

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
ESCUELA DE POSGRADO
SECCIÓN DE POSGRADO DE EDUCACIÓN



“DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL MANEJO DEL
AUTOCONTROL ENTRE ALUMNOS DE SECUNDARIA CON Y
SIN DIFICULTADES DE COMPORTAMIENTO DEL COLEGIO
CHAMPAGNAT DE LIMA”

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN

MENCIÓN PSICOPEDAGOGIA

AUTOR : Bach. CESAR MERCEDES RUIZ ALVA

ASESOR : Dr. EDMUNDO ARÉVALO LUNA

Trujillo, Diciembre 2015

DEDICATORIA

A Dios:

Porque es el faro que ilumina mi camino en la vida al servicio de los demás, en el cumplimiento de mi misión profesional.

A mi familia:

Porque son el motor y motivo en mi vida... son mi fortaleza y los amo.

AGRADECIMIENTO

Al Colegio Champagnat por su apoyo
para cumplir con este estudio.

Al Dr. Edmundo Arévalo Luna, quién que con su asesoría y confianza
me ha acompañado en este proceso.

Para él mi gratitud.

RESUMEN

El presente es un estudio descriptivo comparativo. El objetivo de la Investigación fue determinar las diferencias en el Autocontrol de alumnos de nivel secundario, varones y mujeres, de Buen y Mal comportamiento en el Colegio Champagnat de Lima. Se trabajó con una muestra de 171 sujetos.

Los resultados obtenidos provienen de la aplicación del Cuestionario de Autocontrol CACIA, cuyos resultados marcaron diferencias significativas entre los alumnos de buen y mal comportamiento en el colegio, en la escala general de Autocontrol. Asimismo, se concluye que se encuentran diferencias significativas en las diversas escalas de Autocontrol mostrando a los alumnos de buen comportamiento con una alta capacidad para la auto observación de la propia conducta, el análisis de la situación antes de actuar, el manejo adecuado de sus reacciones impulsivas, sabiendo controlarse ante las situaciones de frustración , ejerciendo buen control de sus emociones ante situaciones de estrés y manejando una conducta flexible, según las reglas y normas establecidas, lo que marca la diferencia con aquellos adolescentes de mala conducta en el colegio .

Palabras claves: Adolescencia, Autocontrol, Buen y mal comportamiento en el colegio.

ABSTRACT

The present is a comparative descriptive study. The aim of the research was to determine the differences in the self-control of high school students, male and female, of good and bad behavior in the Champagnat School of Lima. It was worked with a sample of 171 subjects.

The results come from the application of the questionnaire of self-control CACIA, which results marked significant differences among students of good and bad behavior at school in the general scale of self-control. Also, it is concluded that significant differences were found in the various scales of self control, showing the students of good behavior with a high capacity for self observation of their own behavior, analysis of the situation before acting, proper management of their impulsive reactions, knowing controlled to situations of frustration, exerting good control of their emotions in stressful situations and managing a flexible behavior, according to established rules and regulations, which marks the difference with those teen of bad behavior at school.

Keywords: Adolescence, Self-control, good and bad behavior at school.

INDICE DE CONTENIDOS

Contra carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Índice de contenido	vi
Índice de tablas y gráficos	viii

	<i>PAG.</i>
CAPITULO 1	1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. EL PROBLEMA.....	1
1.1.1 Justificación del estudio.....	4
1.1.2 Limitaciones.....	5
1.2 Objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo General.....	5
1.2.2 Objetivos Específicos.....	5
1.3 Hipótesis.....	8
1.3.1 Hipótesis General.....	8
1.3.2 Hipótesis Específicas.....	8
CAPITULO 2	13
2. MATERIAL Y MÉTODO	13
2.1 Población y muestra.....	13
2.1.1 Población.....	13
2.1.2 Muestra.....	14
2.1.2.1 Descripción de la Muestra.....	14
2.1.3 Unidad de análisis.....	17
2.2 Método.....	17
2.2.1 Tipo de Estudio.....	17
2.2.2 Diseño de Investigación.....	17
2.2.3 Variables y operativización de las variables.....	18
2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	19
2.3.1 Técnicas, instrumentos, fuentes e informantes.....	19
2.3.1.1 Técnica.....	19
2.3.1.2 Instrumento.....	19
2.3.1.3 Fuentes.....	29
2.4. Procedimiento y análisis estadístico de datos.....	29
CAPITULO 3	31
3. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	31
3.1 Antecedentes.....	31
3.1.1. A nivel internacional.....	31
3.1.2. A nivel nacionales.....	32
3.2 Marco Teórico.....	34
3.2.1. El Autocontrol.....	34

3.2.1.1 Autocontrol. Concepto.....	37
3.2.1.2 Características del Autocontrol.....	40
3.2.1.3 Físicas.....	40
3.2.1.4 Psicológicas.....	40
3.2.1.5 Sociales.....	40
3.2.1.6 Desarrollo del Autocontrol.....	41
3.2.1.7 Factores asociados al desarrollo del Autocontrol	44
3.2.1.7.1 Factores Endógenos.....	44
3.2.1.7.2 Factores Exógenos.....	50
3.2.1.8 Influencia del Autocontrol en el desarrollo social.....	51
3.2.1.9 De la heteroregulación hacia la autorregulación.....	54
3.2.1.10 Relación del Autocontrol y la Educación.....	55
3.3 La Adolescencia.....	58
3.3.1 La Pre Adolescencia.....	59
3.3.2 La Adolescencia propiamente dicha.....	61
3.3.3 Género y problemas de conducta durante la adolescencia.....	67
3.4 El Comportamiento Escolar.....	68
3.4.1 Marco de Adaptación al mundo escolar.....	68
3.4.2 Algunas aproximaciones al comportamiento problemático.....	69
3.4.2.1 Enfoque de dificultades del Desarrollo.....	70
3.4.2.2 Enfoque cognitivo del manejo de la frustración...	70
CAPITULO 4	71
4. RESULTADOS.....	71
CAPITULO V	96
5. DISCUSIÓN.....	96
CAPITULO VI	99
6. CONCLUSIONES.....	99
CAPITULO VII	101
7. REFERENCIAS Y ANEXOS.....	10
7.1 Referencias.....	10
7.2.1 Libros.....	10
7.2.2 Medios Electrónicos.....	10
7.2.3 Otros tipos de Referencias.....	10
7.2.3.1 Artículos.....	4
7.2.3.2 Investigaciones.....	4
7.2.3.3 Tesis.....	5
7.2.3.3 Tesis.....	10
	5
ANEXOS	
- Prueba CACIA	
- Boletas de conducta	

INDICE DE CUADROS Y TABLAS

CUADROS:

	<i>PAG.</i>
• CUADRO N° 01 POBLACIÓN DE LA SECUNDARIA DEL COLEGIO CHAMPAGNAT. LIMA	13
• CUADRO N°2 DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES SEGÚN COMPORTAMIENTO	15
• CUADRO N°3 DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR GÉNERO	16
• CUADRO N°4 DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR NIVEL DE COMPORTAMIENTO	16
• CUADRO N°5 DISTRIBUCIÓN DEL GRUPO TOTAL POR LA NOTA DE CONDUCTA	16
• CUADRO N°6 COEFICIENTES ALFA DE LAS CINCO ESCALAS DEL CACIA (N=949)	25
• CUADRO N°7 COEFICIENTES DE FIABILIDAD TEST-RETEST DE LAS CINCO ESCALAS DEL CACIA (N=949)	26

TABLAS

	<i>PAG.</i>
Tabla N° 01 NIVELES DE AUTOCONTROL SEGÚN ESCALAS EN ADOLESCENTES CON BUEN COMPORTAMIENTO EN EL COLEGIO CHAMPAGNAT DE LIMA	72
Tabla N° 02 NIVELES DE AUTOCONTROL SEGÚN ESCALAS EN ADOLESCENTES CON MAL COMPORTAMIENTO EN EL COLEGIO CHAMPAGNAT DE LIMA	73
TABLA N° 03 RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PERSONAL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS	75
TABLA N° 04 RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETRASO DE RECOMPENSA EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS.	76
TABLA 05: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL CRITERIAL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS.	77

TABLA 06: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL PROCESUAL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS	79
TABLA 07: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE ESCALA TOTAL DEL AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS	80
TABLA 08: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PERSONAL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	81
TABLA 09: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETRASO DE RECOMPENSA EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	83
TABLA 10: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL CRITERIAL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	85
TABLA 11: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL PROCESUAL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	86
TABLA 12: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA ESCALA TOTAL DE AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	87
TABLA 13: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PERSONAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	88
TABLA 14: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETRASO DE RECOMPENSA EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	90
TABLA 15: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL CRITERIAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	91
TABLA 16: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL PROCESUAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	93
TABLA 17: RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA ESCALA TOTAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO	94

CAPITULO 1

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EL PROBLEMA

Preocupa en la Educación el tema de los problemas de conducta e indisciplina y muchos maestros y padres de familia están de acuerdo en que es el tema más serio que enfrentan actualmente los colegios. Así, se constata que hay centros educativos donde se ha desarrollado una cultura de poco respeto, agresiones maltrato entre compañeros, insultos, bullying, y baja tolerancia al prójimo

Uno de los factores que puede estar influyendo en los estudiantes que presentar inconductas diversas tanto en el aula como en el patio y que alteran el clima escolar, podría ser el bajo nivel de autocontrol en su comportamiento lo que los lleva a no saber manejarse ante las dificultades. Muchos alumnos actúan sin antes pensar, no son capaces de resistir la tentación de hacer algo que va contra las reglas, no esperan su turno, quieren ser atendido primero, o necesitan una recompensa inmediata, sin tener la capacidad de esperar, o medir las consecuencias de sus actos

Sumado a lo anterior está el hecho que el grupo objeto del estudio son adolescentes que enfrentan, por la etapa de sus vida que atraviesan en este momento, la llamada crisis con cambios físicos, emocionales, familiares y sociales que superarlos va a depender de la propia persona y de su capacidad para interactuar con su ambiente y en ellos uno de los cambios más significativos que supone esta etapa, es el paso desde la vida familiar a la inserción en la vida social.

Pero muchos adolescentes no hacen una inserción autónoma en el medio social por lo que no alcanzan el estatus primario de asumir autonomía, autocontrol, madurez y por el contrario muestran dependencia, gestos

explosivos, disnomia (oposición a acatar las normas) dirigiendo su conducta hacia roles y metas que no tienen consonancia con sus habilidades y que no están de acuerdo con las probabilidades ambientales.

El adolescente por la crisis que enfrenta no maneja bien sus sentimientos de adecuación y seguridad por lo que puede comportarse más que de acuerdo a lo esperado, según el estatus que quiere ganar frente a su grupo de pares o compañeros de edad similar. Si el adolescente fracasa en ser aceptado en un grupo, pueden aparecer conductas de aislamiento o de extrema dependencia a los pares o a determinados grupos a quienes imitará y a los cuales se someterá.

Por eso, la presente investigación estudia la siguiente realidad problemática: EL manejo del autocontrol por parte de los adolescentes de Educación secundaria que presentan dificultades de comportamiento y sus diferencias con respecto a aquellos que no evidencia dificultades en el comportamiento en el colegio Champagnat de Lima.

La mencionada realidad problemática se caracteriza por lo siguiente:

- a. Nuestra población de investigación, son alumnos de edades que fluctúan entre los 12 y a 16 años quienes provienen de un nivel económico medio alto, con fácil acceso a medios de comunicación especialmente la televisión, las Webs, los juegos, o video juego etc. con estilos de diversión que promueven el individualismo y no se manejan bien en lo que es la convivencia con los demás.
- b. Muchos de ellos no saben manejar sus impulsos ante las frustraciones pues no han aprendido a saber lo que es ganar o perder y no han desarrollado los niveles de estrategias para la tolerancia al fracaso.

- c. Muchos de nuestros adolescentes tienen televisores e incluso computadores en sus dormitorios, lo que va reforzando en ellos el estímulo a la conducta violenta y descontrolada que vemos en noticieros, películas, programas, juegos de video, que orientan que ellos asuman patrones de comportamiento derivados de modelos inadecuados a los que los adolescentes ven como naturalizados. Muchas de estas conductas también se aprenden por los modelos dentro de la familia, y por los medios de comunicación
- d. Al llegar al mundo escolar muchos de ellos no entienden el porqué de las reglas, estas no se internalizan bien y carecen de un sentido cada vez mayor de la responsabilidad y autocontrol. Es en este entorno donde se percibe entre los escolares su poca capacidad de autocontrol ante situaciones que a veces no les gusta.
- e. Parte de la crisis adolescente también es el cuestionamiento a lo establecido por lo que manejan según sus propios criterios los valores de respeto, justicia y equidad, y no son capaces de considerar también las necesidades de los demás cuando toma una decisión.
- f. El pobre autocontrol y su mal manejo entre muchos l adolescentes lo puede llevar a desajuste social que afecta su convivencia con los demás. Así, cambiar una respuesta voluntariamente requiere de una fuerza de voluntad, que cuando no está presente, dificulta el autocontrol, y se crea un clima de interacción social negativo.
- g. Ellos están en proceso de desarrollo y necesitan tiempo para el aprendizaje de su autorregulación, del descubrimiento de lo adecuado o inadecuado en el comportamiento dentro de las aulas: en el cumplimiento o desafío a reglas, a colaborar o a negarse a colaborar, a posponer sus trabajos, o en la interacción con sus pares como no

esperar su turno, a querer las cosas inmediatas, a actuar en función de sus impulsos, no pensar en las consecuencias ,etc.

Conocer los niveles de autocontrol que cada alumno trae consigo y como estos, pueden influir en el desempeño conductual de los adolescentes que no saben manejarse dentro y fuera del salón de clases, se hace necesario para poder prevenir, intervenir, en busca de un ambiente escolar saludable para el desarrollo de un buen aprendizaje.

En base a lo planteado anteriormente, intentamos dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿EN QUÉ MEDIDA SE ENCUENTRAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL MANEJO DEL AUTOCONTROL, ENTRE ADOLESCENTES DE SECUNDARIA, CON Y SIN DIFICULTADES DE COMPORTAMIENTO EN EL COLEGIO CHAMPAGNAT DE LIMA?

1.1.1 Justificación del estudio

El estudio se justifica porque:

A nivel teórico esta investigación facilita el conocimiento del Autocontrol y sus variables Retroalimentación Personal, Retraso de recompensa, Autocontrol Criterial y Autocontrol Procesual en dos rangos etarios particulares y de los niveles de conducta en el colegio en estos mismos rangos e incrementa la información existente; así mismo a partir de los resultados encontrados, se generarán otras investigaciones referidas a las variables.

A nivel práctico dada la problemática de violencia en la sociedad con los resultados encontrados se podría tomar decisiones con menores riesgos tanto para los adolescentes como para la sociedad, dando luces tanto a educadores, como padres de familia para comprender el comportamiento de los jóvenes a su cargo y poder solicitar y proporcionar ayuda oportuna; se puede generar así programas psicoeducativos dentro de la Tutoría escolar para mejorar el Autocontrol de los chicos en especial de aquellos

que presentan dificultades de comportamiento, siendo esto beneficioso para disminuir los problemas que vive el país de violencia e inseguridad social.

1.1.2 Limitaciones

Los resultados de nuestro estudio solo serán válidos y aplicables para la población en la que se trabajara.

Escasas investigaciones a nivel local y nacional que toquen el Tema del Autocontrol de Adolescente y el comportamiento bueno y malo en el colegio

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Determinar en qué medida se dan diferencias significativas en el manejo del Autocontrol entre los adolescentes de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

Determinar en qué medida se dan diferencias significativas en el manejo del Autocontrol entre los adolescentes varones con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

Determinar en qué medida se dan diferencias significativas en el manejo del Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Describir las características de manejo del Autocontrol en los adolescentes de secundaria con dificultades de comportamiento en el Colegio Champagnat de Lima

- Describir las características de manejo del Autocontrol en los adolescentes de secundaria sin dificultades de comportamiento en el Colegio Champagnat de Lima
- Comparar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Establecer diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Identificar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Comparar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Autocontrol Procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Probar en qué medida se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Comparar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

- Establecer diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Identificar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Probar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Comparar en qué medida se encuentran diferencias significativas en los puntajes totales de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Establecer diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Identificar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Probar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima
- Comparar en qué medida se encuentran diferencias significativas en la escala total de la escala CACIA de

Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

1.3 Hipótesis

1.3.1 Hipótesis General

H_i: Se encuentran diferencias significativas en el manejo del Autocontrol entre los adolescentes de secundaria con y sin dificultades de comportamiento, del colegio Champagnat de Lima.

H₀: No se encuentran diferencias significativas en el manejo del Autocontrol entre los adolescentes de secundaria con y sin dificultades de comportamiento, del colegio Champagnat de Lima

1.3.2 Hipótesis Específicas

HI1: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho1: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

HI2: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA de los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho2: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA de los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI3: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

Ho3: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI4: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho4: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI5: Se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

Ho5: No se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre los alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

HI6: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho6: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

HI7: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho7: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI8: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Autocontrol criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

Ho8: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Autocontrol criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI9: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Autocontrol procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho9: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Autocontrol procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI10: Se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho10: No se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre los varones de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI11: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho11: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retroalimentación personal de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

HI12: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho12: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Retraso de la recompensa de la escala CACIA entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI13: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

Ho13: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control criterial de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI14: Se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho14: No se encuentran diferencias significativas en la dimensión Auto-control procesual de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima.

HI15: Se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

Ho15: No se encuentran diferencias significativas en los resultados totales de la escala CACIA de Autocontrol entre las mujeres de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima

CAPITULO 2

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1 Población y muestra

2.1.1 Población

La población está constituida por 700 alumnos de ambos sexos del 1ero al 5to de Secundaria del Colegio Champagnat de Lima distribuido del modo siguiente:

CUADRO N° 01
POBLACIÓN DE LA SECUNDARIA DEL COLEGIO
CHAMPAGNAT. LIMA

GRADO	NÚMERO DE ALUMNNOS	%
1ro	140 alumnos	20%
2do	140 alumnos	20%
3ro	140 alumnos	20%
4to	140 alumnos	20%
5to	140 alumnos	20%
Total	700 alumnas	100%

Del total de alumnos del colegio en secundaria se obtuvo la población de los alumnos con altos y aquellos con bajo calificativo de conducta y estuvo constituida por 307 alumnos de ambos sexos, pertenecientes a los 5 grados del nivel secundario de una institución educativa particular de Lima durante el año escolar 2013 (Marzo- Diciembre) .

