo con regularidad. En cambio las muestras de las precitadas investigaciones no presentan estas características. (Alarcón, (2012; Seligman, Stern y Park, (2005).

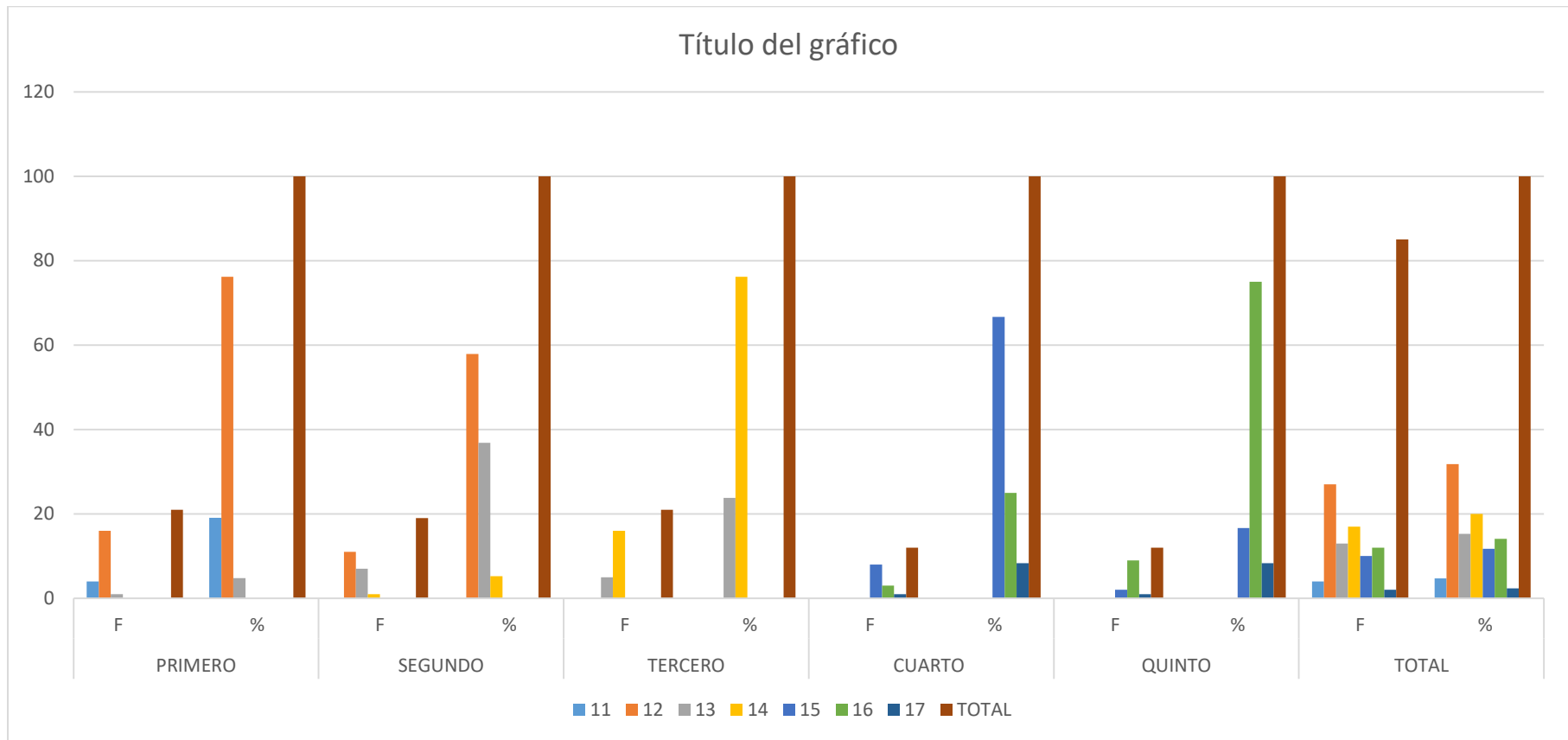
- En cuanto a justicia, la prueba de media calculada está por muy debajo de su nivel tabular y se halla dentro del nivel de significancia, por lo que existen significativas en esta fortaleza, según el grado de escolaridad, con excepción de primero y segundo de media. Estos resultados guardan alta conformidad con los reportados por Cosentino, (2013); Alarcón, (2012); Seligman, Stern, Park y Peterson, (2005).
- En cuanto a moderación, la diferencia de medias obtenida es menor que su valor teórico y se encuentra dentro del nivel de significación por lo que se asume que no existe diferencias significativas en esta fortaleza humana según su grado de escolaridad. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de (Seligman, Stern, Park, (2005); Peterson, (2005); Alarcón, (2012); Cosentino, (2010).



4.1.3 Resultados de las Características de la Estrategias de Aprendizaje

CUADRO N° 017
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	V		M		V		M		V		M		V		M		V		M			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Superior	2	20	5	45.45	3	37.5	5	45.45	1	8.00	3	37.5	5	56.00	2	5.00	1	14	1	20	28	33
Promedio	5	50	4	36.36	1	12.5	2	18.18	8	66	3	37.5	2	22	2	50	3	43	2	4	32	38
Inferior	3	30	2	18.18	4	50	4	36.36	3	25	2	25	2	22	0	0	3	43	2	40	25	29
TOTAL	10	100	11	100	8	100	11	100	12	100	8	100	9	100	4	100	7	100	5	100	85	100

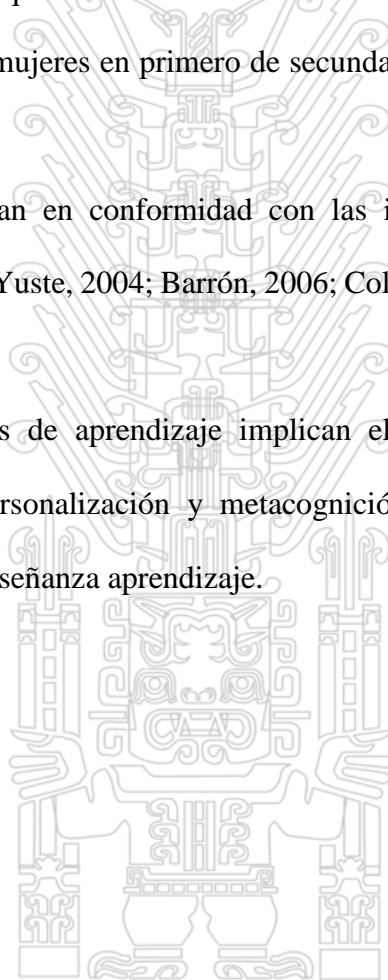


En el cuadro y gráfico 017 se observa que 32.94% (28), 37.65% (32) se encuentran a nivel superior y promedio en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje un total de 60 estudiantes. A nivel superior el mayor desarrollo de encuentra en cuarto, segundo y primero de secundaria respectivamente; mientras que a nivel promedio lo son tercero, quinto y primero respectivamente.

En cuanto a sexo en los niveles superiores hay mayor desarrollo en las mujeres en segundo de secundaria, mientras que los varones destacan en cuarto de secundaria. A nivel promedio, destacan las mujeres en primero de secundaria y los varones en tercero de secundaria.

Estos resultados se hallan en conformidad con las investigaciones realizadas por Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007; y los aporte de Dewey, 1998 y Vygotsky, 2004.

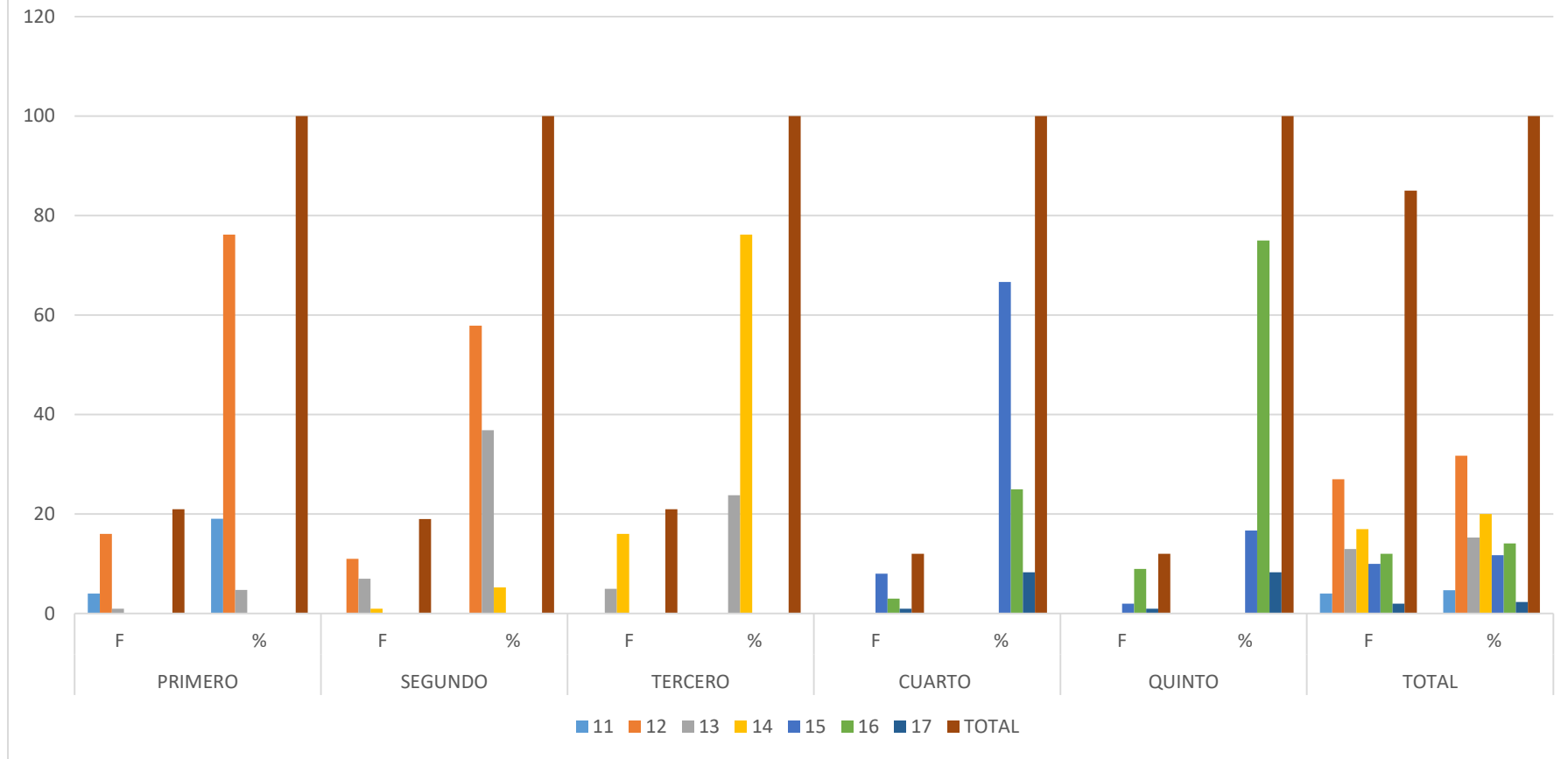
Las estrategias generales de aprendizaje implican el desarrollo de estrategias de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición, que son cruciales para el desarrollo de los procesos der enseñanza aprendizaje.



CUADRO N° 018
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	V		M		V		M		V		M		V		M		V		M			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Superior	6	60	9	81.82	8	88.89	8	80	5	41	3	37	9	100	2	50	5	71.43	3	60	58	68
Promedio	4	40	2	18.18	1	11.11	2	20	7	58	5	62	0	0	2	50	2	28.57	2	40	27	32
Inferior																						
TOTAL	10	100	11	100	9	100	10	100	12	100	8	100	9	100	4	100	7	100	5	100	85	100

Título del gráfico

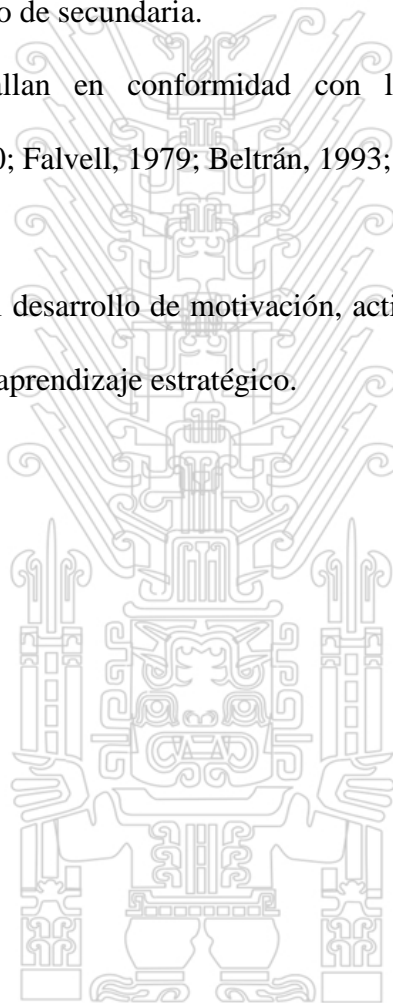


En el cuadro y gráfico 018 se observa que el 68% (58) del total de estudiantes alcanzan un nivel superior en el desarrollo de las estrategias de sensibilización, mientras que un 31% (24) alcanzan un nivel promedio. A nivel superior es mayor en cuarto y primero de secundaria respectivamente; mientras que a nivel promedio lo es tercero de secundaria.

En cuanto al sexo a nivel superior lo desarrollan el género masculino para cuarto y femenino para primero de secundaria, mientras que a nivel promedio el mayor porcentaje desarrollan los varones en tercero de secundaria.

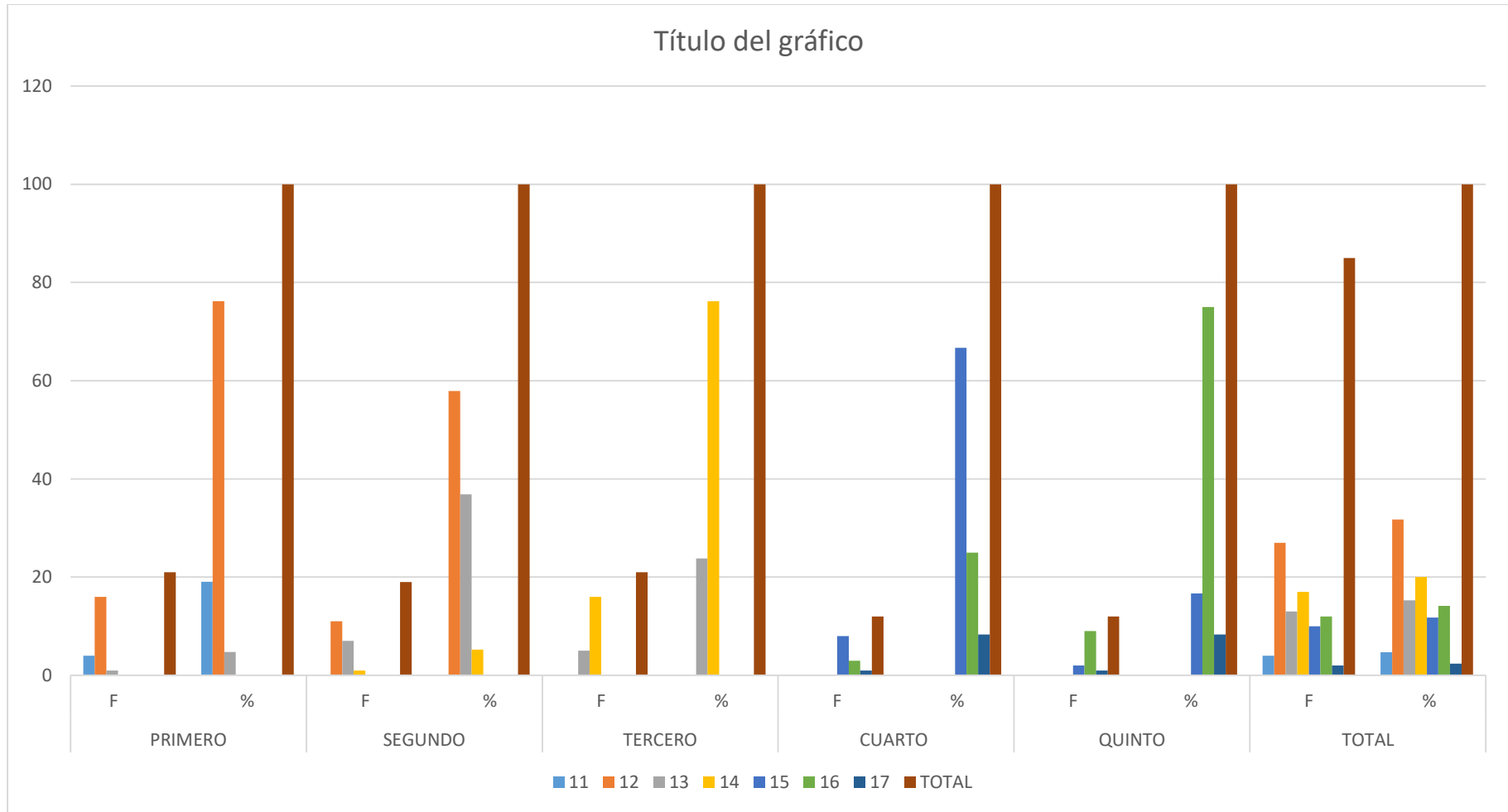
Estos resultados se hallan en conformidad con la media encontrada en las investigaciones de Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

Esta estrategia implica el desarrollo de motivación, actitudes, afectividad y el control emocional en las actividades de aprendizaje estratégico.



