



**HABILIDADES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE
PRIMARIA Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CLIMA DE AULA**

**SOCIAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR
CONTRIBUTION TO BUILDING THE CLASSROOM CLIMATE**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Presentado por

Gloria Silvana Mirabal Zegarra
orcid.org/0000-0001-8347-0478

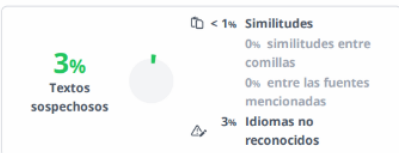
Roy Moisés Ríos Pérez
orcid.org/0000-0002-9415-3977

Asesor

Diego Emilio, Luza Fernández
orcid.org/0009-0006-7074-8075

Lima, junio, 2024

MONOGRAFÍA _ Mirabal - Ríos_informe compilatio



Nombre del documento: MONOGRAFÍA _ Mirabal - Ríos_version final.docx
ID del documento: 549b7709b27464f15b67b5c443b2b62eeb9c3bba
Tamaño del documento original: 116,27 kB

Depositante: DIEGO LUZA
Fecha de depósito: 9/6/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 9/6/2024

Número de palabras: 9002
Número de caracteres: 61.548

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/37113/1/Guevara_CAE.pdf 3 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (116 palabras)
2	repositorio.unad.edu.co https://repositorio.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/58890/mdlbarac.pdf?sequence=3	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (59 palabras)
3	Documento de otro usuario #3906d4 El documento proviene de otro grupo 11 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)
4	centroderrecursos.educarchile.cl https://centroderrecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1126/201103071614300.U... 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (60 palabras)
5	www.redalyc.org https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221019.pdf 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (49 palabras)

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mis padres, hermanos y en especial a mi esposo e hija quienes constantemente motivan mi crecimiento personal y me han brindado el más sincero apoyo durante este camino educativo. Gracias por la fortaleza, perseverancia y entusiasmo.

Gloria Silvana Mirabal Zegarra

Agradezco primeramente a Dios, por la vida. A mis padres, esposa e hijos quienes me apoyan y me motivan a seguir creciendo profesionalmente.

Roy Moisés Ríos Pérez

RESUMEN

Esta investigación se centra en la contribución de las habilidades sociales de los estudiantes en el clima de aula para generar relaciones de respeto y asertividad, a partir de la interacción entre docentes, estudiantes, padres de familia y equipo directivo. El accionar de cada uno de estos grupos es fundamental en el aula. Este estudio tiene por objetivo determinar la relación entre las habilidades sociales de los estudiantes y la construcción del clima de aula. Para ello, se conceptualizarán las habilidades sociales y el clima de aula, y se analizará la relación entre ambas. Los contenidos de la investigación se constituyen en tres capítulos: el primer y el segundo capítulo abordan aspectos conceptuales, y el tercer capítulo aborda la relación entre habilidades sociales y el clima de aula. Por último, las conclusiones evidencian que las habilidades sociales de los estudiantes contribuyen a un buen clima de aula. En dicho escenario el docente adquiere un rol fundamental como modulador de las interacciones en el espacio educativo. En ese sentido, el buen clima de aula implica generar un ambiente de respeto, con comunicación asertiva para favorecer una convivencia satisfactoria para el aprendizaje.

Palabras clave: habilidades sociales; clima de aula; docentes; estudiantes; padres de familia.

ABSTRACT

This research is focused on the contribution that students' social skills have in the classroom climate to generate relationships of respect and assertiveness from the interaction between teachers, students, parents and the school management. The actions of each of these actors are fundamental in the classroom. This study aims to determine the relationship between students' social skills and the construction of classroom climate. The specific objectives that were raised are: Conceptualize social skills and classroom climate and analyze the relationship between them. The contents of the research are made up of three chapters, the first and second chapters address conceptual aspects and the third chapter addresses the relationship between social skills and classroom climate. Finally, the conclusions show that the social skills of the students contribute to a good classroom climate. In this scenario the teacher acquires a fundamental role as a modulator of interactions in the educational space. In this sense, a good classroom climate implies generating an environment of respect, with assertive communication to promote a satisfactory coexistence for learning.

Keywords: Social skills; classroom climate; students; teachers; parents.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: HABILIDADES SOCIALES	10
1.1 Conceptualización de las habilidades sociales	10
1.2 Habilidades sociales desde la escuela	14
1.3 El rol del docente en el desarrollo de habilidades sociales en el aula	16
CAPÍTULO II: CLIMA DE AULA	18
2.1 Conceptualización de clima de aula	18
2.2 Dimensiones del clima de aula:	21
CAPÍTULO III: HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA DE AULA	26
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS	31

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características del clima de aula positivo y negativo	20
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Dimensiones de las habilidades sociales (Goldstein)	13
Gráfico 2. Dimensiones de clima de aula (Moos)	23
Gráfico 3. Componentes del clima de aula	25

INTRODUCCIÓN

Con “habilidades sociales” nos referimos a las habilidades que permiten desarrollar una convivencia adecuada con otros sujetos. Arroyave Posada (2014) infiere que dichas habilidades son los comportamientos que ayudan al sujeto a interactuar con los que le rodean de forma efectiva y agradable. Huamán (2018) explica que estas habilidades les servirán como herramientas que ayudarán y facilitarán la superación de las dificultades que se presentan en la sociedad. Estas serán las respuestas para convivir de manera sana a nivel emocional, social y personal. Sin embargo, es preciso señalar que la falta o la escasez de destrezas sociales tendrán efectos negativos en el desarrollo de las personas.

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu) propuso, en las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019 (R. M. No 00026.-2020-MINEDU/VMGI-DIGC), cinco compromisos de gestión escolar, entre los que se encuentra “La gestión de la convivencia escolar en la institución educativa”. Es así como, desde las instituciones educativas, se pretende trabajar en la mejora de las habilidades sociales y las relaciones interpersonales, así como crear confianza en los estudiantes y generar una convivencia escolar adecuada.

En la escuela, los estudiantes desarrollarán las habilidades sociales que son una competencia esencial para desenvolvernó de forma adecuada en nuestro contexto social. Goldstein et al. (1989) sostienen que las habilidades sociales son parte de las competencias que desarrolla el ser humano a través de los años. A partir de estas podemos comprender situaciones de nuestro contexto social, así como reconocer conductas de otros. Desde la interacción social podemos experimentar situaciones más o menos agradables para nosotros. Es allí donde, al poner en prácticas nuestras competencias sociales, podremos obtener resultados positivos.