2.1.2 Muestra

2.1.2.1 Descripción de la Muestra

Para obtener el tamaño de muestra en la presente investigación se utilizó el muestro aleatorio simple, cuya fórmula es:

$$n_o = \frac{N * Z_{\alpha/2}^2 * p * q}{(N - 1) * E^2 + Z_{\alpha/2}^2 * p * q}$$

Dónde:

- $Z_{\alpha/2}$: Valor tabulado de la Distribución Normal Estandarizada
($Z_{\alpha/2} = Z_{0.975} = 1.96$)
- α : Nivel de significancia del 5% ($\alpha=0.05$)
- d : Precisión o error de muestreo del $\pm 1.5\%$ ($d= \pm 0.015$)
- p : Proporción de estudiantes con estrés del 50% ($p=0.50$)
- q : Tamaño de muestra final
- pq : Varianza máxima del 25% ($p*q=0.25$)
- N : Población de 307 estudiantes ($N=307$)
- n_f : Tamaño de muestra inicial
- n_o : Proporción de estudiantes sin estrés del 50% ($q=0.50$)

Reemplazando valores, obtenemos el tamaño de muestra inicial:

$$n_o = \frac{427 * 1.96^2 * 0.50 * 0.50}{(427 - 1) * 0.015^2 + 1.96^2 * 0.50 * 0.50} = 388$$

Comprobando con el factor de corrección del muestro, tenemos:

$$f = \frac{n_o}{N} = \frac{388}{427} = 0.909 > 0.05 \quad (5\%)$$

Como el factor de muestreo es mayor al 5%, se corrige el tamaño de muestra inicial, mediante la fórmula del tamaño de muestra final:

$$n_f = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} = \frac{388}{1 + \frac{388}{427}} = 171$$

El tamaño de muestra ha sido de 171 estudiantes.

CUADRO N°2
DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES SEGÚN COMPORTAMIENTO

Comportamiento	Cantidad	Porcentaje
Bueno	87	50.8%
Malo	84	49.2%
Total	171	100%

La selección de la muestra se realizó bajo el muestreo no Probabilístico intencional según el criterio del investigador de seleccionar alumnos con buen comportamiento y con dificultades de comportamiento en el colegio distribuidos en grupos de 87(50.8%) para aquellos de buen comportamiento (alumnos de 15 o más de nota en conducta en el año escolar y 84 alumnos de Mal comportamiento (49.2%) y con nota de 10 o menos según la evaluación de la conducta.

La muestra objeto de estudio presenta las siguientes características:

CUADRO N°3

DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR GÉNERO

Comportamiento	Cantidad	Porcentaje
Masculino	95	56%
Femenino	76	44%
Total	171	100%

CUADRO N°4

**DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR NIVEL DE
COMPORTAMIENTO**

Género	Conducta Buena		Conducta Buena	
	Masculino	49	56.3%	46
Femenino	38	43.6%	38	45.2%
Total	87	100%	84	100%

CUADRO N°5

**DISTRIBUCIÓN DEL GRUPO TOTAL POR LA NOTA DE
CONDUCTA**

Notas de Conducta		Varones		Mujeres	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
BUENO	18	12	24 %	13	34 %
	17	10	20 %	12	32 %
	16	12	24 %	11	29 %
	15	15	31 %	12	32 %
TOTAL		49	100%	38	100%
MALO	10	21	46 %	15	39 %
	09	16	35 %	17	45 %
	08	09	20 %	06	16 %
TOTAL		46	100%	38	100%

En el anexo N° 2 se presenta la BOLETA CONDUCTUAL que sirve para calificar la conducta como Buena o Mala en el alumnado.

2.1.3 Unidad de análisis

Los estudiantes secundarios de Colegio Champagnat de Lima, con y sin dificultades de comportamiento.

2.2 Método

2.2.1 Tipo de Estudio

Es Sustantiva, pues intenta responder a un problema teórico de las variaciones de un modelo y se orienta a “describir y explicar”, lo cual en cierta forma, lo encamina hacia la investigación básica o pura, teniendo en cuenta la clasificación presentada por Sellitz, Johada, Deutsch y Cook en 1995 citado por Sánchez y Reyes (2002)

2.2.2 Diseño de Investigación

La presente investigación es descriptiva comparativa (Sánchez y Reyes, 1996 , Alarcón 1991) pues una investigación comparativa consiste en estudiar una variable en dos o más muestras con el propósito de observar el comportamiento de una variable, tratando de “controlar” estadísticamente otras variables que se considera pueden afectar la variable estudiada (variable dependiente)

De acuerdo con Hernández (2006) El diseño utilizado es:

M1	O1	-	
		O1	= O2
M2	O2	≠	

Dónde:

M1 = Alumnos con buen comportamiento en el colegio.

M2 = Alumnos con dificultades de comportamiento en el colegio

O1 Y O2 = Manejo del Autocontrol

2.2.3 Variables y operativización de las variables

Las variables de estudio son los siguientes:

- ❑ Variable 1: Autocontrol, que será evaluado a través del Cuestionario de Autocontrol infantil y adolescente (CACIA) que evalúa a través de los siguientes indicadores:

INDICADORES DE LA VARIABLE 1:

- ✓ Retroalimentación Personal (RP)
- ✓ Retraso de la recompensa (RR)
- ✓ Auto-control criterial (ACC)
- ✓ Auto-control procesual (ACP)

- ❑ Variable 2: Comportamiento en el colegio: Que será obtenido a través de los promedios ponderados generales del comportamiento alcanzados en el año 2013 siendo los indicadores los siguientes:

INDICADORES DE LA VARIABLE:

- ✓ Buen Comportamiento: aquellos alumnos que ostentan una nota superior a 15 en el promedio de la evaluación de conducta sumada de todos los cursos que llevan en el grado.
- ✓ Dificultades en el Comportamiento: aquellos alumnos que ostentan una nota inferior a 11 en el promedio de la evaluación de conducta sumada de todos los cursos que llevan en el grado.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

2.3.1 Técnicas, instrumentos, fuentes e informantes

2.3.1.1 Técnica

La técnica empleada para la recolección de datos fue la Evaluación psicométrica.

2.3.1.2 Instrumento

PRUEBA UTILIZADA: Para evaluar el Autocontrol se utilizará:

- El Cuestionario de Auto-Control infantil y Adolescente

CUESTIONARIO DE AUTO-CONTROL INFANTIL Y ADOLESCENTES

FICHA TECNICA

NOMBRE	:	CACIA, Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente.
AUTORES	:	A. Capafóns Bonet y F. Silva Moreno.
APLICACIÓN	:	Individual y colectiva
ÁMBITO DE APLICACIÓN	:	Niños y adolescentes entre 11 y 19 años (desde 6° de Primaria a 2° de Bachillerato).
DURACIÓN	:	Variable, entre 30 y 40 minutos, según la edad.
FINALIDAD	:	Escalas de auto-calificación en tres dimensiones de auto-control positivo (Retroalimentación personal [RP], Retraso de la recompensa [RR] y Auto-control criterial [ACC]), una de auto-control negativo (Auto-control procesual [ACP]), y una escala de Sinceridad (S).

BAREMACIÓN : Centiles para cada escala según ciclo escolar y sexo.

MATERIAL : Manual, ejemplar y plantilla de corrección.

FINALIDAD DEL CACIA

La evaluación del auto-control ha sido considerada como un objetivo necesario dentro de la evaluación conductual, tanto para la intervención terapéutica como para la investigación básica. Por ello, el presente instrumento es un cuestionario de auto-control que provee de información útil tanto a nivel de la psicología clínica como en el ámbito escolar, sin olvidar una aplicación más experimental y de investigación básica.

Por lo tanto, las escalas del CACIA se dirigen a la evaluación del auto-control considerado desde un punto de vista conductual cuya base es, precisamente, el esfuerzo consciente de la persona por modificar sus reacciones

CONTENIDO DE LA PRUEBA

El CACIA consta de cuatro escalas de auto calificación para medir el auto-control en niños mayores y adolescentes (entre once y diecinueve años), lo cual implica que el chico o chica debe leer con soltura.

Tres de las escalas miden aspectos positivos del auto-control (decimos positivo por las relaciones encontradas con otras variables que exponemos en el apartado de estudios psicométricos) y otra evalúa aspectos negativos. Tiene también una escala de sinceridad que sirve para saber cómo trabajó el examinado y la certeza de sus datos.

ESCALAS POSITIVAS

- ✚ **Dimensión Retroalimentación Personal (RP):** Está compuesta por 21 ítems. Detecta aspectos relacionados con la auto-observación, búsqueda de causas del comportamiento y análisis de

situaciones. Estos aspectos cumplen la función de guías orientativas para las decisiones de la persona. Una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace.

- ✚ **Retraso de la recompensa (RR):** La conforman 19 ítems. Recoge comportamientos relacionados con el control de respuestas impulsivas, en la medida en que el sujeto debe hacer, en primer lugar, lo que debe o es más urgente e importante, dejando para después lo que le apetece. Por ello, la persona que alcance una elevada puntuación mostraría comportamientos de organización y estructuración de sus tareas, un buen hábito de trabajo, y no se dejaría llevar fácilmente por sus apetencias más impulsivas.
- ✚ **Auto-control criterial (ACC):** Es una escala más heterogénea que las anteriores. Sus 10 ítems reflejan, sobre todo, la capacidad de la persona para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal. Sujetos con puntuaciones elevadas tendrían una buena resistencia al estrés y situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación.

ESCALAS NEGATIVAS

- ✚ **Auto-control procesual (ACP):** La forman 25 ítems referidos fundamentalmente a aspectos como la auto-evaluación (comparar lo que uno hace con lo que debería o desearía realizar), auto-gratificación y auto-castigo. Una alta puntuación puede indicar desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas. En la medida en que el cariz negativo de esta escala le viene conferido

por su relación con otras variables (ansiedad, neuroticismo y creencias irracionales), el significado de las puntuaciones apunta precisamente a una hiperfocalización en el logro de ciertos objetivos o cumplimiento de normas al cual se hace condicional la auto-estima y sentimientos de satisfacción.

✚ **Escala de Sinceridad (S):** con 14 ítems (2), refleja comportamientos de dependencia de normas sociales (conocida técnicamente como Deseabilidad Social). Como los ítems puntúan en dirección a Sinceridad (como opuesta a Deseabilidad Social) una baja puntuación indicaría que el sujeto ha contestado el cuestionario en función de lo que él cree que es correcto o se espera de él, más que en función de la realidad de su comportamiento. Por ello, debería relativizarse el resto de las puntuaciones en las demás escalas. Puntuaciones elevadas, por otro lado, indicarían espontaneidad e impulsividad entendidas como independencia de normas y exigencias sociales.

En nuestro estudio todos los sujetos que intervinieron obtuvieron puntajes de Alta sinceridad, y aquellos de Baja Sinceridad fueron eliminados del proceso.

MATERIAL PARA LA APLICACIÓN

Para poder aplicar el CACIA son necesarios los siguientes elementos:

- ✓ Manual con bases teóricas, descripción, normas de aplicación e interpretación y fundamentación estadística.
- ✓ Ejemplar. (Cuadernillo que sirve simultáneamente como hoja de respuestas).

NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

Las instrucciones se encuentran impresas en la portada del ejemplar. El examinador debe leerlas en voz alta tanto en la aplicación colectiva como

individual, enfatizando la importancia de contestar a todas las preguntas y, en caso de indecisión (ya que son ítems dicotómicos), debe sugerir que se elija la alternativa que refleje lo que ocurra en mayor número de ocasiones.

Antes de iniciar el desarrollo del cuestionario debe indicarse cómo corregir en caso de equivocación, con palabras parecidas a las siguientes: *“Si alguien, después de marcar la respuesta con la X, cree que se ha equivocado, lo primero que debe hacer es tachar el SI o el NO, Y luego marcar la otra alternativa. Si cambia de opinión una vez ya corregido y quiere poner lo que decidió la primera vez, vuelve a tachar y con su propia letra escribe SI o NO (según se haya elegido) en el margen derecho y misma altura que la frase a la que está contestando”*.

En caso de que los chicos pidan aclaraciones sobre las frases del CACIA, deben dárseles con algún ejemplo si es necesario, pero evitando en todo momento dar pistas respecto de lo que el propio experimentador desea o cree que se debe responder. En caso de que no se entienda alguna palabra debe indicarse su significado.

En caso de duda, es importante resaltar que no existen respuestas correctas o acertadas, solicitando en todo momento la máxima sinceridad en todas las contestaciones.

NORMAS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACION

La corrección manual del cuestionario se facilita mediante el uso de una plantilla transparente que se ajusta a la zona de respuestas, haciendo coincidir los elementos de referencia de la plantilla y ejemplar (el SI del primer ítem de cada página y el NO del último ítem). Cada una de las tres columnas de la plantilla, separadas por una línea más oscura, se utiliza para corregir cada página del cuadernillo, y a su vez cada columna corrige las cinco escalas (RP, ACP, RR, ACC y S).

Una vez colocada adecuadamente la plantilla, se contarán todas las aspás que aparezcan a través de los círculos de la plantilla y que no hayan sido anuladas por el examinando. Sumadas todas las aspás “correctas” de cada escala, se anota el número en las casillas dispuestas en el ángulo inferior derecho. Corregidos todos los ítems, bastará sumar las casillas parciales de cada escala y anotar los resultados en las casillas dispuestas en el ángulo superior derecho de la portada del ejemplar. Con ello finaliza la fase de corrección y puntuación.

ESTUDIOS PSICOMÉTRICOS

ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Las escalas de auto-control y la escala de sinceridad se obtuvieron tras distintas y sucesivas factorizaciones utilizando para ello una muestra de 949 chicos y chicas valencianos pertenecientes a 5º, 6º, 7º Y 8º de EGB (3) (N= 474) Y a los cursos de BUP y COU (N = 475). Resultados posteriores aconsejaron descartar al grupo de 5º curso de EGB.

Las escalas de Auto-control criterial (ACC) y Sinceridad (S) surgieron de un mismo análisis factorial (componentes principales). Las escalas de auto-control restantes (RP, ACP y RR) se extrajeron de la rotación (varimax) realizada sobre la solución directa (componentes principales).

CONFIABILIDAD

Se obtuvieron dos tipos de coeficiente de fiabilidad:

- **Consistencia interna:** indica el grado en que todos los elementos de la escala son coherentes entre sí, es decir, miden lo mismo que el conjunto de elementos. La consistencia interna es mayor cuando los elementos están muy relacionados entre sí y cuando el número de sujetos es elevado, indicando con ello que la escala es más fiable o precisa (libre de errores aleatorios).

Para el estudio de la consistencia interna se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach (1951). En la tabla 5 pueden encontrarse estos coeficientes para cada escala, obtenidos con la muestra de 949 sujetos.

CUADRO N°6
COEFICIENTES ALFA DE LAS CINCO ESCALAS DEL
CACIA (N=949)

RP	ACP	RR	ACC	S
0,79	0,76	0,71,	0,50	0,63

Los coeficientes son satisfactorios, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los aspectos implicados en cada escala. Destaca lo fielmente que el coeficiente alfa refleja la disparidad de contenidos de la escala de Auto-control criterial (ACC), que incluye aspectos de responsabilidad y de resistencia al estrés.

Además, en la medida en que los coeficientes no son extremadamente elevados apoyan, asimismo, la validez de las escalas, ya que el constructo de auto-control implica comportamientos dispares e incluso opuestos, según el paradigma que se considere.

- **Estabilidad Temporal (Test-Retest):** indica el nivel de coherencia de toda la escala consigo misma, es decir, la permanencia de las puntuaciones a través del tiempo. Un coeficiente test-retest elevado indica una alta estabilidad de las puntuaciones (u orden dentro de su grupo) de los sujetos, si bien no siempre es adecuado que las escalas muestren una excesiva estabilidad, sobre todo en el caso de que se pueda suponer que las

personas cambien con el tiempo en la cualidad que se mide. Normalmente, los sujetos de menor edad tienden a obtener una menor estabilidad en sus puntuaciones, aumentando ésta con la edad.

En la tabla 6 se encuentran los coeficientes de fiabilidad test-retest para las cinco escalas obtenidos con una muestra de 111 sujetos en la que se incluyeron chicos y chicas de 6° y 8° de EGB y 2°, de BUP, dejándose seis semanas de intervalo entre una aplicación y otra.

CUADRO N°7
COEFICIENTES DE FIABILIDAD TEST-RETEST DE LAS
CINCO ESCALAS DEL CACIA (N=949)

Muestra	RP	ACP	RR	ACC	S	N
6° EGB	0,64	0,47	0,66	0,34	0,42	37
6° EGB	0,56	0,43	0,67	0,52	0,80	39
6° EGB	0,79	0,63	0,82	0,42	0,79	35
Total	0,68	0,56	0,69	0,51	0,64	111

Destacan los bajos resultados obtenidos por la escala ACP en 6° y 8° de EGB, los de la escala ACC en 6° y 8° de EGB y en 2° de BUP, así como el de la escala S en 6° de EGB. Actualmente se está trabajando en la comprobación de si estos coeficientes se deben a características de la muestra o al “Comportamiento” de esta escala en los cursos anteriormente citados.

El resto de las escalas obtienen unos coeficientes adecuados, sobre todo en 2° de BUP, donde se obtienen valores próximos a 0,80, es decir, elevados y que indican una buena estabilidad temporal.

VALIDEZ

La validez de un test indica el grado en que un test mide lo que dice que mide. Existen diversas clases de validez, todas ellas de importancia para la aceptación de un test como útil. Sin embargo, nosotros nos hemos centrado, en primer lugar, en la validación de constructo. Para ello se han realizado análisis factoriales y de correlaciones de las relaciones entre las escalas de auto-control con otros constructos (rasgos) teóricamente relacionados para comprobar la citada validez de constructo (importante cuando es difícil operacionalizar un rasgo en comportamientos concretos). Este acercamiento intenta probar hasta qué punto las escalas miden realmente auto-control, tal como se ha definido y si realmente esa definición se ajusta a la realidad del auto-control. Esto se puede comprobar verificando las predicciones derivadas de las hipotéticas relaciones entre el constructo de autocontrol y otros rasgos o variables. Así pues, se esperaban los siguientes resultados:

- **Inteligencia:** Una correlación positiva y moderada, ya que el auto-control exige reflexión y planificación, así como resolución de problemas y creación de estrategias para cambiar de comportamiento, estrategias basadas en el análisis de la realidad del propio individuo. Para medir la inteligencia se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven (escala general).
- **Neuroticismo:** Medido a través del EPQJ de Eysenck y Eysenck (1984) al igual que Extraversión y Psicoticismo- se esperaba que correlacionase negativamente con auto-control, ya que implica inestabilidad emocional y vulnerabilidad al estrés, aspectos opuestos al auto-control, ya que éste supone estabilidad emocional y resistencia al estrés.
- **Extraversión:** Se esperaba que no tendría relación con auto-control, pues es un rasgo con implicaciones contradictorias (buena sociabilidad, resistencia al dolor, pero, asimismo, mayor impulsividad y baja anticipación de consecuencias). Se incluyó para comprobar la validez discriminante de las escalas (es decir,

su capacidad para mostrar más relación con los rasgos más implicados en el auto-control que con los rasgos más distantes).

- **Psicoticismo:** Lógicamente esperábamos correlaciones negativas, pues Psicoticismo (o Dureza, tal como también se ha denominado a este rasgo) indica crueldad, agresión y ausencia de emoción ante la perpetración de actos antisociales, aspectos todos ellos opuestos al auto-control.
- **Depresión y Ansiedad Manifiesta (4):** Puesto que el auto-control es un constructo que incluye habilidades y recursos para cambiar y mantener el propio comportamiento, deberían obtenerse relaciones negativas con estados de ánimo depresivos y/o ansiosos, ya que ambas manifestaciones emocionales impiden la realización de tareas y de comportamientos efectivos (orientados a objetivos) entre los que estarían, por definición, los comportamientos de auto-control.
- **Locus de Control:** La creencia de que uno mismo puede influir sobre las cosas que ocurren y sobre las propias emociones y actos (locus de control denominado interno) es un pilar y condición teóricamente necesaria para el surgimiento del auto-control. De hecho, se han obtenido relaciones positivas entre ambas características del ser humano (Capafónsetal., 1984). Por ello, se predijo que locus interno de control y auto-control deberían mostrar correlaciones positivas, es decir, deberían estar muy relacionados de modo que una mayor “cantidad” de auto-control debería ir acompañada de una mayor “cantidad” de locus interno de control.
- **Creencias Irracionales:** Finalmente, se esperó una relación negativa entre auto-control y el mantenimiento de un sistema de creencias irracionales (Ellis, 1973), puesto que la forma de pensar inadecuada de las personas respecto de sus problemas o formas de

actuar de los demás, producen en la mayoría de los casos, ansiedad, miedo, depresión, etcétera.