CUADRO N° 019
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	V		M		V		M		V		M		V		M		V		M			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Superior	3	30	2	18.18	6	66.67	2	20	2	16.6	5	65.5	0	0	0	0	1	14.29	3	60	24	28
Promedio	7	70	8	72.73	3	33.33	8	80	9	75	3	37.5	9	100	3	75	6	85.7	2	40	58	68
Inferior	0	0	1	9.09	0	0	0	0	1	8.3	0	0	0	0	1	25	0	0	0	0	3	4
TOTAL	10	100	11	100	9	100	10	100	12	100	8	100	9	100	4	100	7	100	5	100	85	100



En el cuadro y gráfico 019 se observa que el 29.4% (25) del total de estudiantes alcanzan un nivel superior en el desarrollo de estrategias de elaboración; mientras que un 67% (57) alcanzan un nivel promedio. En cuanto al grado de estudios en el nivel superior, destacan segundo, quinto y tercero de secundaria respectivamente; mientras que nivel promedio destacan cuarto y quinto de secundaria.

En cuando al sexo en los niveles superiores hay un predominio masculino especialmente en segundo de secundaria, igualmente en los niveles promedio, en los niveles cuarto y tercero de media.

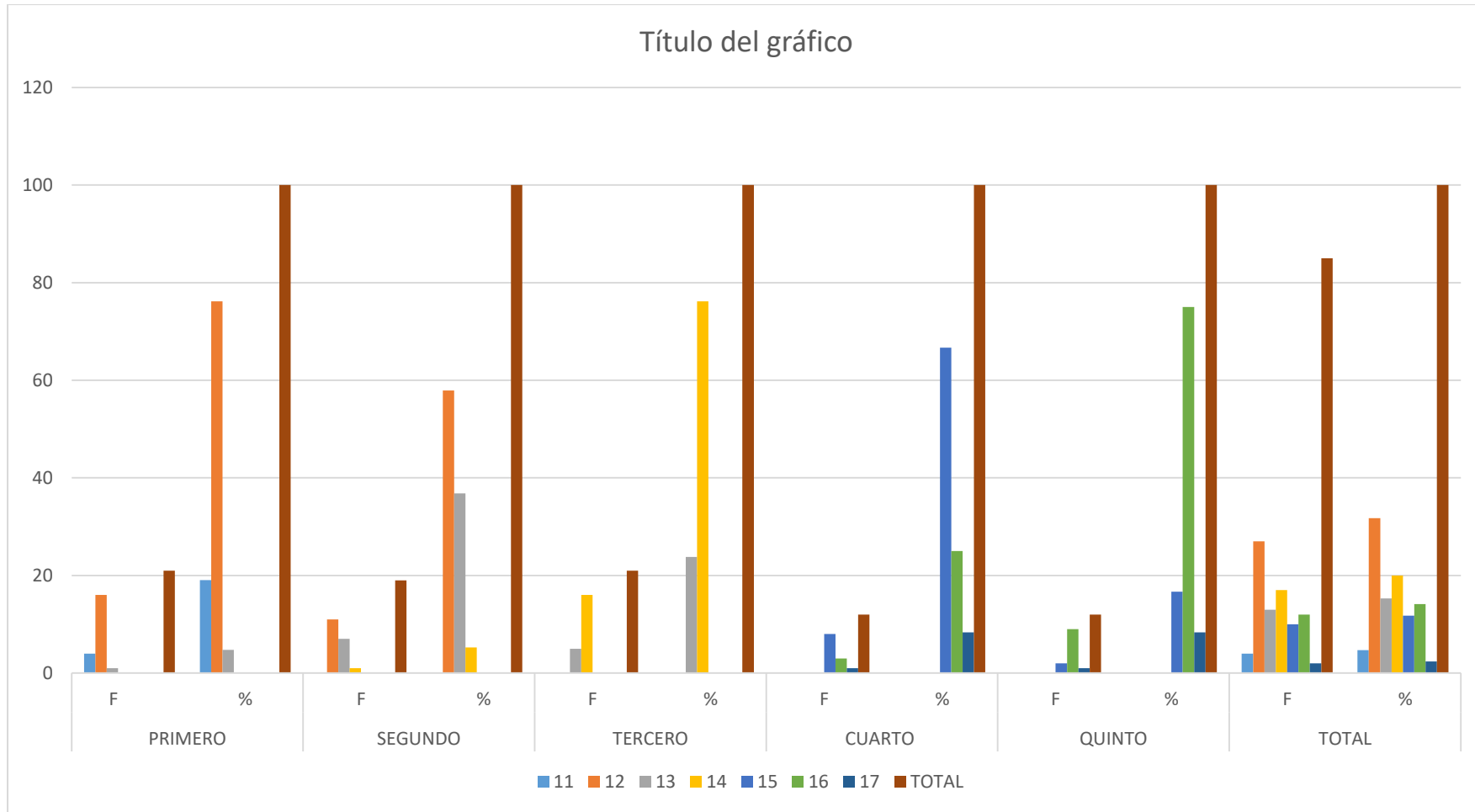
Estos resultados están en conformidad con las investigaciones de Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

Estas estrategias implican actividades de selección, organización y elaboración de la información en los procesos de aprendizaje.



CUADRO N° 020
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DE PERSONALIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	V		M		V		M		V		M		V		M		V		M			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Superior	8	80	8	72.73	8	88.89	8	80	9	75	5	62.5	7	77.78	2	50	4	57.14	4	80	63	74
Promedio	2	20	3	27.27	1	11.11	2	20	3	25	3	37.5	2	22.2	2	50	3	42.46	1	20	22	26
Inferior																						
TOTAL	10	100	11	100	9	100	10	100	12	100	8	100	9	100	4	100	7	100	5	100	85	100



En el cuadro y gráfico 020 se observa que el 74.1% (63) del total de estudiantes alcanzan un nivel superior en el desarrollo de estrategias de personalización; mientras que un 25.8% (22) alcanzan un nivel promedio.

En cuanto al grado de estudios destacan en el nivel superior segundo de secundaria; mientras que a nivel promedio es mayor en quinto de secundaria.

En cuanto al sexo a nivel superior destaca el género femenino; mientras que a nivel promedio lo son el sexo masculino.

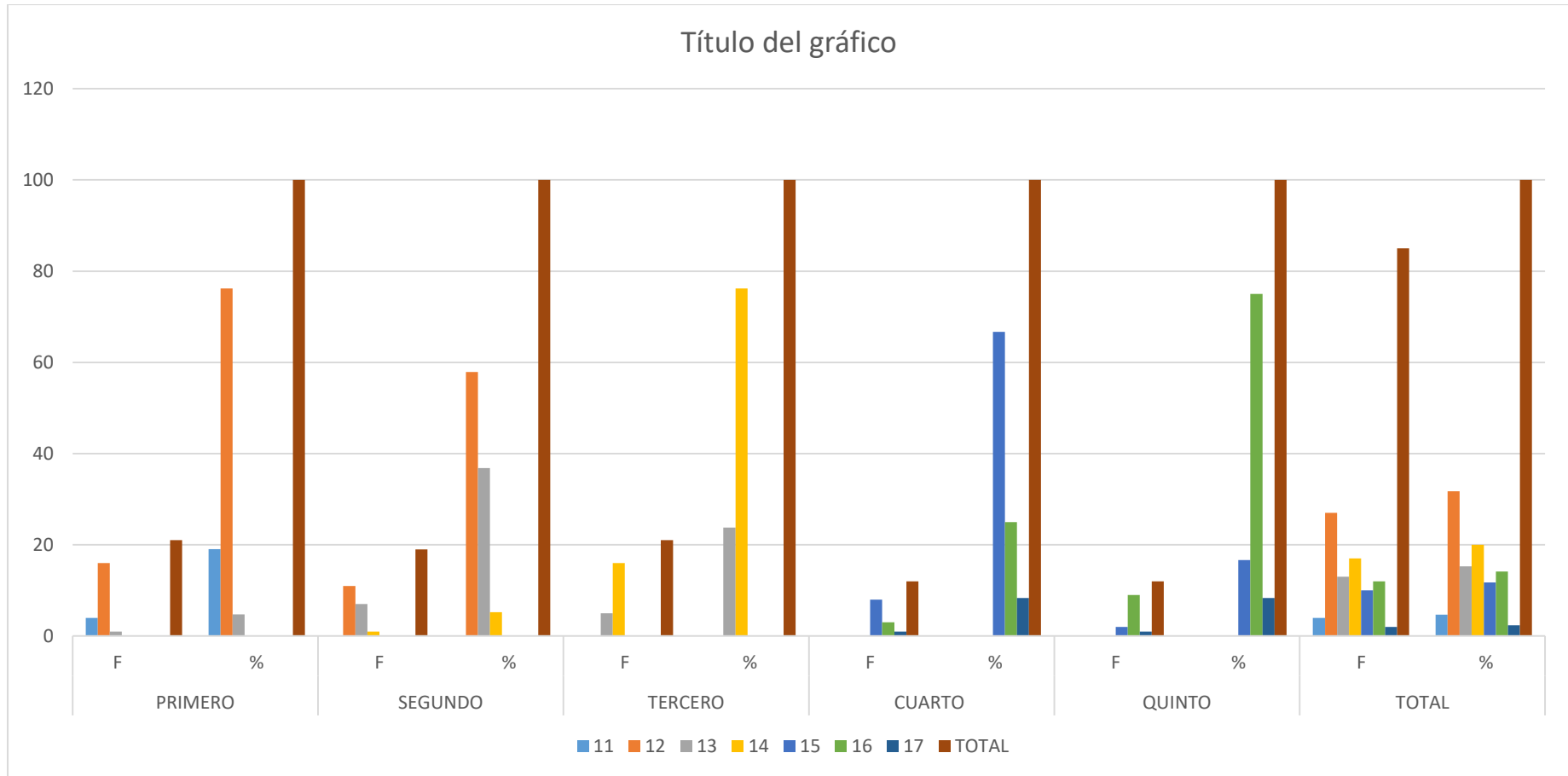
Estos resultados se hallan corroborados por las investigaciones de Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

Esta estrategia implica el desarrollo de pensamiento crítico y creativo, el desarrollo de actividades de recuperación y transferencia de la información.



CUADRO N° 021
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DE LA METACOGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

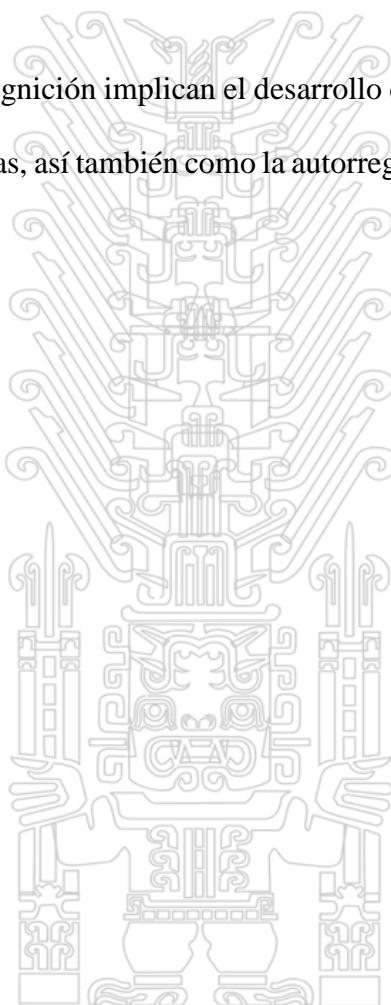
NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL		
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO						
	V		M		V		M		V		M		V		M		V		M				
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Promedio	9	90	7	63.64	9	100	10	100	9	75	6	75	7	77	3	75	6	85.71	5	100	71	84	
Inferior	1	10	4	36.36	0	0	0	0	3	25	2	25	2	22	1	25	1	14.29	0	0	14	16	
TOTAL	10	100	11	100	9	100	10	100	12	100	8	100	9	100	4	100	7	100	5	100	85	100	



En el cuadro y gráfico 021 se observa que casi la totalidad de estudiante, un 83.5% (71) alcanzan un nivel promedio en el desarrollo de las estrategias de metacognición. Es mayor este desarrollo en segundo y cuarto de secundaria respectivamente; en cuanto al sexo es mayor el desarrollo en el género femenino para segundo de secundaria.

Estos resultados están en conformidad con las investigaciones realizadas por Sternberg, 1985; Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

Las estrategias de metacognición implican el desarrollo de actividades de planificación y evaluación de estudio y las tareas, así también como la autorregulación del estudio y el control de la impulsividad.



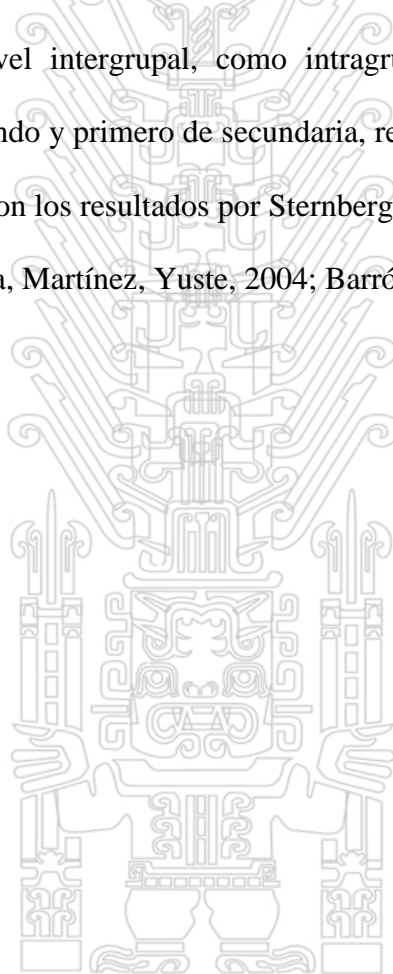
CUADRO N° 022
DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS Y VARIABILIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN GENERAL Y ESPECÍFICAS DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD

	Grado de escolaridad									
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
General	42.71	14.35	57.42	13.81	37.5	14.02	41	13.51	49.91	14.22
Estrategia de sensibilización	41.19	12.40	49.63	11.87	34.65	13.41	44	13.17	40.41	12.01
Estrategias de Elaboración	39.14	12.82	49.73	13.56	35.85	13.71	36.32	15.27	36.58	12.54
Estrategias de Personalización	48.57	11.10	64.47	14.31	47.45	12.12	47.15	12.03	51.66	12.93
Estrategias de Metacognición	40.85	13.41	45.05	11.04	39.45	13.50	38.84	13.37	47.08	11.02

- En el cuadro N° 022 en cuanto a las estrategias de aprendizaje general, observamos que la media se orientan más hacia un nivel promedio alto en cuatro de los cinco grados escolares con excepción de tercero de secundaria; siendo mayor en segundo y quinto de secundaria. Estos resultados guardan conformidad con los reportados en los estudios de Sternberg, 1985; Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- En cuanto a la estrategia de sensibilización, alcanzan un promedio alto como media, siendo el orden por grado de escolaridad, en primero lugar segundo, seguido de cuarto, primero, quinto y tercero. Tercero de secundaria alcanza el nivel promedio. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupal, e intra grupal; es decir, que el desarrollo de estas estrategias, es relativamente homogéneo en todos los estudiantes; siendo mayor su homogeneidad en segundo y cuarto de secundaria. Estos resultados guardan concordancia con las investigaciones reportadas por Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- En cuanto a la estrategia de elaboración, las medias alcanzan un nivel promedio en caso todos los grados de escolaridad, incluso con igualdad de medias. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupo, siendo muy homogéneo el desarrollo de estas estrategias en casi todos los grados de escolaridad; a nivel intragrupo, es más homogéneo en primero y segundo de media. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- En lo referente a la estrategia de personalización, las medias alcanzan un nivel promedio alto en tres de cinco grados de escolaridad, siendo el orden de mayor logro como sigue: segundo, quinto y primero de media, respectivamente. En cuanto a su dispersión, esta es

homogeneidad en el desarrollo de esta fortaleza. Estos resultados guardan alta conformidad con los reportados por Sternberg, 1985; Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

- En cuanto a las estrategias de metacognición, los estudiantes alcanzan una media de logro que lo ubica en el nivel promedio alto para todos los grados de escolaridad con excepción de cuarto de secundaria; siendo mayor la media y el desarrollo en este orden: quinto, segundo, primero, tercero y cuarto de secundaria. En cuanto a la dispersión, su tendencia es a la baja, tanto a nivel intergrupala, como intragrupal; siendo los grupos más homogéneos, quinto, segundo y primero de secundaria, respectivamente. Los resultados no guardan conformidad con los resultados por Sternberg, 1985; Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.