Moos (1979) indica que el clima del aula está compuesto por un conjunto de aspectos acerca de la percepción observada en la convivencia entre profesores, estudiantes y compañeros de clase. De esta forma, el clima del aula tiene un sentido original y se evidencia a través de características singulares y se diferencia de otros aspectos educativos. Existen climas más tolerantes, pacientes, participativos, que

muestran una menor o mayor presión sobre sus integrantes. Además, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008), “el clima en la escuela es el factor que más interviene en el adecuado desarrollo de los estudiantes para su aprendizaje y para el logro de las pruebas que realicen” (p. 1). En otras palabras, el clima del aula permite ver la relación que hay entre el profesor y el estudiante, la misma que está en función a la autoridad del profesor —ya sea muy autoritaria, nada autoritaria o democrática—. Esto va a depender de la actitud del profesor con sus alumnos para formar un clima de aula, el cual puede ser bueno o malo según la manera en que ejerce su trabajo.

Las habilidades sociales son muy importantes en el clima de aula de una escuela. En primer lugar, pueden mejorar el clima de aula. Según Rebaque Gómez et al. (2019), “las habilidades sociales son esenciales para la regulación emocional, la resolución de conflictos y la toma de decisiones adecuadas en el aula” (p. 95). Los estudiantes que desarrollan estas habilidades están mejor equipados para manejar situaciones difíciles y reducir la tensión entre compañeros.

En segundo lugar, las habilidades sociales pueden reducir la violencia y la agresión. En un estudio de Casas et al. (2013), se encontró que los estudiantes que tienen habilidades sociales y emocionales desarrolladas son menos propensos a participar en comportamientos violentos y agresivos en el aula. Estos estudiantes también son más capaces de resolver conflictos y prevenir la escalada de situaciones tensas.

Por último, las habilidades sociales pueden mejorar el rendimiento académico. Según Bisquerra et al. (2015), “el desarrollo de habilidades sociales puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 227). Esto se debe a que las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con la motivación y la capacidad de concentración, lo que puede mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender y retener información.

Por estas razones, vemos la importancia de realizar este trabajo, puesto que las habilidades sociales son esenciales para el clima de aula de una escuela. Encontrar las conexiones entre estas razones y su influencia dentro del clima del aula será nuestro objetivo a lo largo de este texto.

CAPÍTULO I:

HABILIDADES SOCIALES

1.1 Conceptualización de las habilidades sociales

La conducta interpersonal de un niño posee un papel importante en la adquisición de los refuerzos sociales, culturales y económicos. García et al. (2017) comenta que “aquellos niños que no presentan comportamientos sociales adecuados experimentan aislamiento, rechazo e insatisfacción personal” (p. 8). De manera que la competencia social es sumamente importante para que los niños y niñas asimilen las normas sociales que los ayuden a relacionarse.

Monjas (1977) menciona que “las habilidades sociales son conductas específicas, adquiridas y aprendidas durante el desarrollo del niño” (p. 26). Estas le permiten desenvolverse en un entorno social; en ese sentido, estas habilidades son determinantes, ya que permiten que el niño se adapte a diferentes contextos sociales (la escuela, el hogar, los espacios familiares, etc.). Es así como la competencia social de una persona hoy en día se considera un factor relevante para el éxito personal y social, porque considera que esta se relaciona más con las habilidades interpersonales que con las cognitivas e intelectuales.

Goldstein et al. (1989) afirman que “las habilidades sociales son parte de las competencias que el ser humano adquiere a lo largo de los años, para que pueda comprender y confrontar situaciones que encuentre en su entorno o conductas que se presenten por parte de otras personas, ya sean agradables o desagradables” (p. 30). Es aquí donde se busca que ponga en práctica sus competencias sociales para tener resultados positivos.

Maia Pinto et al. (2015) sostienen que “se adquieren aprendizajes a partir del desarrollo social, en un espacio donde los niños y niñas se desenvuelven, comparten pensamientos, comportamientos, actitudes” (p. 19). En ese sentido, no pueden generarse estas habilidades si los niños se mantienen aislados y no comparten espacios para desarrollar una competencia social que le permita ser eficaz en los distintos espacios de

su vida. Estos autores sostienen que el desarrollo de habilidades sociales adecuadas podría contribuir a disminuir los actos infractores, pues a través de estas los individuos son capaces de manejar de forma equilibrada situaciones de su medio biopsicosocial.

De esta manera, los autores proponen que las habilidades también se encuentran relacionadas con rasgos heredados y aprendidos. Existe una gran probabilidad de que las predisposiciones genéticas en el sujeto dificultan la interacción con el ambiente en que se desenvuelve. Tras lo expuesto, observamos que hay diferentes conceptos de habilidades sociales. Sin embargo, estos coinciden respecto a la importancia de estas habilidades para el desarrollo personal, ya que constituyen herramientas indispensables para que las personas puedan desenvolverse satisfactoriamente en su contexto.

Para la presente investigación, tendremos como marco teórico las habilidades sociales propuestas por Goldstein et al. (1989). De acuerdo con estos investigadores, las habilidades sociales son consideradas como “un conjunto de capacidades interpersonales que nos ayudan a lidiar con los problemas que se presentan en el mismo contexto” (p. 39). Asimismo, son tipos de conductas que aparecen cuando afrontamos diversas situaciones de la vida cotidiana (García, 2015). En ese sentido, Goldstein et al. (1989) afirma que las habilidades sociales se dividen en seis clasificaciones:

a) Habilidades sociales básicas o primarias

Para Hochman et al. (2015), las habilidades sociales primarias permiten la escucha activa de los niños y niñas, se evidencia cuando se realizan preguntas o presentan sus dudas sobre algún tema específico. De igual manera se observan cuando son amables con los demás, respetan los turnos. Siendo estas destrezas básicas importantes para la formación personal y la interacción. Cuando desarrollamos estas habilidades son responsables de la interacción con el entorno, tales como realizar preguntas, escuchar a los demás, dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas.