Adaptación peruana del instrumento

Cabe indicar que la prueba CACIA de Autocontrol o fue revisada y adaptada para la realidad en Perú por Rodríguez Yauri, E. UNMSM(2009) obteniendo su validez mediante el criterio de jueces , tomando diez expertos área y en metodología de la investigación, quienes se desempeñan como docentes del nivel superior, encontrándose que el 100% de los ítems de la prueba son válidos.

Para la confiabilidad realizaron el estudio psicométrico correspondiente, encontrando que en todos los casos los valores de la correlación ítems – test corregida obtienen coeficiente mayores a .20 y un Alfa de Cronbach por encima de .70 (Kline, 1993), lo que indica que el cuestionario adaptado que evalúa el autocontrol infantil y adolescente, es un instrumento confiable.

2.3.1.2 Fuentes

Se emplea como fuente las Boletas de conducta (Ver Anexo N° ---) que es el instrumentos de calificación de comportamiento que integra los rubros de Respeto y Responsabilidad con los indicadores de buen o mal comportamiento que el profesorado registra

2.4. PROCEDIMIENTO Y ANALISIS ESTADISTICO DE DATOS

Para el análisis estadístico de los datos, se emplearon los siguientes estadísticos:

1. **La media aritmética.**-Es el promedio aritmético de una distribución. En este caso, las puntuaciones alcanzadas por los sujetos en la escala del clima social escolar; siendo su fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{N}$$

2. **La desviación estándar.**- Es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Cuanto mayor es la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor es la desviación estándar. Su fórmula es la siguiente:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}}$$

3. **La varianza.**- Es la desviación estándar elevada al cuadrado, cuyo símbolo es:

$$S^2$$

4. **Estadístico “t” de Student para muestras grandes:**

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}} = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

CAPITULO 3

3. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Antecedentes

Con respecto a nuestro tema, hemos encontrado los siguientes trabajos de investigación:

3.1.1. A nivel internacional

- Moreno Ruiz David/ Estévez López Estefanía/ Murgui Pérez Sergio/ Musitu Ochoa Gonzalo (España)(2008) :RELACIÓN ENTRE EL CLIMA FAMILIAR Y EL CLIMA ESCOLAR: EL ROL DE LA EMPATÍA, LA ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD Y LA CONDUCTA VIOLENTA EN LA ADOLESCENCIA”. El presente estudio analiza la relación entre el clima familiar y el clima escolar percibidos por el adolescente, examinando el rol desempeñado por determinados factores individuales (capacidad empática, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela) en dicha asociación. La muestra se compone de 1319 adolescentes de edades entre 11 y 16 años, escolarizados en siete centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. Para el análisis de los datos se ha calculado un modelo de ecuaciones estructurales. Indican que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula a través de las siguientes asociaciones: La calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal,

así como con el comportamiento violento del adolescente en la escuela que, a su vez, contribuyeron a determinar la percepción del adolescente del clima escolar.

- María Elena Serrano y Diego García Álvarez(2010) en la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela estudian LA INTELIGENCIA EMOCIONAL – AUTOCONTROL EN ADOLESCENTES ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIA el objetivo medular de esta investigación fue establecer niveles de presencia de la competencia emocional Autocontrol correspondiente a la variable Inteligencia Emocional en adolescentes de ambos sexos. Se aplicó un estudio descriptivo con diseño de campo y transaccional contemporáneo, sobre la población de estudiantes en edades comprendidas entre los 16 y 18 años, cursando del último grado de secundaria de instituciones educativas privadas mixtas, basado en los principios acerca de la inteligencia emocional y las teorías del desarrollo que explican la adolescencia. Se concluye que no existen diferencias entre los estudiantes adolescentes de ambos sexos en cuanto a la competencia emocional autocontrol.

Mediante el presente trabajo pretendemos contribuir al estudio de los patrones de comportamiento con y sin dificultades y el manejo del autocontrol del adolescente como parte de la formación personal que los lleven a superar con éxito el periodo de cambios a nivel emocional y afectivo que enfrenta, dotándole de apoyos y recursos psicológicos y sociales que los ayuden a alcanzar sus metas y desarrollen un proyecto de vida satisfactorio

3.1.2. A nivel nacionales

- Lugo, A. Guadalupe y Ríos, A. Norali (2008) realizan un estudio sobre el tema EL ADOLESCENTE PROBLEMA O PROBLEMAS ADOLESCENTES y aplican encuestas a 25 adolescentes comprendidos entre 13 a 17 años. Se incluyen, además encuestas a siete jóvenes

comprendidos entre 18 a 24 años. En total se examinaron 32 casos comparativos. Además se realizó una investigación exhaustiva del tema para incluir los problemas y cambios adolescentes considerando las variables individuales en relación con las variables psicosociales de las personas. Para la realización del trabajo se empleó la técnica de realización del trabajo y de análisis de contenido del material seleccionado. Se llegaron a las siguientes conclusiones: El análisis y conocimiento del período adolescente es difícil porque es la edad cerrada y secreta que evade las preguntas y proporciona respuestas poco dignas de crédito y asimismo es una etapa cambiante. En ella aparecen los primeros problemas sociales. Por el hecho de dirigirse frontalmente con la realidad el adolescente capta aspectos injustos de ésta, y al establecer una comparación entre lo posible y lo real se da cuenta de las diferencias y le resulta difícil aceptar la situación dada. Es aquí donde reside el inicio de muchos sentimientos de inconformidad. Por lo general, atraviesa períodos de desconcierto durante los cuales se siente más o menos angustiado por no encontrar solución ni dentro de sí, ni en el seno de la sociedad. Pero las dificultades en el comportamiento y los problemas en sí no son aspectos colectivos de los adolescentes, sino situaciones particulares de cada individuo que convive en un contexto inapropiado o de poca comunicación, en donde la indisciplina, y la desobediencia, la agresividad, el aislamiento, la timidez, la violencia, la mentira, el hurto y la preocupación sexual son frecuentes. Es por ello que aunque se ha confirmado que los adolescentes se cuestionan, y cuestionan todo a su alrededor tratando de construir una nueva identidad y en ellos en ese momento predomina la inestabilidad, tanto emocional, de carácter, de sentimientos y de conducta como de estados de ánimo, cuando el desarrollo del niño se produce en un contexto adecuado, en una familia armónica y en una sociedad que lo acepta, lo apoya en sus progresos o en situaciones difíciles, el adolescente se adapta al crecimiento sin dificultades.

- Rodríguez Yauri, E. (2009) realizó la tesis para optar el grado De magister en la UNMSM titulada: AUTOCONTROL Y HABITOS DEESTUDIO EN ESCOLARES DE CUARTO Y QUINTO DE SECUNDARIA DE LIMA de tipo sustantivo, descriptivo y de diseño correlacional, analizó la relación existente entre el autocontrol y los hábitos de estudio en 732 escolares de 4° y 5° grado de secundaria de colegios metropolitanos particulares (464) y nacionales(268) de edades comprendidas entre los 14 a 17 años, fueron 156 varones y 112 mujeres. Se buscó analizar la relación existente entre autocontrol y el hábito de estudio utilizando como instrumento el cuestionario de autocontrol infantil CACIA (C. y Silva) y el cuestionario de hábitos y técnicas de estudio CHTE de Fernández: se alcanza como resultados que existe correlación altamente significativa y media entre el factor de autocontrol y los hábitos de estudio. En cuanto las comparaciones realizadas entre escolares según el tipo de gestión educativa , se evidencia que si existe diferencias estadísticamente significativas con respecto al autocontrol entre los escolares de 4to y 5to de secundaria a favor de los alumnos de instituciones educativas particulares, sobre todo en los factores de retroalimentación personal y retraso de la recompensa. Asimismo, se evidencia diferencias significativas en las instituciones particulares, sobre todo en los factores lugar de estudio y plan de trabajo. Respecto a las comparaciones realizadas según sexo, se evidencia, que si existe diferencia estadística significativa en los factores de autocontrol, específicamente en los factores de retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual a favor del sexo femenino, mientras que en el análisis de los factores que constituyen hábitos de estudio no se han encontrado diferencias estadísticas significativas

3.2 Marco Teórico

3.2.1. El Autocontrol

La Asociación Americana de Psicología define por primera vez el concepto “Autocontrol” en 1973 como “la habilidad para reprimir o la

práctica de represión de reacciones impulsivas de un comportamiento, deseos o emociones”. Se pueden identificar tres abordajes intelectuales que décadas antes de esa definición habían investigado el autocontrol y que, según Harter (1983), serían la -psicoanalítica (Freud, 1922), la teoría del aprendizaje (Skinner, 1953) y la neuropsicología soviética (Luria, 1961; Vygotsky, 1962).

Como representante del psicoanálisis, Freud (1922) ha defendido la idea de que el autocontrol estaba asociado al desarrollo de la fuerza del ego. Ahora bien, el super ego sería el que controlaría la propia conducta y el comportamiento moral y, por lo tanto, sería una característica estable de la personalidad. El comportamiento moral, a su vez, sería influenciado por acontecimientos durante el desarrollo que tendría una fuerte influencia sobre el grado de autocontrol desarrollado por el sujeto.

Para Skinner (1953) el autocontrol no sería un rasgo o disposición y sí un proceso por el cual el individuo cambiaría su probabilidad de respuesta, alterando las variables en las cuales la respuesta es una función, teniendo una gran influencia del entorno social. Así, visto como resultante del aprendizaje social, el autocontrol ha sido estudiado por varios autores, como Bandura (1971,1976, 1978), Kanfer (1971, 1977), Kanfer y Karoly (1972),Mahoney y Thoresen (1974), Mishel y Patherson (1978),entre otros.

En el caso de la neuropsicología soviética Luria (1961) y Vygotsky (1962) han tenido una visión diferente, diciendo que los problemas con la inhabilidad del niño para el uso adecuado de auto instrucción verbal estarían relacionados con la falta de autocontrol de los impulsos. Específicamente Luria (1961) ha destacado que el comportamiento es controlado por el habla, siendo ella una reguladora del comportamiento infantil. Otros autores también se han preocupado en estudiar el autocontrol. Entre ellos se puede hacer referencia a Meichenbaum

(1978), quien ha enfatizado que el autocontrol no representa un proceso unitario y sí multidimensional, involucrando componentes situacionales, perceptuales, cognitivos, actitudes y motivaciones. Todavía, el autor ha afirmado que cada uno de esos componentes puede ser considerado dentro de la perspectiva de desarrollo.

Para Harter (1983) es importante destacar tres aspectos relevantes para el estudio del autocontrol, siendo ellos, los procesos cognitivos básicos, los procesos de internalización y los procesos afectivos y motivacionales. Principalmente en lo que se refiere al papel de los procesos afectivos y motivacionales en el establecimiento de patrones más aceptables de autocontrol, el autor ha afirmado que apenas la recompensa no sería responsable por internalizar funciones, sino que también el desarrollo tendría participación, por ejemplo, en el caso de la función motivacional.

Autores como Premack y Anglin (1973) han sugerido que el niño se autocontrola porque es una forma de evitar la pérdida de afecto de los padres. A su vez, Aronfreed (1976) ha percibido que existen diferentes razones por las cuales el niño puede controlar su conducta y que pueden ser identificadas a lo largo de un continuum que va desde la orientación interna hasta la externa. Pese a eso, para Shibutani (1961) sólo cuando el niño percibe la perspectiva «del otro» es que el autocontrol se manifiesta. Antes de ese marco el niño está preponderantemente motivado para mostrar control de acuerdo con las exigencias de personas que se imponen a él.

Skinner (1953) hace referencia al hecho de que una persona pueda controlar su conducta de la misma manera que controla la conducta de los demás, siendo este comportamiento de la misma naturaleza que cualquier otro fácilmente accesible. Establece la distinción entre conducta controladora (respuesta cuya realización implica variaciones en la probabilidad de ocurrencia) y conducta controlada (por ejemplo,

ponerse unos guantes (conducta controladora) para no morderse las uñas (conducta controlada).

3.2.1.1 Autocontrol. Concepto

Cuando hablamos de conceptos como “Control”, todo el mundo entiende lo que ello quiere decir, pero el resultado es diferente, ya que normalmente la palabra control implica imposibilidad de hacer cosas sin ser permitido.. Ahora bien, al añadirle "auto" las cosas cambian y autocontrol lo podemos definir como: una habilidad susceptible de aprendizaje, que engloba cualquier conducta controlada exclusivamente por variables auto generadas (físicas, sociales o cognitivas), que trate de alterar la probabilidad de ocurrencia de otra conducta cuya consecuencia, en algún momento, podrían resultar aversivos para el individuo (Labrador, F.J., Cruzado, J.A. y Muñoz, M., 1993).

Remitiéndonos a la definición dada por Kazdin (1996), entendemos por autocontrol: "aquellas conductas que una persona emprende de manera deliberada para lograr resultados seleccionados por ella misma. La persona debe elegir las metas y poner en práctica los procedimientos para alcanzarla.

Las etiquetas autorregulación, autocontrol o autodisciplina son utilizadas indistintamente. Sin embargo hay matices (Según Kanfe y Goldstein (1980):

- ✓ Autorregulación/autocontrol: Todos aquellos casos en los que la persona dirige su propia conducta, pero las modificaciones que lleva a cabo no suponen el control de ninguna respuesta conflictiva.

- ✓ Autocontrol: La conflictividad sí está presente; el sujeto inicia una conducta controladora que va a tratar de alterar la probabilidad de ocurrencia de una conducta conflictiva (conducta controlada).

Como vemos, la autorregulación sería un concepto más general, que englobaría conceptos de ámbito más restringido como el autocontrol.

Para muchos, autocontrol es sinónimo de restricción. Sin embargo, las estrategias de autocontrol no suponen siempre no hacer, sino que en la mayor parte de los casos se trata de poner en marcha conductas que alteren la frecuencia de otras, en unos casos disminuyéndola y en otros aumentándola.

Por otra parte, debemos matizar: el requisito imprescindible que debe cumplir una conducta para que podamos hablar de autocontrol es que ésta se ponga en marcha sin ninguna instigación exterior, física o social; sólo debe estar motivada por variables autogeneradas.

Por último, el concepto de fuerza de voluntad: Tradicionalmente se ha identificado como una variable de personalidad relativamente estable que hacía que los individuos exhibieran autocontrol, concibiendo asimismo este rasgo como no susceptible de entrenamiento.

Esta concepción del autocontrol como rasgo resulta poco práctica, ya que cierra las puertas al entrenamiento.

Desde el punto de vista de la terapia de conducta, el autocontrol se ve como una habilidad entrenable que conforma un continuo, a lo largo del cual puede situarse cualquier persona. La manifestación de autocontrol no es otra cosa que el resultado del conocimiento que el sujeto tiene acerca de las relaciones funcionales que controlan su comportamiento: “conocerte a ti mismo es conocer las variables que te controlan”.

Thoresen y Mahoney (1974): Una persona muestra autocontrol cuando, en ausencia de imposiciones externas inmediatas, lleva a cabo una conducta cuya probabilidad es menor que otras conductas disponibles en su repertorio.

Kanfer y Goldstein (1980): Refiere que las respuestas controladoras suelen tener menor probabilidad de ocurrencia que las conductas a controlar. Sin embargo, lo importante es que las variables que en último término van a determinar la puesta en marcha de estrategias de autocontrol son las consecuencias aversivas que a corto o largo plazo tienen las respuestas objeto de control, a pesar de sus inmediatos efectos positivos, define;

- ✓ Autocontrol: Habilidad susceptible de aprendizaje, que englobaría cualquier conducta controlada exclusivamente por variables autogeneradas (físicas, sociales o cognitivas) que trate de alterar la probabilidad de ocurrencia de otra conducta cuyas consecuencias, en algún momento, podrían resultar aversivos para el individuo.

Daniel Goleman nos dice en su libro La práctica de la inteligencia emocional (1999) que el autocontrol “implica la interrelación entre los componentes psicológicos, sociales y corporales de la persona y por ello es necesario trabajarlos en los tres frentes”.

En este sentido, debemos considerar que si la base del autocontrol está en uno mismo, debemos primero conocernos a nosotros mismos y, una vez que reconozcamos cómo somos y qué carencias y potencialidades tenemos, comenzaremos con la práctica en los diferentes aspectos comentados.

Autocontrol es un término que ha sido aceptado por la Real Academia Española (RAE). Se trata de un concepto que hace referencia al control de los propios impulsos y reacciones,

La definición resulta compleja pero para no asustarnos y comprender mejor lo que significa autocontrol, podemos definirlo como "la habilidad para anticipar consecuencias futuras, tomar decisiones y ejecutar planes de acuerdo a esas consecuencias relacionándose directamente con las competencias cognitivas y sociales de los individuos".

3.2.1.2 Características del Autocontrol

3.2.1.3 Físicas

El aspecto físico, puede parecer que no tiene nada que ver, lo corporal, con el autocontrol, pero si un directivo está tenso y sus músculos los nota contraídos cada vez que se mete en una reunión de departamento, su capacidad de autocontrol será menor y el esfuerzo que va a realizar será mayor para conseguir poco, puesto que la tensión muscular genera tensión nerviosa, como demostró Jacobson en el siglo pasado.

3.2.1.4 Psicológicas

Respecto al aspecto psicológico debemos pensar que los pensamientos son un mundo que nos penetra y nos hace ser lo que somos, por ello es necesario trabajar con ellos y evitar los pensamientos deformantes que denomina A. Beck, refiriéndose a elementos como "filtraje", se contemplan sólo los pensamientos negativos o la culpabilidad ante el mundo o el que siempre tiene razón etc.

3.2.1.5 Sociales

Por otro lado, en lo referente a la parte social, somos incapaces de no transmitir, por lo que nos apuntamos a lo que Daniel Goleman dice en su libro *Inteligencia social* (2006) "el descubrimiento más importante de la neurociencia es que nuestro sistema neuronal está programado para conectar con los demás. Incluso los encuentros más rutinarios actúan como reguladores cerebrales que prefiguran, en un sentido tanto positivo como negativo, nuestra respuesta emocional". Con ello podemos concluir que el autocontrol se entrena y se potencia y que todos podemos mejorar, la suerte es que no tenemos límites en nuestras posibilidades de mejora.

3.2.1.6 Desarrollo del Autocontrol

En el estudio del desarrollo de la autorregulación emocional, muchos investigadores se han centrado en el período de la infancia debido a que tanto las conductas como el contexto social donde éstas se producen no presentan tanta complejidad como en períodos posteriores.

Durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa - dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto-, a una regulación interna, - caracterizada por una mayor autonomía e independencia-, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control. El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse en autónomo con respecto a sus diferentes ambientes (Grolnick, Kurowski y McMenamy, 1999).