CUADRO N° 023

CUADRO DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MEDIAS POR GRADO DE ESCOLARIDAD					F	NIVEL SIG.	G. R.	INTERVALO DE CONFIANZA	
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO				INFERIOR	SUPERIOR
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN GENERAL	42.71	57.42	37.5	41	49.91	0.193	0.672	14	-6.356	7.414
ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN	41.19	49.63	34.65	44	40.41	0.126	0.0809	7	-1.647	1.349
ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	39.14	49.73	35.85	36.38	36.58	0.167	0.837	11	-0.935	1.793
ESTRATEGIAS DE PERSONALIZACIÓN	48.57	64.47	47.45	47.15	51.66	2.42	0.536	19	-0.762	1.265
ESTRATEGIAS DE METACOGNICIÓN	40.85	45.05	39.45	38.84	47.08	0.145	713	12	-0.83	3.03

- Según el cuadro N° 023, en cuanto a las estrategias de aprendizaje en general, observamos, que la diferencia de media obtenida es inferior a la prueba F tabular, hallándose dentro del nivel de significancia. Esto nos indica que no existen diferencias significativas en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en general según grado de escolaridad. En otras palabras el grado de estudios no generan diferencias significativas para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en general, a excepción del tercero de secundaria. Este reporte guarda concordancia con lo referido por: Sternberg, (2009); el seguimiento realizado por Beltrán, (2013); La Serna, (2013); MINEDU, (2012).
- En cuanto a la estrategia de sensibilización, alcanzan un promedio alto como media, siendo el orden por grado de escolaridad, en primero lugar segundo, seguido de cuarto, primero, quinto y tercero. Tercero de secundaria alcanza el nivel promedio. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupal, e intra grupal; es decir, que el desarrollo de estas estrategias, es relativamente homogéneo en todos los estudiantes; siendo mayor su homogeneidad en segundo y cuarto de secundaria. Estos resultados guardan concordancia con las investigaciones reportadas por Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- En cuanto a la estrategia de elaboración, las medias alcanzan un nivel promedio en caso todos los grados de escolaridad, incluso con igualdad de medias. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupo, siendo muy homogéneo el desarrollo de estas estrategias en casi todos los grados de escolaridad; a nivel intragrupo, es más homogéneo en primero y segundo de media. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- En lo referente a la estrategia de personalización, las medias alcanzan un nivel promedio

altos entre tres de cinco grados de escolaridad, siendo el orden de mayor logro como sigue:
 No olvide citar esta tesis

segundo, quinto y primero de media, respectivamente. En cuanto a su dispersión, esta es baja a nivel intergrupala e intragrupal, lo cual nos indica que hay un alto grado de homogeneidad en el desarrollo de esta fortaleza. Estos resultados guardan alta conformidad con los reportados por Sternberg, 1985; Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

- En cuanto a las estrategias de metacognición, los estudiantes alcanzan una media de logro que lo ubica en el nivel promedio alto para todos los grados de escolaridad con excepción de cuarto de secundaria; siendo mayor la media y el desarrollo en este orden: quinto, segundo, primero, tercero y cuarto de secundaria. En cuanto a la dispersión, su tendencia es a la baja, tanto a nivel intergrupala, como intragrupal; siendo los grupos más homogéneos, quinto, segundo y primero de secundaria, respectivamente. Los resultados no guardan conformidad con los resultados por Sternberg, 1985; Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

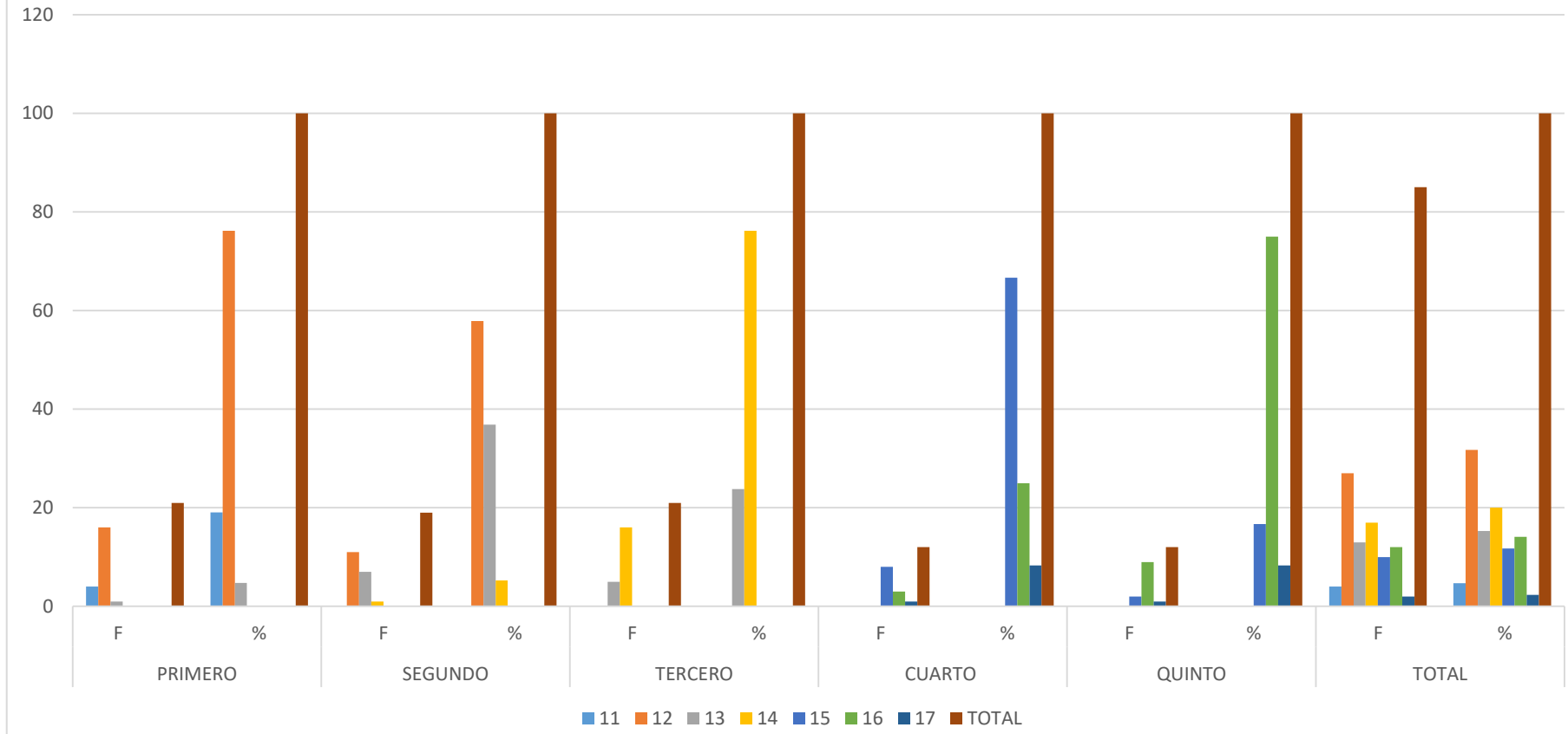


4.1.4 Resultados de las Características del Comportamiento Prosocial ante Situaciones de Agravio

CUADRO N° 024
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DEL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL ANTE SITUACIONES DE
AGRAVIO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Muy alto	1	4.76	1	4.76	1	5.26	2	10.52					2	15.38			3	25.01	1	8.34	11	12.94
Alto	7	33.34	8	38.10	4	21.06	8	42.12	9	45.00	7	35.00	3	23.07	3	23.07	2	16.66	2	16.66	53	62.35
Promedio	2	9.52	2	9.52	3	15.78	1	5.26	3	15.00	1	5.00	4	30.79	1	7.69	2	16.66	2	16.66	21	24.71
Bajo																						
Muy bajo																						
TOTAL	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100

Título del gráfico

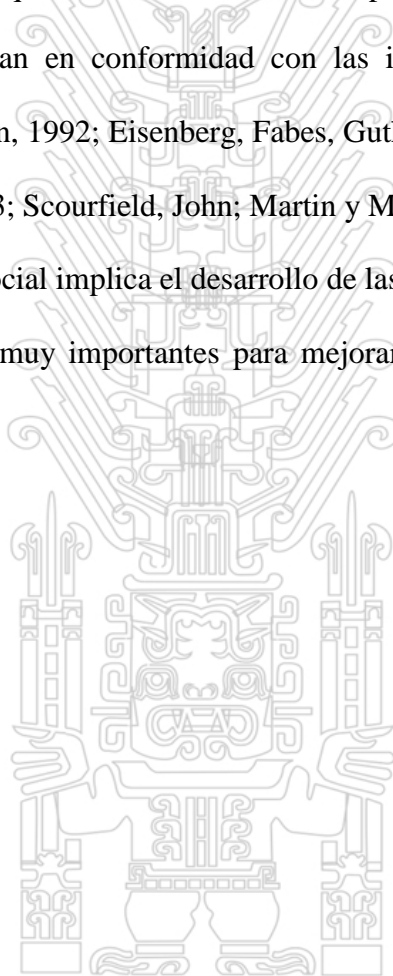


En el cuadro y gráfico 024 se observa que 62.35% (53), 12.94% (11) se encuentran a nivel alto y alto en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de un total de 64 estudiantes. A nivel muy alto el mayor desarrollo de encuentra en quinto, cuarto, y segundo de secundaria respectivamente; mientras que a nivel alto lo son tercero, primero, segundo, cuarto y quinto respectivamente.

En cuanto a sexo en los niveles superiores hay mayor desarrollo en las mujeres en segundo de secundaria, mientras que los varones destacan en primero de secundaria.

Estos resultados se hallan en conformidad con las investigaciones realizadas por Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.

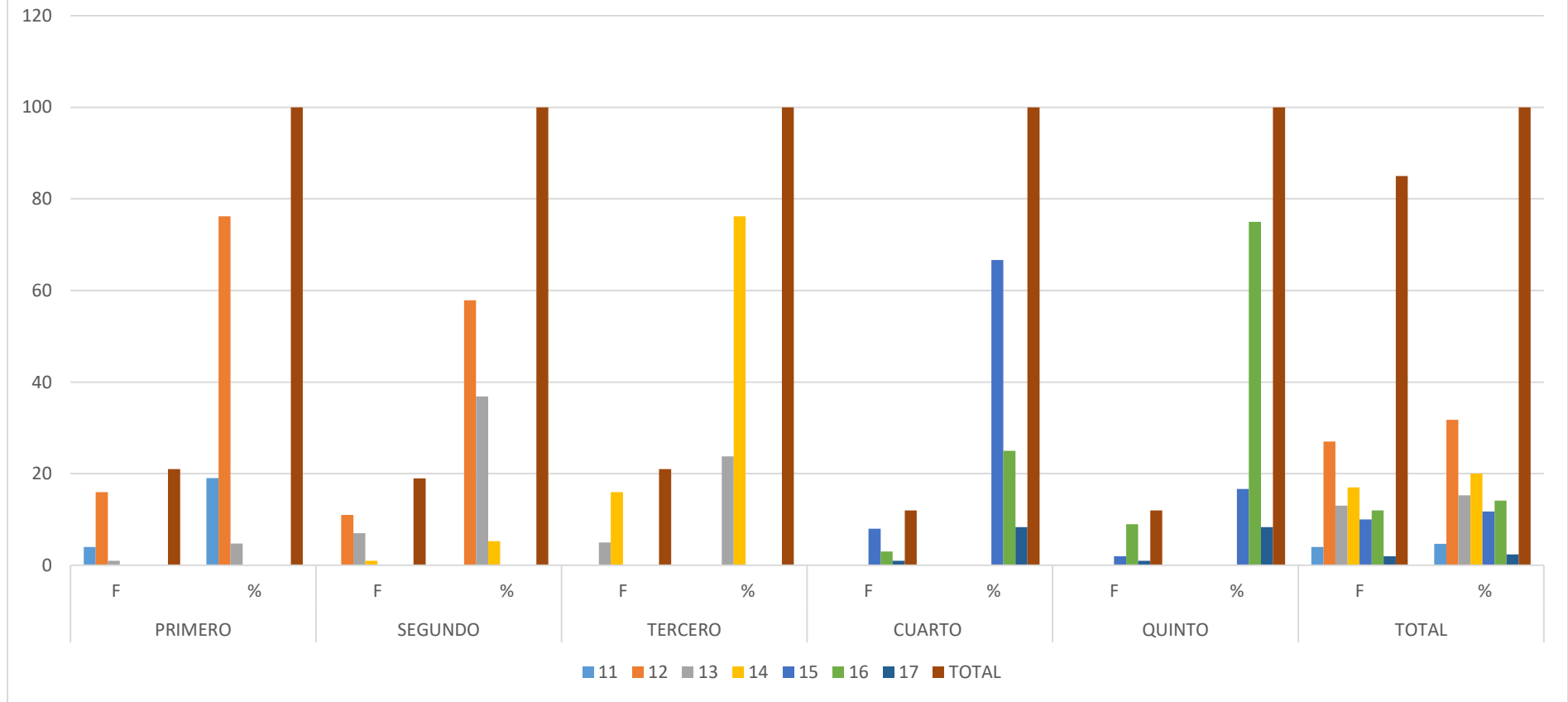
El comportamiento prosocial implica el desarrollo de las dimensiones de explicación y perdón/reconciliación, que son muy importantes para mejorar el clima ante situaciones de agravio.



CUADRO N° 025
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DEL PERDÓN Y RECONCILIACIÓN EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Muy alto	1	4.76	2	9.52	1	5.26	3	15.78	1	5.00	3	15	2	15.38	3	23.07	2	16.66	3	25	21	24.70
Alto	8	38.09	7	33.33	5	26.31	7	36.84	9	45.00	4	20	5	38.46	1	7.69	3	25	2	16.66	51	60
Promedio	1	4.76	2	9.52	2	10.52	1	5.26	2	10.00	1	5.00	2	15.38	-	-	2	16.66	-	-	13	15.29
Bajo																						
Muy bajo																						
TOTAL	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100

Título del gráfico

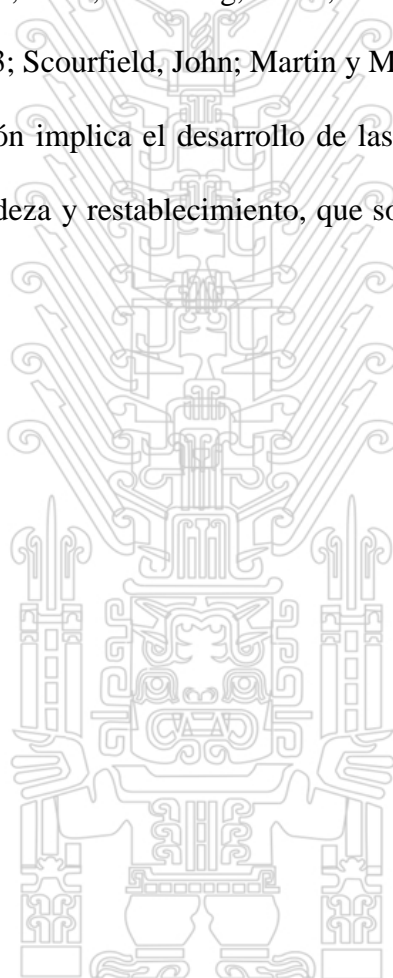


En el cuadro y gráfico 025 se observa que 60% (51), 24.70% (11) se encuentran en nivel alto y muy alto respectivamente en cuanto a perdón y reconciliación. A nivel alto se encuentra en todos los grados escolares a excepción de quinto de secundaria.

En cuanto a sexo en los niveles superiores hay mayor desarrollo en las mujeres en tercero de secundaria, mientras que los varones destacan en quinto y cuarto de secundaria.

Estos resultados se hallan en conformidad con las investigaciones realizadas por Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004;

El perdón y reconciliación implica el desarrollo de las dimensiones de compromiso, indulgencia, benevolencia, grandeza y restablecimiento, que son importantes para mejorar el comportamiento prosocial.

