



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 17 No. 4

Diciembre de 2014

MANEJO DE PROBLEMAS: IMPACTO EN EL CLIMA SOCIAL DEL AULA EN SECUNDARIA

Gabriela Beatriz Mena May¹ y María de Lourdes Pinto Loria²

Universidad Autónoma de Yucatán

Facultad de Psicología

México

RESUMEN

Esta investigación aborda el estudio del efecto de un taller de manejo de problemas en el clima social de un aula y la adquisición de destrezas para el manejo de problemas. Se realizó un estudio de campo con diseño pre-experimental de tipo preprueba-posprueba con un solo grupo. Participaron 39 alumnos del primer grado de secundaria. Se utilizó la adaptación mexicana de la Escala de Clima Social en el Aula (Sánchez, Villarreal y Moral, 2008), y escalas de manejo de problemas elaboradas *ex profeso*. El taller tuvo una duración de 20 sesiones. Los datos se analizaron estadísticamente con la prueba *t* de Wilcoxon para muestras grandes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el clima social del aula. En el manejo de problemas, las destrezas de reconocimiento de los problemas, el reconocimiento de las causas y en la evaluación de los participantes acerca de su forma de manejar los problemas resultaron significativos. Se concluye que las habilidades para manejar problemas de los adolescentes incrementa la posibilidad de enfrentar situaciones estresantes en forma adecuada, lo cual repercute en una mejor salud y adaptación social.

Palabras clave: Manejo de problemas, clima social del aula, adolescencia, habilidades para la vida.

¹ Maestra en Psicología Aplicada al área escolar. Facultad de Psicología. Universidad autónoma de Yucatán. Correo electrónico: gabrielamenamay@gmail.com.

² Maestra en Psicología. Profesora titular de tiempo completo. Facultad de Psicología. Universidad autónoma de Yucatán. Correo electrónico: malupilo@yahoo.com.mx.

PROBLEMS HANDLING: IMPACT ON THE SOCIAL CLIMATE OF THE CLASSROOM IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This paper deals with the study of the effect of a workshop on problems handling in the social climate of a classroom, and the acquisition of skills for problems handling. We conducted a field study with pre -experimental design of pretest - posttest type within a single group. 39 students of the first grade of high school participated. We used the Mexican adaptation of the Social Climate Scale in the Classroom (Sanchez -Sosa, Villarreal - Gonzalez and Moral, 2008), and problem handling scales expressly designed. The workshop lasted 20 sessions. The data were statistically analyzed with the Wilcoxon T test for large samples. We did not find any statistically significant differences in the social climate of the classroom. In handling problems, awareness problem skills, cause awareness and assessment of the participants about the way they handle problems were significant. It is concluded that the problem handling skills in adolescents increases the possibility of facing stressful situations properly, which leads to improvements in health and social adaptation.

Key words: Problems handling, social climate of a classroom, adolescence, life skills.

De acuerdo con Fernández (2003, p.17), en los últimos años a través de los medios de comunicación, se ha hecho público el incremento del número de eventos conflictivos e incluso violentos que se viven dentro de la escuela. Estos incidentes pueden llegar a ser muy estresantes, impiden el buen funcionamiento académico y social e inciden en el ajuste psicológico de los adolescentes. Por ejemplo, los adolescentes con problemas de victimización o integración social en la escuela presentan frecuentemente más problemas de salud mental, es decir, más síntomas psicossomáticos y puntuaciones más elevadas en medidas de depresión, ansiedad y estrés en comparación con aquellos adolescentes que se encuentran integrados y son aceptados por sus iguales (Kaltiala –Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000).

Según Allodi (2002) las investigaciones arrojan una relación inversa entre el clima social y la violencia escolar, y muestran cómo la mejora en el clima social es un medio eficaz para prevenir la violencia, asociándose a una disminución del riesgo de conductas inadaptadas y aumentando los efectos positivos sobre el

ajuste psicológico. Las habilidades para resolver problemas pueden ayudar a los adolescentes a mejorar sus relaciones y adaptarse mejor al ámbito escolar, uno de los ambientes en el que los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo y en el cual desarrollan gran parte de su autoconcepto (Woolfolk, 1999).

El aula es un entorno psicosocial delimitado por un espacio físico que se percibe de manera diferencial por cada uno de sus miembros (Romero, 2004). De acuerdo con Moos (en López, 2009), determinantes del clima del aula son: el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante.

El término clima aplicado a las instituciones escolares se ha usado y definido de diversas maneras (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011), pero otros autores se han centrado en el constructo clima de aula o clase, enfocándose en dos campos de estudio: el clima académico y el clima social. El clima académico, según Roeser y Eccles (1998), se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación; el clima social de la clase o aula, de acuerdo con Emons et al., (1996 en Trianes et al., 2006), se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes, o también como la percepción por parte de los alumnos y profesores del bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

El salón de clase es un espacio en el que se observan procesos grupales, pues los alumnos entablan relaciones entre ellos y forman vínculos afectivos y, en algunos casos, estas situaciones pueden ser fuente de problemas o conflictos entre los adolescentes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este tipo de problemas o conflictos son naturales en el crecimiento de un grupo social como el que constituye un grupo de secundaria, por eso es indispensable desarrollar la capacidad de manejar esos problemas o conflictos ya que es irreal pretender desaparecerlos (Sánchez, Pizza y Rojas, 2009, p. 2). “De tal forma que se debe trabajar sobre una ‘filosofía de convivencia’, en donde las relaciones

interpersonales y el clima escolar [*sic*] juegan un papel fundamental” (Sánchez et al., 2009, p. 2).

Rodríguez (2004) menciona que “los efectos del clima social en el rendimiento de un centro educativo hacen que sea considerado un elemento fundamental del mismo. Lograr un clima social adecuado debe constituir una preocupación básica para alcanzar los objetivos educativos” (p. 10). En sus clases, los profesores deberían usar herramientas para enfrentar los problemas relacionados con el déficit de habilidades sociales por el desgaste emocional que puede significar para ellos, impartir cursos a estudiantes que tienen dificultades para adecuarse e integrarse al contexto escolar. Así, cada vez es más clara la necesidad de implementar programas preventivos en el área de salud mental, especialmente en contextos escolares (Milicic y Arón, s. f., párr. 19).