Los psicólogos del desarrollo también se han interesado por averiguar las causas del desarrollo de la autorregulación. En este sentido, se han identificado factores de origen endógeno, donde resulta de especial

relevancia la maduración de las redes atencionales; con respecto a los factores exógenos, se ha destacado el papel fundamental de los padres como guías del proceso de desarrollo de sus hijos.

Por otro lado, se han identificado diferencias individuales en la autorregulación emocional, tanto en los diferentes umbrales que suscitan sus respuestas como en las intensidades de diferencias a través de las situaciones y a lo largo del tiempo da apoyo a la hipótesis de que la variación en la autorregulación emocional de los individuos está mediada por sus características temperamentales.

Por último, resulta muy importante para comprender el significado funcional de las emociones y su autorregulación tener en cuenta tanto los contextos sociales donde estas se expresan como las implicaciones que a largo plazo tienen para el ajuste social del niño.

Aunque tradicionalmente la emoción se había considerado como fundamentalmente disruptiva y su estudio se había centrado en su posible interferencia sobre aspectos diversos de la vida cotidiana, desde recientes perspectivas funcionalistas se argumenta que las emociones son respuestas adaptativas con funciones motivacionales y organizativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus objetivos (Grolnick, McMenamy y Kurowski, 1999). En este sentido, por ejemplo el enfado, que tradicionalmente se había considerado como emoción poco adaptativa, actualmente se considera como una emoción necesaria para superar un obstáculo.

En el período de la infancia, los investigadores se han preguntado por cuáles son las estrategias de autorregulación emocional de que disponen los niños pequeños y cómo se produce su desarrollo a lo largo del tiempo. Para responder a estas preguntas, la mayoría de los trabajos han recurrido a la observación directa de las conductas de los niños ante

situaciones de alto arousal emocional; así por ejemplo, las situaciones más frecuentemente utilizadas han supuesto retirar un objeto con el que el niño estaba jugando, dejándolo a su vista pero fuera de su alcance (Diener y Mangelsdorf, 1999; Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1998); exponer a los bebés a estimulación audio-visual desagradable a través de monitores de ordenador (Harman, Rothbart y Posner, 1997); restringir los movimientos de brazos y piernas de los bebés, sentándolos en sillecitas donde no se pueden mover libremente (Kochanska, Coy, Tjebes y Husarek, 1998); presentarles objetos nuevos y personas desconocidas, o pedir que la madre deje de jugar con el niño y abandone la sala (Mangelsdorf, Shapiro y Marzolf, 1995).

Las conductas observadas son posteriormente agrupadas en categorías funcionales de autorregulación emocional. A este respecto, el trabajo de Rothbart y Derryberry (1981), en revisión de la literatura, apuntó las estrategias de evitación activa, orientación hacia el cuidador, desenganche de la atención, aproximación, ataque, autoestimulación corporal, autotranquilización táctil y respiración. Por otra parte, Mangelsdorf et al. (1995) incluyeron en las categorías de autorregulación cuatro grupos de comportamiento: evitación de la mirada, autotranquilización, evitación del extraño y autodistracción. Braungart y Stifter (1991) estudiaron comportamientos regulatorios tales como mirar al ambiente, mirar a la madre, mirar al extraño, mirar a la puerta, mirar a los juguetes, autotranquilización, exploración de los juguetes, búsqueda de proximidad con el extraño, retirada de la mirada al extraño y retirada de la mirada a la madre. Calkins y Johnson (1998) distinguieron las siguientes categorías: autotranquilización, orientación a la madre, distracción, agresión y afrontamiento constructivo. Grolnick et al. (1999) proponen las siguientes: uso pasivo de objetos, implicación activa con objetos, autotranquilización física, búsqueda de contacto, autotranquilización simbólica y focalización sobre el objeto deseado. Ellos consideran que dichas estrategias de autorregulación se mueven a

lo largo de un continuo evolutivo que va desde procesos más pasivos y dependientes del estímulo hasta formas más activas y autónomas de regulación. Esto permite dividir el conjunto de las estrategias por un lado en aquellas más primitivas, pasivas y dependientes, consideradas como menos efectivas en la regulación emocional, y por otro en aquellas más activas y autónomas, que llevarán a una autorregulación más eficaz. Estas estrategias pueden oscilar desde un extremo más pasivo y reactivo, a otro más activo, flexible y autónomo. Así por ejemplo, el uso pasivo de los objetos sería una estrategia más pasiva, mientras que la implicación activa en el juego sería una estrategia más activa y flexible, si bien en ambos casos, los niños desvían su atención del estímulo que les produce malestar.

3.2.1.7 Factores asociados al desarrollo del Autocontrol

3.2.1.7.1 Factores Endógenos

Como ya hemos comentado, uno de los aspectos de la maduración del individuo que aparece como más relevante para el desarrollo de la autorregulación emocional se refiere a la maduración de las redes atencionales; dado que las estructuras cerebrales implicadas en las diferentes redes atencionales maduran a diferente ritmo, las habilidades de autorregulación de los niños también variarán en el tiempo en virtud de tales cambios madurativos.

En los tres primeros meses de vida, la autorregulación emocional está bajo la influencia de la red de alerta. Esta red está implicada en el mantenimiento y ajuste de las distintas fases de alerta, y se piensa que facilita la focalización de la atención sobre estímulos importantes de cara a la adaptación del niño a su entorno (Posner y Raichle; 1994; Posner y Rothbart, 1992). No obstante, esta atención es fundamentalmente activa, muy dependiente de las características de los estímulos que rodean al niño, por lo que la autorregulación

en este período se entiende a un nivel muy primario y apenas se observa. Para Kopp (1982), este período se caracteriza por una primitiva organización y control del sistema autoregulatorio, marcado por la modulación del estado de arousal y la activación de comportamientos tempranos de regulación.

Por esta razón, la regulación emocional de los bebés será muy dependiente de las conductas de los padres, quienes podrán aumentar o disminuirla estimulación ambiental, consiguiendo con ello una óptima regulación del arousal emocional del niño.

Cumplidos los 3 meses de edad, comienza a emerger un segundo conjunto de circuitos atencionales, denominado red de orientación. Este sistema permite al niño desenganchar la atención de la fuente provocadora de malestar, mover la atención hacia otro lugar, e implicar seo potenciar esa nueva localización. Además, cuando el niño está implicado en una localización particular, la amplitud de la atención también puede reducirse para proporcionar más detalles de las características locales, o por el contrario puede ampliarse para proporcionar una cobertura más amplia de información global (Posner y Raichle, 1994; Posner y Rothbart, 1992; Rothbart, Posner y Rosicky, 1994). Esta nueva habilidad facilitará un cambio en las estrategias de autorregulación disponibles para los niños. Dicho cambio fue identificado por Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992). En su estudio, los niños de 3 meses de edad demostraron habilidad para tranquilizarse y estimularse por ellos mismos, si bien no tuvieron tendencia a iniciar otras conductas más autónomas. Para estos niños la autotranquilización física es la estrategia más frecuentemente utilizada, puesto que su sistema atencional todavía no está suficientemente desarrollado. En cambio, sólo un mes más tarde, hacia los 4 meses, estos mismos niños comenzaron a utilizar con frecuencia el desenganche y el cambio atencional como

estrategia de autorregulación, disminuyendo de forma eficaz el arousal emocional.

La edad de 6 meses marca otra etapa importante en la adquisición de las estrategias de regulación emocional, aunque todavía se hace evidente la relativa inmadurez del sistema atencional.

El cambio más importante que observamos a esta edad es el desarrollo de las habilidades motoras, lo que facilita la aproximación y evitación de estímulos con la finalidad de regularlos niveles de arousal de forma óptima.

Para Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992), en este período hay un cambio en el tipo de evitación que utiliza el niño para suprimir el malestar.

A los 6 meses, la evitación es más activa que a los 3, ya que debido a la emergencia de habilidades motoras, el niño puede separarse físicamente del estímulo provocador de malestar. Por otro lado, a esta edad los niños utilizan mucho más la estrategia de desenganche de la atención, son buscadores más activos de estímulos, y redirigen su atención con mayor frecuencia hacia objetos físicos que hacia personas.

Más tarde, alrededor de los 9 meses de vida, se hace manifiesta la presencia de un tercer sistema atencional, la red ejecutiva, y podríamos describirla como un sistema ejecutivo responsable de regular la red atencional posterior y de controlar la atención al lenguaje. Este cambio permitirá un uso flexible de los mecanismos atencionales como estrategias de autorregulación.

Así, en el estudio de Lirewise, Gianino y Tronick (1988) se mostró que los niños de 9 meses de edad fueron más capaces de mantenerla

atención sobre un objeto y cambiar la comparados con los niños de 3 y 6 meses. Por otro lado, la maduración del cortex frontal también va a permitir la aparición de mecanismos inhibitorios en el niño. Una de las formas de manifestación es la inhibición en la aproximación a estímulos nuevos y/o de alta intensidad, tal como fue mostrado por Rothbart(1988). Esta autora expuso a niños de diferentes edades a estímulos en el laboratorio.

Unos eran de baja intensidad y familiares para los niños, mientras que otros eran nuevos y de alta intensidad. Encontró que a los 6 meses de edad, los niños tendieron a coger con la misma rapidez los juguetes nuevos que los familiares, mientras que a la edad de 10 meses los niños incrementaron sus latencias en la aproximación a los juguetes nuevos. Al mecanismo subyacente a estas conductas se le ha denominado Inhibición Conductual, y se activa ante situaciones de incertidumbre es decir, las que implican novedad, estimulación de alta intensidad, ante la expectativa de un castigo, o ante miedos lo genéticamente programados (Kagan, 1998).

En este período se producen paralelamente en el niño otros logros cognitivos tales como la permanencia del objeto, la resolución de tareas que implican la coordinación de esquemas de acción sobre los objetos, la imitación vocal y motora, y una primitiva planificación interna que controla su comportamiento, o lo que es lo mismo, la aparición de la conducta intencional. Otro cambio que merece especial atención hace referencia a la comunicación. Los niños de 9 meses ya son capaces de comunicarse con otra persona y hacer referencia a un tercer elemento del ambiente, es decir, se hace patente la función de referencia social (Klennert, Emde, Butterfield, Campos; 1983). Rothbart, Ziaie, yO´Boyle (1992) aluden a dichas capacidades comunicativas así como a la memoria del niño, éste, se administraron al niño varios estímulos con el fin de provocar respuestas emocionales de diferente tipo. Una de las

tareas consistió en la aparición de máscaras a través de una ventana, lo que generó altos niveles de malestar.

Los autores encontraron un aumento en el uso de la estrategia de orientación hacia la madre, lo que supone un capacidad para cambiar la focalización atencional del estímulo provocador del malestar a la madre. Este cambio en la re focalización atencional desde estímulos inanimados (como observamos en los 6 meses) hacia personas puede ser atribuido a la emergencia de las capacidades comunicativas en el niño. A su vez Kopp (1982) habla en esta etapa de la emergencia de la habilidad por parte del niño a mostrar una mayor conciencia ante demandas sociales definidas por los cuidadores, caracterizada por el inicio, mantenimiento, modulación y cese de movimientos físicos, comunicación y señales emocionales de acuerdo con estas demandas.

Después del primer cumpleaños, debido a la mejora en las capacidades cognitivas, se puede observar la puesta en marcha de estrategias con un mayor grado de autonomía. En el estudio de Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992), los niños de 13 meses fueron más activos en la búsqueda de estimulación, mostraron menos autotranquilización, más conductas de aproximación, menores comportamientos de evitación y mayores comportamientos de autoestimulación, comparados con los niños de menor edad. En cuanto a la regulación emocional, incrementaron su focalización sobre aspectos inanimados del ambiente y mostraron también mayor comunicación gestual. Por otro lado, otros estudios han identificado algunas de las limitaciones propias de esta edad.

Así, Bridges, Grolnick y Connell (1997) encontraron que a los 12 meses, ante las situaciones de espera para tocar un objeto deseado y de separación de la madre, la probabilidad de que los niños se

implicaran activamente en el juego era menor que en otros momentos posteriores del desarrollo, tanto estando solos como en presencia del cuidador, y era mayor la probabilidad de utilizar estrategias más dependientes, como la búsqueda de contacto.

En otro estudio de Grolnick, Cosgrove y Bridges (1996) encontraron que la frecuencia de expresiones de afecto positivo iniciadas por el niño en una situación de juego libre eran menores a esta edad que en niños mayores. La edad de 18 meses no supone demasiados cambios con respecto a los 12 meses. Para Mangelsdorf et al. (1995), a los 18 meses hay una menor probabilidad de mostrar comportamientos de evitación y autotranquilización, y una mayor frecuencia en los comportamientos de autodistracción que implican una exploración activa del ambiente. Además, hay un aumento en la tendencia a dirigir la interacción, puesto que entre los 12 y los 18 meses los niños empiezan a mostrar una mayor conciencia de las demandas sociales y a modular sus respuestas en función de estas demandas.

En el estudio de Grolnick et al. (1996) que citábamos anteriormente, los autores encontraron que los niños de 18 meses eran capaces de responder con afecto positivo a acciones neutrales y verbalizaciones de sus madres. Para Parritz (1996) hay una mayor probabilidad a esta edad de realizar intentos por controlar la situación de estrés con una amplia variedad de estrategias comportamentales, tales como buscar información en sus madres sobre el estímulo de interés.

Por último, a los 24 meses observamos ya una madurez importante en las habilidades autorregulatorias de los niños. Grolnick et al.(1997), encontraron que los niños de esta edad utilizaban preferentemente estrategias de implicación activa en el juego,

siendo menos probable el uso de estrategias dirigidas a otros tales como la búsqueda de contacto. Kopp (1982) considera que en este periodo se da el “control del impulso”, caracterizado por la emergencia del yo, y un equilibrio entre acción y verbalización. Los factores que determinan esta etapa son fundamentalmente maduracionales, siendo en este sentido esencial las habilidades lingüísticas, si bien la sensibilidad del cuidador a las necesidades del niño también es importante en esta etapa, tal como veremos en el siguiente apartado. A modo de conclusión, a lo largo de la infancia se observan diferencias en las estrategias disponibles para los niños en cada momento evolutivo, oscilando desde métodos más paliativos de control del malestar hasta formas de afrontamiento más activas, es decir, se produce una progresión evolutiva hacia formas de regulación cada vez más flexibles y autónomas, que favorecen la adaptación del niño a las distintas demandas de su entorno.

3.2.1.7.2 Factores Exógenos

En el recorrido que hemos realizado en el apartado anterior, se ha puesto el énfasis sobre los aspectos madurativos de los individuos. Sin embargo, son muchos los investigadores que conceden cada vez más importancia a la contribución de la interacción cuidador-niño a la hora de explicar los procesos autorregulatorios que muestra éste último.

La influencia de la conducta de la madre sobre las estrategias de autorregulación emocional de los niños ha sido puesta de manifiesto por una diversidad de estudios. Algunos de ellos hacen constar cómo los niños utilizan estrategias de afrontamiento más complejas cuando la madre está participativa que cuando está pasiva. En el estudio de Grolnick et al.(1996) se observó la conducta de niños de 24 meses de edad en una situación de demora

de un objeto deseado en dos condiciones; en una, la madre era libre de hacer lo que quisiera mientras que el niño esperaba (madre-activa) y en la otra se le pedía que leyera una revista y que permaneciera relativamente pasiva, a pesar de que podía responder al niño en el período de espera (madre-pasiva). Los autores encontraron diferencias en las conductas de los niños ante estas dos condiciones, de manera que los niños que utilizaron estrategias más adaptativas cuando la madre estaba en actitud activa, mientras que la situación madre-pasiva favoreció el uso de estrategias más pasivas y reactivas. Estos mismos resultados fueron replicados en un estudio longitudinal entre 12 y 14 meses (Bridges et al., 1997). Más recientemente, Diener et al. (1999) encontraron que las estrategias regulatorias de los niños se encontraban en función del grado de implicación materna en situaciones de laboratorio creadas para elicitación de miedo o ira, de manera que los niños utilizaron con mayor frecuencia estrategias tales como la implicación activa en objetos y la referencia social cuando la madre se encontraba implicada. Por el contrario, cuando la madre no se halló implicada, se encontró una mayor frecuencia de estrategias de búsqueda de contacto hacia ésta. En consonancia con estos resultados, en un estudio realizado por nuestro grupo de investigación (Ato, González, Carranza y Ato, 2003) con niños de 12 meses de edad, observamos las estrategias de autorregulación de los niños cuando la madre estaba presente y participativa en comparación a cuando la madre estaba ausente, observándose que cuando hubo una implicación por parte de la madre se dieron estrategias más autónomas por parte del niño, como implicación activa en el juego, mientras que la ausencia de la madre correlacionó con una mayor frecuencia de uso de estrategias más dependientes, como uso pasivo de los objetos y búsqueda de contacto.

Todos estos trabajos redundan en mostrar, por un lado que la presencia activa de la madre favorece el uso de estrategias de autorregulación emocional más sofisticadas por parte del niño, y por otro que la sensibilidad del cuidador y su capacidad para proporcionar ambientes y estrategias adecuadas, son una fuente de influencia muy importante en el desarrollo de las habilidades del niño.

3.2.1.8 Influencia del Autocontrol en el desarrollo social

En el transcurso evolutivo, los niños van progresivamente utilizando formas más sofisticadas y autónomas de autorregulación/autocontrol emocional. Por otro lado, también ha quedado constancia de que las características temperamentales pueden influir tanto en la intensidad de la emoción experimentada como la estrategia de afrontamiento utilizada ante una situación determinada, contribuyendo a la larga al desarrollo de un estilo de autorregulación característico de cada individuo. Pero, ¿cuál es el significado funcional de la autorregulación/autocontrol emocional?.

Como ya se ha comentado, la mayoría de los autores en la actualidad afirman que la autorregulación/autocontrol emocional cumple una función de adaptación social. En este sentido, Eisenberg y Fabes (1992) proponen un modelo de relaciones entre la intensidad de la emoción, la autorregulación y el funcionamiento social. Ellos proponen que una alta emocionalidad negativa, junto con una baja regulación emocional y conductual, se asociará con problemas comportamentales de tipo externalizantes tales como la agresividad y la baja competencia social. Por el contrario, una baja regulación de la emoción junto con un alto control comportamental y una alta intensidad emocional negativa se asociará a problemas comportamentales de tipo internalizantes tales como el miedo, o la timidez.

Podemos esperar, por tanto, que los procesos de autorregulación/autocontrol predispongan a un mayor o menor riesgo de problemas de conducta (Block, Gjerde y Block, 1991) y de hecho, un número de estudios han encontrado asociaciones significativas entre la intensidad y la autorregulación emocional, y el funcionamiento social en la niñez.

Así por ejemplo, Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith, O'Boyle y Suh (1994) encontraron que la utilización de formas no constructivas de afrontamiento junto con una alta emocionalidad negativa se relacionaba significativamente con bajos niveles DE comportamientos socialmente apropiados, con un bajo estatus sociométrico y con baja tendencia a manifestar la ira de forma constructiva. Por otro lado, en otro estudio (Eisenberg, Fabes, Bernweig, Karbon, Poulin y Hanish,1993), los niños que mostraron un comportamiento socialmente apropiado y que gozaban de popularidad entre sus compañeros mostraban altos niveles de regulación emocional, y también altos niveles de afrontamiento constructivo instrumental y bajos niveles de afrontamiento no constructivo (agresión). Pero dado que el presente trabajo se ha centrado en la infancia, nos preguntamos si las habilidades de regulación emocional mostradas por los niños en un período tan temprano son relevantes para explicar el posterior funcionamiento social. En virtud de los estudios que conocemos, la respuesta es afirmativa. Bates (1987), por ejemplo, encontró que los altos niveles de llanto y enfado a la edad de 6 meses podían dar lugar a problemas internalizantes y externalizantes en la edad preescolar. En un estudio reciente, Rothbart, Ahadi, Hershey y Fischer(2001) encontraron que una mayoría /frustración a los 10 meses se asoció con un mayor malestar, alta culpa / vergüenza, agresión y baja autotranquilización a edades posteriores.