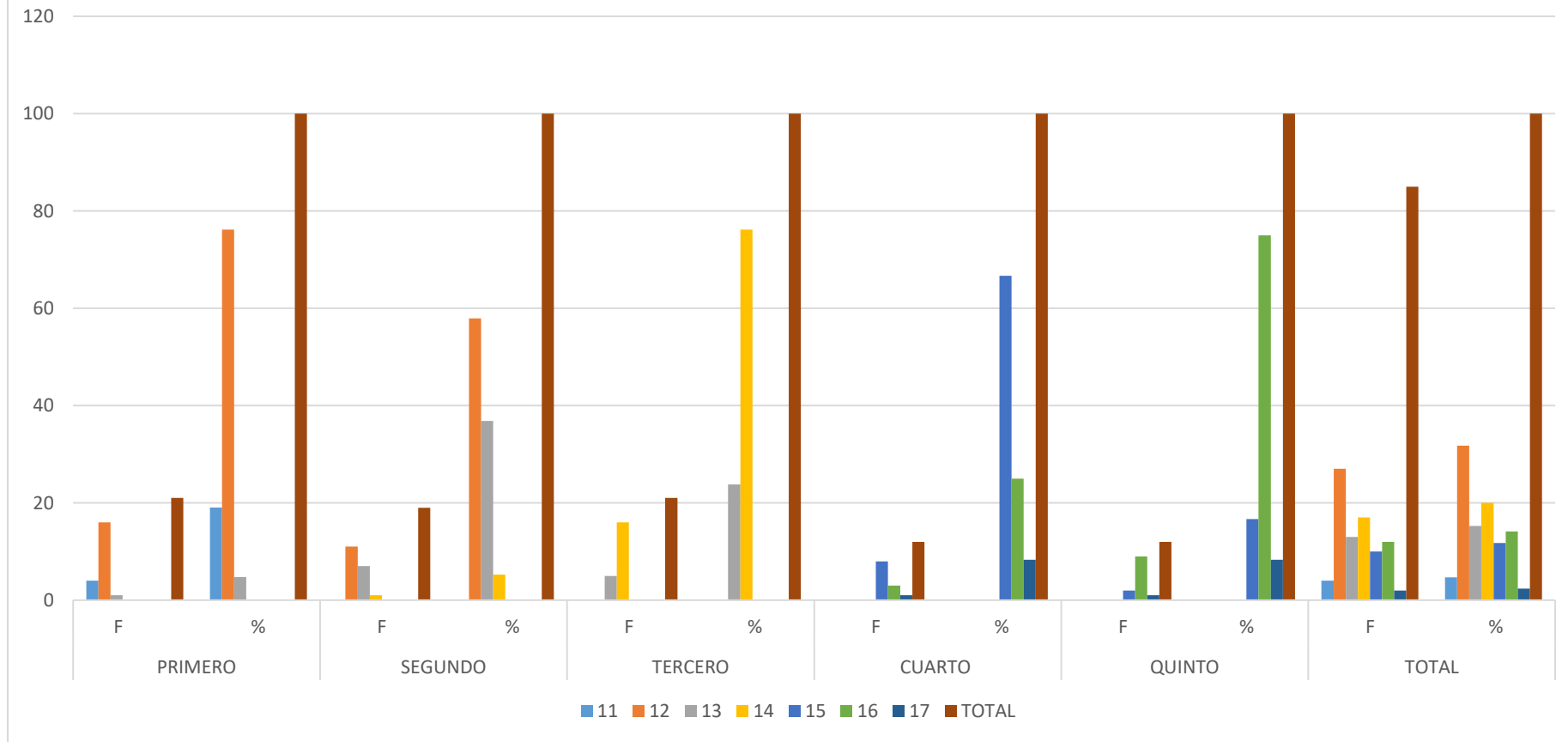


CUADRO N° 026

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL NIVEL GENERAL DE EXPLICACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD Y SEXO

NIVELES	GRADO DE ESCOLARIDAD																				TOTAL	
	PRIMERO				SEGUNDO				TERCERO				CUARTO				QUINTO					
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Muy alto	1	4.76	1	4.76	1	5.26	2	10.53					1	7.69			2	16.66	1	8.33	9	10.59
Alto	5	23.81	6	28.57	6	31.58	7	36.84	8	40.00	6	30.00	6	46.17	3	23.07	4	33.34	3	25.00	54	63.53
Promedio	4	19.05	4	19.05	1	5.26	2	10.53	4	20.00	2	10.00	2	15.38	1	7.69	1	8.33	1	8.33	22	25.88
Bajo																						
Muy bajo																						
TOTAL	10	47.62	11	52.38	8	42.10	11	57.90	12	60	8	40	9	69.24	4	30.76	7	58.33	5	41.66	85	100

Título del gráfico

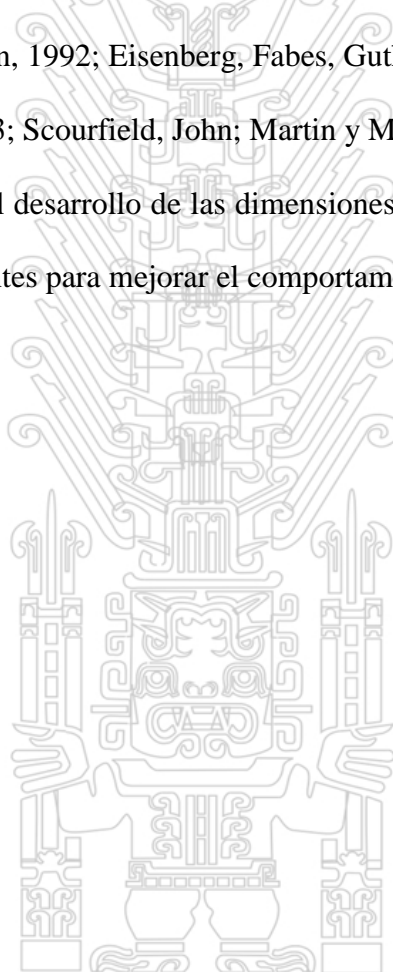


En el cuadro y gráfico 026 se observa que 63.53% (54), 10.59% (9) se encuentran a nivel muy alto y alto en el nivel general de explicación de un total de 63 estudiantes. A nivel muy alto el mayor desarrollo de encuentra en quinto, segundo de secundaria respectivamente; mientras que a nivel alto lo son cuarto, segundo, quinto y primero respectivamente.

En cuanto a sexo en los niveles superiores hay mayor desarrollo en los varones en cuarto de secundaria, mientras que las mujeres destacan en segundo de secundaria.

Estos resultados se hallan en conformidad con las investigaciones realizadas por Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004;

La explicación implica el desarrollo de las dimensiones de asertividad, reivindicación y justificación, que son importantes para mejorar el comportamiento prosocial.



CUADRO N° 027

DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS Y VARIABILIDAD DEL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN GENERAL Y ESPECÍFICAS DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD

	Grado de escolaridad									
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
General	25.04	2.18	28.68	2.29	27.15	1.32	26.30	3.01	33.33	3.14
Perdón y reconciliación	15.04	1.03	16.47	0.96	15.40	0.83	14.46	0.81	16.50	1.02
Explicación	10.00	1.38	12.21	1.52	11.75	0.95	11.47	1.32	14.16	1.62

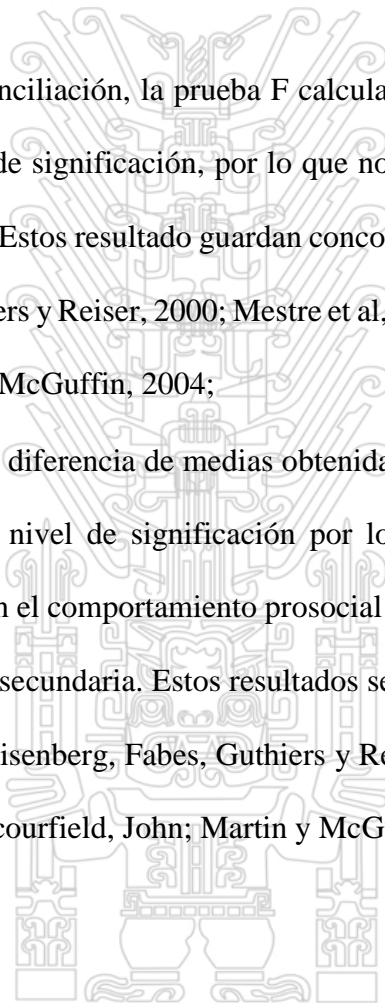
- Según el cuadro y gráfico N° 027 en cuanto al comportamiento prosocial en general, observamos que la media se orienta hacia un nivel promedio alto en dos de los cinco grados escolares con excepción de primero de secundaria; siendo mayor en quinto y segundo de secundaria.. Estos resultados guardan conformidad con los reportados en los estudios de Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004;
- En cuanto a perdón y reconciliación, estas estrategias alcanzan un promedio alto y muy alto como media en todos los grados casi uniformemente. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupal, e intra grupal; es decir, que el desarrollo de estas estrategias, es relativamente homogéneo en todos los estudiantes; siendo mayor su homogeneidad en segundo y quinto de secundaria. Estos resultados guardan concordancia con las investigaciones reportadas por Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.
- En cuanto a explicación, las medias alcanzan un nivel promedio alto en caso todo los grados de escolaridad, incluso con igualdad de medias; siendo más bajo el primero de secundaria. El nivel de dispersión es bajo a nivel inter grupo, siendo muy homogéneo el desarrollo de estas fortalezas en casi todos los grados de escolaridad; a nivel intragrupo, es más homogéneo en segundo y tercero de media. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.

CUADRO N° 028

CUADRO DE DIFERENCIA DE MEDIAS DEL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL, SEGÚN GRADO DE ESCOLARIDAD

COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	MEDIAS POR GRADO DE ESCOLARIDAD					F	NIVEL SIG.	G. L.	INTERVALO DE CONFIANZA	
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO				INFERIOR	SUPERIOR
COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN GENERAL	25.04	28.68	27.15	26.30	33.33	3.26	0.843	23	-6.27	5.232
PERDÓN Y RECONCILIACIÓN	15.04	16.48	15.40	14.46	16.50	0.057	0.713	5	-0.935	1.615
EXPLICACIÓN	10.00	12.21	11.75	11.36	14.16	0.139	0.659	9	-0.892	1.182

- Según el cuadro y gráfico N° 028 en cuanto al comportamiento prosocial general, observamos que la diferencia de media obtenida es inferior a la prueba F tabular, hallándose dentro del nivel de significancia. Esto nos indica que no existen diferencias significativas en desarrollo del comportamiento prosocial en general según el grado de escolaridad. Este reporte guarda concordancia con lo referido por Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.
- En cuanto a perdón y reconciliación, la prueba F calculada está por debajo de su valor teórico y dentro del nivel de significación, por lo que no existe diferencia significativa en la diferencia de medias. Estos resultado guardan concordancia con las investigaciones de Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004;
- En cuanto a explicación, la diferencia de medias obtenida es menor que su valor teórico y se encuentra dentro del nivel de significación por lo que se asume que no existe diferencias significativas en el comportamiento prosocial según su grado de escolaridad, a excepción de primero de secundaria. Estos resultados se hallan por debajo de la media en las investigaciones de Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004).



4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

4.2.1 RESULTADOS PRUEBAS DE CORRELACIÓN MÚLTIPLE

CUADRO N° 029

4.2.1.1. CORRELACIÓN MÚLTIPLE DE VIRTUDES Y FORTALEZAS TOTAL Y POR DIMENSIONES CON ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO PEROSOCIAL

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	VIRTUDES Y FORTALEZAS DEL CARACTER- TOTAL						INDICE DE CORRELACIÓN	
	TOTAL	SABIDURIA Y CONOCIMIENTO	VALOR Y CORAJE	HUMANITARISMO	JUSTICIA	MODERACIÓN	TRASCENDENCIA	
T O T A L	.702	.684	.655	.610	.523	.676	.611	.8
								.7
								.6
								.5
								.4
								.3
								.2
	COMPORTAMIENTO PROSOCIAL - TOTAL							

- **En cuanto al cuadro N° 029, al observar las relaciones totales de las virtudes y fortalezas del carácter, se puede afirmar que en ambos factores existen una correlación muy significativa (.702);** es decir, se presenta un mayor desarrollo y práctica de virtudes y fortalezas del carácter, es muy probable que permita optimizar un mejor y mayor despliegue de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio. Específicamente, esta correlación es muy alta en la fortaleza de sabiduría y conocimiento y moderación, siguiendo la progresión positiva con la fortaleza valor y coraje y trascendencia. En cuanto a justicia, el nivel de correlación tiende a ser significativamente moderada.
- Estos resultados se hallan en conformidad con las investigaciones realizadas por Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; (Seligman, Stern, Peterson, Park, Peterson, 2005; Cosentino, 2010); y los reportes de (Alarcón, 2010). Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004. Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007. (Seligman, Stern, Peterson, Park, Peterson, 2005; Cosentino, 2010); y los reportes de (Alarcón, 2010).
- Si bien los antecedentes no reportan correlaciones múltiples de nuestras variables estudiadas en contextos educativos escolarizados, podemos argumentar con las herramientas que proveen los modelos teóricos y las inferencias de las investigaciones tipo educativas precitadas.

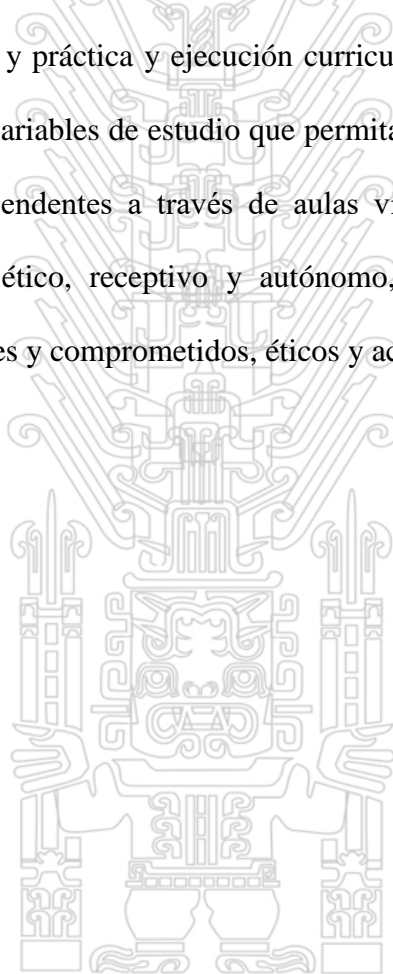
Desde la neurociencias (Mora, 2015; Nieto, 2015) sostienen que la orientación del desarrollo neurológico tiende hacia la teleencefalización y jerarquización funcional, con primacía del desarrollo de la corteza orbito frontal. Esta dimensión neurológica, está asociada a las funciones cerebrales ejecutivas, que son la base material y emergente del

frontal, tales como las estrategias de aprendizaje, el comportamiento ético y virtuoso y su consecuente comportamiento prosocial. En cuanto a los neurofisiológico, la interdependencia funcional en sus vertientes down- town e town- down, según los reportes de los estudios citados por Goleman y su equipo, y sustentados para el mundo educativo por Rafael Vizquerra (2015).

En cuanto a las humanidades, desde la filosofía, la antropología, sociología señalan que para un desarrollo armonioso que favorezca un proceso de hominización, favoreciendo una convivencia social armoniosa, que requiere, entre otros factores el desarrollo de las funciones ejecutivas superiores del ser humano tales como: gestión, toma de decisiones, reflexión, etc. Ferrater Mora (2013); Lipovsky, 2014); Miro Quezada, 2010); Fuensalida, 2013; Cotler, 2015). Para este propósito coinciden los autores, que es crucial el desarrollo del carácter y junto a ellos el fomento del autocontrol y la disciplina, que son cardinales para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial (Colt, 2010; Vizquerra, 2015; Vayet, 2011, etc.

Las ciencias de la persona, como la psicología, específicamente han reunidos todos los antecedentes de las humanidades que sumados al aporte de las neurociencias, han permitido la emergencia de la psicología positiva, que reinterpreta y resume sus postulados centrales de la psicología humanista, existencialista y el cognitivismo. Todas ellas se centran en el desarrollo de la persona, a través de la formación del carácter, el desarrollo cognitivo superior y el comportamiento de gestión. Estas ideas concurren en inferir su correlación positiva y alta con competencias del carácter, estratégico y prosocial. En la actualidad estos enfoques vienen abriendo nuevos horizontes para la teoría y práctica psicológica y educativa entre otros. (Goleman, 2015; Alarcón, 2014; Cortina, 2013; Seligman, 2005; Flavell, 1979; Cosentino, 2010.

En el campo educativo, dado el profundo vacío que genera la crisis del acto formativo, se viene consensuando la premisa de la educación centrada en la persona y el desarrollo de sus capacidades blandas o soft, que le permitan una mejor autogestión personal y un desarrollo sostenible en el compromiso por una convivencia armoniosa con su entorno. (UNESCO, 2016; MED, 2016; CNE, 2015; Beltran, 2014; Tobón, 2015; Zubiría, 2015; Trahtemberg, 2015; Gestión, 2016). En la práctica educativa, se vienen ejecutando intentos institucionales y nacionales (Finlandia, Japón), al igual que en nuestro centro educativo en el desarrollo y práctica y ejecución curricular de programas que trabajen articuladamente nuestras variables de estudio que permitan el logro del perfil educativo de sembrar destinos trascendentes a través de aulas virtuosas, el estudiante “cera”: Competente, estratégico, ético, receptivo y autónomo, con vínculo pedagógico de docentes CEA: competentes y comprometidos, éticos y actualizados permanentemente.



CUADRO N° 030

4.2.1.2 CORRELACIÓN DE LAS VIRTUDES Y FORTALEZAS CON EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

VIRTUDES Y FORTALEZAS	COMPORTAMIENTO PROSOCIAL										
	TOTAL	PERDÓN / RECONCILIACIÓN					EXPLICACIÓN				
		1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.
TOTAL	*** .751	** .623	** .682	*** .714	*** .735	*** .742	** .676	** .693	*** .741	*** .757	*** .766
Sabiduría y conocimiento	** .643	** .578	** .596	** .609	** .624	** .638	** .552	** .622	** .632	** .639	** .652
Valor y Coraje	** .618	* .499	** .563	** .587	** .601	** .605	** .539	** .569	** .611	** .615	** .623
Humanitarismo	** .525	* .482	** .512	** .502	** .509	** .516	* .461	* .485	** .524	** .531	** .537
Justicia	* .437	* .364	* .378	* .405	* .412	* .413	* .394	* .416	* .429	* .438	* .445
Moderación	** .662	** .567	** .601	** .611	** .614	** .629	** .609	** .617	** .653	** .664	** .671
Trascendencia	** .574	* .456	* .477	** .539	** .558	** .564	* .487	** .540	** .571	** .576	** .589

- **En cuanto al cuadro N° 030, al observar las relaciones totales, se puede afirmar que en ambos factores existen una correlación muy significativa (.751);** es decir, si hay mayores virtudes y fortalezas del carácter, es muy probable que influya en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio. Específicamente, esta correlación es muy alta en quinto de secundaria, siguiendo la progresión positiva esta va generando una mayor influencia de primero a cuarto. Es decir, que ambas variables progresan correlacionalmente según los grados de estudios, dando entender que este factor interviene favoreciendo el desarrollo de ambas variables.
- En cuanto a las dimensiones específicas de ambas variables estas se hallan correlacionadas positiva y con significatividad, especialmente en el comportamiento prosocial. Estos resultados se hallan en conformidad con las investigaciones realizadas por (Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004).
- En el análisis de las fortalezas específicas, en cuanto a sabiduría y conocimiento, a nivel total encontramos que existe una correlación significativa a nivel moderado y va mejorando en el proceso a medida que avancen de grado en grado en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio. Estos resultados, y especialmente esta fortaleza de halla muy relacionada al comportamiento prosocial, y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004).
- Con relación al valor y coraje se observa que en casi todos los grados a excepción de primero de secundaria a nivel total, existe una correlación significativa a nivel moderado en el proceso. En conclusión, el comportamiento prosocial de los estudiantes tiene una

en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004).