La solución de problemas, especialmente los relacionados con situaciones sociales interpersonales, es un elemento clave en los programas de habilidades para la vida (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001). Desde el enfoque de Habilidades para la Vida propuesto por Mantilla (1999), la habilidad de solución de problemas va ligada a la habilidad para la solución de conflictos y hace referencia a las capacidades para identificar problemas, sus causas y alternativas de solución y comprender que los conflictos son procesos y representan momentos de oportunidad. Este enfoque fomenta el desarrollo de destrezas psicosociales como la solución de problemas, que permiten la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos, y de forma más amplia promueve el desarrollo humano integral (Mantilla 2001, p. 3).

Por otro lado, Mestre y Guil (2004) en sus estudios sobre violencia y clima escolar plantean “la necesidad de actuar sobre el clima y el alumnado para promocionar en estrategias más adaptativas a la hora de afrontar situaciones problemáticas o conflictivas, sugiriéndose la idoneidad de desarrollar actuaciones encaminadas a fomentar sus competencias socioemocionales” (pág.1). Aquí nuevamente, se infiere la necesidad de enseñar a los alumnos habilidades para el manejo de los problemas, que les permitan adaptarse sanamente al contexto

escolar al crear un clima social positivo y agradable para que convivan los estudiantes y se logren los objetivos académicos.

Mangrulkar et al., (2001) mencionan que existen diferentes niveles de habilidades cognitivas en niños que exhiben conductas antisociales y de riesgo comparados con niños que exhiben conductas sociales adecuadas, y señalan que el desarrollo de las habilidades para solucionar problemas que se enfocan en la capacidad de generar soluciones alternativas y en desarrollar el concepto de consecuencias de distintas conductas, contribuyen a desarrollar habilidades interpersonales y mejorar el clima social.

El objetivo de la presente investigación fue evaluar el impacto de un taller de manejo de problemas enfocado al desarrollo de la habilidad del manejo de problemas en el clima social del aula en un grupo de secundaria. Dicho taller fue diseñado bajo el enfoque de las habilidades para la vida (OPS). En lo particular se describe el clima social del aula antes y después de la implementación del taller, así como si existen diferencias en el clima social del aula y los componentes del manejo de problemas.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron los alumnos del primer grado de una escuela secundaria pública del sur de la ciudad de Mérida, zona caracterizada por alta conducta disruptiva entre adolescentes y jóvenes. En total fueron 39 participantes, siendo 19 (49%) mujeres y 20 (51%) hombres con un rango de edad de 12 a 15 años y una edad promedio de 12.5 años (D. E.= .75), seleccionados de manera no probabilística de tipo intencional.

Instrumentos

Se realizó un estudio de campo con un diseño pre-experimental del tipo preprueba- posprueba con un grupo con la finalidad de evaluar si el tratamiento produjo algún cambio (Pick y López, 1994, p. 46). Para evaluar el clima social se usó la adaptación mexicana de la Escala de Clima Social en el Aula de Moos,

Moos, y Trickett, (1984) realizada por Sánchez, Villarreal y Moral (2008), cuyo objetivo es medir y describir las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula. La escala es tipo likert con cinco opciones de respuesta (Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Bastantes veces, Muchas Veces) y está compuesta por 30 ítems. En la adaptación mexicana de la escala se realizó un análisis factorial exploratorio en el que se encontraron seis factores que explican el 45.98% de la varianza. El instrumento muestra un coeficiente alpha de cronbach en la escala total de .83

Los factores que integran la escala son los siguientes:

Factor 1. Cohesión Escolar: es decir si los profesores muestran interés personal por los alumnos, los ayudan y existe una relación de amistad entre alumnos y profesor, y alumnos les agrada colaborar con su profesor.

Factor 2. Repudio Escolar: significa que los alumnos tardan mucho tiempo en conocerse, que los profesores dedican poco tiempo a hablar con sus alumnos y que no confían en ellos.

Factor 3. Apatía en Alumnos: se refiere a que los alumnos siempre están distraídos y que se la pasan deseando que acaben las clases.

Factor 4. Aceptación entre Alumnos: significa que los estudiantes muestran interés en lo que hacen dentro del salón, que existen muchas amistades en el salón y se forman equipos con facilidad.

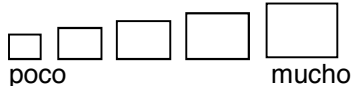
Factor 5. Rechazo entre Alumnos: indica que los profesores dedican poco tiempo a hablar con sus alumnos y no confían en ellos; y que los alumnos tardan mucho tiempo en conocerse.

Factor 6. Trabajo Colaborativo: significa que a los alumnos les gusta ayudarse para hacer su tarea

Con el fin de medir el manejo de problemas se construyeron siete escalas para evaluar las destrezas de manejo (Tabla 1). Su construcción se basó en la información obtenida de redes semánticas y un cuestionario abierto que abordó los problemas que tienen los adolescentes y su manejo, a través de un estudio piloto.

Tabla 1.

Descripción de las escalas para evaluar el manejo de problemas

Escalas	Tipo	Número de reactivos	Intervalo de respuesta
Definición conceptual de problema	Likert	6	1-5 de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.
Definición conceptual del conflicto	Likert	6	1-5 de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.
Reconocimiento de los propios problemas	Likert	8	1-5 de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.
	Likert likert pictográfica	8 5	1-5 de nunca a siempre 
Causas de los problemas	likert	7	1-5 de nunca a siempre
Producción de soluciones	Preguntas abiertas	7	Respuesta abierta
Evaluación del manejo de problemas	Diferencial semántico	8	1-5 Adjetivos bipolares: (Bueno-Malo, ansioso-sereno, directo-indirecto, adecuado-inadecuado, prudente-Imprudente y eficaz-ineficaz, Pasivo-Activo, Rápido-Lento)

Procedimiento

Para impartir el taller de manejo de problema se solicitó el permiso por escrito a la directiva de la escuela, quién asignó un grupo de acuerdo a criterios administrativos. Se pidió la participación del profesor- tutor dentro del estudio, a quien se le explicó los objetivos y la intención del estudio. Antes de iniciar el taller se solicitó la colaboración de los alumnos del grupo asignado y se les informó de los propósitos del estudio así como de la confidencialidad de la información. Posteriormente, se les pidió responder *la Escala de Clima Social en el Aula* y las *escalas de Manejo de Problemas*.

El taller impartido estuvo conformado por cuatro unidades: 1) Reconocimiento de los problemas 2) Reconocimiento de las causas de los problemas 3) Generación y valoración de opciones de solución 4) Evaluación de resultados. Se aplicó en un total de 20 sesiones, cada una con una duración de 50 minutos. Dos

semanas después de haber concluido el taller, se les solicitó a los estudiantes que respondieran de nuevo las escalas.