Por otra parte, Kochanska (1994) ha señalado que los niños temerosos a edades tempranas, muestran una mejor interiorización de los principios

morales a la edad preescolar. Más aún, las habilidades de autorregulación tempranas pueden tener un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social de los individuos.

Esto ha sido mostrado por Caspi (2000) en un destacado estudio longitudinal desde los 3 hasta los 21 años. Encontró que los niños diagnosticados como "bajo control" (undercontrolled) a la edad de 3 años, caracterizados por ser impulsivos, inquietos, negativos, de distracción fácil y emocionalmente inestables, a la edad de 21 años informaron de carecer de amigos que pudieran darle apoyo emocional y compañía, además de estar insatisfechos en su relación de pareja. Por el contrario, los niños del grupo "bien ajustado" (well-adjusted) mostraron un apoyo social y relaciones de pareja satisfactorios.

En conclusión, la autorregulación/autocontrol emocional a una edad tan temprana como la infancia resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social.

3.2.1.9 De la heteroregulación hacia la autorregulación

La autorregulación es una de las dimensiones más importantes de la persona moral, ya que posibilita su desarrollo integral. Se define como un proceso comportamental, constante y continuo, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Contribuye a la adaptación a las normas externamente establecidas, pero también favorece el desarrollo de la dimensión proyectiva del sujeto, al favorecer que la persona sea capaz de actuar con relativa independencia de agentes externos, sea capaz de organizar su tiempo y no necesite refuerzos inmediatos a la acción realizada. El proceso de autorregulación presupone un nivel de autocontrol elevado en situaciones puntuales. El

autocontrol se manifiesta en los casos en los que el sujeto rompe la cadena lógica de respuestas que desencadena habitualmente un estímulo, y en lugar de llevar a cabo una respuesta de alta probabilidad, la que manifestaría por su tendencia natural, realiza una conducta de baja probabilidad. El autocontrol significa, pues, romper con la tendencia natural de actuación para conseguir un objetivo que es valorado como positivo por el sujeto. En algunos casos es desacelerativo, cuando se inhibe o evita una conducta, reacción o pensamiento, pero también puede ser acelerativo.

La autorregulación, vista como objetivo final de la intervención por el mismo hecho de ser el único medio posible para obtener una autonomía moral real, debe considerarse tanto desde el punto de vista conductual como cognitivo. La relación entre las áreas cognitiva y conductual nos obliga a considerarlas como dos elementos interdependientes en el momento de intervenir, si bien existen técnicas específicas para cada una de ellas. Los pasos a seguir en la autorregulación conductual son los siguientes: reconocer que se encuentra en una situación problemática, darse cuenta que está envuelto de variables externas e internas que influyen, elaborar un plan para prevenir la mala conducta, realizar el plan y la autoevaluación. Por su parte, el trabajo de la autorregulación cognitiva pretende enseñar a distanciarse de la certeza con la que se mantienen determinados pensamientos para llegar a conseguir un análisis de los mismos, a partir de que se valore la necesidad y la capacidad de cambio. La reestructuración cognitiva implica la identificación de los pensamientos automáticos; la elaboración de un auto registro en el que el sujeto anota qué piensa y cómo se siente; la evaluación del contenido de los pensamientos del sujeto en la que se examina la validez de las creencias en cada momento específico, valorándolas como hipótesis y no como hechos, someténdolas a un análisis crítico y valorando la posibilidad de modificación (Beck, y otros, 1983).

3.2.1.10 Relación del Autocontrol y la Educación

En todo el proceso de cambio, y para que éste sea real y duradero, es básica la implicación del educando en los propios objetivos educativos. Lo principal es que la persona realice un análisis crítico de su realidad, vea la necesidad de cambio, se sienta con ganas de modificar y se considere capaz de conseguirlo. La constancia, la perseverancia y el esfuerzo, incluso en momentos en los que la persona sea sometida a frustraciones, considerados como medios y no como fines, deben ser objeto de atención prioritaria, ya que facilitarán la asunción de los objetivos propuestos.

Nuestro último fin es el de ayudar a conseguir la propia construcción de la escala de valores de manera racional y autónoma y una coherencia entre el juicio y la acción, de manera que en los momentos en los que se presenten situaciones conflictivas, tanto intra como interpersonales, la persona pueda regirse por ella sin que la tensión y angustia la bloqueen hasta el punto de no sentirse capaz de regular su propia vida. El procedimiento para lograr este objetivo consiste en favorecer la autorregulación conductual y cognitiva, proceso al que se llega a partir del autoconocimiento y el autocontrol. Pero para llevarlos a cabo es necesario que el sujeto esté motivado, se implique en su propio proceso educativo y se considere causante de sus éxitos y fracasos, resultados que debe ver como controlables y modificables. Es importante que la persona se sienta dotada de las capacidades y habilidades necesarias para cambiar y que su percepción de auto eficacia sea elevada, aspecto que dependerá de su autoconcepto y autoestima. Para conseguir todo esto, es necesario el desarrollo y la intervención en relación a las dimensiones morales, su personalidad moral.

Por otra parte, si partimos de una concepción de la educación desde la perspectiva constructivista en la que se considera a la persona como

sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, su crecimiento personal y social, y en la conformación de su manera de pensar, sentir y hacer, el papel del educador en todo este proceso no puede ser el de transmisor de conocimientos, de verdades o de valores. El objetivo de la autorregulación y la autonomía no se consigue si sólo se inculca lo que otro cree, piensa o siente. Se pueden ofrecer alternativas y potenciar actividades y situaciones que se consideran oportunas para que conozca diferentes realidades en las que observe modelos que le ayuden a afrontar de otra manera los problemas y los conflictos a los que actualmente no sabe cómo responder. Pero esta actuación debe diferenciarse del rol paternalista que algunas veces ha podido adoptarse.

La función del educador es la de guía, de facilitador y de generador; también son modelos en los que los sujetos se reflejan y de los que aprenden, a veces inconscientemente, maneras de reaccionar y comportarse. Como educadores se debería intervenir psico-educativamente para facilitar a la persona el desarrollo de las capacidades y habilidades que se consideran le facilitarán su propia estructuración, pero no es conveniente basar la relación terapeuta-sujeto en la transmisión de consejos. Consideramos que es positivo que exista una relación afectiva positiva y de confianza, pero no que mediante ésta el educador anule la propia implicación del sujeto y su capacidad de decisión autónoma. Una actuación centrada en este estilo puede provocar fácilmente una dependencia emocional hacia el educador en lugar de potenciar la responsabilidad del sujeto en su propio cambio. Al mismo tiempo, indirectamente se transmiten dudas acerca de su capacidad real de autonomía y parece que se les niegue su mayoría de edad mental.

El papel del educador consiste en propiciar las condiciones para que el sujeto aprecie valores, gestione el conocimiento, consiga el control personal de sus emociones y reacciones en los conflictos y catalice

positivamente la expresividad humana. En definitiva, se pretende potenciar la creación de un medio propio, el reconocimiento de sí mismo, la posibilidad de autodeterminación a través de la asunción de una libertad personal, una autonomía y una mayoría de edad real. Nuestro objetivo es crear las bases para que las personas que están en situación de educandos sean capaces de construir nuevas matrices de valores a partir de la apropiación de los valores existentes o la creación de nuevos, y sobre todo, potenciar la optimización de la actividad estructurante de la persona.

De ello se deriva que una propuesta de educación en valores no se basa en la transmisión de unos valores determinados, sino que consiste en proponer las condiciones que deben estar presentes en toda institución educativa para facilitar el desarrollo de las dimensiones que permitan a los individuos conocer, valorar, apreciar y construir su escala de valores, y que le permitan el ejercicio de su libertad como persona en una sociedad pluralista y democrática.

3.3 La Adolescencia

Es en esencia una etapa de cambios; una etapa en que el individuo deja de ser un niño, pero sin haber alcanzado aún la madurez del adulto. Es un tránsito complicado y difícil que normalmente debe superar para llegar a la edad adulta. Es una etapa de transición que tiene características peculiares. Es una etapa de descubrimiento de la propia identidad psicológica, sexual. Social, así como de la autonomía individual

Según Méndez(2002) en la etapa adolescente se desarrollan sentimientos de ajuste que le permitirán al chico o chica su adecuación al medio y la adaptación social con sus pares.

Se considera que la adolescencia se inicia aproximadamente a los 12 años promedio, en las mujeres y a los 13 años en los varones. Este es el momento

en que aparece el periodo de la pubertad, que cambia al individuo con respecto a lo que hasta entonces era su niñez.

En la adolescencia se distinguen dos etapas:

1. Pre-adolescencia (fenómeno de la pubertad)
2. Adolescencia propiamente dicha.

3.3.1 La Pre Adolescencia

❖ Desarrollo físico

Se produce una intensa actividad hormonal. Se inicia a los 11 o 12 años en las mujeres y a los 13 o 14 años en los varones. En las mujeres aparece la primera menstruación y en los varones la primera eyaculación; pero en ambos todavía sin aptitud para la procreación. En ambos sexos aparece el vello púbico.

Se da también un rápido aumento de estatura, incremento en el peso, aparición de caracteres sexuales secundarios; en las mujeres: senos, caderas, etc. En los varones: Mayor desarrollo muscular, fuerza física, aumenta el ancho de la espalda, cambio de voz, pilosidad en el rostro, etc.

❖ Desarrollo cognoscitivo:

- I. No confunde lo real con lo imaginario y por tanto puede imaginar lo que podría ser.
- II. Usa con mayor facilidad los procedimientos lógicos; análisis, síntesis. Descubre el juego del pensamiento.
- III. Desarrollo del espíritu crítico.
- IV. Discute para probar su capacidad y la seguridad del adulto.

- V. En ocasiones es fastidioso, pero con poca frecuencia. Hay una proyección de sí en el porvenir, pero también a veces evade lo real.

❖ Desarrollo tendencial:

- I. Tiene necesidad de seguridad pero a la vez una necesidad de independencia de sus padres.
- II. Esto hace que despierte la necesidad de libertad, de ser independiente y libre; para ello emplea la desobediencia como una necesidad.

❖ Desarrollo afectivo:

- I. Gran intensidad de emociones y sentimientos.
- II. Hay desproporción entre el sentimiento y su expresión.
- III. Las manifestaciones externas son poco controladas y se traducen en tics nerviosos, muecas, refunfuños, gestos bruscos, gritos extemporáneos.
- IV. Pasa con facilidad de la agresividad a la timidez.

❖ Desarrollo social:

- I. Creciente emancipación de los padres.
- II. Busca la independencia pero a la vez busca protección en ellos.
- III. Se da mutua falta de comprensión (con sus padres).
- IV. Tiene necesidad de valorarse, de afirmarse, de afiliación y de sentirse aceptado y reconocido por los de su entorno.
- V. Su principal interés son las diversiones, el deporte, etc.

❖ Desarrollo sexual:

- I. Tendencia a la separación entre chicos y chicas.
- II. Gran curiosidad por todo lo relacionado con la sexualidad

❖ Desarrollo social:

- I. Va pasando de la heteronomía a la autonomía.
- II. Aquí influye mucho la moral de la familia como testimonio. Así el adolescente será capaz de:
 - ✓ Fijar metas y objetivos propios.
 - ✓ Organizar su actividad en conformidad con sus proyectos.
 - ✓ Organizar mejor y eficientemente su tiempo libre.

❖ Desarrollo religioso:

El desarrollo religioso puede ser problemático cuando:

- ✓ Los padres no dan testimonio, usan la religión como disciplina y no son estables.
- ✓ Cuando el muchacho encuentra serias dificultades en el ramo de la sexualidad.

- ✓ Cuando la religión, en el ambiente social, es considerado como "cosa de mujeres", "pueril".
- ✓ Cuando la catequesis recibida en la infancia ha sido formalista y separada de la vida, de lo contrario el desarrollo religioso es satisfactorio.

3.3.2 La Adolescencia propiamente dicha

- ❖ Desarrollo Cognoscitivo: La adolescencia es la etapa donde madura el pensamiento lógico formal. Así su pensamiento es más objetivo y racional. El adolescente empieza a pensar abstrayendo de las circunstancias presentes, y a elaborar teorías de todas las cosas. Es capaz de raciocinar de un modo hipotético deductivo, es decir, a partir de hipótesis gratuitas y, procediendo únicamente por al fuerza del mismo raciocinio, llegar a conclusiones que pueden contradecir los datos de la experiencia.

La adolescencia es también la edad de la fantasía, sueña con los ojos abiertos ya que el mundo real no ofrece bastante campo ni proporciona suficiente materia a las desmedidas apetencias de sentir y así se refugia en u mundo fantasmagórico donde se mueve a sus anchas.

Es también la edad de los ideales. El ideal es un sistema de valores al cual tiende por su extraordinaria importancia. El adolescente descubre estos valores y trata de conquistarlos para sí y para los demás. Aunque este hecho no afecta a todos los adolescentes. Depende de la formación recibida.

- ❖ Desarrollo motivacional: Según Schneider, en el adolescente sobresalen los siguientes motivos:
 - ✓ Necesidad de seguridad: Se funda en un sentimiento de certeza en el mundo interno (estima de sí, de sus habilidades,

de su valor intrínseco, de su equilibrio emocional, de su integridad física) y externo (económica, su status en la familia y en el grupo). El adolescente puede sufrir inseguridad por los cambios fisiológicos, la incoherencia emotiva o por la falta de confianza en los propios juicios y decisiones.

- ✓ Necesidad de independencia: Más que una existencia separada y suficiencia económica, significa, sobre todo, independencia emocional, intelectual, volitiva y libertad de acción. Se trata de una afirmación de sí.
- ✓ Necesidad de experiencia: Fruto del desarrollo y la maduración que en todos sus aspectos son dependientes de la experiencia. Este deseo de experiencia se manifiesta claramente en las actividades "vicarias" (TV, radio, conversación, cine, lecturas, juegos, deportes). Por esto mismo se meten en actividades poco recomendables: alcohol, drogas, etc.
- ✓ Necesidad de integración (de identidad): Que es un deseo inviolable y de valor personal.
- ✓ Necesidad de afecto: Sentir y demostrar ternura, admiración, aprobación).

❖ Desarrollo Afectivo: Es difícil establecer si la adolescencia es o no un periodo de mayor inestabilidad emotiva. Pero nada impide reconocer la riqueza emotiva de la vida del adolescente y su originalidad.

La sensibilidad avanza en intensidad, amplitud y profundidad. Mil cosas hay ante las que ayer permanecía indiferente y, hoy, patentizará su afectividad. Las circunstancias del adolescente, como la dependencia de la escuela, del hogar, le obligan a rechazar hacia el interior las emociones que le dominan. De ahí la viveza de su sensibilidad: al menor reproche se le verá

frecuentemente rebelde, colérico. Por el contrario, una manifestación de simpatía, un cumplido que recibe, le pondrán radiante, entusiasmado, gozoso. El adolescente es variado en su humor.

❖ Desarrollo social: Tanto el desarrollo cognoscitivo, como el motivacional y afectivo agilizan el proceso de socialización. El adolescente tiene en su comportamiento social algunas tendencias que conviene reseñar:

- ✓ A medida que crece, son mayores y más variadas sus experiencias sociales.
- ✓ Este mayor contacto con la sociedad favorece un conocimiento más real de la sociedad.
- ✓ Mayor conciencia de los demás, así como una progresiva conciencia de pertenencia a una clase social
- ✓ Otras tendencias importantes son la madurez de la adaptación heterosexual, la búsqueda de status en el grupo de compañeros de la misma edad y la emancipación de la familia.

En este proceso de socialización encontramos en el adolescente una serie de oscilaciones tales como:

- ✓ Oscilación entre excitación y depresión: trabajo y ocio, buen humor y llanto.
- ✓ Oscilación entre sociabilidad e insociabilidad: delicados e hirientes, tratables e intratables.
- ✓ Oscilaciones entre confianza y desconfianza de sí mismos.
- ✓ Oscilaciones entre vida heroica y sensualidad.

En esta época aparecen rivalidades y luchas para obtener el poder y ejercerlo sobre los demás. Prueba sus fuerzas físicas y así se convierte en agresivo, lo que se manifiesta con ciertos actos exteriores (se golpean unos a otros), palabras

agresivas (se insultan), manifestaciones reprimidas y ocultas, agresividad contra sí mismos, agresividad contra las cosas.

La situación del adolescente frente a la familia es ambivalente: Por una parte está la emancipación progresiva de la familia, lo que implica un riesgo; y por otra, el adolescente percibe que su familia es fuente de seguridad y ayuda, con miedo a perderla.

Esta situación puede o no ser conflictiva. Depende cómo los hijos son educados. Será entonces, conflictiva:

- ✓ Por las relaciones personales precedentes defectuosas.
- ✓ Por el sentido de inutilidad por parte de los padres.
- ✓ Por sobreprotección parental o por abandono.
- ✓ Por dudas de parte de los padres en torno a la responsabilidad de sus hijos.
- ✓ Por el fenómeno de la constancia perceptiva, a través de la cual a los hijos se les ve siempre "niños".
- ✓ Por las frustraciones de los padres proyectadas a sus hijos que llevan a una identificación a la inversa y a una mala interpretación.
- ✓ Los padres afrontan los problemas de hoy en contexto de ayer.
- ✓ Por el hecho de que los padres son adultos y representan a la clase privilegiada, que niega al adolescente el "status" del mismo género.
- ✓ Por el "conflicto de generaciones" debido a los contrastes que pueden surgir por la diferencia de edad entre dos generaciones.

Una línea de solución está en la comprensión, en un gradual proceso decisonal comunitario. Durante la adolescencia, la escuela favorece la reorganización de la personalidad sobre la base de la independencia. La escuela facilita:

- ✓ La emancipación de los padres
- ✓ Un status autónomo fundado sobre su propia acción.
- ✓ La constitución de grupos
- ✓ Una mayor independencia volitiva al tratar con los adultos.

Pero también la escuela puede presentar los siguientes obstáculos:

- ✓ Puede desatender problemas vitales (si se limita a lo intelectual)
- ✓ Ignora al estudiante como individuo (sólo exige rendimiento)
- ✓ Prolonga las relaciones adulto – niño.
- ✓ Algunas escuelas son el campo de batalla de contiendas ideológicas y políticas.

Hemos de ver también las relaciones entre adolescentes: La amistad entre adolescentes se caracteriza por la sinceridad, el altruismo, la delicadeza. Se precian de tener los mismos gustos y opiniones, se imitan, se tienen mutua confianza, se quieren con exclusividad, se sacrifican unos por otros.

Entre ellos predominan los grupos primarios, se reúnen con frecuencia participan de las mismas diversiones, peligros y emociones. El grupo proporciona a los adolescentes bienes diversos:

- ✓ Les da sentimiento de seguridad, protección y solidaridad
- ✓ Facilita las amistades
- ✓ Es una escuela de formación social
- ✓ Ayuda a emanciparse de sus padres
- ✓ Reduce el conjunto de frustraciones.