- En cuanto al humanitarismo, se observa que el nivel total de correlación tiende a ser significativamente moderada en todo el proceso, y leve para primero de media. Y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Kohlberg, 1992; Martin Hoffman, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004).
- En cuanto a justicia, se puede afirmar que en ambos factores existe una correlación leve. Sin embargo, se mantiene el proceso en forma positiva en la medida que avanza de primero a quinto de secundaria. Y en este sentido guardarían conformidad con las investigaciones obtenidas por Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.
- En cuanto a moderación, observamos que la correlación tiende a ser muy alto en casi todos los grados con significatividad moderada en primero de secundaria. Es decir, el proceso se mantiene en casi todos los grados. Y en este sentido guardarían conformidad con las investigaciones obtenidas por Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.
- En cuanto a trascendencia, observamos que la correlación tiene un sentido positivo en casi todos los grados con significatividad moderada para segundo de secundaria, es muy probable que influya en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio.

Estos resultados están relacionados con los estudios obtenidos por Eisenberg, Fabes, Guthiers y Reiser, 2000; Mestre et al, 2002; Bateson y Powell, 2003; Scourfield, John; Martin y McGuffin, 2004.

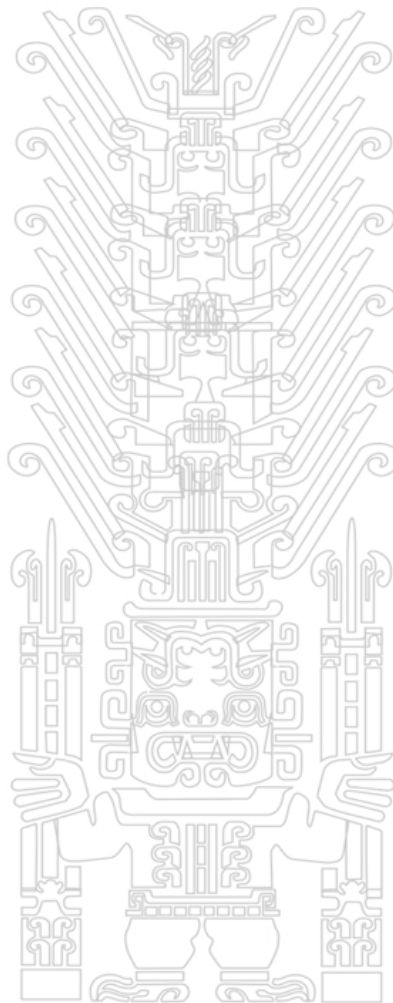
CUADRO N° 031

4.2.1.2. CORRELACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	COMPORTAMIENTO PROSOCIAL										
	TOTAL	PERDÓN / RECONCILIACIÓN					EXPLICACIÓN				
		1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.
TOTAL	** .658	** .562	** .599	** .622	** .647	** .653	** .541	** .624	** .649	** .638	** .672
Sensibilización	*** .713	** .663	** .670	** .686	*** .701	*** .705	** .619	** .658	** .681	*** .714	*** .721
Elaboración	** .576	* .491	** .508	** .519	** .532	** .568	* .473	** .515	** .534	** .572	** .587
Personalización	*** .701	** .618	** .626	** .631	** .665	** .684	** .627	** .642	** .658	*** .703	*** .719
Metacognición	* .469	* .324	* .372	* .398	* .404	* .427	* .318	* .393	* .416	* .449	* .496

- **En cuanto al cuadro N° 031, observamos que en cuanto a las relaciones totales, se puede afirmar que en ambos factores existen una correlación significativa (.658);** Es decir, que ambas variables progresan correlacionalmente según los grados de estudios, dando entender que este factor interviene favoreciendo el desarrollo de ambas variables. Es decir, que ambas variables progresan correlacionalmente según los grados de estudios, dando entender que este factor interviene favoreciendo el desarrollo de ambas variables.
- En el análisis de las dimensiones específicas de las estrategias de aprendizaje a nivel total encontramos que existe una correlación significativa a medida que avanza el proceso de primero a quinto de secundaria. Estos resultados, se hallan muy relacionados al comportamiento prosocial ante situaciones agravio, y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- Con relación a la estrategia de elaboración se observa que en casi todos los grados a excepción de primero de secundaria a nivel total, existe una correlación significativa a nivel moderado. Cuando se observa esta correlación según los grados notamos que la correlación es muy significativamente sustancial en todos los grados. La estrategias de elaboración tienen una relación significativa moderada con el comportamiento prosocial, y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.
- Con relación a la estrategia de personalización, se observa que existe una correlación significativa; según el grado, el nivel de performance y relación de primero a quinto va generando una mayor influencia lo que permite que hay una mayor relación. Estos resultados guardan concordancia con las investigaciones reportadas por Pintrich, 2000;

- Con relación a la estrategia de la metacognición, podemos observar que existe una correlación significativa baja; según el grado y formación, el nivel de performance y relación de primero a quinto, va generando una mayor influencia lo que permite que haya un mayor grado de relación. Esto se halla en conformidad con los estudios desarrollados por Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.



CUADRO N° 032

4.2.1.3. CORRELACIÓN DE LAS VIRTUDES Y FORTALEZAS Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

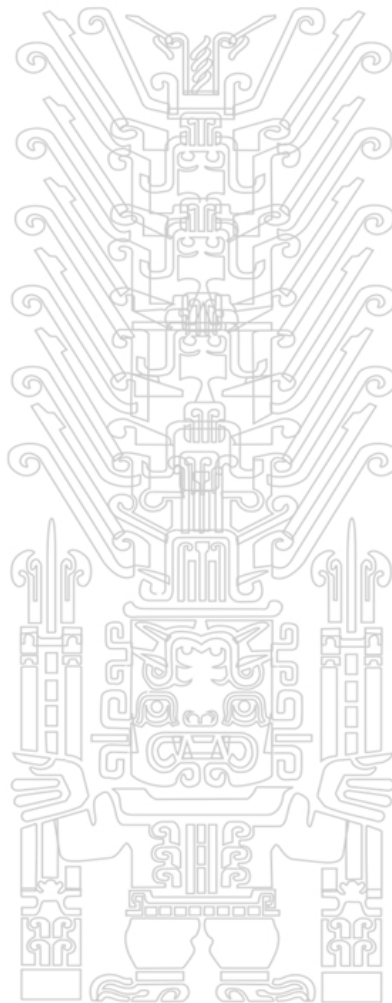
VIRTUDES Y FORTALEZAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE																				
	TOTAL	Sensibilización					Elaboración					Personalización					Metacognición				
		1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.
TOTAL	*** .723	** .616	** .674	*** .703	*** .712	*** .716	** .608	** .669	*** .722	*** .753	*** .767	*** .701	*** .705	*** .718	*** .727	*** .741	** .508	** .552	** .699	*** .701	*** .713
Sabiduría y conocimiento	** .637	** .623	** .616	** .621	** .648	** .667	** .538	** .572	** .618	** .620	** .623	** .584	** .597	** .609	** .682	** .691	** .524	** .567	** .616	** .623	** .631
Valor y Coraje	** .598	** .564	** .571	** .578	** .582	** .591	** .524	** .538	** .562	** .568	** .571	* .476	* .482	** .519	** .524	** .538	* .416	** .536	** .558	** .561	** .562
Humanitarismo	** .534	* .497	** .501	** .522	** .530	** .538	** .502	** .509	** .514	** .529	** .512	* .496	** .501	** .505	** .521	** .532	* .483	* .498	** .517	** .510	** .518
Justicia	* .387	* .337	* .342	* .348	* .352	* .356	* .318	* .321	* .329	* .331	* .335	* .298	* .317	* .340	* .339	* .342	* .296	* .301	* .337	* .346	* .358
Moderación	** .615	** .577	** .597	** .609	** .608	** .613	** .602	** .614	** .621	** .625	** .627	** .618	** .624	** .642	** .650	** .658	** .483	** .549	** .598	** .596	** .603
Trascendencia	** .516	** .499	** .506	** .523	** .537	** .539	** .542	** .553	** .572	** .580	** .586	* .423	* .467	* .482	* .491	* .498	* .464	* .483	** .501	* .507	* .509

- Según el cuadro N° 032, se observa que en cuanto a las relaciones totales, se puede afirmar que en ambos factores existen una correlación muy significativa (.723); es decir, si hay mayor desarrollo virtudes y fortalezas del carácter, es muy probable que influya en mejor performance de las estrategias de aprendizaje.
- Es decir, cuando observamos esta correlación según el grado, el nivel de performance de primero a quinto de secundaria va generando una mayor influencia y permite que haya un mayor grado de relación destacando cuarto de secundaria. Es decir, que ambas variables progresan correlacionalmente según los grados de estudios, dando entender que este factor interviene favoreciendo el desarrollo de ambas variables.
- Estos resultados guardan relación para el total, y especialmente para el tercero, cuarto y quinto y ligeramente para primero y segundo de media, con las investigaciones obtenidas por (Seligman, Stern, Peterson, Park, Peterson, 2005; Cosentino, 2010); y los reportes de (Alarcón, 2010).
- En el análisis de las fortalezas específicas, en cuanto a sabiduría y conocimiento, a nivel total encontramos que existe una correlación significativa a nivel moderado para los grados de primero a quinto de media. A través del grado de estudio y formación el nivel de performance y relación es moderada y tiende a un mayor grado de relación. Es decir, podemos encontrar estudiantes virtuosos pero con estrategias de aprendizaje promedio. Estos resultados, y especialmente esta fortaleza de halla muy relacionada a la estrategia de aprendizaje, y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Seligman, Stern, Peterson, Park, 2005; Cosentino, 2010); y los reportes de (Alarcón, 2010).
- Con referencia a la fortaleza de valor y coraje se observa que en tercero y cuarto de secundaria, existe una correlación significativa a nivel moderado alto a nivel total, siendo

el desarrollo de estrategias de aprendizaje. En conclusión, las virtudes y fortalezas del carácter tiene una relación significativa moderada con el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Seligman, Stern, Peterson, Park, 2005; Cosentino, 2010); y los reportes de (Alarcón, 2010)

- En cuanto al humanitarismo, se observa que el nivel total, el nivel de correlación tiende a ser significativamente medio, especialmente para segundo, tercero y cuarto de media. Siendo para primero y segundo significativamente leve. Según los grados de estudio y formación esta fortaleza se halla correlacionada a nivel significativo sustancial en casi todos los grados de estudio. Y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Seligman, Stern, Peterson, Park, 2005; Cosentino, 2010); y el reporte de (Alarcón, 2010).
- En referencia a justicia, observamos que la correlación es significativamente leve en casi todos los grados, especialmente para primero de media. Y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Seligman, Stern, Peterson, Park, 2005; Cosentino, 2010); y el reporte de (Alarcón, 2010).
- En cuanto a la fortaleza moderación, a nivel total encontramos que existe una correlación significativa a nivel moderado para los grados de primero a quinto de media. A través del grado de estudio y formación el nivel de performance y relación es moderada y tiende a un mayor grado de relación. Es decir, podemos encontrar estudiantes virtuosos, con estrategias de aprendizaje promedio. Estos resultados, y especialmente esta fortaleza de halla muy relacionada a la estrategia de aprendizaje, y en este sentido guardarían conformidad con los con las investigaciones obtenidas por (Seligman, Stern, Peterson, Park, 2005; Cosentino, 2010); y los reportes de (Alarcón, 2010).

- En cuanto a trascendencia, observamos que la correlación tiene un sentido positivo en casi todos los grados con significatividad moderada. Cuando se trata de análisis de personalización y metacognición encontramos, que esta fortaleza se halla significativamente correlacionada a nivel leve en todos los grados de primero a quinto de secundaria. Estos resultados están relacionados con los estudios obtenidos por (Seligman, Stern, Peterson, Park, (2005); Cosentino, (2010); y los reportes de (Alarcón, 2010).





CAPÍTULO V

**DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

5.1 Comprobación de Hipótesis General

- Si los estudiantes del primero a quinto de secundaria del Colegio Jesús el Buen Pastor presentan altos niveles de virtudes y fortalezas del carácter, y estrategias de aprendizaje entonces se incrementará el desarrollo de su comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los mismos
- La hipótesis plantea una conclusión significativa entre las variables según los cuadros N° 030, 031 y 032, en cuanto a las correlaciones totales existe una correlación significativa alta en todos los grados de escolaridad (.751, .658, .723), respectivamente. Cuando observamos esta correlación según el comportamiento prosocial, la correlación es muy significativa en el proceso formativo de los estudiantes; en cuanto a las estrategias de aprendizaje tiende a mantenerse en todos los grados con excepción de la fortaleza justicia que tiende a ser significativamente leve. **Por lo tanto se considera COMPROBADA LA HIPÓTESIS GENERAL** Es decir, a medida que mejora el desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter y las estrategias de aprendizaje, entonces se incrementará el desarrollo del comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los estudiantes.
- Esta hipótesis está corroborada por las investigaciones de (Seligman, Stern, Peterson, Park, (2005); Cosentino, (2010); así también con los estudios reportados por (Alarcón, 2010). Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

5.2 Comprobación de las Hipótesis Específicas

5. 2. 1 Comprobación de la Hipótesis Específica N° 1

- Si hay un mejor desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter es muy probable que influya en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los estudiantes de secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor.
- Esta hipótesis planteaba una correlación significativa entre las virtudes y fortalezas del carácter y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los estudiantes de secundaria del centro educativo. **Observando el cuadro No 030, a nivel total se registra que existe una correlación directa y muy significativa (.751) en casi todos los grados.** Cuando analizamos la correlación de comportamiento prosocial, se observa que la correlación es muy significativa leve con la fortaleza justicia en casi todos los grados. **Por lo tanto, se considera COMPROBADA LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA N°1.** Es decir, en cuanto más se desarrollan las virtudes y fortalezas del carácter, ésta influye positiva y directamente en la mejora del comportamiento prosocial ante situaciones de agravio del estudiante.
- Esta hipótesis está corroborada por las investigaciones de (Seligman, Stern, Peterson, Park, (2005); Cosentino, (2010); como también por los estudios reportados por (Alarcón, (2010). Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

5. 2. 2 Comprobación de la Hipótesis Específica N° 2

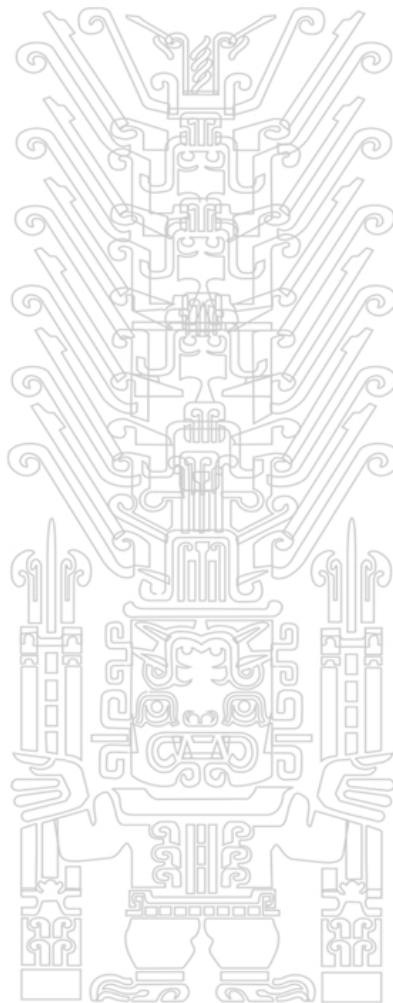
- Si hay un mejor desarrollo de las estrategias de aprendizaje es muy probable que influya en el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio de los estudiantes de

- Esta hipótesis planteaba una correlación directa y significativa entre ambas variables. Como se observó en el cuadro N° 031 se halla una correlación significativa a nivel moderado para casi todos los grados (.658); y a nivel discreto o leve para la estrategia de metacognición en casi todos los grados entre ambas variables. **Por lo tanto se considera COMPROBADA LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2.** Es decir, que a medida que se desarrollan las estrategias de aprendizaje, van a permitir un mayor comportamiento prosocial de los estudiantes de secundaria del centro educativo.
- Esta hipótesis es corroborada por las investigaciones sostenidas por las investigaciones de (Seligman, Stern, Peterman, Park, 2005; Cosentino, 2010; como también por los estudios reportados por (Alarcón, 2010). Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

5. 2. 3 Comprobación de la Hipótesis Específica N° 3

- Si hay un mejor desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter, es muy probable que influyan en mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del primero al quinto de Secundaria del Colegio Jesús el Buen Pastor.
- Esta hipótesis planteaba una relación directa y significativa entre las precitadas variables. Como se registra en cuadro N° 032, la correlación hallada entre ambas variables, a nivel total, la correlación tiende a ser significativamente alta (.723), en la medida que avanza el nivel de performance en cada grado de estudio va generando una mayor correlación. **Por lo tanto, se considera COMPROBADA LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3.** Es decir, que el desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter van a permitir influir en mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de secundaria del centro educativo.