b) Habilidades sociales avanzadas

De acuerdo con Murillo e Hidalgo (2016), estas habilidades corresponden a las aptitudes que permitirán resolver problemas del contexto del individuo. Contribuyen con la aceptación de ayuda por otros e influyen efectivamente en los demás, establecer acuerdos

y tomar decisiones. Son aptitudes y actitudes asertivas que expresan las personas y les permiten ajustarse a los distintos contextos sociales de los cuales forma parte tales como pedir ayuda, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.

c) Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos

Para Sierra et. al (2015) estas habilidades permiten que las personas pueden reconocer su estado interior. Asimismo, facilitan la adquisición de conocimientos sobre cómo identificar, comprender sus emociones y reconocer cuando estas participan en su comportamiento. De la misma manera, buscan entender los sentimientos de los demás y actuar de la manera más efectiva posible. Estas habilidades están relacionadas con la capacidad para identificar y gestionar de manera adecuada nuestros sentimientos, así como los de los demás: conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el encojo del otro, entre otros.

d) Habilidades sociales alternativas a la agresión

Están relacionadas con los recursos relacionados con la regulación de emociones. En este sentido, Norshidah y Salleh (2018) sostienen que estas aptitudes otorgan el espacio para hacer frente a las críticas sobre todo cuando defiende sus derechos, opiniones y puntos de vista. Estas habilidades son relativas a la negociación, permiten evitar el conflicto, así como gestionarlo de la manera más eficaz. Entonces estas proporcionan la capacidad para resolver las problemáticas dentro de las relaciones interpersonales sin emplear la agresividad.

e) Habilidades sociales de manejo de estrés

Según Norshidah y Salleh (2018), estas habilidades son necesarias para enfrentar los conflictos que generan inestabilidad. Es importante recalcar que el estrés puede presentarse tanto en adultos como en niños, debido a la socialización, conflictos familiares u otros espacios donde se pueden emplear estas habilidades. Este tipo de habilidades son necesarias para resolver con éxito situaciones de tensión o estrés: formular, resolver y responder una queja, demostrar amabilidad y diplomacia después de un juego, así como resolver la vergüenza.

f) Habilidades de planificación

En palabras de Sierra et al. (2015), las habilidades de planificación les brindan a las personas los recursos para resolver problemas. Además, promueven la reflexión sobre nuestras decisiones y la capacidad para encontrar respuestas a sucesos inesperados teniendo en cuenta sus consecuencias. Esta habilidad se relaciona con nuestros proyectos de vida, nos ayudan a crear estrategias para resolver dificultades a través de las relaciones con los demás, podemos encontrar algunas tales como: tomar decisiones, identificar la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Gráfico 1. Dimensiones de las habilidades sociales (Goldstein)



Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en este gráfico, las habilidades sociales que proponen Goldstein et al. (1989) son un conjunto de habilidades que se refieren a las relaciones interpersonales. Si bien estas se dividen de acuerdo con tipologías, conviven en el individuo e interactúan constantemente frente a los estímulos de su medio. Además, son

de suma importancia en el desarrollo de las personas y en el ámbito educativo; ya que la escuela se convierte en un espacio de formación integral que busca un equilibrio entre el conocimiento, el ámbito emocional y la socialización.

1.2 Habilidades sociales desde la escuela

En la actualidad, las competencias sociales son objeto de gran interés, posicionándose incluso como un parámetro en el perfil de egreso del Minedu. Se tienen en cuenta competencias como las siguientes: ejercer la ciudadanía, gestionar proyectos de emprendimiento económico o social, mostrar respeto y tolerancia por las creencias, cosmovisiones y expresiones religiosas diversas, entre otras (Minedu, 2016b). Estas buscan que los estudiantes, desde la escuela, puedan desempeñar un papel activo en la sociedad; es decir, que las habilidades adquiridas a lo largo de la etapa escolar les permitan desarrollarse según sus capacidades e intereses. Estas competencias se encuentran íntimamente relacionadas con las habilidades sociales, las cuales, como describimos en el punto anterior, ayudan a afrontar diversas situaciones de la vida cotidiana.

Román (2008) sostiene que “existen diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: la relación entre pares (estudiantes con sus compañeros); las relaciones entre los estudiantes y sus maestros; e incluso el rendimiento escolar” (p. 20). Asimismo, es importante tener en cuenta que todos estos factores son parte de las interacciones sociales que desarrollamos en el espacio educativo, y con frecuencia no se dan de manera homogénea. Es el espacio educativo con sus características el que permite el desarrollo y estimulación de las habilidades sociales.

De acuerdo con López (2008), el desarrollo de las habilidades sociales durante la escuela “contribuye a disminuir algunas situaciones problemáticas que se presentan en el aula: dificultades para que los niños y niñas se relacionen con sus compañeros, aislamiento, falta de empatía, agresividad, e incluso fracaso escolar” (p. 16). Sin embargo, según lo expuesto por Caballo (1993, como se citó en López, 2008), “las habilidades sociales evolucionan y, como cualquier conducta, se pueden modificar o intervenir en pro del bienestar del individuo, dado que las conductas interpersonales que se aprenden

también pueden modificarse” (p. 19).

Arroyave Posada (2014) sostiene que “los niños con pocas o nulas habilidades sociales podrían tener serias dificultades en su socialización, presentando problemas para expresar opiniones, sentimientos y tendrán un bajo autoconcepto, así como autoestima” (p. 10). Entonces, la falta de habilidades sociales en los niños podría generar dificultades en su desenvolvimiento en el aula. Podrían ser niños tímidos que tienen dificultades para acercarse a sus pares, o, por el contrario, ser niños que presentan actitudes de agresividad tales como gritos y faltas de respeto. Todos estos comportamientos se evidencian en la escuela, puesto que estos niños presentan inconvenientes para establecer relaciones con sus compañeros mostrando poca adaptación al entorno educativo, problemas de conducta e incluso de desempeño escolar.