❖ Desarrollo sexual: La sexualidad del adolescente no es sólo un fenómeno psicofisiológico, sino también socio – cultural. Los valores, costumbres y controles sexuales de la sociedad en que vive el adolescente determinan en gran parte su actitud y comportamiento psicosexual.

Todos los adolescentes en un momento dado se preocupan más o menos de su desarrollo sexual pero de ello no hablan espontáneamente sino en un clima de gran confianza. La tensión sexual que tiene todo adolescente es el resultado de tres tipos de estimulantes que operan de forma compleja: La acción de mundo exterior, la influencia de la vida psíquica y la acción del organismo.

En la adolescencia comienzas las primeras atracciones heterosexuales, la chica es más corazón y el chico es más cuerpo. La chica es más exhibicionista que el chico.

❖ Desarrollo moral: La moral para los adolescentes no es una exposición de principios, ni un conjunto de convenciones sociales; es, ante todo, un comprometer todo su ser a la búsqueda de la imagen ideal de sí mismo, donde pone a prueba la fuerza de la voluntad, la solidez de las posibilidades y cualidades personales. Hay algunos valores morales que ellos prefieren por ser más brillantes, más nobles y porque exigen un don de sí más absoluto.

- ✓ El sentido del honor: sentimiento de la nobleza y de la dignidad del hombre frente al hombre.
- ✓ La sinceridad, signo de una personalidad que se afirma.
- ✓ La valentía, motor de muchos actos.
- ✓ La lealtad.

❖ Desarrollo religioso: En la adolescencia se pone en movimiento exigencias particulares como el encuadramiento del propio yo en un mundo que tiene un sentido absoluto; estas exigencias hallan respuesta sólo en una específica dimensión religiosa. En esta edad, lo trascendente son afirmados como tales. Sin duda que para esto influye la educación dada por los padres, la ecuación de la escuela y el medio ambiente.

El grupo de compromiso en la fe ahonda la religiosidad del adolescente y lo abre a los demás

3.3.3 Género y problemas de conducta durante la adolescencia

Diversos trabajos de investigación analizan el papel que juega la variable género en los problemas de conducta o de desajuste

personal durante la etapa adolescente. Los hallazgos en relación al grado de desajuste general no son del todo concluyentes ya que algunos estudios señalan que son las chicas las que presentan más problemas de ajuste personal (Sandoval, et al., 2006; Lemos et al., 1992c; Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002), mientras que otros estudios no observan diferencias significativas entre chicos y chicas (Lemos et al., 1992b; Abad, Forns, Amador y Martorell, 2000). Donde sí se observan claras diferencias entre ambos grupos es cuando los diferenciamos entre problemas de ajuste externo e interno.

Los problemas de ajuste externo parecen ser más habituales en los chicos adolescentes que en las chicas (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992a; 1992; Doménech, Subira y Cuxart, 1996; Lemos et al., 2002; Sandoval et al., 2006). Sin embargo, en estudios recientes no se encuentran diferencias intersexo en relación a los problemas externos (Sandoval et al., 2006; Parra, 2005; Sánchez-Queija, 2007). En concreto, Sánchez-Queija (2007) explican estos resultados por la tendencia actual de las chicas a ser iguales que los chicos en todos los sentidos.

En relación a los problemas de conducta agresiva, la adolescencia marca todavía una alta frecuencia en el caso de los chicos (Serrano et al., 1996). No obstante, las diferencias inter-sexo no solo se aprecian en la frecuencia de estas conductas, sino que también las diferencias están en los tipos de comportamientos antisociales más habituales en ellos que en ellas. En este sentido, los comportamientos antisociales de los chicos suelen estar más relacionados con la agresividad verbal o física directa, mientras que las chicas presentan un tipo de problemas de conducta antisocial más encubierto y sutil que suelen hacerlas pasar más desapercibidas (Ortega y Del rey, 2005; Zocodillo, 1993).

3.4 El Comportamiento Escolar

3.4.1 Marco de Adaptación al mundo escolar

Saumell (2011) enfatiza que es la escuela para el alumno la primera experiencia de socialización fuera de la familia y el lugar en el que la presencia del otro se hace evidente y necesaria. Es un espacio de seguridad y proporciona un ámbito óptimo para desarrollar actitudes de socialización.

La escuela promueve procesos de socialización que permiten al alumno sentirse seguro y confiado en sus estrategias de comunicación y relación. Es un espacio educativo en el que el estudiante acompañado del maestro puede experimentar con éxito las pequeñas frustraciones que subyacen respecto de sus relaciones con los demás. Es a la vez aquel espacio donde pueden enriquecerse las relaciones entre iguales, por la diversidad de comportamientos y experiencias que se dan,

En la etapa de la educación primaria y secundaria es muy importante que el alumno consiga un buen desarrollo de su socialización. Este proceso le ayudará a sentirse más independiente, más reflexivo, más capaz de comprender los sentimientos y pensamientos de los demás, y, a su vez evitará que acumule experiencias negativas que pueden comprometer su autoestima, su ajuste, su equilibrio afectivo.

En muchas ocasiones y debido a las manifestaciones de conducta problemática que presentan determinados alumnos, estos espacios de comunicación tan necesarios, están rotos o resultan apenas perceptibles. Con frecuencia, la relación se basa en una espiral sin fin donde solo se da cabida a la culpabilización mutua y al desencuentro. Es en estas situaciones cuando más necesaria se hace la colaboración entre la familia y la escuela, porque sin duda es la mejor manera de ofrecer ayuda a un alumno que no

encuentra respuestas a su manera de actuar y que no resuelve ni su ansiedad ni su sentimiento de desprotección.

El alumno que no consigue desarrollarse de manera positiva en sus relaciones entre iguales y con los adultos, suele no encontrar respuestas asertivas y pueden responder con conductas problemáticas. Dichas respuestas general a su vez nuevas respuestas inadaptadas y todo se convierte en un círculo vicioso del cual el alumno no puede salir, pues carece de los soportes adecuados para adquirir nuevas conductas y lograr su socialización con éxito.

3.4.2 Algunas aproximaciones al comportamiento problemático

Para el primer reto para educar a un alumno con problemas de comportamiento es **COMPRENDERLO**, ya que no se puede comprender, evaluar, e intervenir aisladamente en la conducta problemática, más bien es tarea de todos los miembros de la comunidad educativa cooperar unidos en su apoyo.

Desde hace décadas son muchas las teorías que han intentado explicar las dificultades de adaptación social de los niños y jóvenes. Desde la Biofísica al conductismo, pasando por las proposiciones psicodinámicas o ambientalistas, diversos autores han aportado ideas y concepciones.

3.4.2.1 Enfoque de dificultades del Desarrollo

Bloomquist y Schnell (2005) atribuyen las dificultades de comportamiento a problemas del desarrollo psicológico que es la acumulación gradual de competencias y habilidades en las áreas del desarrollo social, emocional, académico y de autocontrol. El alumno sin dificultades de adaptación social se mueve de un estadio a otro con desenvoltura, aprende a superar las pequeñas adversidades y aumenta día a día su

equipaje para la vida. El que presenta un comportamiento problemático se topa de forma repetitiva con conflictos para seguir las expectativas que los adultos tienen respecto a su desarrollo psicológico. Nada les resulta fácil. Ni la interacción con los demás, ni la comprensión de sus emociones, ni el trabajo de estudiante.

3.4.2.2 Enfoque cognitivo del manejo de la frustración

En opinión de Grenne (2003) la Flexibilidad y la tolerancia a la frustración son las habilidades claves. Sostiene que todos los estudiantes en sus primeros años de vida expresan con berrinches y enojos sus necesidades básicas. Con posterioridad, buena parte de ellos son capaces de expresarse de una manera más efectiva, aprenden a tolerar más fácilmente la frustración, aceptan los retrasos en las gratificaciones, resuelven los problemas pensando y perciben los matices que diferencian una situación a otra. Algunos alumnos se quedan rezagados en esta empresa. Se atrasan en el proceso de desarrollo para ser flexibles y tolerar la frustración, o bien, tienen grandes dificultades para poner en marcha estas habilidades cuando más lo necesitan. Estos alumnos no eligen ser inflexibles irascibles, exasperantes. Lo que ocurre simplemente es que no pueden pensar cuando la adversidad y la frustración aparecen.

Los orígenes de esta inflexibilidad cognitiva son variados. La dificultad para cambiar de actitud cognitiva, para organizar y planificar, para separar la respuesta emocional ante un conflicto del proceso mental que hay que seguir para resolverlo, son algunos ejemplos explicativos.

CAPITULO 4

4. RESULTADOS

A continuación se exponen los hallazgos encontrados en el estudio de acuerdo a los objetivos planteados siendo de gran interés el abordaje de la variable Autocontrol en los adolescentes para mantener un comportamiento acorde con las normas de convivencia que se espera de ellos en el colegio.

Tabla N° 01

NIVELES DE AUTOCONTROL SEGÚN ESCALAS EN ADOLESCENTES CON BUEN COMPORTAMIENTO EN EL COLEGIO CHAMPAGNAT DE LIMA

Nivel de autocontrol	RP		RR		ACC		ACP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Bajo	03	3%	02	2%	02	2%	72	83%
Normal	19	22%	21	24%	27	31%	11	13%
Alto	65	75%	64	74%	58	67%	4	5%
TOTAL	87	100%	87	100%	87	100%	87	100%

En la tabla 1 se puede observar que la mayor parte de los alumnos con Buen comportamiento en el colegio se ubican en el nivel alto en Áreas de Retroalimentación Personal RP (75%) que describe al grupo como poseedor de una buena capacidad de auto observación, saben buscar y diferenciar las causas de su comportamiento y hacen un buen análisis de la situación antes de actuar; por otro lado en área Retraso de la recompensa RR con un nivel Alto (74%) el grupo muestra comportamientos relacionados con un buen control de respuestas impulsivas, prioriza lo importante de lo secundario, se caracterizan por ser organizados, ponderados y auto

controlados. Asimismo del análisis del área Autocontrol Criterial ACC con un nivel Alto (67%) se observa que en el grupo de buen comportamiento en el colegio, existe una alta capacidad de resistir situaciones de presión y estrés con buen soporte personal de su ajuste, reflejo en todos los casos de que poseen un desarrollo adecuado en el manejo de su Autocontrol. Por otro lado se encuentra que en el Área Autocontrol Procesual ACP que es un área negativa este grupo de alumnos de buen comportamiento en el colegio, obtiene un nivel Bajo (72%) y reflejan que han interiorizado lo que significa el cumplimiento de normas, son personas flexibles y saben diferencias lo que debería o desearía realizar, de allí que los califiquen positivamente en su comportamiento.

Tabla N° 02

NIVELES DE AUTOCONTROL SEGÚN ESCALAS EN ADOLESCENTES CON MAL COMPORTAMIENTO EN EL COLEGIO CHAMPAGNAT DE LIMA

Nivel de autocontrol	RP		RR		ACC		ACP	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Bajo	69	82%	72	86%	62	75%	03	4%
Normal	12	14%	10	15%	20	24%	22	26%
Alto	03	4%	02	1%	02	21%	59	70%
TOTAL	84	100%	84	100%	84	100%	84	100%

En la tabla 2 se observa que la mayor parte de los alumnos con un mal comportamiento en el colegio se ubican en el nivel bajo en Áreas de

Retroalimentación Personal RP (82%) que describe al grupo como poseedor de una pobre capacidad de análisis de su comportamiento ante la situación, no hacen una autoobservación adecuada de sí mismos frente a las situaciones problema ni saben buscar y diferenciar las causas de su comportamiento por lo que no son capaces de hacer un buen análisis de la situación antes de actuar lo que explica el por qué se meten en dificultades mayormente; por otro lado en área Retraso de la recompensa RR con un nivel Bajo (86%) el grupo muestra comportamientos relacionados con una baja tolerancia al conflicto y tienen un inadecuado control de respuestas impulsivas, no prioriza lo importante de lo secundario, y se caracterizan por ser desorganizados y descontrolados en su actuar.

Asimismo del análisis del área Autocontrol Criterial (ACC) el grupo de alumnos con dificultades de conducta en el colegio obtiene un nivel Bajo (75%) por lo que muestra que como grupo, en ellos hay una pobre capacidad de resistir situaciones de presión y no tienen un buen manejo del estrés y su ajuste es frágil, reflejo en todos los casos de que poseen un desarrollo inadecuado en el manejo de su Autocontrol.

Por otro lado, se encuentra que en el Área Autocontrol Procesual ACP que es un área negativa este grupo de alumnos de mal comportamiento en el colegio, obtiene un nivel Alto (70%) y reflejan que han sido capaces de interiorizar lo que significa el cumplimiento de normas, son personas poco flexibles y se les dificulta diferenciar lo que debería o no desearía realizar, de allí que con frecuencia les llaman la atención les bajan puntos en la conducta.

TABLA N° 03

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PERSONAL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS.

RETROALIMENTACION PERSONAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	17.01	10.97
Varianza	15.77	19.32
Observaciones	87	84
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	146	
Estadístico t	8.83*	
P(T<=t) una cola	0.00	
Valor crítico de t (una cola)	1.66	
P(T<=t) dos colas	0.00	
Valor crítico de t (dos colas)	1.98	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área RETROALIMENTACION PERSONAL entre los alumnos de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho1: NO existen diferencias significativas en la Retroalimentación Personal entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi1: Existen diferencias significativas en la Retroalimentación Personal entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat.

Y según se observa en la Tabla N° 03, se obtienen los siguientes:

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 8.83) es mayor que 1.98 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Retroalimentación Personal entre los alumnos de buen y mal comportamiento en el cole colegio Champagnat.

TABLA N° 04

**RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA
ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETRASO DE
RECOMPENSA EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO
DE AMBOS GÉNEROS.**

RETRASO DE RECOMPENSA	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	20.11	15.79
Varianza	3.64	16.44
Observaciones	87	84
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	105	
Estadístico t	8.35*	
P(T<=t) una cola	0.00	
Valor crítico de t (una cola)	1.66	
P(T<=t) dos colas	0.00	
Valor crítico de t (dos colas)	1.98	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área **RETRASO DE RECOMPENSA (RR)** entre los alumnos de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho2: NO existen diferencias significativas en el área Retraso de Recompensa entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi2: Existen diferencias significativas en el área Retraso de Recompensa entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 04, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 8.35) es mayor que 1.98 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Retraso de Recompensa entre los alumnos de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 05:

**RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA
ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL
CRITERIAL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE
AMBOS GÉNEROS.**

AUTOCONTROL CRITERIAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	12.28	7.16
Varianza	12.85	11.27
Observaciones	87	84
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	147	
Estadístico t	9.03*	
P(T<=t) una cola	0.00	
Valor crítico de t (una cola)	1.66	
P(T<=t) dos colas	0.00	
Valor crítico de t (dos colas)	1.98	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área AUTOCONTROL CRITERIAL (ACC) entre los alumnos de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho3: NO existen diferencias significativas en el área Autocontrol Criterial entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi3: Existen diferencias significativas en el área Autocontrol Criterial entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 05, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 9.03) es mayor que 1.98 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Autocontrol Criterial entre los alumnos de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 06:
RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL PROCESUAL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS

AUTOCONTROL PROCESAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	6.68	5.19
Varianza	1.71	2.15
Observaciones	87	84
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	146	
Estadístico t	6.58*	
P(T<=t) una cola	0.00	
Valor crítico de t (una cola)	1.66	
P(T<=t) dos colas	0.00	
Valor crítico de t (dos colas)	1.98	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área **AUTOCONTROL PROCESUAL (ACP)** entre los alumnos de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho4: **NO** existen diferencias significativas en el área Autocontrol Procesual entre los adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi4: Existen diferencias significativas en el área Autocontrol Procesual entre los adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat.

Y según se observa en la Tabla N° 06, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 6.58) es mayor que 1.98 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Autocontrol Procesual entre los alumnos de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 07:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE ESCALA TOTAL DEL AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO DE AMBOS GÉNEROS

AUTOCONTROL ESCALA TOTAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	57.32	37.8666667
Varianza	31.0313514	62.8738739
Observaciones	87	84
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	133	
Estadístico t	17.3852036*	
P(T<=t) una cola	2.3783	
Valor crítico de t (una cola)	1.65639124	
P(T<=t) dos colas	4.7566	
Valor crítico de t (dos colas)	1.98	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca de la Escala Total de **AUTONCONTROL** entre los alumnos de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho5: **NO** existen diferencias significativas en el Autocontrol entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi5: Existen diferencias significativas en el Autocontrol entre los alumnos adolescentes de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 07, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 17.3) es mayor que 1.98 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en la escala total del Autocontrol entre los alumnos de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 08:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PERSONAL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

VARONES RETROALIMENTACION PERSONAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	16.6923077	10.3275862
Varianza	17.0215385	17.592559
Observaciones	49	46
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	49	
Estadístico t	6.50276242*	
P(T<=t) una cola	1.9554	
Valor crítico de t (una cola)	1.67655089	
P(T<=t) dos colas	3.9108	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área RETROALIMENTACION PERSONAL entre los Varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho6 NO existen diferencias significativas en la Retroalimentación Personal entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi6: Existen diferencias significativas en la Retroalimentación Personal entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 08, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 6.50) es mayor que 2.00 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Retroalimentación Personal entre los varones de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 09:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETRASO DE RECOMPENSA EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

VARONES RETRASO DE RECOMPENSA	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	19.1923077	16.7931034
Varianza	7.52153846	16.2020569
Observaciones	49	46
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	69	
Estadístico t	3.18163343*	
P(T<=t) una cola	0.00109784	
Valor crítico de t (una cola)	1.66723855	
P(T<=t) dos colas	0.00219569	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área RETRASO DE RECOMPENSA (RR) entre los alumnos varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho7: NO existen diferencias significativas en el área Retraso de Recompensa entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi7: Existen diferencias significativas en el área Retraso de Recompensa entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 09, se obtienen los siguientes:

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 3.18) es mayor que 2.00 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Retraso de Recompensa entre los varones de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 10:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL CRITERIAL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

VARONES AUTOCONTROL CRITERIAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	10.1923077	7.55172414
Varianza	17.2815385	12.0411373
Observaciones	49	46
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	41	
Estadístico t	2.82729981*	
P(T<=t) una cola	0.00361352	
Valor crítico de t (una cola)	1.682878	
P(T<=t) dos colas	0.00722705	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área AUTOCONTROL CRITERIAL (ACC) entre los Varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho8: NO existen diferencias significativas en el área Autocontrol Criterial entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi8: Existen diferencias significativas en el área Autocontrol Criterial entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 10, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 2.82) es mayor que 2.00 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Autocontrol Criterial entre los varones de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 11:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL PROCESUAL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

VARONES AUTOCONTROL PROCESUAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	6.65384615	5.36206897
Varianza	1.99538462	2.27011494
Observaciones	49	46
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	51	
Estadístico t	3.79466209*	
P(T<=t) una cola	0.00019684	
Valor crítico de t (una cola)	1.67528495	
P(T<=t) dos colas	0.00039368	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área AUTOCONTROL PROCESUAL (ACP) entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho9: NO existen diferencias significativas en el área Autocontrol Procesual entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi9: Existen diferencias significativas en el área Autocontrol Procesual entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 11, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 3.79) es mayor que 2.00 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Autocontrol Procesual entre los varones de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 12:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA ESCALA TOTAL DE AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES VARONES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

VARONES ESCALA TOTAL AUTOCONTROL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	52.7307692	40.2931034
Varianza	87.0846154	75.5090744
Observaciones	49	46
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	45	
Estadístico t	5.7670302*	
P(T<=t) una cola	3.4576	
Valor crítico de t (una cola)	1.67942739	
P(T<=t) dos colas	6.9151	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca de la Escala Total de AUTOCONTROL entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho10: NO existen diferencias significativas en el Autocontrol entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi10: Existen diferencias significativas en el Autocontrol entre los varones de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 12, se obtienen lo siguiente:

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 5.76) es mayor que 2.01 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en la escala total del Autocontrol entre los varones de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 13:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETROALIMENTACIÓN PERSONAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

MUJERES RETROALIMENTACIÓN PERSONAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	17.98	9.625
Varianza	5.97918367	14.1166667
Observaciones	38	38
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	19	
Estadístico t	8.34717677*	
P(T<=t) una cola	4.4333	
Valor crítico de t (una cola)	1.72913281	

P(T<=t) dos colas	8.8667
Valor crítico de t (dos colas)	2.09302405

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área RETROALIMENTACION PERSONAL entre las Mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho11: NO existen diferencias significativas en la Retroalimentación Personal entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi11: Existen diferencias significativas en la Retroalimentación Personal entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 08, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 8.34) es mayor que 2.09 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Retroalimentación Personal entre las mujeres de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat

TABLA 14:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE RETRASO DE RECOMPENSA EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

MUJERES RETRASO DE RECOMPENSA	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	20.26	13.0625
Varianza	3.42081633	10.1958333
Observaciones	38	38
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	18	
Estadístico t	8.56811293*	
P(T<=t) una cola	4.5507	
Valor crítico de t (una cola)	1.73406361	
P(T<=t) dos colas	9.1014	
Valor crítico de t (dos colas)	2.09	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área RETRASO DE RECOMPENSA (RR) entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho12: NO existen diferencias significativas en el área Retraso de Recompensa entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi12: Existen diferencias significativas en el área Retraso de Recompensa entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat.