- Esta hipótesis está corroborada por las investigaciones de (Seligman, Stern, Peterman, Park, 2005; Cosentino, 2010; como también por los estudios reportados por (Alarcón, 2010). Pintrich, 2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

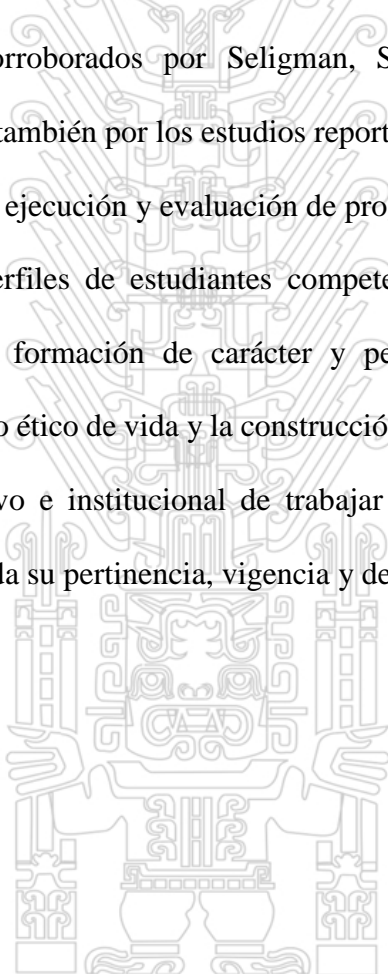


CONCLUSIONES

1. **En esta tesis se determinó la influencia de las virtudes y fortalezas del carácter, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio** en los estudiantes de Secundaria del Colegio Jesús El Buen Pastor, a través de un estudio analítico descriptivo correlacional e instrumentos pertinentes para proponer un modelo educativo consistente y alineado con la formación ética. En términos edueconómicos (Shuldt, Beltrán, Seinfeld, La Serna, BM, UNESCO) y premios noveles de economía refieren que la inversión en las competencias soft, tales como las virtudes y fortalezas humanas son de alta rentabilidad.
2. **Se comprobó que hay un nivel de influencia de las virtudes y fortalezas del carácter con el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes de Secundaria Colegio Jesús el Buen Pastor**, a través de un estudio descriptivo correlacional e instrumentos pertinentes para proponer un modelo educativo consistente y alineado con la formación del proyecto ético de vida. Los reportes de investigaciones sobre la excelencia y el éxito (Fishman, (2012), (2013); Mihaly (2010); Stamatea, (2012) reconocen el elemento crucial de la práctica de la disciplina, entendida como desarrollo de fortalezas de valor y coraje, que son determinantes para los logros estelares.
3. **Se Demostró que hay un nivel de correlación significativa de las estrategias de aprendizaje con el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio en los estudiantes del Colegio Secundario Jesús el Buen Pastor**, por medio un estudio descriptivo correlacional e instrumentos pertinentes para proponer un modelo educativo consistente y alineado con la formación del proyecto ético de vida. Pintrich,

2000; Falvell, 1979; Beltrán, 1993; Ayala, Martínez, Yuste, 2004; Barrón, 2006; Coll, 2007.

4. **Se acepta que hay un nivel muy significativo de correlación de las virtudes y fortalezas del carácter en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Secundaria del Colegio Jesús el Buen Pastor en Lima**, de acuerdo a un estudio descriptivo correlacional e instrumentos pertinentes para proponer un modelo educativo consistente y alineado con la formación del proyecto ético de vida. Estos hallazgos se hallan corroborados por Seligman, Stern, Peterman, Park, 2005; Cosentino, 2010; como también por los estudios reportados por (Alarcón, 2010).
5. Se infiere que el diseño, ejecución y evaluación de programas curriculares orientados a la consecución de perfiles de estudiantes competentes, estratégicos, reflexivos, autónomos, con sólida formación de carácter y personas comprometidas en el desarrollo de su proyecto ético de vida y la construcción de un mundo mejor, requiere el compromiso educativo e institucional de trabajar correlacionalmente estas tres variables de estudio, dada su pertinencia, vigencia y demanda actual.



RECOMENDACIONES

En este apartado, permítasenos con humildad hacer algunas recomendaciones pertinentes, tanto a nivel teórico como práctico:

1. Que se realicen investigaciones teóricas sobre la validez de los constructos virtud y fortaleza del carácter, de tal modo que puedan ser tratados operacionalmente para los ámbitos educacionales. Que siga la misma ruta actual que se viene haciendo en psicología con la validación de los conceptos de inteligencia (Gardner, Goleman) el concepto de carácter, voluntad (Seligman, Diener. etc.).
2. Que se realice investigaciones teóricas que tiendan a dar más sustentabilidad epistemológica y psicológica a la teoría de la psicología positiva, que es el marco de las virtudes y fortalezas. Para que no sucedan como el constructo inteligencia que recientemente en sendas tesis doctorales internacionales han cuestionado su validez; así también, como la teoría del humanismo, como ya pasó con el psicoanálisis y no se trate tan solo de modas académicas (Golen, 2012; Lipovsky, 2012; Bunge, 2013)
3. Que se realicen investigaciones psicométricas para una mayor validación del instrumento VIA que permita contar con mayor operacionalización en sus variables, baremación y por tanto el tratamiento estadístico.
4. Que se incorpore dentro de la gestión curricular, a través de sus herramientas pedagógicas, el desarrollo de las virtudes y fortalezas a través de la ejecución curricular.
5. Que se realicen mayor número de investigaciones, y con otras muestras del ámbito educativo sobre la relación de las variables estrategias de aprendizaje y las virtudes y

fortalezas carácter, que nos permitan ir llegando a ciertas conclusiones significativas.

Tesis publicada con autorización del autor
No olvide citar esta tesis

UNFV

6. Que se diseñen y desarrollen programas específicos en los colegios para el desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter, tal como existe actualmente programas para el desarrollo de otras competencias, tales como las sociopersonales (Repetto, 2013), socioemocionales (Goleman, 2010), de enriquecimiento instrumental (Feuerstein, 2007).
7. Que dentro de las políticas educativas de nuestro medio se dispongan Normas y Directivas que expliciten la necesidad del desarrollo de virtudes y fortalezas del carácter y el comportamiento prosocial ante situaciones de agravio.
8. Que los centros educativos se sensibilicen y permitan el diseño y ejecución de gestiones educativas que tengan como norte el verdadero desarrollo integral de los estudiantes, poniendo énfasis en el desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter.
9. Que se diseñe e implemente software educativo que permitan relacionar más operativamente los datos de las muestras con las de estrategias de aprendizaje, comportamiento prosocial ante situaciones de agravio y el desarrollo de las virtudes y fortalezas del carácter. De esta manera poder aportar a los centros educativos de una herramienta de gestión efectiva para medir el logro de sus propósitos educativos y objetivos educacionales.
10. Que los colegios acojan como misión y visión el desarrollo integral de los estudiantes, como es el de formar personas virtuosas y competentes, especialmente los colegios religiosos puedan tomar en consideración estas herramientas proporcionadas por la psicología positiva para permitir la evaluación de sus propósitos educacionales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águeda, B & Cruz, A. (2010). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. España. Narcea.
- Alarcón, R. (2012). *Psicología de la felicidad*. Lima. Universitaria
- Alarcón, R. (2000). *Variables psicológicas asociadas con la felicidad*, *Persona*, 3, 147-157.
- Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria, pp. 262.
- Alarcón, R. *Introducción a la psicología positiva*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, núm. 3, 2010, pp. 504-505,
- Alles, M. (2012). *Comportamiento organizacional*. Argentina. Granica
- Alvarado, L. (2013). *Brainketing*. Lima. UPC
- Ander, E (2012). *Diccionario de psicología*. Lima, UIGV
- Anicama, J. & Aguirre. (2012). *Neurociencia*. Lima. UIGV
- Alayza, C. & otros (2014). *Iniciarse en la Investigación Académica*. Lima. UPC
- Aristóteles. (trad. 2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (trad. 2011a). *Ética Eudemia*. Madrid: Editorial Gredos
- Auer, J. (1985). *El mundo, creación de Dios*. Ed. Herder, Barcelona.
- Bandura, A. (1999). *Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities*. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Barriga, F. & Hernández, G. (2011). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista, México, trías

- Batson, C. D., & Powell, A. (2003). *Altruism and prosocial behavior*. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.) *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Beltrán & Seinfeld (2013). *El desenvolvimiento estudiantil en el Perú*. En *La Trampa Educativa en el Perú* (pp.45 - 82) Lima: Universidad Pacífico.
- Beltrán & Seinfeld, (2013). *Recursos pedagógicos y el rendimiento escolar*. En *La Trampa Educativa en el Perú* (pp. 83-101) Lima: Universidad Pacífico.
- Beltrán, A. & La Serna K. (2009). *¿Cuán relevante es la educación escolar en el desempeño universitario?* Documento de Trabajo N°85. Lima: Centro de investigación de la Universidad del Pacífico.
- Beltrán, A. & Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú*. Lima Centro de investigación de la Universidad del Pacífico.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E., Calleja, F. & Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J., Pérez, L. & Ortega, M.I. (2006). *CEA Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Manual. Madrid: TEA.
- Bizquerra, R. (2012). *Psicopedagogía de las emociones*. España, Síntesis
- Calvo, A. (1998). *Estrategias para aprender a aprender*. Madrid: Escuela Española.
- Cano, E. (1996). *Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: Estudio en estudiantes de quinto grado de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima*

Metropolitana. Tesis para optar el grado de Magíster de Psicología. Lima, Perú:
Pontificia Universidad Católica del Perú.

Castaneda, S. & Ortega, I. (2004). *Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio*. En S. Castaneda (Ed.), Educación, aprendizaje y cognición. Teoría y práctica (pp. 277-299). México, D.F.: Manual Moderno.

Castañeda, F. S. (2004). *Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo*. Psicología desde el Caribe, 013,109-143.

Castro Solano, A. (Comp.) *Fundamentos de Psicología Positiva* (pp. 17-41). Buenos Aires: Paidós. 2005.

Castro, J. (2012). *Psicología del marketing y publicidad*. Lima UIGV.

Casullo M. (2008). *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11-38). Buenos Aires: Lugar Editorial. 2008.

Casullo, M. (2000). *Psicología salugénica o positiva*. Algunas reflexiones.

Coll, C. (2012). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación*. España. Grao.

Coral Gonzales, B. (2003). *Factores Determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación y Centro de Formación, Universidad Complutense de Madrid.

Cosentino & Castro (2008). *Adaptación y Validación Argentina de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale test VIA para su uso en Latinoamérica*.

Cosentino, A. C., & Castro, A. (2012). *Character Strengths: A Study of Argentinean Soldiers*. The Spanish Journal of Psychology, 15(1), 199-215.
doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37310

Cosentino, A. C., & Castro, A. (2012). *Character Strengths: A Study of Argentinean Soldiers*. The Spanish Journal of Psychology, 15(1), 199-215.

doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37310

- Cowie, N. (2006). *What do sports, learning Japanese and teaching English have in common?* Social-cultural learning theories, that is what. *JALT Journal*, 28 (1), 23-38.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (Eds.). (1998). *Experiencia óptima*. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós (Orig. 1990)
- Cuenca, R. (2013). *Educación Superior*. Lima, IEP
- Cueto, S. (2004). “*Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingresos a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*”. En: *Education policy Analysis Archives*, 12 (35). <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n35/>
- Cuevas, R. & Rodríguez, L. (2013). *Psicología del aprendizaje*. LIMA. San Marcos
- Cuevas, R. (2010). *Didáctica general y calidad educativa*. Lima, San Marcos.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288).
- De Azevedo, F. (2004). *Sociología de la educación*. 17ma. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Zubiría, J. (2008). *Las Competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá Aula abierta.
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierran un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
- Departamento de Psiquiatría

- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista*. 2º Ed. México: McGrawHill.
- Diener, E. & Seligman, M. (2003). *Very Happy people*. *Psychological Science*, 13 (1), 81-84.
- Eggen, P. (2009). *Estrategias docentes*. España. FCE.
- Eisenberg, N. (2000). *Emotion, Regulation, and Moral Development*. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Etxebarria, I. (1989). *Sentimientos de culpa y cambio de valores morales*. Tesis Doctoral: universidad del País Vasco,
- Ferrater, J. (2013). *Neuroeducación*. Madrid. Alianza Editorial
- Fiallo, J. (2009). *La Evaluación como categoría didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje*. Lima, Ruta Pedagógica.
- Fischman, D. (2012). *La alta rentabilidad de la felicidad*. Lima. UPC
- Fischman, D. (2013). *El éxito es una decisión*. Lima. UPC
- Flavell, (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry" en *American Psychologist*. October (pp.705-712).
- Fromm, E. (1967). *El corazón del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Fromm, E. (1989). *Anatomía de la destructividad humana*. Siglo XXI, México.
- Gancedo, M. (2006). *Virtudes y fortalezas: el revés de la trama*. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 67-80. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Gancedo, M. (2008a). *Historia de la Psicología Positiva*. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 11-22).
- Gancedo, M. (2008b). *Psicología Positiva: Posible futuro y derivaciones clínicas*.

- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: DDB
- García, M. (2011). *Factores que influyeron en proceso de integración a la universidad Católica y en el rendimiento académico de los alumnos que ingresaron el 2004*. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, J., & Tobón, S. (2010). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Perú, A B representaciones.
- García, J., & Tobón, S. (2010). *Guía sintética para la gestión del currículum por competencia*. Enfoque sistémico complejo. Lima - A y B representaciones.
- García, O., & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Gil, Bernaras, Elizalde & Arrieta (2009). *Estrategias de Aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. Infancia y Aprendizaje*. 32 (3), pp. 329-341.
- Giménez Hernández, M. (2010). *La medida de las Fortalezas Psicológicas en Adolescentes: Relación con Clima Familiar, Psicopatología y Bienestar Psicológico*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I (2002). *Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio*. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (17-38). Madrid: Pirámide

- Gonzales, O., & Pereda, A. (2009). *La relación entre el clima familiar y rendimiento escolar de la Institución Educativa de San Santiago de Pamparomás*. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad César Vallejo
- González-Pienda, J. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14 (4), 853-860.
- Herrera, D. (2012). *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada*. Lima. PUC
- Hoffman, M.L. (1991). *Commentary*. *Human Development*, 34, 105-110.
- Howard, J. A., & Piliavin, J. A. (2000). *Altruism*. *Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillian.
- Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. 2000.
- Jaik, A., & Barraza, A. (2012). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. México. Predice.
- Jaimes, J. (2010). *La relación existente entre el rendimiento de los estudiantes de educación inicial y el uso de las estrategias de aprendizaje*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.
- Kancyper, L. (1991). *Resentimiento y remordimiento. Estudio psicoanalítico*. Paidós, Bs. As.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Harder e Row Publishers*. Vol. I y II, San Francisco.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- La Serna, K., & Zhang, H. (2011). *Determinantes del desempeño académico durante el primer año de estudios universitarios en la universidad del Pacífico, mediante un modelo transversal de panel data*. En "La explicación del rendimiento en los

cursos introductorios de economía. ¿Cuánto influye el profesor?: un estudio en la Universidad del Pacífico"

La Serna, K. (2011). *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad*.

Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, pp. 251-322.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

Liñán & Coronado, M. (2012). *Procesos cognitivos*. Lima, UIGV

López, F., Apodaca, P., Ezeiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J (1994c) *Propuesta de desarrollo de la conducta prosocial-altruista en la escuela*. En F. López (Ed.) *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.

López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J. (1998). *Conducta prosocial en preescolares*. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.

López, M.J., Garrido, V. & Ross, R. (2001a). *El Programa del Pensamiento Prosocial: Avances Recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

López, M.J., Garrido, V. & Ross, R. (2001b). *Programa jóvenes competentes: un programa de prevención del fracaso escolar y la inadaptación social en el aula*. En M.J. López, V. Garrido y R. Ross (Eds.) *El Programa del Pensamiento Prosocial: Avances Recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Maletta, H. (2015). *Hacer ciencia: Teoría y organización de la producción científica*. Lima: Universidad del Pacífico

Martiniano, R. (2008). *Sociedad del conocimiento y refundación de la Escuela desde el aula*. Lima, Libro Amigo.

Martorell, M. C. (1997). *Evaluación de la conducta prosocial*. En M. Casullo (Ed.).

Evaluación psicológica en el campo socioeducativo. Buenos Aires: Paidós.

- Mas, C. & Medinas, M. (2007). *Motivaciones para el estudio en universitarios*. Anales de Psicología, 23, 1, 17-24.
- Mayer, R. (2014). *Aprendizaje e instrucción*. Alianza Editorial.
- Meza, A. & Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial URP.
- Meza, A. & Lazarte, C. (2007). *Manual de Estrategias para el Aprendizaje Autónomo y Eficaz*. Lima. Editorial Universitaria.
- McCullough, M.E. & Snyder, C. R. (2000). *Classical source of human strength: Revisiting an old home and building a new one*. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 19, 1-10.
- McFall, R. M. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Michelson, L. Sugai, D.P., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca. Barcelona.
- Ministerio de educación del Perú (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil*. Unidad de Medición de la Calidad Educativa del MINEDU. En: Documento de trabajo N°9
<http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/doctrab/doc9.pdf>
- Monereo, C. (2010). *“Estrategias de enseñanza y aprendizaje”* España. Gao.
- Monereo, Carles Font et.al. (2005). *Estrategias de enseñanza y Aprendizaje*. Editorial Viso. España.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. & Pérez Cabaní, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao.