Para López y Guaimaro (2014), además de la familia, “los niños y las niñas se relacionan con otras figuras significativas” (p. 64). Esto sucede en el momento en que ingresan al sistema escolar: establecen relaciones con sus pares o iguales, con sus compañeros y compañeras mayores y menores a su edad, y con los maestros y maestras. Por tanto, podemos aseverar que la competencia social se desarrolla a través del proceso de socialización y de los diferentes mecanismos de aprendizaje que lo acompañan. Estos mecanismos se presentan de las siguientes formas:

- i) la experiencia directa, que corresponde al aprendizaje en función de las respuestas de aversión o aceptación obtenidas por su comportamiento; ii) la observación, que hace referencia al aprendizaje de conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos; iii) el aprendizaje instruccional, que tiene que ver con el aprender a través de lo que se le expresa verbalmente directa o sistemáticamente; y por último, iv) el aprendizaje por reforzamiento social o por ausencia del mismo, vivenciado en la interacción con otros o por los observadores del entorno (López y Guaimaro, 2014, p. 65).

Jiménez (2018) sostiene que “para desarrollar habilidades sociales en la escuela es necesario implementar en las escuelas programas que incluyan fundamentalmente el afianzamiento de los vínculos entre los pares y adultos del espacio educativo” (p. 163). Esto implica mantener relaciones que permitan un intercambio constructivo que incluyan

mejorar la comunicación, fortalecer la autoestima y aplicar estas habilidades para que puedan ser empleadas en contextos cotidianos y reales.

En el Perú, con el programa de Orientación y Tutoría educativa (TOE) implementado por el Minedu a partir del año 2020 (RVM N° 212-2020-MINEDU), se busca que, desde las aulas, se permita acompañar y orientar a los estudiantes. Asimismo, se pretende generar un acompañamiento socioafectivo y cognitivo a los estudiantes para contribuir a su formación integral, en donde se tiene que considerar también el trabajo con las habilidades sociales. Estas, si bien se desarrollan en los primeros años de vida, pueden ir orientando su proceso a lo largo del ciclo vital en una dirección que los beneficie y les permita responder favorablemente a los desafíos y exigencias que les plantea la vida.

1.3 El rol del docente en el desarrollo de habilidades sociales en el aula

Según el Marco de Desempeño Docente (Minedu, 2016a),

El docente, en su accionar en el espacio educativo, debe poseer una actitud de reflexión, autonomía y crítica. Asimismo, buscar ser un agente de cambio. En ese sentido, el docente es el encargado de dirigir el proceso de enseñanza dominando los contenidos del área usando estrategias y recursos de tal manera que los estudiantes puedan aprender de manera crítica y reflexiva. Se busca que estos aprendizajes se encuentren relacionados con sus experiencias, intereses y contextos (p. 32).

Echavarría Grajales (2003) sostiene que “la escuela presenta una intención formadora que tiene su foco en los aprendizajes significativos, así como transformar las acciones del hombre” (p. 5). En este escenario, la escuela propone que se comprenda el mundo, las relaciones y las estructuras más adecuadas para vivir en colectividad. El autor propone que tanto la escuela como la familia impactan en los valores y tradiciones de la comunidad a la que pertenece.

Para que la escuela logre este objetivo debe convertirse en un espacio de reflexión, interacción, cotidianidad, respeto, negociación e inclusión. Por tanto, Loayza-Maturrano (2021) sostiene que “el docente posee un rol transformador que busca afianzar

la relación entre docente y estudiantes, alentándolos a conseguir nuevas situaciones, explorando su contexto para diseñar cambios significativos a partir de un enfoque lúdico y creativo” (p. 182). En relación con ello, el docente es una pieza clave para desarrollar o afianzar habilidades sociales a partir de situaciones significativas.

El estudiante, a través de la observación, toma decisiones sobre los nuevos conocimientos. Entonces el docente tiene como función dirigir al estudiante en su desarrollo personal y social. Esto significa que su labor es compleja. El rol del docente es el de ser orientador. Por ende, debe poseer cualidades, conocimientos, actitudes y valores que le permitan a los docentes atender a los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. Pero, sobre todo, debe potenciar sus habilidades y reconocer sus aspectos de mejora. De igual manera, busca promover las relaciones interpersonales asertivas y con respeto.

Campo (2014) asevera que “el maestro tiene la función de motivar a sus estudiantes, a través de estrategias que permitan destacar la relevancia de lo aprendido y cómo esto los ayuda a resolver problemas en el mundo real. Esto determinará la satisfacción del estudiante en el aula” (p. 74). Es así como el docente debería ser observador y generar estrategias para promover un clima de confianza, donde el estudiante desarrolle sus habilidades, construya aprendizajes y relaciones de respeto. Entonces, el docente tiene un rol que favorece el desarrollo de las habilidades, a través de actividades retadoras y experiencias que les servirán a los estudiantes para la vida. Por lo tanto, el docente deberá ser motivador y promover mecanismos que permitan afianzar las habilidades sociales de los estudiantes para formarse de manera integral en la escuela.

CAPÍTULO II: CLIMA DE AULA

2.1. Conceptualización de clima de aula

En cuanto al ambiente emocional y social, Weinstein et al. (2018) consideran que “el clima del aula es el lugar en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 399). Incluye las interacciones entre los estudiantes, entre los estudiantes y el maestro, así como las normas y expectativas establecidas en el aula. Un clima de aula positivo se caracteriza por la confianza, el respeto mutuo, la colaboración y el apoyo emocional entre todos los participantes.

Según Fraser (2012), el clima de aula se refiere al ambiente psicológico y social en el que los estudiantes participan activamente en el aprendizaje. Son centrales aspectos como la motivación, el interés, la cohesión grupal y la satisfacción de los estudiantes. En ese sentido, un clima de aula positivo fomenta la participación activa, el compromiso y el bienestar de los estudiantes.

De acuerdo con Roeser et al. (2016), el clima de aula se refiere a la atmósfera socioemocional en la que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Resaltan en este aspecto las relaciones interpersonales, las interacciones positivas, el apoyo emocional y la gestión de conflictos. Un clima de aula positivo promueve el bienestar emocional, la seguridad y la motivación de los estudiantes.

Por lo tanto, en la práctica pedagógica, se considera que existe un clima de aula positivo cuando se presentan elementos como la comunicación respetuosa, la promoción de la inclusión, la colaboración entre los estudiantes, el reconocimiento, el apoyo emocional, la flexibilidad y la empatía. Para tener un clima de aula positivo es fundamental impulsar un ambiente de aprendizaje saludable y productivo. Un clima de aula positivo se asocia con una serie de beneficios para los estudiantes: un mayor compromiso académico, un mejor rendimiento escolar, una mayor satisfacción con la escuela y una mejor salud mental.

Un estudio realizado por Wang y Eccles (2012) examinó la relación entre el clima de aula positivo y el compromiso escolar de los estudiantes. Los resultados mostraron que un clima de aula positivo, caracterizado por altos niveles de apoyo y respeto mutuo, se asociaba con un mayor compromiso académico de los estudiantes a lo largo del tiempo.

En el meta análisis realizado por Roorda et al. (2011), se examinó la relación entre el clima de aula positivo y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados indicaron que los estudiantes que experimentaron un clima de aula positivo obtenían mejores resultados académicos en comparación con aquellos que se encontraban en un clima de aula negativo.

Otro estudio realizado por Jennings y Greenberg (2009) investigó los efectos de un programa de desarrollo socioemocional en el clima de aula y el bienestar de los estudiantes. Los resultados mostraron que el programa mejoró significativamente el clima de aula, promoviendo un ambiente de apoyo y respeto, así como mejoras en el bienestar emocional de los estudiantes. Estos estudios respaldan la importancia de cultivar un clima de aula positivo, donde se fomenten las relaciones positivas, la colaboración y el apoyo mutuo entre los estudiantes y el maestro. Un clima de aula positivo puede contribuir significativamente al bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

En contraste, según Goleman (1995), el clima de aula negativo un clima emocional negativo en el aula puede afectar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, promoviendo la ansiedad y la distracción en lugar de la concentración y la participación activa. Por ejemplo, este se expresa en la falta de respeto entre los distintos actores que conforman el aula, la falta de claridad en las normas o acuerdos de convivencia, la falta de apoyo emocional, el clima de miedo o temor, la falta de inclusión, la desorganización y la falta de apoyo. Es importante abordar cualquier signo de un clima de aula negativo de manera proactiva, ya que puede afectar significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Un clima de aula negativo se ha asociado con consecuencias perjudiciales para los estudiantes, como el bajo rendimiento académico, la falta de motivación, los problemas de conducta y el malestar emocional. Un estudio realizado por Juvonen et al. (2006) examinó la relación entre el clima de aula negativo y la victimización entre los

estudiantes. Los resultados mostraron que, en aulas con un clima negativo —caracterizado por su hostilidad, así como el rechazo y la agresión entre los estudiantes—, se observó un mayor nivel de victimización entre los estudiantes.

Otro estudio realizado por Wentzel (1997) examinó los efectos del clima de aula negativo en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados indicaron que los estudiantes que experimentaron un clima de aula negativo tenían mayores niveles de ansiedad y malestar emocional, así como un rendimiento académico inferior en comparación con aquellos que se encontraban en un clima de aula positivo. Wang et al. (1993) examinaron la relación entre el clima de aula negativo y el rendimiento académico. Los resultados indicaron que un clima de aula negativo, representado por los conflictos interpersonales y la desorganización, se asociaba con un menor rendimiento académico de los estudiantes.

Estos estudios respaldan la importancia de evitar o mitigar un clima de aula negativo, ya que puede tener un impacto perjudicial en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental fomentar un ambiente seguro, respetuoso y de apoyo en el aula para promover el éxito y el bienestar de los estudiantes.

Tabla 1. *Características del clima de aula positivo y negativo*

Clima de aula positivo	Clima de aula negativo
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación respetuosa de colaboración entre los estudiantes (por ejemplo, los estudiantes en sus interacciones se expresan y comunican de manera asertiva y cortés). - Estudiantes expresan sus emociones y actúan con flexibilidad y empatía (por ejemplo, en sus 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de claridad en las normas o acuerdos de convivencia. - Los estudiantes presentan bajo rendimiento académico. - Falta de motivación y problemas de conducta en los estudiantes - Conflictos interpersonales entre los estudiantes (por ejemplo, cuando se observa un ambiente

<p>conversaciones se muestran tolerantes ante las nuevas ideas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes con buenos resultados académicos. - Relaciones positivas de colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes y docente (por ejemplo, cuando se establecen trabajos en equipo y más de un integrante asume un rol adicional para apoyar a su compañero). - Se fomenta un ambiente de aprendizaje saludable y productivo (por ejemplo, cuando los estudiantes se solidarizan y se apoyan entre ellos para lograr los objetivos y productos solicitados por parte del docente). 	<p>tenso por desavenencias entre dos o más estudiantes).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de organización en el aula (por ejemplo, cuando no hay roles ni una ruta definida para el trabajo en el aula). - Bajo rendimiento académico en los estudiantes.
---	---

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Dimensiones del clima de aula

El clima de aula se refiere al ambiente psicosocial que se experimenta en un salón de clases. Este ambiente puede influir en el rendimiento académico, el bienestar emocional y el comportamiento de los estudiantes. Las dimensiones del clima de aula son aspectos específicos o características que contribuyen a la percepción global del ambiente de aprendizaje.

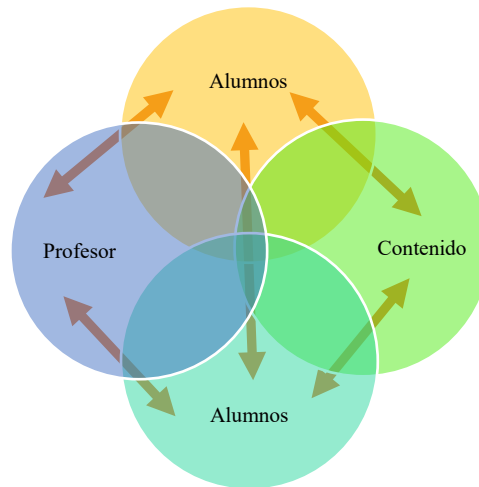
De acuerdo con Moos (1974), se plantean tres dimensiones, las cuales interactúan entre sí y contribuyen a la configuración global del clima de aula. Sostiene que un clima de aula positivo se caracteriza por altos niveles de apoyo emocional, relaciones positivas y una orientación hacia el aprendizaje y el crecimiento. Las dimensiones definidas por Moss son, la relación profesor-alumno, la relación alumno-alumno y la relación alumno-contenido.

La relación profesor-alumno se refiere a las interacciones y relaciones entre el maestro y los estudiantes. Incluye la calidad de la relación, la comunicación y el nivel de apoyo emocional proporcionado por el maestro. Un clima de aula positivo en esta dimensión se caracteriza por relaciones afectuosas, respeto mutuo, apoyo emocional y una comunicación abierta y efectiva entre el maestro y los estudiantes.

Respecto a la dimensión relación alumno-alumno, esta se centra en las interacciones entre los propios estudiantes en el aula. Se encuentra relacionado con la cooperación, el respeto y la colaboración entre los estudiantes. Un clima de aula positivo en esta dimensión se caracteriza por relaciones amistosas, respeto mutuo, interacciones positivas y apoyo entre los estudiantes.

Finalmente, la dimensión relación alumno-contenido se refiere a la relación de los estudiantes con el contenido académico y las tareas escolares. Aquí resaltan el interés, la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Un clima de aula positivo en esta dimensión se caracteriza por la relevancia, el desafío y la estimulación proporcionada por las actividades de aprendizaje, lo que fomenta el interés y la motivación de los estudiantes.

Gráfico 2. Dimensiones de clima de aula (Moos)



Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico podemos observar las relaciones que existen entre las dimensiones del clima de aula propuestas por Moss (1974). Los docentes y los estudiantes tienen una interacción constante, teniendo en cuenta que estas influyen en el comportamiento de los miembros. En esta interacción se tiene en cuenta las actividades que realizan en el aula; es decir, los contenidos donde se observará el grado de interés y la participación que se presenta en torno a ellas. A través de este intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes, estudiantes con sus pares y estos con los contenidos, podremos contemplar el compañerismo y apoyo que se puede presentar en el desarrollo de las actividades.

Crear un buen clima de aula en la escuela implica la participación y colaboración de diversos actores clave. Entre los más importantes se encuentran los docentes, los estudiantes, los padres de familia y los directivos escolares. Los docentes son fundamentales para el clima de aula por numerosas razones, y su papel es crucial para mejorar la calidad del entorno educativo. En principio, los docentes son vistos como modelos a seguir por los estudiantes, responsables de un ambiente seguro, gestores del aula y creadores de relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Fullan (1993) enfatiza la importancia de la capacidad de liderazgo del profesorado para crear un ambiente educativo positivo. En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidades para que cada uno de los profesores llegue

a ser líder. Precisamente la ausencia de tales procesos dinámicos es lo que, normalmente, exige la necesidad de un liderazgo personalizado.

En el caso de los estudiantes, su participación activa y actitudes influyen en la dinámica del entorno educativo. Muchas actividades involucran que ellos trabajen de manera colaborativa, mientras haya respeto mutuo y consciencia de responsabilidad individual en cuanto a su propio aprendizaje y comportamiento.

Glasser (1998) aborda la necesidad de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y en la creación de un ambiente de respeto y responsabilidad mutua. Según dicho investigador, los estudiantes son más propensos a comprometerse con el aprendizaje cuando sienten que tienen un papel activo en el proceso educativo y cuando se les da la oportunidad de hacer elecciones significativas en relación con su educación. En ese sentido, aboga por un enfoque centrado en el estudiante, donde los maestros actúen como facilitadores del aprendizaje y ayuden a los estudiantes a identificar y perseguir sus metas y deseos de aprendizaje.

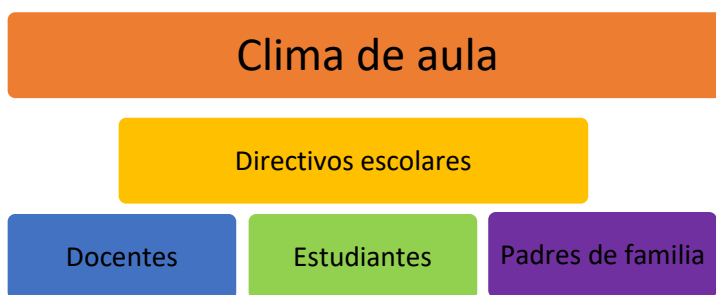
El autor también enfatiza la importancia de crear un ambiente de respeto y responsabilidad mutua en el aula, donde los estudiantes se sientan valorados y respetados como individuos, y donde se promueva la colaboración y el apoyo entre compañeros (Glasser, 1998). Así pues, cuando los estudiantes se sienten seguros y respetados en el aula, están más dispuestos a participar activamente en el aprendizaje y a asumir la responsabilidad de su propio progreso académico.

En lo que respecta a los padres de familia, su participación y colaboración con los educadores son fundamentales para fomentar un entorno educativo saludable. Los padres pueden proporcionar un entorno propicio para el aprendizaje en casa, apoyando y complementando lo que se enseña en el aula. Este apoyo contribuye al rendimiento académico y al clima positivo. En esta línea, Epstein (1995) destaca el papel fundamental de la participación de los padres en la educación, fortaleciendo así la conexión entre la escuela y el hogar. La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es un factor crucial para el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes. Su trabajo se basa en la idea de que la educación es un esfuerzo conjunto que involucra a la escuela, la familia y la comunidad; y sostiene que cuando la participación activa de los

padres en la educación de sus hijos fortalece la conexión entre la escuela y el hogar.

Los directivos escolares también juegan un papel crucial en la configuración del clima de aula y en la creación de un entorno educativo positivo. Su liderazgo impacta en varios aspectos del funcionamiento de la escuela y, por ende, en la calidad del ambiente de aprendizaje. En tal sentido, Barth (1996) ha abogado por un liderazgo escolar centrado en la creación de una comunidad de aprendizaje entre los docentes y el personal escolar. En lugar de un enfoque centrado en la autoridad del director, este autor aboga por la colaboración entre docentes, personal escolar y directivos. Esta se basa en la confianza mutua, el respeto y la apertura a nuevas ideas y perspectivas. Además, defiende un enfoque de liderazgo distribuido, donde el liderazgo y la toma de decisiones se comparten entre varios miembros del personal escolar.

Gráfico 3. *Componentes del clima de aula*



Fuente: Elaboración propia.

En el contexto del clima de aula, podemos apreciar que existen diversos componentes que coexisten y se relacionan de forma conjunta. Sin embargo, los directivos escolares tienen una actuación más amplia, ya que participan en generar un entorno escolar positivo que impactará en el aula. Además, tiene comunicación directa con los otros componentes, pero esta se dará en ocasiones puntuales. Los docentes, padres y estudiantes tienen una interacción constante y diaria: sus acciones impactarán directamente en el aula y su organización.