Análisis Estadísticos

Los datos se analizaron estadísticamente con la prueba *t* de Wilcoxon para muestras grandes con el fin de analizar si existían diferencias en el clima social del aula antes y después del taller de intervención. Los datos recogidos por medio de las escalas de manejo de problemas se analizaron descriptivamente.

RESULTADOS

Para responder al objetivo de evaluar el impacto del taller de manejo de problemas en el clima social del aula se analizaron las medias obtenidas para cada factor de la Escala Clima Social en el aula antes y después del taller de intervención. Como resultado de ese análisis fue posible observar variaciones en las puntuaciones, sin embargo, al realizar la prueba de Wilcoxon no resultaron estadísticamente significativas (ver tabla 2).

Tabla 2.

Puntuaciones obtenidas en la Escala Clima Social en el Aula.

Escala	Factores	Preprueba		Posprueba	
		Media	D. E.	Media	D.E.
Clima social del aula	Cohesión	2.98	0.75	2.68	00.73
	Repudio	1.91	0.57	2.05	0.62
	Apatía	2.95	0.78	3.15	1.00
	Aceptación	3.50	0.62	3.60	0.64
	Rechazo	2.92	1.05	3.00	0.76
	Trabajo colaborativo	2.45	0.82	2.76	0.65

Rango teórico 1- 5. Media teórica 3

Con respecto al manejo de problemas, los resultados de la escala de reconocimiento de los propios problemas que estuvo conformada por tres subescalas que midieron *tipo de problemas, frecuencia e impacto*; los resultados del análisis pre-post se presentan en las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3.

Medias y desviaciones estándar para los reactivos de la escala tipos de problemas.

Escala	Reactivos	Preprueba		Posprueba	
		Media	D. E.	Media	D. E.
Tipos de problemas*	Padres	2.66	1.13	2.64	1.42
	Hermanos	3.05	1.35	3.17	1.25
	Amigos	2.84	1.13	2.97	1.20
	Tareas y calificaciones	3.57	1.40	3.48	1.25
	Maestros	2.07	1.03	2.39	1.12
	Conducta en la escuela	2.18	1.28	2.35	1.24
	Novio	2.05	1.27	1.78	1.04
	Salud	2.46	1.48	2.30	1.19

*Rango teórico 1- 5. Media teórica 3

Tabla 4.

Medias y desviaciones estándar para los reactivos de la escala frecuencia de problemas antes y después del taller.

Escala	Reactivos	Preprueba		Posprueba	
		Media	D. E.	Media	D. E.
Frecuencia de problemas*	Padres	2.05	.94	2.28	1.19
	Hermanos	2.65	1.32	2.86	1.27
	Amigos	2.02	.84	2.36	.99
	Tareas y calificaciones	2.86	1.20	2.79	1.32
	Maestros	1.76	1.01	1.81	.95
	Conducta en la escuela	1.82	1.25	2.12	1.28
	Novio	1.05	.76	1.63	1.23
	Salud	1.64	.98	2.05	1.05

Tabla 5.

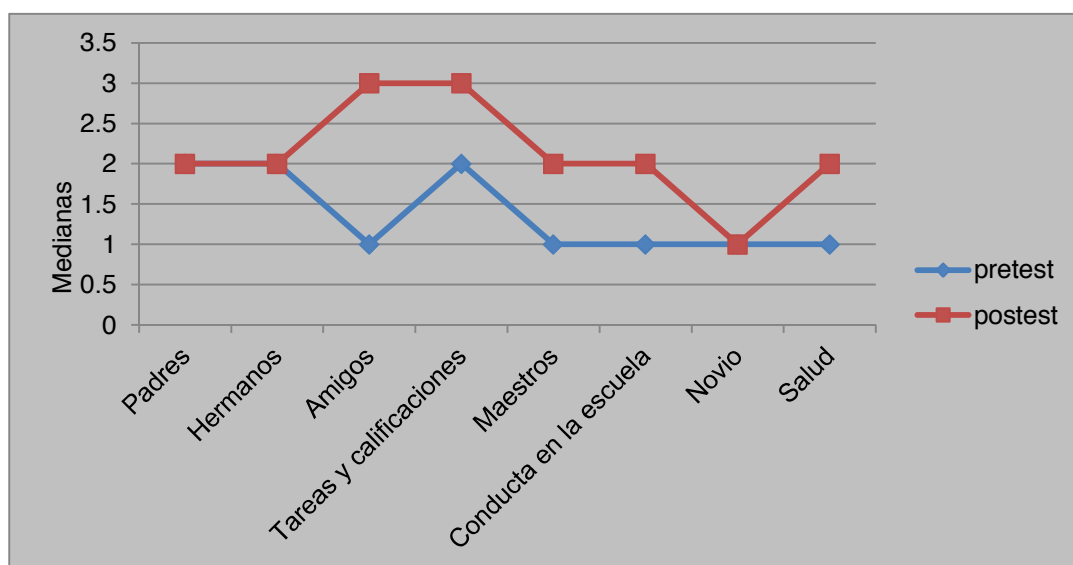
Medias y desviaciones estándar para los reactivos de la escala impacto de los problemas.

Escala	Reactivos	Preprueba		Posprueba	
		Media	D. E.	Media	D. E.
Impacto de los problemas*	Padres	2.12	1.36	2.31	1.39
	Hermanos	2.17	1.25	2.58	1.39
	Amigos	1.66	.83	2.56	1.33
	Tareas y calificaciones	2.60	1.38	3.12	1.57
	Maestros	1.53	.88	1.92	1.12
	Conducta en la escuela	1.87	1.39	2.12	1.36
	Novio	1.54	.93	1.70	1.24
	Salud	1.87	1.21	2.25	1.18

Al comparar el reconocimiento de los propios problemas antes y después del taller, se encontró diferencia estadísticamente significativa en la subescala *impacto que tienen los problemas con los amigos* ($z=-3.38$ $P=.001$), dado que en la pregunta *que tanto te afectan tus problemas con tus amigos*, los participantes

indicaron que al final del taller (Me=3) les afectaban más que al principio (Me=1) (ver figura 1).

Figura 1. Comparación de medianas obtenidas para el ítem qué tanto te afectan los problemas con...