- Moreno, J.E., Pereyra, M & Delfino, C. (1995). *Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio (CASA)*. Instrucciones. CIIPME, CONICET y UAP
- Morris, CH & Maisto, A. (2010). *Psicología*. México. Pearson
- Moya, L. (2010). *Psicobiología de la violencia*. España: Editorial Pirámide.
- Myers, D. G. (2000). *The funds, friends, and faith of happy people*. American Psychologist, 55, 56-67.
- Navaridas, F. (2005). *Estrategias Didácticas en el aula universitaria*. Servicio de publicaciones de la Universidad La Rioja, España.
- Oliva, M. (2010). *Relación de la evaluación continua y el rendimiento académico y reacción ante los exámenes de matemáticas del noveno grado, secciones D y C del Instituto Sagrado Corazón*. Tesis de Maestría, Vice Rectoría de Investigación y Post Grado, Universidad Pedagógica Nacional Tegucigalpa.
- Papalia, D. (2012). *Psicología del desarrollo*. México, MacGrav Hill
- Papalia, D. (2009). *Psicología*. México, MacGrav Hill
- Paris, S. G. y Jacobs, J. E. (1984). *The benefics of informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension*. *Journal of Educational Psychology*. 76, 1239-1252.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C., & Seligman, M. P. (2011). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2011). *El uso estratégico del Conocimiento*. Madrid. Alianza.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2011). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a Aprender desde el*

- Qwistgaard, A. (2013). *Sicología del aprendizaje universitario*. CD UNMSM
- Qwistgaard, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje, Manual y CD*. Lima. UIGV.
- Rama, C. (2012). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Lima ANR
- Repetto, E. (2012). *Formación de competencias socioemocionales España*. La Muralla.
- Reyes del Monte, C. (2011). *Tesis doctoral sobre “el rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artísticos musicales en la Comunidad Valenciana”*.
- Reynoso, L. (2011). *Factores que determinan el bajo rendimiento escolar en nivel secundario en el Estado de Nuevo León*. Tesis Doctoral, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León México.
- Riart, P. (2009). *Programa de Mejoramiento del Proceso de Enseñanza- aprendizaje*. España. Grao.
- Rivas de Mora, S. (2012). *Fortalezas de Carácter y Resiliencia en Estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes de Mérida*. Facultad de medicina, Departamento de Psiquiatría, Universidad Autónoma de Madrid.
- Roche, R.(1995). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Barcelona, España: Servicios de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación y estrategia de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña España
- Román, J.M. & Gallego, S. (1994). ACRA. *Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

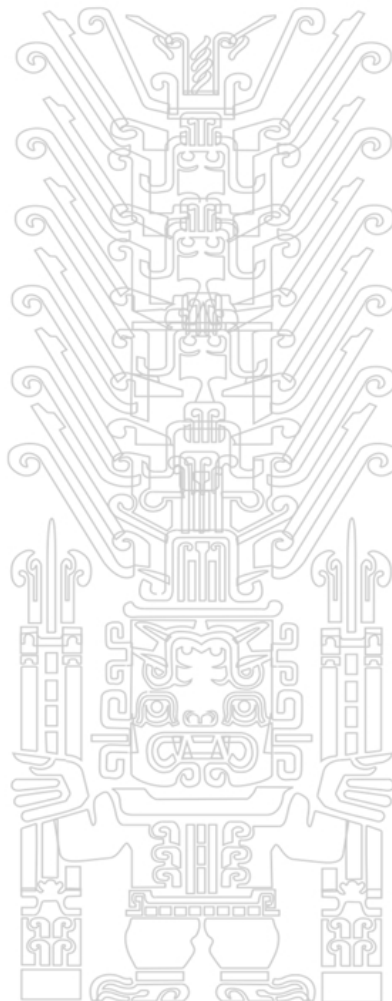
- Rotta, F. (2002). *Estrategias de aprendizaje y actitudes hacia el estudio en estudiantes preuniversitarios de la micro-región del distrito de San Juan de Lurigancho*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. Lima, Perú: Universidad San Martín de Porres.
- Ruiz, R. (2006). *En su tesis doctoral, "Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista"*, Editorial Académica Española.
- Sahakiam, W. (2012). *Historia de la Psicología*. México, Trillas
- Salim, R. (2006). *Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).
- Sánchez H, & Reyes H. (2010). *Sicología del aprendizaje en la educación superior*. Lima UPRP. ¿Qué país tiene la mejor educación del mundo
- Sánchez-, C. (2011). *Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos*. Mentoring & Coaching, 9, 11-25.
- Schult, J. (2014). *Civilización del desperdicio. Psicoeconomía del consumidor*. Lima UP.
- Scourfield, J., John, B., Martin, N., & McGuffin, P. (2004). *The development of prosocial behavior in children and adolescents: A twin study*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(5), 927-935.
- Seligman, M. & Csikszentmihaly, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist, 55 (1), 5 – 14.
- Seligman, M.; Steen, T.; Park, N. & Peterson, C. (2005). *Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions*. American Psychologist, 60 (5), 410-421.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simón and

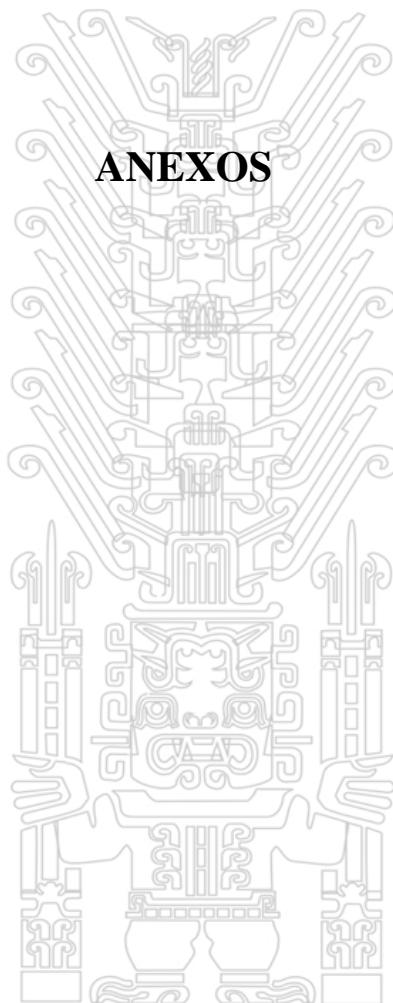
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago & A. Debrito, Trads.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002).
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster.
- Servan, S. & Tantalean, E. (2012). *¿Explican la formación y las estrategias didácticas del docente las diferencias del rendimiento académico de los estudiantes de colegio públicos y privados?* En; LA SERNA, Karlos (ed). Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad. Universidad del Pacífico
- Scheler, M. (1974). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires, Ed. La pléyade, pp. 76.
- Schult, J. (2014). *Civilización del desperdicio. Psicoeconomía del consumidor*. Lima .UP
- Silva, B & Milla, N. (2012). *Historia de la psicología contemporánea*. Lima, UIGV
- Skinner, B. F. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.
- Smateas, A. (2009). *Perdí a un ser querido y no tengo consuelo*. Ediciones Presencia.
- Sorokin, P. A. (1962). *Sociedad, cultura y personalidad*. Madrid: Aguilar.
- Spielberger, C. D. (1985). *Emotional reactions to stress: Anxiety and Anger*. En A. Eichler, M. Silverman, y D. Pratt (Eds.), How to define and research stress (págs. 65-70). Washington: American Psychiatric Press)
- Temple, I. (2013). *Ud. SA*. Lima, Norma.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño Curricular y didáctica*. Bogotá, ECOE.
- Tobón, S., Pimienta J., & García J. (2011). *Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de competencias*. México Pearson.
- Tobón, S., Rial, & otros (2008). *Competencias y educación superior*. Bogotá Magisterio.

- Tobón, S. & García, J. (2010). *Gestión del Currículum por competencias*. Una aproximación desde el modelo sistemático complejo. – Perú A y B representaciones.
- Torres, R.M. (2014). *Sisu en Finlandia, Gambaru en Japón* [http://otra-educacion.blogspot.fi/2014/07/sisu-en-finlandia-gambaru-en japon_13.html...](http://otra-educacion.blogspot.fi/2014/07/sisu-en-finlandia-gambaru-en-japon_13.html...)
#educachat
- Touron, F. (2000). *Factores del rendimiento académico*. Universidad de Navarra. Madrid.
- Urra, J (2010). *Estudio sobre fortalezas para afrontar las adversidades de la vida*. Tesis Doctoral, Post Grado de Salud, Universidad Complutense de Madrid.
- Valls Morató, J. (2013). *Reeducación del individuo mediante el método Grafo transformador*. Tesis de Doctorado, Universidad Internacional de Catalunya
- Vilcapoma, J. (2014). *Aprender a Investigar. Arte y Método del trabajo Universitario*. Lima. Argos.
- Villegas, G., Sotelo, L, Sotelo, N. & Domínguez, S. (2012). *Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. Revista de Psicología 2011 Volumen N° 3: 31-44
- Weinstein, C.E. & Danserau, D.F. (1985). *Learning strategies: the how of learning*. En J.W. Segal et al., *Thinking and learning strategies* (pp. 125-142). Hillsdale: Erlbaum.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, New York: McMillan.
- Zegarra, M. (2011). *Teorías de la personalidad*. LIMA UIGV
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Wiley, New York.

Zimmerman, Barry & Manuel Martinez-Pons (1988). *Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning*. Journal of Educational Psychology, vol. 80, núm. 3, pp. 22-63.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.





ANEXOS

ANEXO 01

FICHA TÉCNICA DE LOS INSTRUMENTOS A UTILIZAR

VIRTUDES Y FORTALEZAS DEL CARÁCTER

VIA

- **Nombre:** Virtudes y Fortalezas Humanas. (The Values in Action (VIA) Survey of Character Strengths)
- **Autores:** Christopher Peterson, Ph.D. and Martin E. P. Seligman, Ph.D.
- **Procedencia:** USA Buenos aires argentina
- **Aplicación:** Ámbito académico laboral, adolescentes y adultos.
- **Finalidad:** Inventariar y perfilar las virtudes y fortalezas humanas. The Values in Action (VIA) Survey of Character Strengths is a 240-item face-valid self-report questionnaire intended for use with adults. The survey takes about 25 minutes to complete, although there is no time limit.
- **Baremación:** The measure uses 5-point Likert-style items to measure the degree to which respondents endorse items reflecting the 24 strengths of character that comprise the VIA Classification.
- **Material:** Manual, ejemplar y hojas de valoración con matrices

CEA

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- **Nombre:** CEA Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje
- **Autores:** Jesús A. Beltrán Llera, Luz Pérez Sánchez y María Isabel Ortega Casado
- **Procedencia:** TEA Ediciones, 2006
- **Aplicación:** Individual o Colectiva
- **Ámbito de Aplicación:** La prueba va destinada a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), aunque puede aplicarse a sujetos de edades superiores.
- **Duración:** En principio, no se limita el tiempo de aplicación de la prueba. Su duración suele ser de unos 30 minutos, ampliándose en unos 10 minutos cuando se aplica a 1º de E.S.O.
- **Finalidad:** Evaluar el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes y ofrecer orientaciones de distinto nivel, tanto para profesores como para alumnos de forma que los implicados en el proceso educativo puedan iniciar un programa para potenciar fuerzas y compensar debilidades.
- **Baremación:** Se han elaborado baremos para cada una de las escalas. Para la elaboración de los baremos se ha utilizado una muestra de 841 alumnos de la ESO.
- **Material:** Manual, ejemplar y código de tarjeta para la corrección por internet

CASA

CUESTIONARIO DE ACTITUDES ANTE SITUACIONES DE AGRAVIO

Nombre original: Cuestionario de Actitudes ante Situaciones de Agravio, CASA
(Designación abreviada)

Versión portuguesa: Questionário de Atitudes ante Situações de Ofensa, QASO

Versión Inglesa: Attitudes toward offender Questionnaire, ATOQ

Aplicaciones: CASA-L (Versión para ámbito laboral)

CASA-F (Versión para el ámbito familiar)

CASA-g Cuestionario de Actitudes ante Situación de Agresión
(Versión del agresor)



ANEXO 02
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Anexo 02A. Inventario de virtudes y fortalezas (VIA)

Fortalezas

1. Curiosidad/Interés por el mundo

a) La afirmación “siempre siento curiosidad por el mundo es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Me aburro con facilidad” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la curiosidad.

2. Amor por el conocimiento

a) La afirmación: Me emociono cuando aprendo algo nuevo es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Nunca me desvíó de mi camino para visitar museos u otros lugares educativos” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2

Impropio de mí 1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al amor por el conocimiento.

3. Juicio, Pensamiento crítico y Mentalidad abierta.

a) La afirmación “Cuando la situación lo exige, soy un pensador altamente racional” es:

Muy propio de mí 5

Propio de mí 4

Neutra 3

Poco propio de mí 2

Impropio de mí 1

b) “Tiendo a emitir juicios precipitados es:

Muy propio de mí 5

Propio de mí 4

Neutra 3

Poco propio de mí 2

Impropio de mí 1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al juicio.

4. Ingenio, Originalidad, Inteligencia Práctica y Perspicacia

a) “Me gusta pensar en nuevas formas de hacer las cosas es:

Muy propia de mí 5

Propia de mí 4

Neutro 3

Poco propia de mí 2

Impropia de mí 1

b) “La mayoría de mis amigos son más imaginativas que yo” es:

Muy propio de mí 5

Propio de mí 4

Neutra 3

Poco propio de mí 2

Impropio de mí 1

Sume el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al ingenio.

5. Inteligencia Social, Inteligencia personal e inteligencia emocional.

a) “Independientemente de la situación social, soy capaz de encajar” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “No se me da demasiado bien advertir lo que sienten otras personas” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la inteligencia social.

6. Perspectiva

a) “Siempre soy capaz de analizar las cosas y verlas en un contexto más amplio” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Los demás pocas veces me piden consejo” es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutro	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Perspectiva.

7. Valor y Coraje

a) “A menudo defendiendo mi postura ante una oposición fuerte” es:

Muy propia de mí	5
Propia de mí	4
Neutro	3
Poco propia de mí	2
Impropia de mí	1

b) “El dolor y el desengaño suelen vencerme” es:

Muy propia de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Valor y Coraje.

8. Perseverancia, Laboriosidad y Diligencia

a) “Siempre acabo lo que empiezo” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Me distraigo mientras trabajo” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Perseverancia, Laboriosidad y Diligencia.

9. Integridad, Autenticidad y Honestidad.

Tesis publicada con autorización del autor.
No olvide a) “Siempre mantengo mis promesas” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Mis amigos nunca me dicen que soy realista” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Integridad, Autenticidad y Honestidad.

Fortalezas de Humanidad y Amor

10. Bondad y Generosidad

a) El mes pasado ayudé voluntariamente a un vecino” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Raras veces me emociona tanto la buena suerte de los demás como la mía propia” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Bondad y Generosidad.

a) “Hay personas en mi vida que se preocupan tanto por mis sentimientos y bienestar como por los suyos propios” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Me cuesta aceptar el amor de los demás” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a Amar y dejarse Amar.

Fortalezas de Justicia

12. Civismo, Deber, Trabajo en Equipo y Lealtad.

a) “Doy lo mejor de mí en el trabajo en grupo” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Me cuesta sacrificar mis propios intereses en beneficio de los grupos a los que pertenezco” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Civismo, Deber, Trabajo en Equipo y Lealtad.

13. Imparcialidad y Equidad.

a) “Trato a las personas con igualdad independientemente de quiénes sean” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Si alguien no me cae bien me cuesta tratarlo con justicia” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Imparcialidad y Equidad.

14. Liderazgo

a) “Siempre consigo que las personas cumplan su cometido sin insistir en exceso” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “No se me da demasiado bien organizar actividades de grupo” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Liderazgo.

15. Autocontrol

a) “Trato a las personas con igualdad independientemente de quiénes sean” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Si alguien no me cae bien me cuesta tratarlo con justicia” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al Autocontrol.

16. Prudencia, Discreción y Cautela.

a) “Evito actividades que resulten físicamente peligrosas” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “A veces me equivoco al elegir amistades y relaciones” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Prudencia, Discreción y Cautela.

17. Humildad y Modestia

a) “Cambio de tema cuando la gente me halaga” es:

Muy propio de mí	5
------------------	---

Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Suelo hablar de mis logros” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa la Humildad y Modestia.

Trascendencia

18. Disfrute de la Belleza y la Excelencia

a) “El mes pasado, me he emocionado por la excelencia en música, arte, teatro, deporte, ciencia o matemáticas” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “No he creado nada bello el año pasado” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa al disfrute de la Belleza y la Excelencia.

19. Gratitud

Tesis publicada con autorización del autor

No olvides agradecer siempre las gracias, incluso por pequeñas cosas” es:

UNFV

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Raras veces me detengo a dar las gracias” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Gratitud.

20. Esperanza, Optimismo y Previsión

a) “Siempre veo el lado bueno de las cosas” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

b) “Raras veces me detengo a dar las gracias” es:

Muy propio de mí	5
Propio de mí	4
Neutra	3
Poco propio de mí	2
Impropio de mí	1

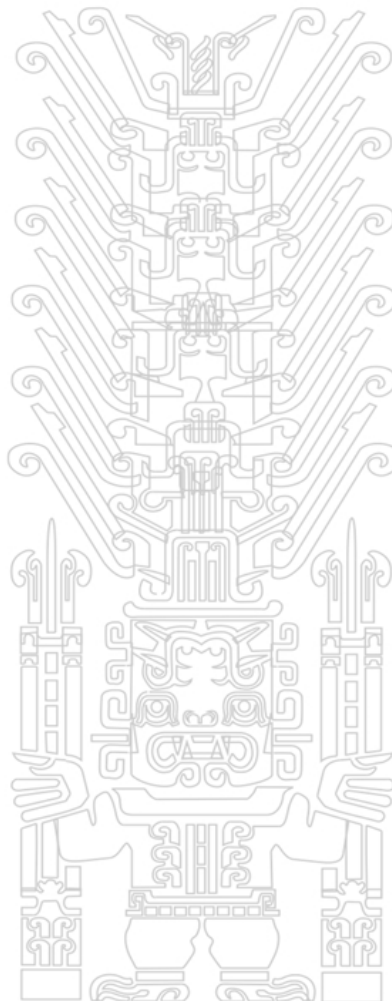
Suma el total de las dos preguntas en conjunto. Es la puntuación relativa a la Esperanza, Optimismo y Previsión.

ANEXO 03
CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE

A Nunca	B Algunas Veces	C Bastantes Veces	D Muchas Veces	E Siempre
1. Preparo los exámenes a conciencia				
2. Resisto en las tareas aunque tenga dificultades				
3. Al comienzo del estudio, pienso en las tareas que voy a realizar y planifico por anticipado los pasos				
4. Me siento a gusto con los compañeros de clase				
5. Comienzo a estudiar sin un plan fijo y determinado				
6. Pienso ideas diferentes a las de los apuntes o libros de texto para poner a prueba lo que dicen				
7. Cuando me comparo con los demás, me veo como un buen estudiante				
8. Si me pongo a estudiar un tema, intento hacerlo de una vez, sin detenerme en analizar los diferentes apartados que tiene				
9. Nada más pensar en los exámenes, me pongo nervioso				
10. Trato de tener mi propia opinión personal en aquellas cuestiones que son discutibles				
11. Cuando estudio, me doy cuenta de lo que es más importante y lo que es menos importante en cada tema				
12. Cuando tengo que resolver un problema, trato de distinguir lo esencial de lo que no lo es				
13. Me esfuerzo por ver las cosas de una manera diferente a como las ven los demás				
14. Tengo en cuenta los aspectos generales de los conocimientos para poder aplicarlos a otros contextos				
15. Repaso varias veces los temas hasta dominarlos del todo				
16. Al estudiar una ley o enunciado científico, suelo descubrir el principio general y sus posibles aplicaciones				
17. Acostumbro a trabajar al máximo de mi capacidad				
18. Voy a los exámenes con las cosas leídas por encima				
19. Me esfuerzo por clarificar las ideas oscuras o que no entiendo a primera vista				
20. Aunque al comienzo no comprenda del todo el significado de un enunciado, ley o principio, sigo trabajando hasta encontrarlo				
21. Mientras estudio, voy comprobando el nivel de comprensión que obtengo de los conocimientos				
22. En mi estudio, trato de superar los puntos de vista convencionales y construir mi opinión personal				
23. Organizo los conocimientos que trato de aprender, dándoles un orden o estructura coherente				
24. Trato de comprender los significados de la información enfocándola o analizándola desde perspectivas o puntos de vista diferentes				
25. Encuentro fácilmente excusas para dejar mis deberes				
26. Utilizo los conocimientos o principios de una lección en otras lecciones de la misma materia				
27. Cuando encuentro una tarea difícil, renuncio con facilidad y la abandono				

28. Recordar en qué situación estudié la información que me piden o cuándo lo explicó el profesor en clase, me ayuda a recuperar la información				
29. Llevo mis tareas al día				
30. Tengo confianza en mis habilidades				
31. Mientras estudio, voy anticipando mentalmente posibles aplicaciones de los conocimientos adquiridos				
32. Me gustan los trabajos que me ponen a prueba				
33. Cuando estudio, trato de recordar cosas que ya sé y que tienen alguna semejanza con lo que estoy aprendiendo				
34. Me preocupo por el funcionamiento y aplicación de los conocimientos que voy adquiriendo				
35. En la clase me encuentro relajado y puedo concentrarme bien en la realización de las tareas				
36. Al encontrarme con ideas complejas, trato de recordar otras ya conocidas para comprenderlas mejor				
37. Siento gran curiosidad por conocer y siempre me estoy haciendo preguntas				
38. Lo que más me interesa de mi trabajo es llegar a comprender y dominar los contenidos				
39. Para comprender las cosas mejor, me hago algunas preguntas que me ayudan a pensar en ellas y darles vueltas en la cabeza				
40. Utilizo algunas técnicas de organización como mapas o esquemas para poner en orden los datos de las lecciones o de los apuntes				
41. Aplico los conocimientos o principios adquiridos en una materia a otra materia distinta				
42. Una vez que me pongo a estudiar, voy realizando las tareas señaladas sin preguntarme si las voy comprendiendo o no				
43. Trato de ser claro cuando me comunico con los demás				
44. Al comenzar el estudio, trato de ver los conocimientos que tengo en relación con esa materia				
45. Me hago preguntas al estudiar una lección para tener la seguridad de que la estoy entendiendo				
46. Antes de contestar preguntas escritas, hacer trabajos, etc., anoto los conocimientos relacionados que tengo y los ordeno en una especie de esquema o guión de trabajo				
47. Lo que aprendo en las distintas materias escolares lo aplico a los problemas de la vida fuera de clase				
48. A veces, cuando no recuerdo algo que me están preguntando en clase, intento utilizar ejemplos oídos para ver si así consigo acordarme				
49. Intento estudiar las lecciones “de un tirón” sin preocuparme de ver las partes del contenido				
50. Trato de expresar con mis propias palabras los conocimientos que estoy aprendiendo				
51. Tomo notas en las clases para recordar la información esencial				
52. Durante los exámenes, me cuesta concentrarme y sólo pienso en las consecuencias de hacerlo mal				
53. Identifico o reconozco las ideas principales para comprender el significado del texto				
54. Trato de usar los conocimientos que adquiero en las clases o en los libros de texto				
55. Resisto la impulsividad y trato de actuar después de haber pensado.				
56. Practico lo que aprendo hasta que lo domino y lo convierto en una habilidad automática				
57. Cuando hago un examen, intento contestar pensando en la información de resúmenes y esquemas que he hecho al estudiar				
58. Los exámenes me quitan el sueño				
59. Resumo las ideas más importantes de las lecciones para comprenderlas mejor				
60. Trato de encontrar las razones que explican los fenómenos o sucesos que estoy estudiando				
61. Me encuentro plenamente integrado en mi propio grupo de clase				
62. Al hacer un examen me siento seguro de que lo haré bien				

63. Al estudiar un tema complejo trato de relacionar unos elementos con otros				
64. Trato de descubrir el valor que los conocimientos escolares pueden tener para mí				
65. Al realizar una tarea, identifico las estrategias adecuadas que puedo utilizar para resolverla				
66. Creo que puedo aprender muchas cosas si me esfuerzo en mi trabajo personal				
67. Hago esquemas de los apuntes o lecciones del libro				
68. Evalúo los resultados obtenidos en el aprendizaje				
69. El ambiente de convivencia y de trabajo en mi clase me resulta satisfactorio				
70. Al estudiar una lección, trato de tener primero una visión general de la misma				



Anexo 04:

Cuestionario de comportamiento prosocial ante situaciones de agravio, versión familia (casa-f)

INSTRUCCIONES

A continuación, presentamos una serie de relatos de situaciones de la vida real; esperamos que en la lectura de los mismos usted se identifique con el sujeto ofendido o agraviado. Debajo de cada relato hay siete alternativas de respuestas posibles ante la situación planteada, la tarea consiste en puntuar cada de las alternativas de acuerdo con el grado en que usted se siente reflejado en ellas. Debe hacer una X en el casillero respectivo que acompaña cada opción, considerando la alternativa de la primera columna como la que NUNCA haría, la segunda como la que CASI NUNCA haría, la siguiente la que FRECUENTEMENTE haría y la última columna como la que SIEMPRE haría.

Por favor, evalúe todas las respuestas, aunque nunca le haya ocurrido una situación semejante a la relatada, intente imaginarse la circunstancia descrita, identificándose con el sujeto ofendido y respondiendo de acuerdo con lo estipulado. Consigne sus respuestas en el casillero correspondiente. Revise cuidadosamente que el número de cada relato y de cada ítem corresponda al de su respuesta.

Si le ha resultado clara la explicación puede dar vuelta la página y comenzar.

Muchas gracias por su colaboración

Relato N° 1

En el momento más difícil de mi vida, mi hermano rehusó darme el apoyo que necesitaba.

Por eso...

		Nunca	Casi nunca	Frecuentemente	Siempre
a	Le preguntaré por qué lo hizo, cuando se dé la oportunidad.				
b	Haría lo mismo con él, cuando se encuentre en una situación similar.				
c	Le manifesté todo el dolor y la bronca que me hizo sentir.				
d	Aceptaré su proceder porque quizás hice algo que le molestó.				
e	Trataré de olvidar su proceder.				
f	Tendré en cuenta lo que hizo mientras viva.				
g	Buscaré el momento adecuado para intentar restaurar la relación.				

Relato N° 2

En una fuerte discusión, mi padre perdió el control y a pesar de que ya no soy un/a niño/a, me insultó y agredió. Ante esta situación...

		Nunca	Casi nunca	Frecuentemente	Siempre
a	Le haré sufrir oportunamente por lo que hizo.				
b	Me defenderé insultándolo.				
c	Aceptaré su proceder porque los padres tienen autoridad para reaccionar así.				
d	Trataré de olvidar lo ocurrido.				
e	Recordaré toda mi vida lo que hizo.				
f	Hablaré con él sobre lo ocurrido para hacer las paces.				
g	Le preguntaré, cuando se tranquilice por qué reaccionó de esta manera.				

Relato N° 3

Mi hermano le comentó a sus amigos, datos muy personales e íntimos de nuestra familia, esto me hace sospechar de su confianza. Por esta razón...

		Nunca	Casi nunca	Frecuente mente	Siempre
a	Le diré lo ingrato(a) y traicionero(a) que es.				
b	Pensaré que quizás yo he tenido la culpa.				
c	Haré como si nada hubiera ocurrido.				
d	Tendré en cuenta lo que hizo mientras dure nuestra convivencia familiar.				
e	Dialogaré para buscar una solución que mejore nuestra situación.				
f	Le pediré, oportunamente, una explicación sobre su conducta.				
g	Haré lo mismo cuando tenga la oportunidad.				

Relato N° 4

Mi hermano(a), en una reunión familiar, me humilló magnificando ante todos los presentes los rasgos negativos de mi personalidad, me dejó en ridículo ante todos los concurrentes. Por ese motivo...

		Nunca	Casi nunca	Frecuentemente	Siempre
a	Buscaré a través del diálogo la forma de reestablecer la amistad.				
b	Trataré de olvidar lo ocurrido.				
c	Tendré en cuenta que me humilló cada vez que me encuentre con él.				
d	Aceptaré su proceder porque a veces a uno le toca ser el centro de las críticas.				
e	Le pediré una explicación sobre su proceder.				
f	Pondré en evidencia sus defectos ante quienes más le moleste.				
g	Inmediatamente le diré todo lo que pienso de él.				

Relato N° 5

Mi abuela no se acordó de mi cumpleaños, sin embargo le sigue haciendo regalos a mis primos.

Por lo tanto...

		Nunca	Casi nunca	Frecuentemente	Siempre
a	Trataré de olvidar lo que me hizo.				
b	Tendré presente esta ofensa mientras ella viva.				
c	Intentaré que reconsidere su proceder para mejorar la relación.				
d	Le preguntaré oportunamente por qué actuó de esa manera conmigo.				
e	Haré lo mismo el día de su cumpleaños.				
f	Le expresaré todo mi enojo.				
g	Aceptaré lo que me hizo, dado que los ancianos se olvidan de las cosas.				

Relato N° 6

Los vecinos que tengo son un desastre, no nos saludan y ayer escucharon música a todo volumen hasta la madrugada. Por eso...

		Nunca	Casi nunca	Frecuentemente	Siempre
a	Recordaré cada vez que los vea los momentos amargos que me hicieron pasar.				
b	Lo tomaré como una falta de adaptación al barrio, debido al poco tiempo que están en el mismo.				
c	Aprovecharé para preguntarles en una ocasión propicia si tienen algún problema con nosotros.				
d	Pondré música a todo volumen cuando sepa que están durmiendo.				
e	Intentaré reunir a los vecinos para tomar medidas al respecto.				
f	Los invitaré a casa para intentar mejorar la relación.				
g	Ignoraré su conducta.				

Anexo 05:

Hoja de datos de personales

INSTRUCCIONES

Lee cuidadosamente y llene los espacios que corresponden con una X.

1. EDAD: 11() 12() 13() 14() 15() 16() 17()

2. SEXO: Masculino () Femenino ()

3. GRADO DE ESTUDIO: 1°() 2°() 3°() 4°() 5°()

4. ENTORNO O CLIMA FAMILIAR: Mi entorno o clima familiar es:

Muy buena () Buena () Regular () Bajo () Muy bajo ()

5. INTERÉS POR LOS ESTUDIOS: El interés por mis estudios es...

Muy alto () Alto () Regular () Bajo () Muy bajo ()

6. AMIGOS CON CONDUCTAS POSITIVAS ¿Presentan mis amigos conductas positivas constructivas?

Si () No () No sé ()

COMPROMISO DE SUS PADRES: Marque con una X lo que corresponde para completar el espacio en blanco.

Mis padres están _____ con mis estudios.

Muy comprometidos () Comprometidos ()

Algo comprometidos () Nada comprometidos ()

Anexo 06.

Plan de administración de pruebas

Para la presente investigación se aplicará las pruebas de CASA-F, CEA, VIA y ficha de datos personales, a los estudiantes de secundaria del colegio Jesús el Buen Pastor.

1. El objetivo del presente plan es organizar el trabajo de campo de la presente investigación a efectos de maximizar el control de las variables.

2. Coordinaciones previas:

- Reunión con la Dirección de estudios y coordinador de secundarias y los tutores de aula. Se enviará una carta a Dirección y Promotores indicando el motivo de la investigación y los resultados favorables que traería al centro educativo, a efectos de contar con su permiso y apoyo.
- Obtenida la respuesta de aceptación se organizarán actividades de coordinación y capacitación con los tutores, a efectos de maximizar el control de las variables.
- Elaborado el cuadernillo de instrumentos, luego de su revisión acuciosa, se reproducirán para el total de estudiantes de secundaria.
- Se realizará un ensayo de aplicación de pruebas con los tutores a efectos de determinar su tiempo aproximado de duración y conocer a detalle cada ítem que contiene cada prueba

3. Durante la prueba

- En cuaderno se aplicará en dos sesiones de una hora cada una. Se aplicará en la misma aula de los estudiantes, dentro de la hora de tutoría correspondiente con la compañía de sus tutores. Previamente se coordinará con los estudiantes para su efectiva asistencia ese día.
- Los tutores de aula colaborarán con la aplicación de las pruebas, previamente capacitados.
- Se llevará un total de 85 cuadernillos, treinta lápices para la realización de estas, y detalles de agradecimientos a la muestra.

- Antes de entregar los cuestionarios se hará la siguiente presentación: “Jóvenes estudiantes, dentro plan de mejora de nuestros servicios estamos solicitando su colaboración. Para tal efecto estamos pidiendo que desarrolle los instrumentos que les vamos a alcanzar. Estos documentos tienen una duración aproximada de 40 minutos, siendo sencillas de resolver, si puede realizarla en menor tiempo depende de usted. Por favor no dejar ninguna pregunta sin responder y si tiene alguna duda levante la mano y le ayudaremos. Muchas gracias por su colaboración”.
- Como los cuadernillos están codificados, para garantizar su mayor compromiso el estudiante, en hoja aparte tomaremos nota de cada participante. De este modo garantizaremos la confidencialidad.
- Se procederá de la aplicación de los instrumentos a la muestra.

En la primera sesión se entregará la hoja de datos personales y el cuestionario CEA.

En una segunda sesión, se aplicará la prueba VIA y CASA-F respectivamente.

Los tutores tendrán una ficha de observación de la conducta de los estudiantes durante el desarrollo de la prueba, para garantizar su compromiso.

El contenido de cada cuestionario se aplicará verbalmente, siguiendo sus instrucciones, poniendo ejemplos, hasta asegurarnos que se haya comprendido.

Cuando se recojan las pruebas, los tutores revisarán que todo los ítems se hayan llenado completamente.

4. Después de la prueba

- Culminada la prueba se agradecerá la colaboración de los participantes entregándoles un presente de reconocimiento. Se recogerán las pruebas llenadas por los estudiantes y se colocará en su organizador respectivo para cada salón.
- Nos reuniremos con los coordinadores de secundaria y tutores para agradecerle su colaboración y que posteriormente estaremos coordinado para informarle sobre los resultados, a efectos de que puedan implementar algunos ajustes a su servicio de tutoría.