CAPÍTULO III:

HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA DE AULA

Las habilidades sociales y el clima de aula están intrínsecamente relacionados. Fomentar habilidades sociales positivas entre los estudiantes puede contribuir a un clima de aula más positivo, lo que a su vez mejora la calidad de la educación y el bienestar general de la comunidad escolar. Los educadores desempeñan un papel clave en el desarrollo de estas habilidades, ya que pueden incorporar estrategias y actividades que promuevan la interacción positiva y la formación de relaciones saludables entre los estudiantes.

Un estudio realizado por Rimm-Kaufman y Hamre (2010) examinó la relación entre el clima de aula y las habilidades sociales de los estudiantes. Los resultados mostraron que un clima de aula positivo, caracterizado por relaciones de apoyo y respeto entre los estudiantes y el maestro, se asociaba con un mayor desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Además, Jia et al. (2009) investigaron la relación entre el clima de aula y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes; los resultados mostraron que un clima de aula positivo y de apoyo estaba relacionado con un mayor desarrollo de habilidades sociales, como la cooperación, la empatía y las habilidades de resolución de problemas.

También Koomen y Jellesma (2015) examinaron la relación entre el clima de aula y las habilidades sociales en la transición de la educación infantil a la educación primaria. Los resultados mostraron que un clima de aula positivo, caracterizado por relaciones positivas y apoyo mutuo, se asociaba con un mayor desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes durante esta transición crucial. Goleman (1995), aunque más conocido por su trabajo sobre inteligencia emocional, también ha abordado la importancia de las habilidades sociales en el contexto educativo. Sus escritos resaltan cómo las habilidades sociales contribuyen a un clima de aula positivo y al bienestar general de los estudiantes.

En cuanto a Elias (1997), podemos destacar la importancia de la relación entre las habilidades sociales y el clima del aula, debido a factores clave entre los que se encuentra el impacto que tiene en el aprendizaje. Reconoce que un clima positivo en el aula,

caracterizado por relaciones interpersonales saludables, respeto mutuo y apoyo emocional, proporciona un entorno propicio para el aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten seguros y valorados, están más abiertos a participar activamente en el proceso de aprendizaje y a asumir riesgos académicos (Elias, 1997). Igualmente, señala que las habilidades sociales son importantes para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estas habilidades incluyen la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables. Al enseñar y fomentar estas habilidades en el aula, se promueve el bienestar emocional de los estudiantes y se les equipa con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos, tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Estos estudios respaldan la propuesta de que un clima de aula positivo y de apoyo tiene un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Un ambiente escolar positivo, que fomente las relaciones positivas y las interacciones constructivas, puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales importantes para el éxito académico y socioemocional de los estudiantes.

Por ende, las habilidades sociales y la convivencia escolar no solo son aspectos importantes para la salud emocional de los estudiantes, sino que también desempeñan un papel crucial en su éxito académico y en la construcción de relaciones positivas a lo largo de sus vidas.

La importancia de las habilidades sociales y la convivencia escolar ha sido destacada por diversos expertos. Según Goleman (1995), las habilidades sociales son las habilidades más críticas para el éxito en la vida, además de que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades sociales que pueden enseñarse, y las escuelas son un lugar ideal para ello. Además, Seligman (1995) menciona que las habilidades sociales y emocionales pueden y deben ser enseñadas. Cuando los niños aprenden habilidades emocionales, son más capaces de resolver conflictos y llevarse bien con los demás. Del mismo modo, Weissberg et al. (2015) indican que la convivencia escolar positiva y las habilidades sociales son esenciales para el bienestar de los estudiantes y contribuyen significativamente a su éxito académico.

En la actualidad, hemos evidenciado un cambio constante en el currículo y las formas de aprender. Asimismo, observamos un paradigma referido al aprendizaje por competencias, en donde se desarrollan habilidades para la vida a partir de problemáticas y contexto reales. En ese sentido, Delors (1997) sostiene que el proceso educativo debe estructurarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

En la escuela, es un reto constante promover la integración, el trabajo en equipo, resolver conflictos, entre otras habilidades. Bravo y Herrera (2011) sostienen que “la convivencia se aprende y se desarrollan nuevas formas de relacionarse” (p. 173). Las habilidades sociales, al desarrollarlas en el ámbito escolar, permiten manejar los conflictos y afrontarlos de forma asertiva. Según lo expuesto en capítulos anteriores, el clima de aula positivo se evidencia con relaciones de respeto, un buen rendimiento académico, colaboración, empatía entre otros estudiantes. En ese sentido, Prieto Acosta (2015) destaca “la importancia de las habilidades sociales como una estrategia para generar una buena convivencia en la escuela, y, por ende, un buen clima de aula” (p. 45). Asimismo, Arrieta Salazar (2023) asevera que el desarrollo de las habilidades sociales del estudiante “contribuye a generar un buen clima de aula en ese mismo sentido el accionar del docente está relacionado con las relaciones interpersonales estableciendo normas de convivencia para propiciar el buen trato, actitud hacia el aprendizaje” (p. 18).

Sumado a ello, Ibarra Carvajal y Florez Melo (2020) sostienen que la escuela es una institución formadora que tiene la necesidad de incluir la enseñanza de las habilidades sociales dentro del currículo, dado que este muchas veces se limita solo a transmitir contenidos académicos. Estos autores proponen que la misión en la escuela consiste en formar individuos íntegros, capaces de interactuar armónicamente en sociedad y de enfrentar las problemáticas que se puedan presentar. Las habilidades sociales no solo benefician el ámbito personal del estudiante, sino que también se traducen en equipos de trabajo más cohesionados, ambientes laborales más productivos y comunidades más unidas.

CONCLUSIONES

1. Las habilidades sociales son destrezas que se adquieren a través de la socialización y se extiende hasta la escuela a partir de la interacción con sus pares, docentes y contexto. En ese sentido, la comunidad y la escuela tienen la responsabilidad de integrar a los estudiantes a los contextos reales de la vida social. En la escuela los estudiantes desarrollan sus habilidades sociales, donde el docente interviene generando estrategias para generar una convivencia adecuada que se expresa en la construcción de relaciones asertivas y respetuosas entre pares, lo que propicia un clima de aula positivo.
2. El rol docente es trascendental en el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela tanto en el ámbito académico como personal. Desde la implementación de actividades destinadas a fortalecer sus habilidades mediante estrategias y situaciones que promuevan un ambiente positivo en el aula. Es importante destacar la interacción constante que tiene el docente con los estudiantes. La calidad de estas interacciones será determinante para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educativo.
3. Las habilidades sociales contribuyen a generar un buen clima de aula; por lo que es labor de la escuela y la familia implementar estrategias, talleres, capacitaciones, entre otros recursos de refuerzo para mejorar la convivencia escolar.
4. La importancia del clima de aula para los aprendizajes es significativa y puede tener un impacto sustancial en el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes. Habíamos indicado que un clima de aula positivo contribuye al bienestar emocional de los estudiantes. Un ambiente donde se fomente la empatía, la inclusión y el respeto mutuo crea un espacio propicio para que los estudiantes se sientan seguros y cómodos, lo que mejora su disposición para aprender. Además, estimula la motivación intrínseca de los estudiantes. Cuando estos se sienten valorados y apoyados, es más probable que participen activamente en las actividades de aprendizaje y se comprometan con el material de estudio.

5. Es así como el clima de aula mejora la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Un clima de aula positivo promueve relaciones saludables, lo que facilita la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, además de que reduce el estrés de los estudiantes. La sensación de seguridad y apoyo emocional puede disminuir la ansiedad, así como permitir que los estudiantes se concentren mejor en sus estudios.

6. El clima de aula influye en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. Fomentar la colaboración, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo contribuye al crecimiento integral de los estudiantes más allá de los aspectos académicos, lo que tiene un impacto directo en el rendimiento académico. Los estudiantes son más propensos a comprender y retener información cuando se sienten cómodos y apoyados en el entorno de aprendizaje. Generar un clima inclusivo celebra la diversidad y respeta las diferentes formas de aprendizaje. Esto crea un entorno donde cada estudiante se siente valorado, independientemente de sus habilidades, antecedentes culturales o características individuales.

REFERENCIAS

- Arrieta Salazar, C. R. (2023). *Desarrollo de habilidades sociales para el buen clima institucional en la comunidad educativa del distrito del Agustino* [Trabajo Académico de Segunda Especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/13381>
- Arroyave Posada, L. E. (2014). *Importancia de las habilidades sociales y los valores en la convivencia escolar y la solución de conflictos* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/731>
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
https://www.researchgate.net/publication/265266420_Improving_Relationships_Within_the_Schoolhouse
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bravo, A., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166>
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Elias, M. J. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Epstein, J. L. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Phi Delta Kappa.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. En B. J. Fraser, K. G. Tobin y C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (Vol. 24, pp. 1191-1230). Springer Netherlands.

https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_73

- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Routledge.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Liberabit*, 10(2), 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601108>
- García, M. V., Tobar, F. L., Delgado, V.V., y Gómez, M. M. (2017). Habilidades sociales. *Revista Salud y Ciencias*, 1(2), 8-15. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/saludyciencias/article/view/424>
- Glasser, W. (1998). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. HarperCollins.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza*. Editorial Martínez Roca. https://www.academia.edu/36322793/Habilidades_sociales_y_autocontrol_en_la_adolescencia_Goldstein_Sprafkin_Gershaw_y_Klein
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hochman, J., Carter, E., Bottema, K., Harvey, M., y Gustafson, J. (2015). Efficacy of Peer Networks to Increase Social Connections Among High School Students with and Without Autism Spectrum Disorder. *Excepcional Children*, 82(1), 96-116. <https://doi.org/10.1177/0014402915585482>.
- Ibarra Carvajal, M. D., y Florez Melo, Y. P. (2020). *Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del ciclo básica primaria en Latinoamérica: una revisión de literatura (2017 a 2022)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58890>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., y Hughes, D. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01342.x>
- Jiménez, A. T. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*,

4(4), 158-165. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>

- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2006). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Koomen, H. M., y Jellesma, F. C. (2015). Teacher–child relationships, teacher–child interaction quality and children’s early school adjustment. *Infant and Child Development*, 24(3), 322-345. <https://doi.org/10.1002/icd.1894>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2021). Enfoques modernos para determinar el nuevo rol del docente. *SCIENDO*, 24(3), 177-183. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2021.023>
- López, G., y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal De Ciencias Sociales*, (2). <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i2.255>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Maia Pinto, F. J., Amaral, M. P., y Medeiros, C. R. B. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/3452>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Marco de desempeño docente*. <https://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/perfil-de-la-educacion-basica.pdf>
- Monjas, M. (1977). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. <https://www.editorialcepe.es/wp-content/uploads/2010/12/9788478692330.pdf>
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. Jossey-Bass.
- Murillo, J., y Hidalgo, N. (2016). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/391/252>
- Norshidah M. y Salleh, K. (2018). Instructional Model for Social Skills Intervention Children with Visual Impairment. *Creative Education*, 9, 2325-2333. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914172>.

- Prieto Acosta, M. L. (2015). *Propuesta de tesis “Las habilidades sociales como estrategia para mejorar la convivencia escolar de un grupo de estudiantes de ciclo 3 y 4 del Colegio Usminia de la ciudad de Bogotá”* [Tesis de bachillerato, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15526>
- Rebaque Gómez, A., García Pascual, R., Blanco Fernández, J., García Mata, M. Á., y Caso Fuertes, A. M. D. (2019). Las habilidades sociales en el ámbito escolar como herramienta motivacional en los niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 87-96. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349860896007/html/>
- Rimm-Kaufman, S. E., y Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 196-209. <https://doi.org/10.1177/0888406410375362>
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. J. Murillo, R. Rivero, M. Román, y M. Zorilla, *Eficacia Escolar y factores asociados* (pp. 209-224). OREALC/UNESCO.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., y Harrison, J. (2016). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 787-805. <https://doi.org/10.1037/edu0000093>
- Seligman, M. E. P. (1995). *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resilience*. Houghton Mifflin.
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322240661010>
- Wang, M., y Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., Haertel, J., y Walberg, H. (1993). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 87(2), 73-87. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885988>

- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., y Curran, M. (2018). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 399-414. <https://doi.org/10.1177/0022487103259812>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future*. Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>