Los resultados de la escala *causas de los problemas* se muestran en la tabla 6. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, ya que al principio los adolescentes reconocían que su forma de comportarse frecuentemente les causaba algo de problemas ($z = -3.03$ $p = .002$) (Me=2) y al final reconocieron que les causaba bastantes problemas (Me=3). También al principio reconocieron que su forma de expresar emociones frecuentemente les causaba algo de problemas ($z = -2.22$ $p = .026$) (Me=2) y al finalizar reconocieron que les causaba bastantes problemas (Me= 2) (ver figura 2).

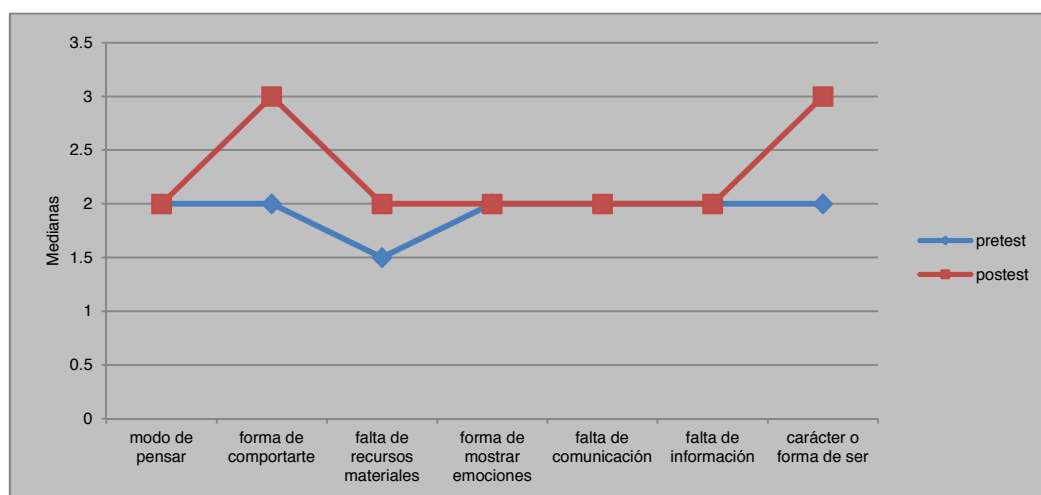
Tabla 6.

Medias y desviaciones estándar para los reactivos de la escala causas de los problemas.

Escala	Reactivos	Preprueba		Posprueba	
		Media	D. E.	Media	D. E.
Causas de los problemas	Por tu modo de pensar	2.02	1.26	2.28	1.19
	Por tu forma de comportarte	2.02	.94	3	1.33
	Por la falta de recursos para satisfacer tus necesidades	1.92	1.17	1.74	.75
	Por tu forma de mostrar tus emociones	1.89	1.14	2.53	1.18
	Por la falta de comunicación	1.86	.96	2.20	1.17
	Por la falta de información	1.87	.95	2.23	1.06
	Por tu carácter o forma de ser	2.44	1.37	3.05	1.35

Rango teórico 1- 5. Media teórica 3

Figura 2. Comparación de medianas obtenidas para la escala causas de los problemas.



En la escala de *valoración de opciones de manejo* se utilizó la técnica de análisis de contenido para generar categorías de respuesta. En las tablas 6, 7, 8, 9, 10 y 11 se presentan la frecuencia con que los participantes reportaron utilizar cierto tipo de manejo en diferentes problemas hipotéticos. Se observaron cambios en las respuestas elaboradas antes y después del taller. Cabe aclarar que un mismo participante pudo dar 2 o más repuestas clasificadas en diferentes categorías.

En la tabla 7 se puede apreciar que después del taller se incrementó la solución de hablar y llegar a un acuerdo para resolver el problema así como de

averiguar por qué su hermano(a) rompió su ropa. Asimismo disminuyen las ocasiones en que reportaron pegar y pedir que les compren una ropa igual.

Tabla 7.

Respuestas dadas al reactivo ¿qué solución le darías a la siguiente situación?- Tu hermano(a) rompió tu ropa favorita

Antes Soluciones	f	Después Soluciones	f
Lo acuso	17	Lo acusaría con mi mamá/papá	13
Que me compre otra	10	Que me compre otra	6
Le pego	5	Le pego	2
Lo regaño por hacerlo	5		
Le digo que no lo vuelva a hacer	5	Decirle que no toque mis cosas	3
Que me lo pague	4	Que me la pague	2
Que lo(a) castiguen	3	Que lo castiguen	2
Le preguntaría por qué lo hizo	3	Le pregunto por qué lo hizo	9
Le reclamo	2	Le grito	3
Lo ayudo con el problema o la razón por la que lo hizo	1		
Hablo con él	1	Hablaría con él/ella	8
Le explico a mi mamá lo que pasó	1		
Me calmo	1		
Si no tiene dinero que me pida perdón	1		
Me peleo con ella	1		
Pues lo dialogaría con ella y llegaríamos a un acuerdo	1	Que me pida perdón y llegamos a un acuerdo	1
Le hago lo mismo	1	Me desquitaría con algo que él/ ella quiera mucho	2
Le digo que no importa lo costuro yo	1	Componer esa ropa	1
Bueno no me voy a poner a discutir quizá fue un accidente	1	Le diría que no se preocupe a lo mejor fue un accidente	1
La encierro en mi ropero y no sale hasta la noche	1		
		Me molesto con él /ella	3
La encierro en mi ropero y no sale hasta la noche	1	Guardar la ropa	1

En la situación “tu mejor amigo(a) inventó un rumor sobre ti” las ocasiones que más se reportan después del taller están en la solución de hablar con la persona que creó el rumor (ver tabla 8).

Tabla 8.

Respuestas dadas al reactivo ¿qué solución le darías a la siguiente situación?- Tu mejor amigo(a) inventó un rumor sobre ti.

Antes		Después	
Soluciones	f	Soluciones	f
Lo golpeo	2	Lo golpeo	1
Hablo con él y soluciono el problema	2	Hablar con él/ ella	14
Se lo reclamo	2		
Me dejo de llevar con él	5	Me dejaría de llevar con él / ella	4
No le doy importancia a lo que digan de mí	4	No le hago caso	3
Le preguntaría porque lo hizo	11	Le preguntaría por qué lo hizo	12
Le diría que lo que está haciendo está mal	1		
Le digo a un maestro	3	Se lo digo a la asesora	1
Pedirle que desmienta el rumor	3	Pedirle que lo desmienta	1
Invento un rumor de él/ella	4	Inventó uno de él	3
Trato de desmentirlo	3	Le digo a todos que no es verdad	2
Hablaría con él y le diría que no me esté diciendo cosas	5	Le digo que no invente chismes de mí	3
No voy a pelear a lo mejor no está bien informado	1	Me molestaría	2
Trato de averiguar si es cierto	1		
		Le preguntó que si le gustaría que le hicieran lo mismo	1
		Hablaría con su mamá	1

Tabla 9.

Respuestas dadas al reactivo ¿qué solución le darías a la siguiente situación?- Tus padres no te dan permiso para ir a una fiesta.

Antes Soluciones	F	Después Soluciones	f
Les hago caso a mis padres, obedezco	9	Les hago caso y no voy	9
Les ruego para que me den permiso	7	Les rogaría hasta que me den permiso	5
Tratar de entender porque no me dan permiso	5	Trato de saber porque no puedo ir a la fiesta	3
Pregunto la razón por la que no puedo ir a la fiesta	4		
Me pongo a llorar	3	Lloro	3
Me molesto	2	Me molesto	4
Que me dejen ir pero con una condición	3	Trato de convencerlos haciendo lo que ellos quieran	11
Me voy a mi cuarto	2	Esperaría otra oportunidad para ver si me dejan ir	1
Busco que hacer en mi casa para no aburrirme	1	Hago una fiesta en mi casa con permiso de mis papás	1
No importa porque puedo estudiar	2	Me quedo durmiendo	1
Busco como portarme bien para que me den permiso	2	No hago nada	1
		Les reclamaría	1
No le digo a mi papá porque él nunca me da permiso solamente mi mamá	1		
No me molesto	1		
Hablaría con ellos para que me den permiso	1	Platicar con ellos	2
		Me pongo a ver tele	1
Me escaparía de mi casa	3	Me escapo	1
		No voy pero que me dejen hacer lo que yo quiero	1
		Reflexionar y diría a lo mejor me porte mal	1
		No me importa	1

Referente a la forma en que manejan la reprobación de las materias en el bimestre, al finalizar el taller los participantes reportaron estudiar para no volver a reprobar, y ya no mencionaron aceptar el castigo que les impongan ni ocultar los resultados (ver tabla 10).

Tabla 10.

Respuestas dadas al reactivo ¿qué solución le darías a la siguiente situación? - Reprobaste dos materias el bimestre pasado y estás muy preocupado.

Antes		Después	
Soluciones	f	Soluciones	f
Me esfuerzo más y trato de mejorar	13	Le echaría más ganas	7
Me preparo estudiando para que el próximo bimestre me vaya mejor	9	Subir mi calificación el próximo bimestre	8
Me pongo a estudiar más	8	Estudiar más	12
Hablaría con mi mamá/papá	8	le digo a mi mamá/ papá	6
Tomaría asesorías/pedirle al maestro que me ayude a estudiar	3	Tomaría asesorías	2
Haría todas mis tareas y las entregaría	3	Concentrarse más en las tareas	3
Le digo a la maestra que puedo hacer para pasarla	3		
Hablo con la maestra	2	Hablo con los maestros para resolver el problema	1
Dejo que me castiguen/ regañen	2		
Les digo a mis papás que no volverá a pasar	2		
Asumo la responsabilidad	1	Pediría una oportunidad	1
Hago tareas extras	1	Volverme más aplicada	1
No digo nada hasta que vean mi boleta	1		
Le pagas al maestro por un 6	1		
Le preguntó al maestro por qué reprobé	1		
Trataría de pasar todas las materias	1	Tratar de mejorar mis calificaciones	5
Les diría a mis papás que no se preocupen	1	Les pido ayuda a mis papás	1
		Me tranquilizaría	1
		Completar las tareas si tengo tiempo para que lo califiquen	1

En situación de los problemas con el novio (a), los cambios más evidentes después del taller fueron que disminuyó el hacerle caso a la petición del novio(a) y se incrementó el hecho de decirle al novio(a) que uno tiene derecho de pasar tiempo con sus amigos (ver tabla 11).

Tabla 11.

Respuestas dadas al reactivo ¿qué solución le darías a la siguiente situación?- Tu novia (o) te reclama que pasas mucho tiempo con tus amigos.

Antes Soluciones	f	Después Soluciones	f
Trato de pasar más tiempo con él (ella)	10	Ya no pasaría tanto tiempo con mis amigos	2
Hablo con ella y para tratar de solucionar el problema	5	Platicar con él /ella	5
No tengo	5	No tengo novia/ no contestó	4
Termino con él (ella)	5	Pues terminamos	5
Le trató de explicar la situación para que no se moleste	4	Le digo que no se moleste	1
Le digo que también tengo que convivir con todos no solo con él	4	Decirle que yo también tengo derecho a estar con mis amigos	8
Cuando salga con mis amigas lo (a) invito para que todos estemos juntos	3	Le diría que venga conmigo cuando estoy con mis amigos	5
Le diría que se calle	2	Decirle que no es cierto	1
Pues trato de dividir el tiempo y tener razonamiento de lo que pasa	1	Trato de salir el mismo tiempo con mi novia y con mis amigos	1
Pensaría que ella me necesita a mí como yo a ella	1	Pues hacer un horario para tener el mismo tiempo con los dos	2
Le preguntaría porque no puedo pasar más tiempo con mis amigos	1	No le haría caso	2
		Le diría que también ande con sus amigas	1

En la situación de problemas con los compañeros en juegos deportivos, la respuesta más mencionada fue pedirle disculpas al compañero. Y aunque antes del taller tres personas refirieron que seguirían golpeando al compañero, al final del taller esa respuesta no apareció e incluso más participantes refirieron tratar de controlar su temperamento, además surgieron nuevas categorías como hablar con él, invitarlo a rolar y preguntar porque me dicen cosas que me molestan (ver tabla 12).

Tabla 12.

Respuestas dadas al reactivo ¿qué solución le darías a la siguiente situación?- En un juego deportivo te ganó el coraje y golpeaste a un compañero.

Antes Soluciones	f	Después Soluciones	f
Le pido disculpas/ perdón	33	Me disculparía, le pido perdón	36
Lo sigo golpeando	3		
Trato de compensar lo que hice	1	Lo ayudo en lo que pueda	1
No le diría nada	1	Le digo que no era yo	1
Le digo que yo quería ganar, tan solo una vez que gane y arreglamos las cosas	1		
Trato de controlar mi temperamento	2	Tranquilizarme	4

Tabla 12. (Continuación)

Le diría a su maestro y yo recibiría mi castigo	1	Asumir las consecuencias	1
		Hablar con él	1
		Lo invitaría a rolar	1
		Preguntaría porque me dices cosas que me molestan	1

En la escala de *evaluación de los resultados*, se analizaron las repuestas dadas en el diferencial semántico (Díaz- Guerrero y Salas, 1975). Los resultados se muestran a continuación (ver tabla 13):

Tabla 13.

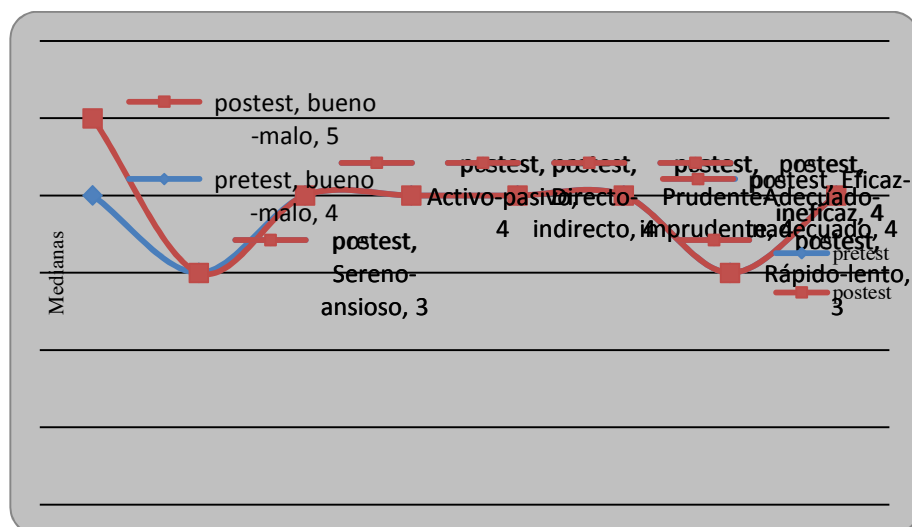
Medias y desviaciones estándar para los reactivos de la escala evaluación del manejo de problemas.

Escala	Adjetivos bipolares	Preprueba		Posprueba	
		Media	D. E.	Media	D. E.
Evaluación del manejo	Bueno-malo	4.08	.87	4.51	.72
	*Sereno-ansioso	3.05	1.29	3.10	1.41
	Activo- pasivo	3.41	1.29	3.82	1.31
	Directo-indirecto	4	1.12	3.84	1.28
	Prudente-imprudente	3.82	1.04	3.94	1.09
	Adecuado-inadecuado	3.85	1.04	4.18	1.00
	*Rápido-lento	3.21	1.37	2.61	1.31
	Eficaz-ineficaz	3.82	1.09	3.94	1.14

* En el instrumento se presentaron de manera inversa

Respecto a los adjetivos bipolares el par Bueno-Malo arrojó diferencias estadísticamente significativas ($z=-2.07$, $p=0.38$) en la evaluación que los participantes dieron a la forma de manejar los problemas; ya que al principio los participantes lo evaluaron como algo buena ($Me=4$) y al final la evaluaron como bastante buena ($Me=5$) (ver figura 3).

Figura 3. Comparación de medianas obtenidas en la evaluación de manejo de problemas



DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo de investigación consistió en estudiar el efecto de un taller de manejo de problemas en el clima social del aula de un grupo de secundaria. Se pudo observar que como un grupo en formación el grupo reportó un buen nivel de aceptación, lo que significa que los estudiantes que participaron en esta investigación muchas veces mostraban interés en lo que hacían en el salón, que hacían muchas amistades y se formaban equipos con facilidad. Y también un nivel de cohesión adecuado, lo que indica que bastantes veces los profesores mostraban interés personal por los alumnos, los ayudaban y existía una relación de amistad entre alumnos y profesor, por lo que a los estudiantes les agradaba colaborar con su maestro.

Sin embargo, se encontró que el grupo reportó bastante apatía que refleja que bastantes veces los alumnos estaban distraídos, medio dormidos o se la pasaban deseando que acaben las clases; y también reportaron bastante rechazo ya que bastantes veces habían compañeros y debían tener cuidado con lo que decían. Lo anterior coincide con lo que señala Sánchez et al. (2009, p. 2) al respecto de las relaciones conflictivas que se dan en un salón de clase. Pues

aunque se hacen muchas amistades entre los alumnos y se forman equipos de trabajo e incluso hay una relación de amistad entre alumnos y profesor, también pueden existir compañeros que no se integran bien a este grupo y no se llevan bien con los compañeros. Lo que se reflejó en algunas sesiones del taller.

Por otro parte, el grupo indicó tanto en la preprueba como en la posprueba, que existía algo de repudio, ya que algunas veces los profesores dedicaban poco tiempo a hablar con sus alumnos y no confiaban en ellos; y a veces los alumnos tardaban mucho tiempo en conocerse.

Curiosamente, el único factor que difirió después de la intervención fue el de trabajo colaborativo aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa. El leve aumento en el trabajo colaborativo probablemente se debió a que gran parte de las actividades en el taller de manejo de problemas involucran el trabajo en equipo, lo que permite que los adolescentes puedan conocer mejor a los compañeros del grupo y vayan adquiriendo mayor conciencia sobre la importancia y los beneficios del trabajo en equipo; fomentando de esta manera la colaboración más que la competencia (OMS, 1993).

Aunque el entrenamiento en el manejo de problemas no tuvo impacto estadísticamente significativo en el clima del aula, existen a diversas situaciones implicadas, entre las cuáles se encuentra la sensibilidad del instrumento utilizado para medir el clima del aula para la población adolescente en este medio, es posible que el momento en el que se realizó la posprueba era muy reciente a la conclusión del taller por lo que las habilidades desarrolladas aún no se reflejaban en la interacción en el aula. También hay que tomar en cuenta que la extensión del taller de manejo de problemas se realizó durante un período relativamente corto como para producir un cambio significativo en las relaciones entre los miembros del grupo. El manejo de problemas debe trabajarse en conjunto otras habilidades que les permitan establecer mejores relaciones con sus compañeros como la empatía y la asertividad.

Con respecto a los resultados del entrenamiento en el desarrollo de la habilidad para manejar problemas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el impacto generado por los problemas con los amigos, pues los

adolescentes reportaron que los problemas con sus amigos les causaban mayor impacto al final del taller. Esto se relaciona con la etapa de desarrollo en la que se encuentran, ya que como señalan Papalia, et al. (2005, p. 500) en la adolescencia cobra más importancia el grupo de amigos al que pertenecen, muchas veces por encima de la familia y los padres. Lo cual explica por qué le confieren tanta importancia a las peleas con sus amigos. Sin embargo, estos resultados también indican que después del taller los participantes aprendieron a reconocer mejor sus problemas y los efectos que éstos tienen en sus vidas como es el caso de los problemas con los amigos.

Por otra parte, también se observó que los adolescentes consideran su carácter como principal causa de sus problemas, y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la atribución de las causas de sus problemas antes y después del taller, ya que los adolescentes al finalizar el taller señalaron en mayor medida que su forma de expresar emociones y su forma de comportarse les causaba bastantes problemas; Este se debe a una posible toma de conciencia, de alguna manera después del taller son más conscientes de la relación entre su comportamiento y los problemas que tienen. Esto se considera un logro ya que, como señala la Organización Mundial de la Salud (1993, p. 6) el “comportamiento está cada vez más implicado como la fuente de los problemas en la salud”, por ejemplo: las personas con sobrepeso u obesidad pueden deber su condición entre otros factores a sus hábitos sedentarios y a su conducta alimenticia, las infecciones de transmisión sexual se propagan debido a las conductas sexuales de riesgo, etc.; De esta manera, si los adolescentes logran tener la comprensión de que sus problemas son una consecuencia directa de su comportamiento, se hacen conscientes del control que pueden tener sobre ellos y sobre su vida. Como señalan Trianes, Muñoz y Jiménez (1997, p. 48) al aumentar la capacidad del adolescente para reflexionar acerca de sí mismo y de su conducta, se está desarrollando también la capacidad de autorregulación.

Los resultados reflejan también la necesidad de la educación emocional para los adolescentes, quienes después del taller señalaron en mayor medida que su forma de expresar sus emociones les puede causar problemas; este tipo de

instrucción los beneficiaría al aprender a autorregularse emocionalmente y les permitiría relacionarse mejor con los demás. Como señala Windell (2004, p.19), cuando las personas no desarrollan sus habilidades sociales de manera satisfactoria, tienen muchas probabilidades de experimentar rechazo, se sienten marginados por sus compañeros y carecen de aptitudes para enfrentar sus emociones o afrontar con destreza un conflicto interpersonal.

Por otra parte, mediante el análisis cualitativo de las respuestas que los mismos adolescentes crearon ante las situaciones problemáticas que se les presentaron, se pudo observar que si bien los cambios no fueron muy grandes y evidentes, en algunos casos las respuestas que aludían a la violencia desaparecieron, como en la situación en la que se les planteó sobre qué harían si les rompen su ropa favorita, o cuando les gana el coraje y golpean a un compañero, etc. Esto de acuerdo con Shure y Spivack (1974) se relaciona con el desarrollo del pensamiento alternativo es decir la capacidad de abrir la mente, de ver varias salidas diferentes a la violencia que les permite elegir soluciones más constructivas y saludables lo cual se reflejó en las respuestas mencionadas después del taller. De esta manera se está contribuyendo a mejorar el clima social ya que el uso de soluciones alternativas disminuye el riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006, p. 72), lo cual propició el taller con las actividades destinadas al manejo cognitivo de los problemas en las que se les enseñó a prever las consecuencias de cada acción a emprender para manejar el problema.

En términos generales existió un cambio considerable en cuanto al uso del diálogo y la negociación para resolver un problema. Por ejemplo, en varias de las situaciones planteadas se observó un incremento en el hecho de hablar para resolver un problema después del taller, aunado también a una leve disminución de los golpes, reclamos o peleas. Esto podría indicar que los participantes ya consideran inicialmente otras soluciones más constructivas antes que la violencia verbal o física como son platicar con la persona para llegar a un acuerdo o para exigirle razones sobre su comportamiento, lo que hace pensar que antes de llevar

a cabo una acto impulsivo pensarán en una forma adecuada de manejar el problema (Trianes et al., 1997, p. 31) tomando en cuenta el contexto y sobretodo la perspectiva de los demás, a lo que Shure y Spivack (1974) llaman pensamiento de perspectiva porque les permite ponerse en el lugar del otro para comprender, ayudar, aconsejar y perdonar. Otra probable explicación de este resultado es el fenómeno de deseabilidad social que les conduce a responder de manera deseable después del taller, por lo que habría que ver si esa forma de pensar se traduce realmente en los actos de los participantes. Aunque, por otro lado, tampoco desaparecen del todo conductas como el desquite y la venganza.

En el caso del problema con el novio el cambio más evidente al final del taller tienen que ver con que las respuestas reflejan menor pasividad, después del taller disminuye el número de participantes que indicaban hacer caso a la petición del novio (a) de pasar más tiempo con él (ella), e indicaron confrontar más al novio (a) defendiendo su derecho de pasar tiempo con sus amigos. Por lo que una conclusión a la que se llega es que el uso de los estilos de enfrentamiento depende de la situación en la que se encuentre, lo cual refleja la flexibilidad de los participantes ante las situaciones presentadas. De allí también, la dificultad de medir esta competencia solo con pruebas escritas, sin incluir observación conductual.

Con respecto a la evaluación que los adolescentes hicieron de su manejo de problemas antes y después del taller, se pudo ver que los participantes evaluaron su manejo como bueno (algo bueno, algo directo, algo prudente, algo adecuado, y algo eficaz) y medianamente activo (ni rápido ni lento, ni activo ni pasivo). En este aspecto también se encontraron diferencias estadísticamente significativas ya que al final del taller los participantes evaluaron mucho mejor su forma de manejar sus problemas. Lo cual puede indicar que después del taller los adolescentes se sienten más seguros de su forma de manejar los problemas, porque piensan en más alternativas de solución y sienten que tienen mayor capacidad de decisión. Esto es importante, ya que como señalan Taylor, Kemeny, Reed, Bower y Gruenewald, (2000, p. 99) las cogniciones positivas de sí mismo, el autocontrol y el optimismo, pueden representar recursos de reserva que no solo ayudan a las

personas a manejar los desafíos de la vida diaria sino que permiten asumir un significado especial que le es útil para enfrentarse a los eventos amenazantes y estresantes.

Esta investigación es sólo un comienzo en el desarrollo de la importante labor de aumentar los recursos psicosociales de los adolescentes para prevenir los riesgos que pueden presentarse a lo largo de su vida. En ese sentido, la educación en habilidades psicosociales cobra importancia en el período de escolarización, ya que en esta etapa los adolescentes van adquiriendo, creencias, valores y hábitos que constituirán su futuro estilo de vida (Meresman et al. 2008). Así, el enseñarle habilidades a los adolescentes que van formando su identidad e interiorizando sus propios valores impacta en la formación de ciudadanos responsables y conscientes del cuidado de su salud y comunidad.

Una de las principales limitaciones de este trabajo fue la duración y el seguimiento dado al entrenamiento, como mencionan Beyth- Marom et al. (1989) y Elías y Kress, (1994) la formación de habilidades como el manejo de problemas requiere de una mayor temporalidad debido a que implican procesos cognitivos, emocionales y afectivos complejos (pensamiento causal, pensamiento creativo, pensamiento alternativo, toma de decisiones etc.), lo que implica el ejercicio continuo y la retroalimentación constante para que los participantes puedan automatizar y dominar esas habilidades y después poder medir el impacto en las relaciones de los adolescentes en el aula de clase (Choque y Chirinos, 2009).

La medición de las habilidades psicosociales resulta compleja dado que se conforman de varias destrezas complejas que se ponen en juego en diversas situaciones interpersonales, es necesario encontrar métodos alternativos para la medición de las mismas a los cuestionarios de autorreferencia o las pruebas escritas que solo proporcionan una mínima parte de información útil para valorar dicha habilidad compleja. Además, de que no es igual deducir los resultados de un autoinforme, a observar su comportamiento frente a situaciones problemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allodi, W. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of especial support. *Learning Enviroments Research*, 5, 253-274. DOI10.1023/A:1021972206111. Recuperado de:
<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1021972206111#page-1>
- Beyth-Marom R, Fischhoff B, Jacobs M, Furby L. (1989). *Teaching Decision-Making to Adolescents: A Critical Review*. [Versión Adobe Digital editions] Recuperado de:
http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=8dfhvvBG9MEC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Teaching+Decision-aking+to+Adolescents:+A+Critical+Review.&ots=MhLfKYatqm&sig=Pv_Bv_mFv14PBjID2BJp0nf85YM#v=onepage&q=Teaching%20Decision-Making%20to%20Adolescents%3A%20A%20Critical%20Review.&f=false
- Choque, R. y Chirinos, J. (2009). Eficacia del programa de Habilidades para la Vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11 (2), 169-181. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42217861002>
- Díaz- Guerrero, R y Salas M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas.
- Elias, M. & Kress, J. (1994). *Social decision-making and life skills development: a critical thinking approach to health promotion in the middle school*. *Journal of School Health*, 64(2), 62-66. Resumen recuperado de la base de datos:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.1994.tb06180.x/abstract;jsessionid=8E970FC0ABC4FB6847836BD1A002C778.f04t04>
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13 (49), 127-134. Resumen recuperado de:
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1979-20742-001>.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfa Omega grupo.
- Kaltiala –Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *J Adolesc*, 23, 671-674. Recuperado de:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/111613%2031>

López, J. (2009). *El aula y las relaciones sociales que se dan en ella*. Recuperado de:

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf

Mangrulkar, L., Whitman, C.V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, USA: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de:

<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd53/habes.pdf>

Mantilla, L (2001). *Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Colombia: Fe y alegría. Recuperado de:

http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0175/5_FyA_HAB_pro.pdf

Meresman, S., Olivera, G., Rossi, D., Valdes, R., Guisolfi, A. y Malmierca, X. (2008). *Promoción de Salud en el Ámbito Escolar El enfoque de Habilidades para la Vida*. Recuperado de:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pBimuWua0pMJ:www.inlatina.org/proyecto/promocion-de-salud-en-el-ambito-escolar/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Mestre, J. y Guil, M. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social*, 2 (1), 1. Recuperado de:

http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpaideia.synaptium.net%2Fpub%2Fpeseqpatt2%2Fvioletascolar%2Fviol_cuest.doc&ei=xm2RUZC_AanhiAKDh4DQDQ&usg=AFQjCNHX9iU_dLQjPqn3hGzDOqfb_bcAIA&sig2=UMJNDIs6SRnZ8-FQHBUalw

Milicic, N. y Arón, A. (s. f.). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado de:

[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar\[1\].pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar[1].pdf)

Moreno, C., Díaz, A. Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 70-84. Recuperado de:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir para niños y adolescentes*. Recuperado de:

<http://www.documentacion.edex.es/docs/0310OMSens1.pdf>

- Pick, S. y López, A. (1994). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. Revista digital investigación y educación, 7 (3). Recuperado de:
<http://189.203.23.74:8080/wordpress2/wp-content/uploads/2011/04/El-clima-escolar.pdf>
- Roeser, R. y Eccles, J. (1998). Adolescents perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123- 158. Recuperado de:
<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles98a.pdf>
- Romero, G. (2004). *Efectos del programa Filosofía para niños y niñas en el clima social de aula*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Alcalá. Recuperado de:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VCm7UMGJPcEJ:dspace.uah.es/dspace/bitstream/10017/199/4/Tesis.pdf.txt&hl=es&gl=mx&strip=0>
- Sánchez, S., Pizza, L., y Rojas, L. (2009). *Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnos de sexto grado del IED Gabriel Betancourt Mejía*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<http://www.tomasruedavargas.org/articulo2.pdf>
- Sánchez, J., Villarreal, M. y Moral (2008). *Escala de clima escolar*. Recuperado de:
<http://www.uv.es/lisis/instrumentos/clima-social-aula.pdf>
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*, [version google books]. Recuperado de:
<http://books.google.com.mx/books?id=QtluAAAAYAAJ&q=Social+adjustment+of+young+children:+a+cognitive+approach+to+solving+real-life+problems&dq=Social+adjustment+of+young+children:+a+cognitive+approach+to+solving+real-life+problems&hl=es-419&sa=X&ei=h0eAUbLEGoj0qQHsolA4&ved=0CDQQ6AEwAA>
- Taylor, Kemeny, Reed, Bower y Gruenewald, (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55 (1), 99-109. Recuperado de:
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2000-13324-010>
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. España: Aljibe.

- Trianes, M., Blanca M., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social dentro del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72718217.pdf>
- Trianes, M., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1997) .Competencia social: su educación y tratamiento. España: Ediciones Pirámide.
- Windell, J. (2004). *Adolescentes difíciles. Seis pasos para que su hijo sea emocionalmente inteligente*. México: Random House Mondadori.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall- Pearson.