Y según se observa en la Tabla N° 09, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 8.56) es mayor que 2.09 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Retraso de Recompensa entre las mujeres de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 15:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL CRITERIAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

MUJERES AUTOCONTROL CRITERIAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	12.72	7.375
Varianza	11.3893878	13.85
Observaciones	38	38
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	23	
Estadístico t	5.11158564*	
P(T<=t) una cola	1.7692	
Valor crítico de t (una cola)	1.71387153	
P(T<=t) dos colas	3.5384	
Valor crítico de t (dos colas)	2.09	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área AUTOCONTROL CRITERIAL (ACC) entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho13: NO existen diferencias significativas en el área Autocontrol Criterial entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi13: Existen diferencias significativas en el área Autocontrol Criterial entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 15, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 5.11) es mayor que 2.09 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Autocontrol Criterial entre las mujeres de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 16:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA DIMENSIÓN DE AUTOCONTROL PROCESUAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

MUJERES AUTOCONTROL PROCESUAL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	6.52	5
Varianza	1.96897959	1.73333333
Observaciones	38	38
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	27	
Estadístico t	3.95488936*	
P(T<=t) una cola	0.0002493	
Valor crítico de t (una cola)	1.70328845	
P(T<=t) dos colas	0.00049861	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca del área AUTOCONTROL PROCESUAL (ACP) entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho14: NO existen diferencias significativas en el área Autocontrol Procesual entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi14: Existen diferencias significativas en el área Autocontrol Procesual entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 16, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 3.95) es mayor que 2.00 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en el área de Autocontrol Procesual entre las mujeres de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

TABLA 17:

RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE MEDIA SEGÚN FORMULA ESTADÍSTICA DE T-STUDENT EN LA ESCALA TOTAL EN ESTUDIANTES MUJERES CON BUEN Y MAL COMPORTAMIENTO

MUJERES ESCALA TOTAL AUTOCONTROL	Comportamiento Bueno	Comportamiento Malo
Media	57.48	35.0625
Varianza	38.7853061	82.7291667
Observaciones	38	38
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	20	
Estadístico t	9.19315401*	
P(T<=t) una cola	6.3838	
Valor crítico de t (una cola)	1.72471824	
P(T<=t) dos colas	1.2768	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00	

* Diferencias significativas

La Hipótesis planteada acerca de la Escala Total de AUTOCONTROL entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat fue:

Ho15: NO existen diferencias significativas en el Autocontrol entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Hi15: Existen diferencias significativas en el Autocontrol entre las mujeres de Buen y Mal comportamiento en el colegio Champagnat

Y según se observa en la Tabla N° 17, se obtienen los siguientes

Resultados:

La “t” de Student obtenida (t 9.19) es mayor que 2.00 y su nivel de significancia es menor que 0.05 (nivel de SIG. 0.00); Por este motivo se rechaza la hipótesis nula (HO) y se acepta la hipótesis alterna (HI), concluyéndose que si Existen diferencias significativas en la escala total del Autocontrol entre las adolescentes mujeres de buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

CAPITULO V

5. DISCUSIÓN

La época en la que actualmente vivimos es un tiempo en el que más falta nos hace el Autocontrol, la asertividad, y la necesidad de movernos dentro de una cultura de paz, dado los cambios rápidos que enfrentamos y el mundo violento y agresivo en el que nos movemos a nivel escolar, familiar y social que está afectando las relaciones interpersonales, aumentando el estrés y conduciendo a las personas a una pérdida de la calidad de ajuste necesario para una sana convivencia.

El colegio no está exento de esta vorágine de la violencia que traen los chicos pues se nota que muchos de los adolescentes y jóvenes de hoy no cuentan con la capacidad de dominar sus fastidios, tampoco cuentan con las habilidades para auto controlarse, para saber postergar, para saber escuchar, saber manejar sus impulsos, o ponerse en el lugar del otro, y menos sentirse responsables de lo que hacen; viven un mundo materialista, con inadecuados modelos paternos, con una falta de disciplina en el hogar, con alto nivel del consumismo, etc. Y todo esto es un serio problema que debemos enfrentar en el día a día con nuestros escolares.

Dentro de las tareas de formación integral que el colegio debe brindar a los alumnos es de una gran responsabilidad en su preparación para que se cumplan los dos pilares formativos básicos de “Aprender a ser” y “Aprender a convivir” y sean soportes para el desarrollo eficaz de los estudiantes que poco a poco les permita hacer suyo el manejo de conductas esperadas para su ajuste a la sociedad.

El objetivo de este estudio ha sido enfocar el tema del Autocontrol de un grupo de adolescentes con buen y mal comportamiento en el colegio de modo que podamos conocer al interior de las variables implicadas en las

dimensiones examinadas en qué medida se dan las diferencias entre los grupos estudiados y también conocer el perfil de Autocontrol que tiene los alumnos de buen y mal comportamiento en el colegio.

Nuestros hallazgos cobran relevancia pues son notorias las diferencias entre los alumnos hombres y mujeres de Buen y mal comportamiento en todas las escalas del Autocontrol. Así, se observa que aquellos alumnos que tienen buen comportamiento en el colegio, muestran como grupo poseer una buena capacidad de autoconocimiento, visualizan objetivamente sus actos y conocen los motivos que los llevan a actuar de la manera cómo lo hacen, saben manejarse con eficacia frente a las situaciones de frustración, mostrando un adecuado control de sus respuestas impulsivas y han aprendido a postergar y a priorizar lo que es asumir la responsabilidad de la tarea y el trabajo escolar haciéndolo con orden y precisión a diferencia de aquellos de mal comportamiento quienes, por su descontrol primero actúan después piensan y reaccionan a destiempo por lo que han dicho o han hecho metiéndose en líos, evidencian un bajo control de ira, tienen un alto nivel de frustración de diverso tipo y les resulta difícil postergar y visualizar lo importante de lo secundario. Estos resultados se ven corroborados por los aportes de Roy F. Baumeister, psicólogo social de la Universidad Estatal de Florida, para quien la fuerza de voluntad y el autocontrol son dos recursos de una importancia práctica enorme puesto que la mayoría de los problemas que afectan a las personas en nuestra sociedad actual (la mala conducta, la delincuencia, la violencia doméstica, las enfermedades de transmisión sexual, los prejuicios, las deudas, el embarazo no deseado, el fracaso escolar, el bajo rendimiento en el trabajo, la falta de ejercicio) tienen como base algún tipo de déficit del propio control de los impulsos.

También en el estudio se resalta que los alumnos de buen comportamiento a diferencia de aquellos de mal comportamiento, tienen alta capacidad de soporte frente a situaciones desagradables, saben resistir al

estrés, y han aprendido a manejar con criterio su conducta ante situaciones amenazantes. Se muestran más seguros y controlados en los momentos difíciles y le hacen frente a la situación y la resuelven favorablemente. Mientras que los alumnos con Bajo Control en esta área ante una situación de tensión se alteran hasta tal punto que se tornan violentos verbalmente y en ocasiones hasta físicamente. Nuestros hallazgos se ven corroborados por los aportes que hace Araujo López (2010) quien encuentra que los chicos con bajo nivel de control en su conducta, entran en una erupción de insultos, gritos, faltas de respeto y es tal su alteración que no consiguen frenarlo a tiempo con lo cual suelen acabar dando algún golpe o vociferan pues el impulso los gana.

También abona a favor de nuestro trabajo y los resultados se corroboran por aportes como los de Goleman (1999) para quien las personas con altas competencias de Autocontrol saben gestionar y mantener bajo control en forma adecuada, sus impulsos conflictivos, saben auto gobernarse, permanecen equilibrados y tranquilos aún en los momentos más difíciles, piensan con claridad y permanecen concentrados a pesar de las presiones.

Se encuentra también entre los resultados importantes de este trabajo que los alumnos de buen comportamiento muestran un patrón autorregulado en su actuar. Los mueve una moral autónoma en la conducta y saben que portarse bien es una constante, estén cerca o lejos de la autoridad. Han aprendido a interiorizar reglas y normas, las han hecho suyas y no las quiebran. Muestran alta Conciencia emocional como lo señala Zafrilla (2009) pues saben utilizar sus valores como guía en la toma de decisiones y comprenden los vínculos existentes entre sus sentimientos, sus pensamientos y su conducta.

CAPITULO VI

6. CONCLUSIONES

1. Los adolescente varones y mujeres de Buen comportamiento en el colegio presentan diferencias significativas en su Autocontrol en general respecto de aquellos alumnos de comportamiento malo en el colegio.
2. En la Escala de Retroalimentación personal del Autocontrol, se encuentran diferencias significativas entre los alumnos de buen y mal comportamiento por lo que se concluye que los que presentan buen comportamiento tienen alta capacidad de Auto observación, buscan las causa de su comportamiento y analizan bien la situación antes de actuar, lo que no ocurre en el grupo de mal comportamiento.
3. De los resultados en la Escala de Retraso de la recompensa del Autocontrol, se dan diferencias significativas entre los grupos estudiados explicando esto que los alumnos de Buen comportamiento saben manejarse ante las situaciones de conflicto regulando sus impulsos, lo que no ocurre en loe estudiantes de mal comportamiento.
4. Los resultados en los grupos de Buen y mal comportamiento en el colegio, marcan diferencias significativas en el Auto Control Criterial reflejando que ambos grupos de alumnos manejan de modo diferente las situaciones desagradables de tipo tensional.
5. En la escala de Auto control Procesual se encuentran diferencia significativas entre los grupos de buen y mal comportamiento en el colegio, reflejando que es diferente la capacidad para el abordaje de

su actuar según las normas y reglase establecidas. Mientras los primeros las interiorizan y cumplen con flexibilidad, los segundos las rompen y tienen un manejo rígido frente a ellas.

CAPITULO VII

7. REFERENCIAS Y ANEXOS

7.1 Referencias

7.2.1 Libros

- ABAD, J., FORNS, M., & Gómez, J. (2002). Emotional and behavioral problems as measured by YSR: Gender and age differences in Spanish adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 149-157.
- ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist /4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- ALARCÓN R.(1991) *Metodología de la investigación* Universidad Peruana de Ciencias aplicadas UPC: Fondo Editorial, Lima Perú
- ARAUJO . I. (2010) “*Manual de Autoconcepto*” , Vigo , España: Cambio de Atención al menor
- ARÓN A.M, Y MILICIC N. (2004) *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés bello.
- AVILÉS M. (2006) *Bullying: El maltrato entre iguales*. Salamanca: Amaru
- BAUMEISTER R.F. (2013) “Fuerza de Voluntad y Autocontrol” Universidad, Estatal de la Florida, USA.
- BUENDÍA E. (2004) *Psicopatología en niños y adolescentes: Desarrollos actuales* (pp. 265-277). Madrid: Pirámide.
- CAPAFONS BONET Y SILVA MORENO (2005) CACIA, Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente. Madrid:TEA
- CASTILLO Z., G (2009)...- *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor* Madrid- España: Pirámide

- COMAS, R; MORENO G; MORENO O. (2002). *Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*: Madrid- España. Juma
- DOMÈNECH, E., SUBIRA, S. Y CUXART, F. (1996). *Trastornos del estado de ánimo en la adolescencia temprana*. La labilidad afectiva. En J.
- GOLEMAN, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Goleman D. (1999) “La práctica de la Inteligencia emocional” Kiros, Barcelona
- FERNÁNDEZ, I. (2005). *Escuela sin violencia*. España: Alfaomega.
- HERNÁNDEZ. F, SANCHO J. (2004). *El Clima Escolar en las escuelas de Secundaria: Mas allá de los tópicos*. España: CIDE.
- HERNÁNDEZ R. FERNÁNDEZ C Y BAPTISTA P. (2006) *Metodología de la investigación* (4ta edic.) México: Mc Graw Hill
- KOPLOW, L. (2005). *Escuelas que curan; La construcción de climas emocionalmente saludables*. Argentina: Troquel.
- LÓPEZ C. LÓPEZ J.R, FREIXINO R. (2003) Retardo de la gratificación en jóvenes antisociales: Características asociadas al género- España
- MARÍN RUEDO F., URUIJO S. (2010). *Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes*.- Argentina – Brasil.
- PAPALIA D. (1997) *Psicología del desarrollo adolescente Tomo II* (9na edición) :Mc Graw Hill. México
- SÁNCHEZ Y REYES (2006) *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria
- SAUMELL C. (2011) *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento* (Vol. I, II) :GRAO. Barcelona, España.
- ZAFRILLA S.J. (2009) “Autocontrol Y Optimización emocional”: Algama. Murcia. España

7.2.2 Medios Electrónicos

- BISQUERRA, R., Y PÉREZ, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI*, 10,. 61-82. Las competencias emocionales. (Emotional competencies). Recuperado el 21 de Abril de 2014. desde [destel.ub.edu/grop/./Competencias_emocionales-P.p.-Translate this pageFile Format: PDF/Adobe Acrobat](http://destel.ub.edu/grop/./Competencias_emocionales-P.p.-Translate+this+pageFile+Format:+PDF/Adobe+Acrobat)
- CASASSUS, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Recuperado el 25 de Mayo de 2008, desde www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf
- CECHINI JOSÉ, MONTERO J. Y PEÑA J. (2003) *Repercusiones del programa para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el autocontrol*. Universidad de Oviedo. España, vol. 15 N°4 pp. 631 -637 Extraído el 13 de Julio del 2014 de: www.psicothema.com
- COMAS, R; MORENO G; MORENO O. (2002). “*Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*”: Madrid- España. Juma recuperado el 10 de mayo del 2014, desde http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/Ulises_monitor.pdf
- GUIL BOZAL R. Y MESTRE J. (1998) “*Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula*”. Tratado en revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social – España
- LOZANO ATO, E., GONZÁLEZ SALINAS C. Y CARRANZA CARNICERO *Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia*. Vol.20 nº 1 (junio)69-79, recopilado por Anales de la psicología.(ISSN edición impresa: 0212-9728.ISSN edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294- España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en Las instituciones educativas*: Lima –Perú. Recuperado el 29 de enero 2014

Desde ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App51.pdf

- ROJAS M. (2002) *Manual de investigación y redacción científica*, Lima Book Express Extraído el 15 de Julio del 2014 de: http://www.bookx@t_copia.com.pe
- SANDOVAL, M., LEMOS, S. Y VALLEJO, G. (2006). *Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: a normative study of the YSR*. *Psicothema*, 18(4), 804-809.

7.2.3 Otros tipos de Referencias

7.2.3.1 Artículos

- FERNÁNDEZ S., MARÍN F., URQUILLO S. (2010) *Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes*. Brasil/ Argentina. Universidad de Mar del Plata. Argentina
- GUIL BOZAL R. Y MESTRE J. (1998) *Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula*. Tratado en revista electrónica Iberoamericana de *Psicología Social – España*.
- MARÍN RUEDO F., URUIJO S. (2010). *Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes*.- Argentina – Brasil.
- MILICHIV. N., ARON A.(2005) *Climas Sociales tóxicos y Climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*.-Chile.

7.2.3.2 Investigaciones

- MORENO R. D y col. (2008): *Relación entre el Clima familiar y el Clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia*". España.
- MORENO GARCÍA I. RODRÍGUEZ FRANCO L Y RODRÍGUEZ GONZALES J. (1994) *Un estudio sobre la relación entre el autocontrol y miedo en niños*": España.
- NAVARRO. R. *Factores asociados al rendimiento académico*. Docente Investigador, Universidad Cristóbal Colón: México artículo.

7.2.3.3 Tesis

- ARÉVALO E. (2002) *Clima social Escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*. Tesis para obtener el grado de magister en Psicología, U.N.M.S.M. Trujillo /Perú.
- ESTEVÉS, MUSITÚ, MURGUI Y MORENO (2008) "*Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes*" (España)
- FERNÁNDEZ SISTO FERMINIO, y col. (2010) "*Relación entre los constructos autocontrol y auto concepto en niños y jóvenes*" Universidad de Mar del Plata, Argentina.
- GUERRA E. (2012) "*Autocontrol y clima escolar de alumnos del sexto grado de educación primaria de la institución educativa privada "san luis" distrito de barranco – lima -*

2012”Tesis para obtener el grado de Magister en Educación, Universidad César Vallejo, Unidad de Post Grado, Lima Norte.

- LÓPEZ SOLER, CONCEPCIÓN. LÓPEZ LÓPEZ JOSÉ- (España)(2008) “*Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: características asociadas al genero*”.
- RODRÍGUEZ YAURI, E.(2009) “*Autocontrol y hábitos de estudio en escolares de cuarto y quinto de secundaria de lima metropolitana*” Tesis para optar el grado de magister, en Psicología UNMSM, Lima., Perú.
- VERGARA M. J. (2010) “*Clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de toltén*”, Región de la Araucanía, Chile.

	RP	ACP	RR	ACC	S
PD					
PC					

C A C I A

Cuestionario de Auto-Control infantil y Adolescente

Nombre y Apellidos: _____ Sexo: M F

Edad: _____ Grado: _____ Colegio: Nacional Privado

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Lugar de nacimiento _____ Fecha de hoy ____/____/____

Población donde está el colegio _____

Domicilio: _____ Población: _____

Provincia: _____ Teléfono: _____

Profesión de tu padre: _____

INSTRUCCIONES

En las páginas siguientes encontrarás una serie de frases que quizá describan cómo te comportas, piensas o te sientes. Cuando leas cada frase, pon una marca (X) sobre el SI, si te describe. Si no te describe, pon una marca sobre el NO.

Ejemplos:

☀ Me gusta comer helados durante el verano ~~SI~~ NO
 ☀ A menudo oigo música clásica SI ~~NO~~

En el primer ejemplo, el chico que ha contestado, cree que la frase le describe, y por eso ha marcado la palabra SI. En el segundo ejemplo, ha pensado que la frase no le describe, y por eso ha marcado la palabra NO.

Procura responder sin detenerte excesivamente en cada frase. Contesta a todas las frases. Cuando termines, repásalas, a ver si te has dejado alguna en blanco y la respondes. No hay respuestas buenas o malas, ni verdaderas ni falsas; procura ser totalmente sincero al contestar.

1.	Aunque haya cosas más urgentes que hacer, normalmente hago las cosas que realmente me gustan.	SI	NO
2.	Si sé que hacer algo que me gusta me impedirá trabajar después, lo dejo para cuando ya haya trabajado	SI	NO
3.	Casi siempre hago las cosas que me gustan, aunque tenga cosas más importantes que hacer.	SI	NO
4.	Cuando quiero llegar antes a un sitio, me pongo una hora determinada para salir.	SI	NO
5.	Pocas veces corrijo mis tareas para ver los aciertos y los errores, aunque quiera hacerlas mejor.	SI	NO
6.	Sé portarme adecuadamente sin que me castiguen	SI	NO
7.	Cuando me dicen que debo portarme bien, suelo preguntar: ¿Qué quiere decir eso?	SI	NO
8.	Cuando tengo pereza y quiero estudiar, procuro quitar de mi vista todo lo que me pueda distraer (juguetes, discos, revistas, etc.)	SI	NO
9.	Cuanto más cosas consigo por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi esfuerzo, más contento me siento.	SI	NO
10.	A veces soy brusco con los demás.	SI	NO
11.	Cuando cometo errores me critico a mí mismo	SI	NO
12.	Recuerdo mis obligaciones en casa.	SI	NO
13.	Los demás dicen que soy un irresponsable	SI	NO
14.	Para mí es importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo voy consiguiendo	SI	NO
15.	Llego puntual a todos los sitios.	SI	NO
16.	Me gusta todo tipo de comida.	SI	NO
17.	Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo.	SI	NO
18.	Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios cómo me va funcionando.	SI	NO
19.	Cuando me esfuerzo por algo, sé si voy teniendo éxito en mi empeño.	SI	NO
20.	Me cuesta mucho recordar las normas de clase, aunque las sepa.	SI	NO
21.	A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho.	SI	NO
22.	Suelo pensar en por qué mis amigos se comportan de la manera que lo hacen.	SI	NO
23.	A veces desobedezco a mis padres.	SI	NO
24.	Recojo los papeles que otros tiran al suelo	SI	NO
25.	Me cuesta darme cuenta de las cosas que hago que les gustan a mis amigos	SI	NO
26.	Cuando soy incapaz de hacer algo que me cuesta, pienso que se debe a la mala suerte	SI	NO
27.	A veces digo mentiras a mis compañeros...	SI	NO
28.	Cuando algo me da mucho miedo, me es imposible imaginarme cosas que me distraigan	SI	NO
29.	Cuando me preguntan ¿Por qué haces eso?, me quedo sin saber qué responder.	SI	NO
30.	Cuando alguien me cuenta sus problemas, me cuesta saber cómo los puede solucionar	SI	NO
31.	Sólo trabajo cuando por ello puedo conseguir cosas enseguida.	SI	NO
32.	Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me he prometido.	SI	NO
33.	Aguanto más el dolor que la mayoría.	SI	NO

NO TE DETENGAS, PASA A LA PAGINA SIGUIENTE

34.	Me animo a mí mismo a mejorar, sintiéndome bien o dándome algo especial cuando progreso en algo	SI	NO
35.	Corrijo a los demás cuando dicen lisuras	SI	NO
36.	Hago inmediatamente lo que me piden	SI	NO
37.	Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme qué es lo que me impide estudiar	SI	NO
38.	Desconozco qué puedo hacer para tranquilizarme cuando estoy nervioso, sin tomarme una pastilla	SI	NO
39.	Cuando me aguanto algo que me duele (un brazo roto, una herida, etc.), me imagino a los demás admirándome por mi valentía	SI	NO
40.	Generalmente, cuando aconsejo a alguien, las cosas le salen como yo le decía	SI	NO
41.	Si tengo que resistir algo que me hace daño (que me limpien una herida, que me pinchen, etcétera), me propongo soportar todo lo que haga falta para no tener que repetirlo	SI	NO
42.	A medida que voy consiguiendo lo que quiero, se me olvida ver lo que queda por hacer	SI	NO
43.	Cuando me porto bien y me cuesta hacerlo (por ejemplo, hacer un recado sin ganas, estar callado en clase, etc.), lo hago, sobre todo, porque me gusta que me alaben	SI	NO
44.	Cuando hago algo en equipo, soy incapaz de saber la parte del resultado que se debe a mi trabajo	SI	NO
45.	A menudo pienso en cómo seré de mayor	SI	NO
46.	Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, procuro pensar en las razones que tengo para ello.	SI	NO
47.	Todas las personas me caen muy bien	SI	NO
48.	Alguna vez he hecho como que no oía cuando me llamaban	SI	NO
49.	A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora	SI	NO
50.	Comparto todas mis cosas con los demás	SI	NO
51.	Me pongo muy nervioso cuando tengo problemas personales	SI	NO
52.	Si voy a hacer algo que he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia	SI	NO
53.	Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, ya que así las cosas me salen mejor	SI	NO
54.	Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas	SI	NO
55.	Me es difícil acabar mi trabajo si no me gusta	SI	NO
56.	Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen	SI	NO
57.	Ante todo, prefiero terminar una tarea que tengo que hacer y después comenzar con las cosas que realmente me gustan	SI	NO
58.	Aunque me diesen dinero por hacer algo que me parece mal (por ejemplo, engañar a un amigo, pegar a un niño pequeño, etc.), haría lo que creo que está bien	SI	NO
59.	Aunque los demás no me digan nada, me siento muy bien si hago algo difícil y costoso	SI	NO
60.	Cuando hago algo adrede, me doy cuenta de cómo reaccionan los demás	SI	NO

NO TE DETENGAS, PASA A LA PAGINA SIGUIENTE

61.	Soy de los que aguanta y soporta bien cuando alguien me hace daño	SI	NO
62.	Soy capaz de aguantar que me castiguen o me insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer.	SI	NO
63.	Cuando me siento triste o decaído, demoro bastante en comenzar a animarme.	SI	NO
64.	Si alguien me dijera que tengo que hacer algo muy difícil para mí, me marcaría unos pasos o etapas para saber si lo voy consiguiendo.	SI	NO
65.	Si quiero ahorrar dinero, voy apuntando el dinero que me gasto para saber lo que me queda.	SI	NO
66.	Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé que no debo.	SI	NO
67.	Actúo conforme lo deseo en el momento.	SI	NO
68.	Si tengo miedo por algo, me aguanto y hago lo que tengo que hacer (por ejemplo, ir por una calle oscura, hablar con un profesor muy drástico, etc.)	SI	NO
69.	Tiendo a retrasar los deberes que me aburren, aunque los pueda hacer enseguida.	SI	NO
70.	Simplemente diciéndome con el pensamiento lo que debo hacer, me es más fácil hacerla bien	SI	NO
71.	Me es difícil saber lo que pasará si hago algo	SI	NO
72.	Es difícil que castigándome y pegándome consigan algo de mí	SI	NO
73.	Me cuesta cambiar mi manera de actuar, ya que me es difícil darme cuenta de cuándo hago algo incorrecto.	SI	NO
74.	Suelo olvidarme de anotar los deberes de clase que tengo que hacer en casa.	SI	NO
75.	Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas.	SI	NO
76.	Me gustaría ser un sabio para conocer por qué hago las cosas que preferiría evitar hacer.	SI	NO
77.	Cuando tengo muchas cosas que hacer, me olvido de hacer una lista para recordarlas	SI	NO
78.	Normalmente ignoro el tiempo que estudio cada día	SI	NO
79.	Cuando me esfuerzo por algo, me es -difícil saber si voy consiguiendo lo que quería	SI	NO
80.	A veces alardeo o quiero hacerme el importante delante de mis compañeros	SI	NO
81.	Cuando tengo mucha sed y es imposible beber en ese momento, sólo pienso en las ganas que tengo de beber.	SI	NO
82.	Me cuesta creer que hacer siempre lo que me agrada, puede perjudicarme	SI	NO
83.	Creo que uno tiene derecho a divertirse aunque no haya cumplido antes con sus obligaciones	SI	NO
84.	Hasta que termino con lo que tengo que hacer me es imposible disfrutar con mis diversiones.	SI	NO
85.	Si hoy me pusiera un cartel para acordarme de hacer las cosas que me cuestan esfuerzo (por ejemplo, evitar molestarme o gritar, dejar ordenado mi cuarto, etc.), sería la primera vez que lo hago	SI	NO
86.	Cuando hago algo bien, disfruto un rato por haberlo hecho.	SI	NO
87.	Si he robado algo y me dicen, ¿Por qué lo has hecho?, me quedo sin saber qué decir	SI	NO
88.	Las cosas suelen salirme al revés de como yo pensaba que saldrían	SI	NO
89.	Cuando dejo las tareas sin hacer, sólo pienso en las cosas con que me estoy divirtiendo.	SI	NO

FIN DE LA PRUEBA / REvisa TODO ANTES DE ENTREGAR

BOLETA CONDUCTUAL



Convivencia Secundaria
Área Formativa

BOLETA CONDUCTUAL

Alumno: Grado: Secc.: Fecha:

RESPECTO:

- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>1. Me respeto y respeto los valores asumidos, siendo veraz, honrado y con un adecuado comportamiento moral y ético de acuerdo a los principios cristianos.</p> <p>1.1 Soy veraz en todos mis actos, asumiendo las consecuencias que por error, omisión o negligencia ocurran. (N.2).....</p> <p>1.2 Tengo un comportamiento contrario al soborno, injuria, calumnia, difamación, perjurio, conductas en contra de la moral. (N.3).....</p> <p>1.3 No realizo proselitismo político, no manifiesto ideologías contrarias a los valores propuestos por la institución señalado en el ideario Marista. (N.2).....</p> <p>1.4 Me abstengo y rechazo toda clase de abuso, prepotencia, agresión y coacción a mis compañeros(as). (N.3).....</p> <p>1.5 Respeto y hago respetar las pertenencias de los demás así como la propiedad privada dentro y fuera del plantel. (N.2) ...</p> <p>1.6 Respeto las pertenencias ajenas, no apropiándome de lo que no me pertenece. (N.3)</p> <p>1.7 Respeto la confidencialidad y la privacidad. (N.2).....</p> <p>1.8 Tengo una actitud responsable y activa en mi proceso formativo: cuido mi vocabulario, comportamiento tanto en clases como en el recreo o actividades en general. (Levantarme de mi sitio sin autorización, comer o jugar en clase, etc.) (N.2)</p> | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 100px;"> <tr><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | + | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| + | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2. Respeto a mis profesores, compañeros, alumnos y a todas las personas que me rodean.</p> <p>2.1 Tengo un trato respetuoso con los profesores y demás integrantes de la comunidad educativa del colegio, visitantes e invitados, demostrando buenos modales y reglas de cortesía. Asimismo siendo amigable, cortés, servicial y colaborador, apoyando al que lo necesita, respetando las diferentes opiniones, usando un lenguaje correcto y cuidando su vocabulario. (N.3)</p> <p>2.2 No ofendo la dignidad de los demás evitando : rechazos, insultos, apodosos humillantes, abuso, chismes, prepotencia, agresión física o psicológica, expresiones escritas o gráficas en cualquier medio (verbal, escrito, Internet u otros). (N.3)</p> <p>2.3 Me relaciono con mis compañeros(as) en un clima de respeto, colaboración y ayuda. (N.2).....</p> <p>2.4 Evito toda forma de discriminación siendo tolerante con las diferencias individuales (de género, de opinión, físicas, religiosas, socioculturales, etc.) (N.2).....</p> <p>2.5 Tengo un trato asertivo con mis compañeros. (N.2)</p> <p>2.6 Respeto la integridad física y psicológica de mis compañeros. (N.2).....</p> <p>2.7 Reconozco y acepto la autoridad de los responsables de mi formación (profesores, administrativos y personal de servicio). (N.1)</p> <p>2.8 Me abstengo de manifestaciones afectuosas exageradas que incomoden o escandalicen al resto. (N.2).....</p> <p>2.9 No discrimino a las personas que me rodean. (N.2).....</p> | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 100px;"> <tr><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | + | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| + | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>3. Respeto el ambiente que me rodea, en el colegio y en la comunidad así como a las autoridades estudiantiles, a los símbolos patrios, religiosos institucionales.</p> <p>3.1 Mis intervenciones en el aula son adecuadas y pertinentes. Espero mi turno en todo momento. (N.1).....</p> <p>3.2 Respeto las decisiones tomadas por la institución u organismos estudiantiles. (N.2).....</p> <p>3.3 Mantener una actitud de respeto durante las celebraciones y actividades de carácter cívico patriótico , institucionales y/o religiosas. (N.3)</p> <p>3.4 Respeto los canales de participación estudiantil para expresarme (N1)</p> <p>3.5 Respeto las decisiones tomadas por los organismos estudiantiles, que estén de acuerdo con los estatutos y normas del colegio. (N2).....</p> | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 100px;"> <tr><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | + | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| + | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

RESPONSABILIDAD:

- | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>4. Cumpro con responsabilidad las normas de puntualidad, presentación personal, limpieza y orden. Cumpro las indicaciones de permanencia y desplazamientos.</p> <p>4.1 Soy puntual y cumpro con permanecer durante el horario estipulado: en el colegio, aula, actividades académicas, evaluaciones, deportivas, pastorales o extracurriculares. (N.2)</p> <p>4.2 Presento justificación escrita de mis inasistencias al reintegrarme a mis clases o actividades (N1).....</p> <p>4.3 Participo puntualmente y me desplazo disciplinadamente en las formaciones, actuaciones, jornadas, celebraciones, campañas o actividades en general, tomando en cuenta las indicaciones de los profesores responsables, en especial cuando represento al colegio, dentro y fuera de él. (N2).....</p> | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 100px;"> <tr><td style="text-align: center;">+</td><td style="text-align: center;">-</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | + | - | | | | | | |
| + | - | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Cuido mi presentación personal.

- 4.4 Tengo una correcta presentación personal sin usar pulseras, piercing, tatuajes, etc. En las damas: cabello ordenado, sin maquillaje, uñas limpias y sin esmalte; en los varones: Cabello corto y afeitados. (N1)
- 4.5 Me mantengo correctamente uniformado durante mi permanencia en el colegio. (Accesorios autorizados: sujetadores de cabello, chalina, pantys y guantes: color azul marino, uniforme de Educación Física solo cuando me toca el curso o cuando las autoridades del colegio lo autorizan). (N.1)

+	-

Cumplo con las indicaciones en relación a mis pertenencias y espacios físicos personales.

- 4.6 Soy responsable de cuidar mis útiles, prendas y pertenencias. (Deben estar marcadas con nombre, apellido y grado solo así se facilitará su devolución en caso sean olvidadas y enviadas a Convivencia. (N.1)
- 4.7 No traer objetos ajenos al quehacer educativo (Está prohibido traer al colegio: joyas, aparatos electrónicos, cámaras fotográficas, filmadoras, celulares, laptop, etc). El uso inadecuado en el colegio es una falta grave. (fotografiar, filmar, otros). El colegio no se responsabiliza por la pérdida de los mismos. (N2)

+	-

Cumplo mis deberes y soy responsable de mis actos.

- 4.8 Cumplo puntualmente con la entrega de mis tareas académicas, estudiando permanentemente y preparándome para mis evaluaciones. Cumplo con mis compromisos académicos. (N.1)
- 4.9 Entrego a mis padres la documentación que me es entregada por el colegio (notas, pruebas, circulares o comunicaciones) para devolver al día siguiente el desglosable firmado en señal de haberlo recibido. (N.1)
- 4.10 Utilizo adecuada y permanentemente la agenda manteniéndola actualizada y haciéndola firmar de acuerdo a las indicaciones. Traigo para el trabajo escolar los textos, materiales y útiles que se necesiten. (N.1)
- 4.11 Soy honrado y honesto en situaciones de evaluaciones, tareas, trabajos, documentos y en toda actividad escolar (N2)
- 4.12 Tengo un comportamiento adecuado y coherente contribuyendo al bien común (N1)
- 4.13 Me integro a los grupos de trabajo buscando el consenso y los buenos resultados para todos sus integrantes, es decir el bien común. (N1)
- 4.14 Practico la Axiología Marista. (N2)

+	-

5. Actúo con responsabilidad asumiendo las consecuencias de mis actos.

- 5.1 No realizo actos que pongan en riesgo mi integridad física y/o moral o la de los demás. (N.3)
- 5.2 No participo en situaciones problemáticas y comunico oportunamente a las instancias correspondientes aquellas que se presenten. (N.2)
- 5.3 Trabajo lo indicado de manera independiente resolviendo mis dificultades dando soluciones personales adecuadas. (N.1)
- 5.4 Participo en las actividades del aula y generales cumpliendo con los compromisos adquiridos con los organismos estudiantiles, compañeros, profesores y el colegio. Ejercer responsablemente las funciones del cargo para el que he sido elegido (N1)
- 5.5 Cumplo con esmero y responsabilidad los compromisos adquiridos, en especial los de representación del colegio en las celebraciones y actos colectivos. (N.1)
- 5.6 Tomar decisiones autónomas adecuadas en concordancia con las disposiciones del colegio. (N1)
- 5.7 Me abstengo de inducir a mis compañeros (as) a realizar actos contrarios al reglamento. (N2)
- 5.8 No promuevo firmas de actas, memoriales o peticiones a favor o en contra de profesores y/o personal del colegio (académica, pastoral, deportes, otros) o sobre asuntos que comprometen mi comportamiento. (N.2)

+	-

6. Actúo responsablemente con respecto al medio que me rodea.

- 6.1 Cuido del colegio, el medio ambiente, infraestructura y mobiliario, haciéndome responsable del deterioro que pueda ocasionar. Conservando la limpieza y buen estado de: Aula, patios, jardines, laboratorios, ss hh, biblioteca, capilla, auditorio, talleres, etc; reparando aquello que hubiera deteriorado. (N.2)
- 6.2 No traigo, consumo o comercializo tabaco, alcohol o drogas en el colegio, en sus inmediaciones o en actividades. (N.3)
- 6.3 Colaboro con el desarrollo de la vida institucional con una actitud entusiasta y positiva, cultivando el sentido social y solidario. (N.1)
- 6.4 Mantengo mi espacio y pertenencias ordenadas y limpias. (N.1)
- 6.5 Cumplo con respetar las disposiciones o normas con respecto a la Biblioteca, Capilla, laboratorios, talleres, Cafetería, canchas, ambientes e implementos deportivos, etc. (N.1)
- 6.6 Respeto el ambiente que me rodea y cuido de él. (N3)

+	-

Observaciones:

.....

.....

Profesor(a): Firma: