

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



*Una Institución Adventista*

## TESIS

Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria

de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima, 2017

Autor:

Abner Pablo Valerio Sanchez

Asesora:

Psic. Merjildo Tinoco Guisell Vasty

Lima, junio de 2017

## Cómo citar:

### Estilo APA:

Valerio, A. (2018). Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima,2017 (Tesis de título profesional). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

### Estilo VANCOUVER, Tesis de grado no publicada:

1. Valerio Sanchez AP. Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima,2017 [Tesis]. Lima: Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias de la Salud; 2018.

### Estilo TURABIAN

Valerio, Abner. 2018. Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima,2017: Universidad Peruana Unión.

### Ficha catalográfica:

Valerio Sanchez, Abner Pablo  
Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo - Lima, 2017 / Autor: Abner Pablo Valerio Sanchez; Asesor: Psic. Guisell Vasty Merjildo Tinoco - Lima, 2017.  
109 páginas: anexos, tablas.

Tesis (Licenciatura) -- Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias de la Salud. EP. Psicología, 2017.  
Incluye referencias y resumen.  
Campo del conocimiento: Psicología.

1. Habilidades Sociales. 2. Clima Escolar. 3. Estudiantes

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Psic. Guisell Vasty Merjildo Tinoco, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela de Posgrado, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: **“HABILIDADES SOCIALES Y CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DEL 5° Y 6° GRADO DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN CHACLACAYO-LIMA, 2017”** constituye la memoria que presenta el **Bachiller Abner Pablo Valerio Sanchez** para aspirar al título de Profesional de Licenciatura de Psicología ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en Lima, a los 07 de los marzos del 2018

  
Guisell Vasty Merjildo Tinoco

“Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima, 2017”

# TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicólogo(a)

## JURADO CALIFICADOR



Psic. Mérida Emma Neira Suaña  
Presidenta



Psic. Rocio Evelin Herrera Blancas  
Secretaria



Dra. Damaris Susana Quinteros Zuñiga  
Vocal



Psic. Guisell Yasty Merjildo Tinoco  
Asesora

Ñaña, 13 de febrero de 2018

## **DEDICATORIA**

*La concepción de esta tesis está dedicada a mi MADRE, la persona que me apoyó durante estos años de estudios, velando por mi bienestar y educación, siendo un pilar fundamental, sin ella, jamás hubiese podido conseguir lo que hasta ahora he alcanzado. Asimismo, está dedicada a los demás integrantes de mi familia que, con su constante aliento y apoyo, contribuyeron de manera indirecta para el logro de este estudio.*

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco en primer lugar a mi novia que, con su constante apoyo y motivación, hicieron que nunca me dé por vencido y siga adelante. Ella fue una gran compañera y consejera en este proceso de la tesis.

En segundo lugar, a la psicóloga Merjildo Tinoco Guisell Vasty por ser la asesora de tesis, por la motivación y por su experiencia, las cuales fueron esenciales para culminar este gran sueño: la redacción de la tesis.

Por último, y no menos importante, agradezco a mi familia y amigos quienes contribuyeron de manera directa o indirecta con este trabajo.

## Índice general

Resumen .....	xi
Abstract .....	xiii
Capítulo I El problema .....	1
1.Planteamiento del problema .....	1
2.Pregunta de investigación .....	5
2.1 Pregunta general.....	5
2.2 Preguntas específicas .....	5
3.Justificación .....	6
4.Objetivos de la investigación .....	7
4.1 Objetivo general .....	7
4.2 Objetivos específicos .....	7
Capítulo II Marco teórico .....	9
1.Presuposición filosófica .....	9
2.Antecedentes de la investigación .....	11
2.1 Antecedentes internacionales .....	11
2.2 Antecedentes nacionales .....	14
3.Marco conceptual .....	16
3.1 Habilidades sociales .....	16
3.2 Clima escolar .....	28
3.3 Relación entre las habilidades sociales y el clima escolar .....	35
3.4 Marco teórico referente a la niñez media .....	39
4.Definición de términos .....	46
5.Hipótesis de la investigación .....	47
5.1 Hipótesis general .....	47
5.2 Hipótesis específicas .....	47

Capítulo III Materiales y métodos .....	48
1. Diseño y tipo de investigación .....	48
2. Variables de investigación .....	48
3. Delimitación geográfica y temporal.....	51
4. Participantes .....	51
5. Técnica e instrumentos de recolección de datos .....	53
5.1 Cuestionario Habilidades de Interacción Social (Chis).....	53
5.2 Escala Sobre Clima Escolar.....	54
6. Proceso de recolección de datos.....	56
7. Procesamiento y análisis de datos .....	56
Capítulo IV Resultados y discusión .....	57
1. Resultados.....	57
1.1 Análisis descriptivo.....	57
1.2 Prueba de normalidad.....	62
1.3 Correlación entre las variables.....	63
2. Discusión .....	63
Capítulo V Conclusiones y recomendaciones .....	67
1. Conclusiones .....	67
2. Recomendaciones .....	68
Referencias .....	70

## Índice de tablas

Tabla 1 <i>Matriz de operacionalización de las habilidades sociales según Monjas ....</i>	50
Tabla 2 <i>Matriz de operacionalización de clima escolar según Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014).....</i>	51
Tabla 3 <i>Características sociodemográficas de los participantes.....</i>	52
Tabla 4 <i>Niveles de habilidades sociales de los participantes.....</i>	58
Tabla 5 <i>Niveles de habilidades sociales según grado de los participantes.....</i>	58
Tabla 6 <i>Niveles de habilidades sociales según sexo de los participantes.....</i>	59
Tabla 7 <i>Niveles de habilidades sociales según edad de los participantes.....</i>	59
Tabla 8 <i>Niveles de clima escolar de los participantes.....</i>	60
Tabla 9 <i>Niveles de clima escolar según grado de los participantes.....</i>	61
Tabla 10 <i>Niveles de clima escolar según sexo de los participantes.....</i>	61
Tabla 11 <i>Niveles de clima escolar según edad de los participantes.....</i>	62
Tabla 12 <i>Prueba de bondad de ajuste para las variables de estudio.....</i>	62
Tabla 13 <i>Análisis de correlación entre habilidades sociales y clima escolar.....</i>	63

## Índice de anexos

Anexo 1 <i>Confiabilidad y validez de la Escala sobre Clima Escolar</i> .....	84
Anexo 2 <i>Confiabilidad y validez del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)</i> .....	88
Anexo 3 <i>Instrumentos de recolección de datos</i> .....	93

## Símbolos usados

et al. : Y otros autores.

$\alpha$  : Alpha de Cronbach.

r : Medida de correlación entre dos variables continuas.

p : Significancia

N<sup>a</sup> : Numero

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe relación significativa entre las variables habilidades sociales y clima escolar en 274 estudiantes del 5.<sup>a</sup> y 6.<sup>a</sup> grado de primaria pertenecientes a tres instituciones educativas públicas en el distrito de Chaclacayo, Lima. Respecto a las variables de estudio, Lacunza (2012a) refiere que el desarrollo de las habilidades sociales en la etapa escolar propicia la percepción de un ambiente agradable en el aula, la grata convivencia entre sus pares y un óptimo rendimiento académico de cada estudiante. Para la recolección de datos se usaron los siguientes instrumentos: el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas - 1992 y la Escala sobre Clima Escolar de López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales - 2014. Los resultados mostraron que existe una relación moderada y altamente significativa entre las habilidades sociales y el clima escolar ( $r=0.478^{**}$ ,  $p<0.001$ ). Asimismo, este resultado se presentó en las relaciones entre las dimensiones de las habilidades sociales y clima escolar. Por lo tanto, se concluyó que cuando los estudiantes reportaron mayores puntajes en las habilidades sociales, mejores también fueron las percepciones sobre su clima escolar.

**Palabras clave:** Habilidades sociales, Clima escolar, Estudiantes.

## Abstract

The objective of this research was to determine if there is a significant relationship between the social skills and school climate variables in 274 5th and 6th grade primary school students belonging to three public educational institutions in the Chaclacayo district, Lima. Regarding the study variables, Lacunza (2012a) refers that the development of social skills in the school stage promotes the perception of a pleasant classroom environment, pleasant coexistence among their peers and optimal academic performance of each student. In terms of measurement, the Social Interaction Skills Questionnaire (CHIS) of Monjas (1992) was used for the social skills variable and for the school climate, the School Climate Scale of López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014) was applied. The results showed that there is a moderate and highly significant relationship between social skills and school climate ( $r=0.478^{**}$ ,  $p < 0.001$ ), likewise, this result was presented in the relationships between the dimensions of social skills and school climate. Therefore, it was concluded that the higher the level of social skills, the better a student's perception of their school climate will be.

**Keywords:** Social skills, School climate, Students.

## **Capítulo I**

### **El problema**

#### **1. Planteamiento del problema**

Para Castro (2012) el clima escolar es la valoración que los miembros de una comunidad educativa hacen sobre el grado de satisfacción de la convivencia y relaciones entre ellos y que el desarrollo de éstas son un factor importante que define el tipo de experiencias que se dan en las aulas. Asimismo, Sandoval (2014) afirmó que el tipo de clima escolar que se percibe en el aula dependerá del tipo de convivencia que se practique. Por ello, es preciso la enseñanza y la práctica de valores tales como el respeto, la solidaridad, la cooperación entre pares y a su vez se formen personas capaces de vivir en un entorno de paz, armonía, que tengan la destreza de construir relaciones sociales pacíficas.

A esto, Carmona, Chavarría y Leiva (2014) añadieron que mientras exista una mejor calidad en las relaciones interpersonales, existirá un adecuado clima escolar, por lo que el desarrollo de las habilidades sociales dentro del aula de clases es de suma importancia para el clima escolar. Por lo tanto, cuanto mejores sean las relaciones interpersonales, existe una mayor probabilidad de contar con un clima positivo en las aulas.

Sin embargo, una de las principales problemáticas que ataca el clima escolar y el desarrollo de las habilidades sociales dentro del mismo es el acoso escolar. El cual, según Lendoiro (2013) y Rodríguez (2017), comprende situaciones de violencia progresiva; es decir, que se inician con insultos, intimidación, bromas

pesadas, apodos e interacciones afines llegando hasta golpes o accidentes intencionales, los cuales son consecuencia de una inadecuada práctica de las habilidades sociales, generando un clima escolar de violencia, que empeora progresivamente.

En el entorno internacional La *United Nations Children's Fund* (UNICEF, 2014), indica que 7 de cada 10 estudiantes (70%) de América Latina y el Caribe han sufrido de algún tipo de acoso escolar reflejando el clima escolar dañino, donde 36% de los casos refiere haber sufrido violencia física; 32% menciona haber sufrido el rompimiento de sus objetos personales; 14%, violencia verbal; 10%, amenazas por parte de su compañero y 8% violencia social, lo que equivale que un 32% se debe por interacciones con escasas habilidades sociales (violencia verbal, social y amenazas) y 68% por la práctica de dichas interacciones (violencia física y rompimiento de objetos). Provocando, que el 40% de estos casos llegue hasta el suicidio, lo que representa cinco veces la media mundial.

En ese sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), menciona que alrededor de 600 mil adolescentes a nivel mundial entre los 14 a 18 años se suicidaron a causa de convivir en ambientes escolares dañinos, donde fueron víctimas constantes de faltas de respeto, tratos agresivos, falta de compañerismo y apoyo entre sus integrantes, dando lugar al acoso y ciberacoso escolar, exponiendo la falta de una adecuada práctica de habilidades sociales, que promueva una convivencia en paz.

En el marco nacional, el Instituto Nacional de Estadística e Investigación (INEI, 2016) afirmó que, en el 2015, el 50,1% de niños y niñas fueron víctimas de forma constante de violencia física o psicológica por parte de otros compañeros de su institución educativa y un 75,3% de niños y niñas fueron “alguna vez” víctimas de

este tipo de violencia. Además, indican que el 75,7% de los casos de violencia escolar se dan dentro de las aulas de clases seguido por el 39,2% que ocurren en el patio dando lugar a un clima escolar negativo. Por último, se indicó que el 62% de las víctimas de violencia escolar cuyas edades oscilan entre 9 a 11 años buscan ayuda rápidamente, observando que un 47,8% acudió a su madre o un familiar cercano, mientras que el 29,1% buscó a su docente.

Asimismo, el Sistema Especializado en Reportes de Caso de Violencia Escolar (SISEVE, 2017) informó que se reportaron 11,643 casos de violencia escolar, entre setiembre del 2013 y abril del 2017. La mayoría de los casos (6,869) fue de violencia entre escolares, reflejada en casos de violencia física, verbal, psicológica y sexual, además del *ciberbullying*, el hurto y uso de armas. Dichas situaciones de violencia afectan directamente al clima escolar, observando que 10,134 casos se dan por interacciones con poco o escaso uso de las habilidades sociales (violencia verbal y psicológica) y 8,694 casos por la práctica constante de dichas interacciones (violencia física, sexual y *ciberbullying*, hurto y armas).

Es así como la problemática en mención evidencia un aumento en casos, lo que pone en riesgo el desarrollo de un panorama educativo nacional saludable y de bienestar para la comunidad estudiantil lo cual afecta directamente al clima escolar donde estos sucesos se dan.

A la vez, en las diferentes instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, lugar donde se realizó el internado de psicología, se observó en las aulas de clase faltas de respeto, golpes, insultos, burlas, apodos y pleitos en las interacciones entre estudiantes y estudiantes y docentes, además de que los docentes presentan ciertas dificultades en cuanto a las estrategias y gestión de sus emociones, así como la dificultad en el manejo del aula, lo cual dificulta de

manera directa la concepción del clima escolar (V. Acosta – *psicólogo*, comunicación personal, 7 de marzo, 2017) y (A. Ruiz – *psicólogo*, comunicación personal, 4 de abril, 2017) de los 2 centros educativos. Así mismo, O. Zavaleta (comunicación personal, 20 de abril, 2017) director de una de las instituciones educativas, agrega que la violencia física, verbal y psicológica están presentes en las aulas de clase, lo cual contribuye de manera negativa a que se dé un clima escolar adecuado.

Sobre ello, Castillo (2011) y Bujaico y Gonzales (2015) manifiesta que solo un adecuado aprendizaje y práctica de las habilidades sociales durante la etapa escolar, puede mitigar de manera significativa el acoso escolar, al promover la construcción de un clima escolar destacado. En caso contrario, la ausencia de un trato con respeto, asertividad, reforzadores, elogios, comprensión y empatía solo favorece a destruir el clima escolar, permitiendo entre sus interacciones, la agresión y violencia.

Además, Lacunza (2012a), Cohen y Coronel (2009), Lacunza y Cotini de Gonzales (2011), López (2008) y Gonzáles (2006), manifestaron la estrecha relación que existe entre el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela con el tipo de clima escolar que se percibirá.

En ese sentido, Dongil y Cano (2014) exponen que las habilidades sociales son un conjunto de destrezas y capacidades interpersonales que le permiten al individuo interactuar de forma adecuada, además de crear, desarrollar, mantener y fomentar relaciones sociales sanas al expresar y comprender los sentimientos, emociones y pensamientos de los involucrados (incluyéndose) en la interrelación. Asimismo, Peñafiel y Serrano (2010) añaden, que son un conjunto de conductas aprendidas de forma natural o en modo de enseñanza y en el caso de no

adquirirlas o aprender dichas habilidades, las consecuencias pueden ser: aislamiento, rechazo, infelicidad e insatisfacción personal.

Sin embargo, pese a la información que existe acerca las habilidades sociales y el clima escolar y como se complementan entre sí, son escasos los estudios de investigación a nivel nacional como internacional que envuelvan dichas variables y otorguen información que permita ampliar los conocimientos acerca de las dinámicas en los ambientes educativos.

## **2. Pregunta de investigación**

A continuación, se presenta el siguiente estudio con el fin de resolver las siguientes interrogantes.

### **2.1 Pregunta general**

¿Existe relación significativa entre habilidades sociales y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima?

### **2.2 Preguntas específicas**

¿Existe relación significativa entre habilidades básicas y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima?

¿Existe relación significativa entre habilidades para hacer amigos y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima?

¿Existe relación significativa entre habilidades de relaciones con adultos y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima?

¿Existe relación significativa entre habilidades conversacionales y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima?

¿Existe relación significativa entre habilidades de sentimientos, emociones y opiniones y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo- Lima?

¿Existe relación significativa entre habilidades de solución de problemas y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima?

### **3. Justificación**

La presente investigación, es relevante, puesto que se desarrolló en ambientes educativos, los cuales, según lo expuesto anteriormente, presentan problemáticas vigentes y en aumento. En ese sentido, la actual investigación, permitió conocer cómo se relacionan las variables de habilidades sociales y clima escolar, favoreciendo de forma directa a toda la comunidad estudiantil.

Además, presentó un contenido relevante y de valor teórico, al entregar una visión más clara de la problemática mencionada y contribuir al estudio de estas dos variables en el ambiente educativo, ya que existen escasas investigaciones internacionales y nacionales.

En ese sentido, el presente trabajo entregó un aporte metodológico, al quedar como evidencia científica, por ser una de las pocas investigaciones que incluyan ambas variables evaluadas y analizadas con sus respectivos instrumentos, así mismo, en el presente trabajo la prueba de habilidades sociales (CHIS), pasó la prueba de validez de contenido, mediante el criterio de jueces, por lo que el

instrumento fue verificado y aprobado para la población de estudiantes peruanos entre las edades de 8 a 12 años.

Por último, los resultados obtenidos permitirán que las instituciones educativas, elaboren diferentes estrategias para que los estudiantes adquieran y mejoren sus habilidades sociales, y esto a su vez contribuirá en las mejoras del clima escolar. Además, gracias al respaldo de la Microred de Chaclacayo, la investigación podrá ser replicada con el fin de apoyar al cambio del panorama nacional educativo.

#### **4. Objetivos de la investigación**

##### **4.1 Objetivo general**

Determinar si existe relación significativa entre habilidades sociales y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

##### **4.2 Objetivos específicos**

Determinar si existe relación significativa entre habilidades básicas y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

Determinar si existe relación significativa entre habilidades para hacer amigos y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

Determinar si existe relación significativa entre habilidades de relaciones con adultos y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo- Lima.

Determinar si existe relación significativa entre habilidades conversacionales y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo- Lima.

Determinar si existe relación significativa entre habilidades de sentimientos, emociones y opiniones y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

Determinar si existe relación significativa entre habilidades de solución de problemas y clima escolar en estudiantes del 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

#### **1. Presuposición filosófica**

A continuación, se presenta el fundamento teórico desde la cosmovisión bíblica cristiana sobre las habilidades sociales y el clima escolar.

El primer gran mandamiento expuesto en la Biblia es amar a Dios con todo el corazón, mente y alma (Mateo 22:38) y el segundo gran mandamiento se detalla en Mateo 22:39 “amarás a tu prójimo como a ti mismo”. Este mandato es reafirmado en otros versos de la Biblia como 1 Juan 3:15 y 4:20, Romanos 13:10 y 18, Gálatas 5:14 entre otros, y también en los escritos de White (2015) como, por ejemplo, en el libro “Consejos para los maestros”, donde menciona la importancia del servicio con una devoción de mente, cuerpo y alma al prójimo, el cual es una bendición para los demás y para nosotros mismos, lo cual demuestra la importancia que tiene y debería tener esta ley en la vida del ser humano.

Al reconocer la importancia de este mandamiento se instala en el ser humano el querer cumplirlo, Dios pondrá en cada uno de sus hijos, el poder para hacerlo (Filipenses 2:13) en su diario vivir, reflejándose así en cada aspecto y área de su vida y con todos y para todas, sin hacer excepción alguna. Tal como se expresa en 1 Pedro 2:17 “Honrad a todos, amad a los hermanos”, asimismo en Gálatas 6:10 indica “Por lo tanto, siempre que tengamos la oportunidad, hagamos bien a todos.” Y en Filipenses 4:5 manifiesta “que su amabilidad sea evidente con todos”.

Entonces, ¿que implica amar a nuestro prójimo? La misma Biblia responde. El amor mueve a ser una persona bondadosa, compasiva, perdonador y paciente, así como a evitar los celos, presunción, arrogancia y egoísmo (1 Corintios 13:4, 5; Efesios 4:32) y también la impulsa a servir a los demás (Gálatas 5:13). Por lo tanto, Dios insta a sus hijos que establezcan relaciones basadas en respeto, bondad, amabilidad, cortesía, servicio y amor en cada oportunidad que tengan.

Esta prerrogativa se haría visible en el área educativa, al establecerse relaciones sociales entre estudiantes, de estudiantes hacia maestros y viceversa, ya que esto favorecerá al clima que se vive en la comunidad estudiantil, por lo que aportará a una buena educación.

Sobre este aspecto White (2015), expresa que la verdadera educación significa más que el estudio constante de un determinado curso: Es la preparación, desarrollo y crecimiento armonioso y equilibrado de todas las facultades físicas, mentales y espirituales. Esto resulta en estudiantes empoderados a nivel intelectual y emocional. Lo cual se refleja en la toma de decisiones maduras y sabias con conductas llenas de valores, buen trato, respeto, tolerancia y amor que pueden tener un impacto duradero en la vida.

Para lo cual, es necesario que los padres y madres de los niños, les enseñen durante su etapa de desarrollo la importancia de los valores establecidos en la Biblia, para cuando estos lleguen a la etapa de su madurez sean reflejos de estos valores, creando en ellos mentes sanas con la capacidad de relaciones exitosas.

Finalmente, White (2015) menciona que los niños se sienten encantados cuando son tratados con amabilidad y respeto, esto hace que ellos lo pongan en práctica con su entorno. Así mismo, si en el salón de clases él percibe estas

características de buenos modales, el tratara de transmitirlo a sus demás compañeros, generando un entorno agradable y de armonía.

## **2. Antecedentes de la investigación**

En esta sección se exponen estudios del marco internacional y nacional sobre las variables de la presente investigación.

### **2.1 Antecedentes internacionales**

En España, Bravo y Herrera (2011) desarrollaron un trabajo de investigación con el objetivo de analizar el grado de relación entre convivencia escolar y desarrollo de las habilidades sociales. Con una muestra de 546 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al 1.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> grado de primaria. Para el recojo de información se utilizaron el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus y el Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos, versión adaptada a la educación primaria por los responsables de la investigación. Se obtuvo como resultados una relación positiva y negativa en las dimensiones globales del BASC: desajuste clínico, escolar e índice de síntomas emocionales con 9 de 13 categorías de convivencia escolar ( $p < .001$ ), asimismo con la escala global ajuste personal se obtuvieron los mismos resultados, pero con 11 de 13 categorías de convivencia escolar ( $p < .001$ ), demostrando los diferentes elementos que favorecen a la convivencia.

En Chile, Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún (2012), realizaron un trabajo de investigación con la finalidad de verificar la relación entre habilidades sociales y rendimiento académico en dos muestras. La primera muestra estuvo constituida por 245 escolares de ambos sexos con una edad promedio de 16.5 años, quienes cursaban el último grado de secundaria, pertenecientes a 3 instituciones

educativas estatales. Con dicha muestra utilizaron los siguientes instrumentos: Inventario de Habilidades Sociales para adolescentes, versión adaptada por Inderbitzen y Foster, Test Sociométrico de Moreno y para evaluar el rendimiento académico se utilizó las notas globales del año anterior, expresadas en una escala de 1 a 7, donde 4.5 es un puntaje de aprobación. La segunda muestra, estuvo constituida por 200 universitarios de ambos sexos, con una edad promedio de 21.45 años, quienes cursaban el segundo y tercer año de diferentes carreras. En esta muestra, se aplicó el *Interpersonal Behavior Survey (I.B.S.)* versión adaptada al español por Hidalgo y Abarca y estandarizada para Chile por Passi y Torres. Para la variable rendimiento académico, se tomó en cuenta el rendimiento general en las asignaturas obligatorias, ponderada por el rendimiento del curso al que pertenecían. Esta medida fue expresada en una escala del 1 al 7, donde 4 es un puntaje aprobatorio. Los resultados demostraron que no existen asociaciones significativas entre las variables en ambas muestras, sin embargo, en el género femenino, se observa una correlación marginal ( $r=0.13$ ,  $p<0.05$ ), además de una correlación significativa en habilidades sociales y la dimensión aceptación ( $r=0.23$ ,  $p<0.02$ ), mientras que en el género masculino no se observa ningún tipo de correlación entre las variables de estudio.

En España, Hernández (2015) analizó la relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar en un grupo de 101 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al 3.º grado de secundaria. Se utilizaron dos instrumentos: Cuestionario de Inteligencia Emocional Bar - On de Baron y la Escala de Clima Escolar (CES) de Moss y Trickett. Los resultados mostraron una relación entre la inteligencia emocional y una percepción positiva del clima del aula ( $p<0.01$ ), además destacan la relación lineal significativa entre la variable inteligencia

emocional y las dimensiones interpersonales y ayuda con organización de la variable clima escolar. Así mismo, se evidencia que hay una correlación significativa entre la variable inteligencia emocional y las dimensiones de ayuda y organización de clima escolar de:  $r=0.19$ ,  $r=0.25$  y significancia:  $p=0.47$ ,  $p=0.011$ , respectivamente.

En el mismo país, España, Barrientos (2015) realizó una investigación con el fin de conocer si existe relación entre las competencias socioemocionales de los maestros con su habilidad para mejorar el clima social y emocional del aula, en una muestra de 1493 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a 68 aulas, del segundo grado de educación primaria, con sus 68 tutores respectivamente. Se aplicaron los siguientes instrumentos: *Emotional Quotient Inventory* de Baron, versión adaptada al español por Costa, también el *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* de Hamre y Pianta, versión utilizada la validada para aulas infantiles en Chile por Treviño y el *Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-R)* de Harms, Clifford y Cryer, la versión utilizada fue la validada en España. Por último, los resultados demostraron que no existe relación entre la variable inteligencia emocional autovalorada y las variables apoyo emocional, organización de clase y apoyo pedagógico en el aula, obteniendo valores  $r=0.13$ ,  $r=0.17$ ,  $r=0.10$  y significancias:  $p=0.28$ ,  $p=0.15$ ,  $p=0.40$ , respectivamente.

Finalmente, en México, Monárrez y Jaik (2016) realizaron un estudio con el objetivo de buscar la relación entre la variable de clima escolar y liderazgo directivo. La muestra estuvo conformada por 344 maestros y 36 directores. Para la recolección de datos se diseñó dos encuestas con preguntas cerradas (una por cada variable) por los responsables de la investigación. Los resultados demostraron una correlación estadísticamente significativa entre las variables

( $p=.000$ ), lo cual se repite en las dimensiones: liderazgo transaccional y transformacional con el comportamiento del director y comportamiento de los maestros ( $p=.000$ ), respectivamente.

A continuación, se presentarán los antecedentes nacionales.

## **2.2 Antecedentes nacionales**

En Tarapoto, Valqui (2012), presentó un estudio con el objetivo de determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el clima social escolar de 71 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al nivel secundario. Se aplicaron instrumentos diseñados y validados para esta investigación: el inventario de Inteligencia emocional y el inventario de habilidades sociales. Los resultados comprobaron que existen una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables ( $r=0.92$ ,  $p=0.001$ ), además, en el análisis se encontró un valor  $r^2 = 0.85$ , lo que significa que la inteligencia emocional explica el 85% del clima social escolar y viceversa.

En Lima, Milán y Vega (2012) desarrollaron un trabajo de investigación con el fin de determinar si existe una relación significativa entre el clima escolar y la calidad educativa. Con una muestra constituida por 90 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a todo el nivel de secundaria. Se utilizó el Cuestionario sobre Clima Escolar y el Cuestionario sobre Calidad Educativa, diseñados y validados para dicha investigación. Los resultados se comprobaron mediante los valores de significancia de la prueba de chi cuadrado, y mostraron que existen una relación significativa entre las variables ( $p>0,045$ ), pese a que no se encontró ninguna relación entre el clima escolar y las dimensiones de la calidad educativa: relevancia ( $p<0.162$ ), eficacia ( $p<0.591$ ), pertinencia ( $p<0.964$ ) y equidad ( $p<0.504$ ).

En la misma ciudad, Angeles (2013), realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre las habilidades sociales, clima social de clase y el rendimiento académico de 291 estudiantes universitarios de psicología de ambos sexos, con edades de entre 18 a 25 años. Los instrumentos aplicados fueron la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein y la Escala de Clima Social de Clase de Moss. Los resultados demostraron una relación significativa entre habilidades sociales y rendimiento académico ( $p=.001$ ), sin embargo, entre el clima social del aula y el rendimiento académico, no se encontró relación ( $p> 0.05$ ).

En Trujillo, Pingo (2015), analizó la relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta. Participaron 126 estudiantes de ambos sexos, de primero a cuarto grado de secundaria, de una institución educativa privada. Para la recolección de datos, los instrumentos utilizados fueron la Escala de Clima Social Escolar (CES)(versión adaptación nacional de Arévalo) y la Escala de Adaptación de Conducta (IAC)(versión adaptación nacional de Ruiz). Los resultados demostraron que existen relaciones significativas en las áreas de tarea (clima escolar) con adaptación de conducta ( $r=0.187^*$ ,  $p=0.036$ ); organización (C.E.) con adaptación de conducta ( $r=0.199^*$ ,  $p=0.025$ ) y control (C.E.) con adaptación de conducta ( $r=0.204^*$ ,  $p= 0.022$ ). Por el contrario, no existe relación significativa entre las dimensiones implicancia, afiliación, ayuda, competitividad, claridad e innovación de clima social escolar con adaptación de conducta.

Finalmente, en Puno, Gonzales y Quispe (2016) realizaron una investigación para determinar el grado de relación entre el nivel de habilidades sociales y el rendimiento académico en el área de ciencias y letras. La muestra fue de 119 estudiantes universitarios de ambos sexos pertenecientes a los ciclos 3, 5, 7 y 9

de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se diseñó y validó un Inventario de Habilidades Sociales y para evaluar el rendimiento académico se recogieron las notas de las materias seleccionadas. Los resultados demostraron que las habilidades sociales se relacionan con el rendimiento académico del curso de ciencias ( $r=0.66$ ) y letras ( $r=0.50$ ), por lo que se pudo concluir que el desarrollo de las habilidades sociales se relaciona positivamente con el rendimiento académico.

### **3. Marco conceptual**

En este apartado se presenta los fundamentos teóricos sobre las variables de esta investigación

#### **3.1 Habilidades sociales**

##### ***3.1.1 Definición de las habilidades sociales***

Caballo (2007), uno de los representantes más importantes acerca de las habilidades sociales, afirmó que existen muchas complicaciones desde su concepción que dificultan una definición objetiva. Sin embargo, ante dicha necesidad, detalla que, son un conjunto de conductas emitidas “contenido” por un el sujeto en un entorno interpersonal, además de respetar y adecuarse a ella, resolviendo problemas inmediatos y minimizando la probabilidad de problemas futuros en dicha interacción con los demás “refuerzo social”.

Coincidiendo, con la dificultad de conceptualizar concretamente las habilidades sociales, Lacunza y Cotini de Gonzáles (2011) expresaron que es la capacidad que tiene un individuo, desempeñada exclusivamente en el contexto social, que favorece y permite el desarrollo de interacciones sanas.

Del mismo modo, Coronel, Levin y Mejail (2011) afirmaron que definir las habilidades sociales resulta complejo por la naturaleza pluriconceptual que existe.

Pese a ello, la conceptualizan como un conjunto de conductas interpersonales complejas, que se desarrollan por medio de la interacción con su entorno social.

De igual manera, García (2010) expresó la misma dificultad, pero manifestó que la definición más cercana de las habilidades sociales hace referencia al convenio armonioso entre conductas positivas y las variables propias del individuo en sí, manifestadas de manera satisfactoria en las situaciones sociales que se requieran.

Por otro lado, Cohen y Coronel (2009) definieron sin dificultad a las habilidades sociales, como el conjunto de capacidades que no son innatas, sino que se aprenden a través del aprendizaje social propio del individuo, que permiten el desarrollo de relaciones sociales efectivas y satisfactorias.

Lacunza (2012a) expuso que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje y son las que facilitan las interacciones sociales óptimas.

Finalmente, sin mayores dificultades, Dongil y Cano (2014) refieren que las habilidades sociales son un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales, que permiten la adecuada expresión de sentimientos y emociones en toda situación social y que evitan experimentar emociones negativas.

### ***3.1.2 Características y clases de respuesta de las habilidades sociales***

Fernández (1994) refiere que las habilidades sociales presentan las siguientes características:

- Heterogeneidad: se refiere a la diversidad de conductas que se dan durante la interacción con otras personas en diferentes etapas del desarrollo humano.

- Naturaleza interactiva del comportamiento social: hace referencia a la adaptación de las personas, debido a que cada persona muestra conductas interdependientes para cada ocasión al momento de relacionarse.
- Especificidad situacional del comportamiento social: este se ajusta al contexto sociocultural (normas, leyes y reglas) para una mejor adaptación.

Posteriormente, León y Medina (1998) expusieron 4 características, las cuales son las siguientes: carácter aprendido, la complementariedad e interdependencia de otro sujeto, la especificidad situacional y la eficacia del comportamiento interpersonal.

Por otro lado, existen otros autores que determinan las características de las habilidades sociales en función al estilo de comunicación, lo cual implica que las características hacen referencia a la conducta que se emplea en el contexto social.

En ese sentido, Cohen y Coronel (2009) presentan 3 estilos: el inhibido, el asertivo y el agresivo. Afirman, que un individuo utiliza los 3 estilos en diferentes situaciones, pero existe uno que predomina en el sujeto. Además, los 3 estilos permiten el aprendizaje de las habilidades sociales, pero según el estilo se determinan el tiempo y el proceso que le tomará al individuo efectuar una conducta habilidosa socialmente.

Es el estilo asertivo el que permite el aprendizaje y adquisición con mayor facilidad de las habilidades sociales, presentado como características la expresión adecuada de pensamientos y sentimientos, la autoconfianza, el respeto en sí mismo, la escucha activa, el respeto a los demás y relaciones interpersonales significativas (Cohen y Coronel, 2009).

De igual manera, Coronel, Levin y Mejail (2011) expusieron los mismos estilos de comunicación y coinciden en la facilidad que otorga el estilo asertivo con referencia a las habilidades sociales, e identifican como características de este estilo el establecimiento, desarrollo y capacidad de mantener relaciones sociales significativas y la capacidad para un correcto enfrentamiento a las diferentes situaciones sociales, además de permitir una mejor adaptación social.

Estas dos últimas concepciones son apoyadas por Dongil y Cano (2014).

A la vez, Braz, Cómodo, del Prette, del Prette y Fontaine (2013) sintetizan las características de las habilidades sociales en las siguientes: expresar empatía, establecer y mantener relaciones interpersonales y resolución de problemas.

Por último, uno de los teóricos más destacados en el estudio del tema, Caballo (2007), propuso las características de las habilidades sociales de forma integrada a las presentadas anteriormente. En primer lugar, desde el enfoque de contenido, donde se detalla las particularidades necesarias que permiten definir las habilidades sociales como tales. En segundo lugar, desde el enfoque conductual, que va en función de las clases de respuesta, la cual hace referencia al igual que con los estilos de comunicación, a las características que se reflejan de una conducta habilidosa socialmente.

Acerca, del primer punto expresa:

- Se trata de una característica de la conducta, no de las personas.
- Es aprendida, la capacidad de respuesta tiene que adquirirse.
- Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal (es decir, se dice esta persona tiene buenas habilidades para socializar, al ver su conducta en un contexto social).

- Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.
- Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

Este planteamiento es apoyado por García (2010) y Lacunza y Cotini de Gonzáles (2011).

Sobre el segundo punto, Caballo (2007) señala hacer cumplidos, aceptar cumplidos, hacer peticiones. expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales (incluido el desacuerdo), expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia y afrontar las críticas.

A estas doce, se añaden dos clases de respuesta específicas: solicitar satisfactoriamente un trabajo y hablar en público.

En este último punto, Dongil y Cano (2014), resumen las clases de respuesta en ocho, las cuales se presentan a continuación:

- Iniciar, mantener y cerrar conversaciones
- Expresar sentimientos positivos
- Recibir sentimientos positivos
- Defender los propios derechos
- Hacer peticiones o pedir favores
- Rechazar peticiones.
- Decir no
- Afrontar las críticas y
- Pedir el cambio de una conducta.

Para concluir, se reitera que todas estas clases de respuesta, son las características que se deberían presenciar ante la ejecución efectiva de una persona con habilidades sociales.

### **3.1.3 Componentes de las habilidades sociales**

Braz *et al.* (2013) presentan cuatro componentes de forma directa. Estos son los siguientes: habilidades de comunicación asertiva, la sociabilidad, la empatía y la expresividad emocional.

A la vez, García (2010), Dongil y Cano (2014) coinciden en tres componentes diferenciados, expuestos de la siguiente manera: dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (contenidos cognitivos) y dimensión situacional (el contexto o situación)

Por su parte, Cohen y Coronel (2009), solo presentan dos componentes, los cuales son: a) *Variables cognitivas*: aquí se identifican tres aspectos: conocimiento social (conocimiento de las reglas de cortesía), percepción social (habilidad para comprender el estado socio-emocional de los demás) y *insight* social (habilidad para comprender las conductas observadas en un contexto social). b) *Variables conductuales*. Se incluyen la habilidad para tratar con otros, adaptabilidad social y calidez interpersonal.

Para finalizar, Caballo (2007) presenta los componentes de las habilidades sociales, integradas en tres grupos, los cuales son los siguientes:

- Componentes conductuales: dentro de este grupo se consideran la mirada, la dilatación pupilar, la expresión facial, las sonrisas, la postura corporal: orientación corporal, los gestos: movimientos de las piernas, pies, cabeza y las automanipulaciones, distancia y proximidad, el contacto físico, la apariencia personal: el atractivo físico, los componentes paralingüísticos: el

volumen, timbre, tiempo de habla, tono y la inflexión, la latencia, fluidez, perturbaciones del habla, claridad y velocidad, componentes verbales: elementos del habla, la conversación: elementos de la conversación y los elementos ambientales: variables físicas, sociodemográficas, organizativas, interpersonales y conductuales.(p19)

- Componentes cognitivos: percepciones sobre ambientes de comunicación, variables cognitivas del individuo.
- Componentes fisiológicos: la tasa cardiaca, presión sanguínea, respuestas electrodermales, respuestas electromiográfica, respiración y el flujo sanguíneo.

Finalmente, Caballo (2007), expresa que los tres componentes están integrados al momento de ejercer una habilidad social. Y acerca de ejercer una habilidad social, propone un modelo, divididos también tres grupos, los cuales se definen por el proceso desde que el individuo busca utilizar las habilidades sociales hasta que las utiliza. Dichos componentes son los siguientes: a) habilidades de descodificación: donde se encuentra la recepción, percepción e interpretación. b) Habilidades de decisión: aquí se visualiza la búsqueda de respuesta, comprobación de la respuesta, selección de respuesta, búsqueda en el repertorio y evaluación de su utilidad. c) Habilidades de codificación: en la que se evidencia la ejecución y autoobservación.

### **3.1.4 Enfoques de las habilidades sociales**

#### *a. Enfoque comunitario*

Propuesto por Rosentreter (1996) quien presenta la relación e importancia que tienen las habilidades sociales en una concepción de una comunidad sana. Con la perspectiva que el entrenamiento en habilidades sociales permite lograr una

reestructuración social o por lo menos, hacer el esfuerzo de proponerla, desde un área relevante para el quehacer humano hasta un sentido más global, que tiene que ver con su salud. Para ello, Rosentreter (1996) presenta las características que cree son fundamentales para calificar a una comunidad como sana:

- Poseer una visión de comunidad como un sistema hacedor y reformulador del quehacer social
- Adecuada capacidad de evaluación y resolución de los problemas que mayormente afecten a la comunidad
- Vida social satisfactoria de sus miembros
- Adecuado nivel de participación de los miembros que conforman la comunidad
- Capacidad de solicitar y utilizar los recursos necesarios para un buen funcionamiento social
- Capacidad para aceptar discrepancias al interior del sistema comunitario

En resumen, para que exista una comunidad sana, es necesaria la resolución de problemas, la participación y la escucha activa, el aceptar o rechazar peticiones y la asertividad. Todo ello permitirá una vida social satisfactoria con una visión reformuladora de la comunidad. Características que se engloban en un solo concepto: habilidades sociales.

En ese sentido, Rosentreter (1996) aclara que es la falta o ausencia del logro de un desenvolvimiento socialmente adecuado, lo que resulta en el rechazo social, el cual, a su vez, está asociado con la marginación social, la cual, por último, se traduce en un riesgo social, al cual se le suman variables como la falta de atención primaria, sectores de riesgos e intervención deficiente o inadecuada y poco solidaridad de parte de quienes controlan los principales medios para

enfrentarlos, entre otras. Todo ello, por no atacar el primer punto: el logro de un desenvolvimiento socialmente adecuado.

Por todo esto, Rosentreter (1996) finalmente declara que la intervención en habilidades sociales es una opción que puede resultar muy efectiva para prevenir, enfrentar y aminorar los incontrolables problemas psicosociales que se desarrollan dentro de los núcleos de las comunidades.

*b. Enfoque salugénico*

Este enfoque tiene como base la orientación salugénica de Antonovsky propuesto entre los años de 1979 a 1987, acompañado con la psicología positiva, visto como una expresión reciente del presente enfoque (Lacunza, 2012b). La revisión actual, que a continuación se describe es la propuesta por Lacunza (2012b), quien presenta como premisa del enfoque, que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje. Es entonces solo por el aprendizaje de estas que se puede convertir aquellas sociedades limitantes para los infantes e incluso adolescentes, en sociedades saludables.

La promoción y construcción de sociedades saludables mediante el aprendizaje de habilidades sociales se logra al entender la conexión que tienen estas con la salud físico-mental en el niño y el adolescente. Por lo tanto, Lacunza (2012b) afirma que las habilidades sociales son más que una competencia social, son también un factor protector y factor de promoción de la salud psicológica del infante y adolescente, además de ser un indicador de desarrollo saludable y de calidad de vida.

A ello debe su importancia la intervención en el desarrollo de las habilidades sociales, que desde este enfoque no solo apunta a revertir los déficits sociales,

sino a incrementar las habilidades sociales identificadas para que estas puedan actuar como factor de protección y promoción de la salud.

Finalmente, Lacunza (2012b) expone tres fases para conseguir el bienestar psicológico y fisiológico que solo un adecuado apoyo social puede dar. Estas son las siguientes:

- Fase de diagnóstico: identifica los déficits y habilidades sociales que ya se encuentran en las sociedades definidas.
- Fase de intervención: implementa una intervención en habilidades sociales que busque el aprendizaje de estas y el reforzamiento de las ya existentes.
- Fase de resultados y evaluación: analiza los diagnósticos revertidos y las habilidades sociales incrementadas o reforzadas para establecer los factores de promoción y protección que entregan las habilidades sociales en las denominadas sociedades saludables.

*c. Enfoque habilidades para la vida*

Este enfoque fue desarrollado por Mangrulkar, Vince y Posner (2001) y busca promover un desarrollo saludable en los niños y adolescentes. Para ello, elaboraron un conjunto de habilidades que consideran que deben ser promovidas y enseñadas para alcanzar dicho bienestar.

El conjunto de habilidades propuesto se divide en tres grupos los cuales se detallan a continuación:

*Habilidades sociales:*

- Habilidades de comunicación
- Habilidades de negociación/rechazo
- Habilidades de aserción
- Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas)

- Habilidades de cooperación
- Empatía y toma de perspectivas

#### *Habilidades cognitivas*

- Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas
- Comprensión de las consecuencias de las acciones
- Determinación de soluciones alternas para los problemas
- Habilidades de pensamiento crítico.
- Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación
- Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales
- Autoevaluación y clarificación de valores

#### *Habilidades para el control de las emociones*

- Control del estrés
- Control de sentimientos incluyendo la ira
- Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)

Frente lo mencionado, Mangrulkar, Vince y Posner (2001) afirman que las tres categorías mencionadas no se utilizan por separado, sino que al momento de la interacción social estas se complementan y refuerzan. Por ejemplo, un niño desea expresar sus sentimientos (habilidad social), este analiza la situación para lograr expresarse de manera adecuada sin interferir con nadie, manejando su entorno social (habilidad cognitiva), y si, por el contrario, se da un conflicto, este está preparado para manejarlo adecuadamente (habilidad para enfrentar emociones).

Teniendo en cuenta ello, Mangrulkar, Vince y Posner (2001) detallan un ciclo de cómo dichas habilidades deben ser desarrolladas.

Dicho ciclo está dividido también en tres bloques, que se exponen a continuación.

*Promoción de los conceptos de habilidades*

- Definición de conceptos de habilidades
- Generación de ejemplos, tanto positivos como negativos
- Promoción del ensayo verbal
- Corrección de conceptos erróneos

*Promoción de la adquisición y desempeño de habilidades*

- Oportunidades de ensayos dirigidos
- Evaluación del desempeño
- Retroalimentación y recomendaciones sobre acciones de corrección

*Patrocinio de habilidades de mantenimiento y generalización*

- Oportunidades de ensayos autodirigidos
- Autoevaluación y adaptación de las habilidades

Este ciclo cerrado tiene como base la teoría del aprendizaje del constructivismo desarrollado por Vygotsky (Mangrulkar, Vince y Posner, 2001)

Para concluir, Mangrulkar et al. (2001) reiteran que es el aprendizaje del conjunto de habilidades que permite el desarrollo saludable en niños y adolescentes, desde la prevención y promoción de la salud, además, de utilizar la enseñanza de las habilidades como indicador protector y herramienta de enfrentamiento para los diversos problemas que deterioran las interacciones y el desarrollo sano.

## **3.2 Clima escolar**

### **3.2.1 Definición del clima escolar**

Entre los diferentes representantes del tema, se encuentran Milicic y Arón (2011); Guerrero (2013) quienes definen al clima escolar como el escenario y conjunto de condiciones ambientales donde los individuos que pertenecen al sistema escolar desarrollan sensaciones y percepciones a cerca de las relaciones interpersonales que se dan en el contexto escolar y las características de dichas interacciones, a partir de sus experiencias vividas dentro del sistema, además incluyen su percepción sobre las normas y sus creencias.

En la misma línea, Guzmán, Alarcón, Romagnoli y Cortese (2008); Sandoval (2014) indicaron que el clima escolar no es constructo homogéneo, debido a que parte de las percepciones de las relaciones que se desarrollan entre todos los participantes de la comunidad estudiantil.

En ese sentido, Murillo y Becerra (2009) y Gázquez, Pérez y Carrión (2011) afirmaron que el clima escolar se vincula directamente con las relaciones interpersonales que se desarrollan entre docentes y estudiantes, en la convivencia diaria, con un efecto directo en el aprendizaje de estos últimos.

Por último, El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2013) definió al clima escolar como el producto de las relaciones humanas que prevalecen en las escuelas, además de ser el reflejo de las capacidades que se instalan en las mismas.

### **3.2.2 Orígenes del concepto de clima escolar**

El clima escolar tiene sus orígenes en el concepto clima organizacional, que toma elementos de la psicología social, con el fin de entender la evaluación del individuo respecto a su entorno y relaciones (Rodríguez, 2004).

Cornejo y Redondo (2001) agregan que el clima escolar tiene inicios en las teorías de Lewin del modelo interaccionista. Magnusson y Endler (citado por Cornejo y Redondo, 2001) explican este modelo en cuatro elementos básicos.

- La conducta actual en función de las interacciones que se dan con el entorno de forma multidireccional de acuerdo con la situación en que se encuentre
- La persona en un proceso interactivo constante
- Factores personales cognitivos y motivacionales
- La percepción del individuo de las situaciones y entorno (estructura física)

Chávez (2004) menciona que el clima escolar se da en función de las características de la persona (personalidad), las condiciones del entorno que lo rodean y la interacción de este con el medio. Es decir, la persona evaluará estos elementos para tener una percepción positiva o tóxica del clima escolar.

### **3.2.3 Tipos y características del clima escolar**

Seguidamente se detallan en conjunto los tipos de clima escolar y sus características, debido a que según el tipo de clima son sus respectivas características.

Según el LLECE (2013), existen dos tipos de clima escolar: el positivo y el negativo.

- *Clima escolar positivo*: se caracteriza por una convivencia escolar positiva entre todos los actores, es decir, relaciones positivas entre estudiantes que valoran sus diferencias y tienen una relación fluida docente/estudiante, además de una alta organización en el aula, reflejada en el correcto manejo de conducta del profesor, de manera que los estudiantes responden a las

reglas y normas de la clase, todo ello, favoreciendo a la productividad de la clase y al rendimiento académico de cada estudiante.

- *Clima escolar negativo*: se refleja en una convivencia violenta, con bullying y bajo rendimiento académico, evidenciando agresiones verbales, vandalismo, peleas, robos, también, una falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente y un deterioro significativo del capital social.

Esta concepción es apoyada por D'Angelo y Fernández (2011), Gázquez et al. (2011) y Guzmán et al. (2008), quienes consideran las características generales señaladas, donde el clima escolar positivo favorece al sentimiento de pertenencia, agrado y bienestar en la convivencia, además de facilitar el aprendizaje de todos los involucrados, mientras que el negativo no lo hace. De igual modo, Milicic y Arón (2011) coincidieron con lo presentado, pero ellos denominaron a sus tipos de clima escolar: los nutritivos y tóxicos.

Además, Gázquez et al. (2011) añadieron que cambiar un clima escolar negativo a positivo, es una tarea larga y difícil, que requerirá el esfuerzo, inversión y compromiso de toda la comunidad estudiantil.

Por su parte, Guzmán et al. (2008); Sandoval (2014), cambiaron la denominación de clima escolar positivo a clima escolar favorecedor del desarrollo personal y clima escolar negativo a clima obstaculizador del desarrollo. Y también presentan dos subtipos de climas (microclimas), dentro de los tipos de clima escolar ya mencionados, estos son los siguientes:

*Clima del aula*: Este tiene que ver exclusivamente con las interacciones entre docentes estudiantes y estudiantes entre sí y se toman en cuenta los siguientes puntos:

- Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes

- Percepción del profesor sobre sí mismo
- Percepción y expectativas de los estudiantes en relación con el profesor
- Percepción de los estudiantes sobre sí mismos
- Percepción de la relación profesor-estudiante
- Relación entre pares

*Clima de trabajo:* este tiene que ver netamente con el sentir de la plana docente, sus relaciones laborales en el centro educativo y la sensación de bienestar y motivación laboral.

El papel que juegan estos microclimas, pues, si ambos son de tipo favorecedor de desarrollo, en conjunto construirán un clima escolar del mismo tipo, pero, si ambos no están en sintonía resultará en un clima obstaculizador de desarrollo.

### **3.2.4 Componentes del clima escolar**

A continuación, se presentan los componentes del clima escolar, los cuales determinan qué tipo de clima se construye en el aula. Esto quiere decir, que si los componentes son evaluados de forma positiva existirá un clima con las mismas condiciones, de forma contraria, si los componentes presentan evaluaciones negativas, resultará en un clima escolar negativo.

En ese sentido, Sandoval (2014), menciona cinco componentes, los cuales son:

- Sentimiento de los estudiantes de ser objeto de atención
- Sentimiento de los estudiantes de justicia y equidad
- Sentimiento de los estudiantes de competencia (sentirse competente) y capacitado
- Sentimiento de orgullo de los estudiantes por estudiar en esa escuela
- Sentimiento de satisfacción general de los estudiantes por su escuela

Mientras que, los representantes del tema Milicic y Arón (2011) definen cuatro componentes del clima escolar, basados netamente en la percepción de los involucrados. Estos son los siguientes:

- Percepción de los profesores
- Percepción de los pares
- Percepción de los aspectos organizativos y
- Percepción de las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares.

De manera similar, Murillo y Becerra (2009) proponen también los siguientes cuatro componentes:

- *La estructura*: la cual se evalúa desde dos aspectos: la estática (la estructura en sí) y la sistemática (la organización).
- *La cultura del centro*: la que es entendida como la una red de conexión o estructuras de vinculación social que son compartidas por los miembros del centro educativo.
- *El liderazgo*: son las características y cualidades que los líderes del centro presenten, resultan influencias relevantes sobre la construcción del clima escolar.
- *Malestar docente*: se identifican tres síntomas principales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. El malestar docente, se trasmite a los estudiantes, desarrollando relaciones y un clima escolar con las mismas condiciones.

De igual modo, D'Angelo y Fernández (2011) presentan los siguientes cuatro componentes:

- Contexto interpersonal de relaciones (entre estudiantes, entre sí y entre estudiantes y profesores)
- Contexto regulativo de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar (las normas de convivencia del centro)
- Calidad de aprendizaje (planificación, explicación, percepción del nivel de las clases y motivación estudiantil)
- Contexto creativo (participación activa)

Coincidiendo, también en la cantidad de componentes, El LLECE (2013) también considera cuatro componentes del clima escolar, los cuales son los siguientes: clima escolar positivo y negativo, *bullying* y organización del aula.

Por su parte, Guzmán et al. (2008) considera menos componentes, expone solo tres:

- Las relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares
- Los elementos relativos al funcionamiento de la organización
- Las condiciones físicas del ambiente

Y finalmente, Guerrero (2013) sintetiza los componentes del clima escolar en dos variables, las cuales, si están presentes de forma óptima, aseguran el desarrollo de un clima escolar positivo y el éxito escolar. Dichas variables son las siguientes:

- *Variables personales*: incluyen las características propias del aprendiz como la inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y variables motivacionales.
- *Variables socioambientales*: estas son el estatus social, familiar y económico, y las variables institucionales.

### **3.2.5 Beneficios de un clima escolar óptimo en el aula**

Según Guzmán et al. (2008) y Sandoval (2014) existen cuatro impactos positivos que tiene el clima escolar en el aula, por lo que es importante el promover climas escolares positivos. Estos beneficios son los siguientes:

- *Capacidad de retención de las escuelas:* si un estudiante convive en ambientes cálidos, positivos y saludables, esto favorece su percepción sobre la escuela y la educación en general, influyendo en creencias como la escuela es buena, es útil, es beneficiosa para mí, entre otras. Minimizando de este modo, las opciones de deserción estudiantil.
- *Bienestar y desarrollo socio – afectivo de los estudiantes:* si el estudiante se desarrolla (la mayor parte de su tiempo) en un ambiente con percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, resolución pacífica de conflictos, además del desarrollo de relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas, se incrementan los niveles de éxito y se reducen las oportunidades de desarrollo de comportamientos desadaptativos.
- *Bienestar de los docentes:* un docente que constantemente disfruta de un clima positivo, con compromiso y fortaleza no desvía su atención de los propósitos del centro educativo; es una fuente de motivación para sus estudiantes y compañeros de trabajo, a la vez que genera mayor motivación y esperanza, apoyando al logro de la visión de toda la institución educativa.
- *Rendimiento académico:* es el clima escolar positivo, una condición fundamental para el desarrollo de un rendimiento académico óptimo en los estudiantes.

Sandoval (2014) agrega que todo ello, también se puede visualizar en una mejora mayor que es la de la gestión de educación de la comunidad estudiantil.

A la vez, López, Bilbao y Rodríguez (2012) y el LLECE (2013) expresaron que el desarrollo de un clima escolar positivo permite disminuir en gran manera las incidencias de las conductas de intimidación y victimización que el *bullying* o acoso escolar producen en las aulas. Inclusive, es una herramienta de prevención, gracias a la promoción de una convivencia basada en el desarrollo de relaciones sanas, en las que se valora todas las diferencias.

Además, Gázquez, Pérez y Carrión (2011) y el LLECE (2013) afirmaron que el clima escolar positivo es la plataforma correcta para enseñar a los estudiantes la capacidad de resolución pacífica de conflictos, lo cual va en sintonía con sus beneficios mayores que son el desarrollo de una convivencia saludable, sin acoso escolar y con un éxito escolar en sus integrantes.

Finalmente, Sánchez, Rivas y Trianes (2006) y Alaminos (2016) indicaron que un clima adecuado, salvaguarda el desarrollo integral del estudiante, brindándole sentimiento de aceptación, de compañerismo, de logro y reconocimiento, de desarrollo del propio potencial, de superación y capacitación en habilidades sociales, también de satisfacer de manera óptima sus necesidad de conocimiento y aprendizaje en un ambiente donde pueden percibir afecto, cariño y tranquilidad, mientras crecen personalmente y creen más en sus capacidades con un impacto que perdurará incluso después de su estadía en las aulas.

### **3.3 Relación entre las habilidades sociales y el clima escolar**

Cohen y Coronel (2009) y Lacunza y Cotini de Gonzales (2011) expresaron que la escuela constituye uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social

de los niños, por ende, es el espacio adecuado para potenciar y enseñar las habilidades sociales.

Además, López (2008) indicó que existe un claro vínculo entre el desarrollo de las habilidades sociales en el ambiente escolar y el bienestar del individuo, el cual se proyecta muchas veces hasta su etapa adulta. A la vez, señala que si la enseñanza de conocimientos, se acompaña con la enseñanza de las habilidades sociales, esta combinación efectiva permitirá una mejor asimilación de los conocimientos y mejor capacidad para enfrentar los diversos problemas emocionales propios de la etapa escolar e infantil.

Del mismo modo, Lacunza (2012a) declaró la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia, puesto que estas tienen un impacto positivo tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás, lo que contribuye a que el niño se sienta motivado a actuar con los demás de una manera socialmente adecuada. En ese sentido, un niño con una conducta habilidosa socialmente, que se integra al ambiente escolar, buscará repetir y compartir dichas conductas, promoviendo el buen clima en el aula.

En ese sentido, López (2008) y Lacunza (2012a) declararon que el desarrollo de habilidades sociales, durante la etapa escolar propicia un ambiente agradable en el aula, favoreciendo a una convivencia saludable, donde existe una adecuada participación en grupo, disminuyendo los prejuicios y valorando las diferencias. Todo ello permite minimizar otros problemas en el aula, como son las interacciones agresivas entre compañeros, el aislamiento, la falta de solidaridad, las faltas de respeto y las peleas, lo cual contribuye a un clima escolar y convivencia adecuada, además de promover el éxito escolar de cada estudiante.

González (2006) añadió que el tipo de relaciones que se desarrollen en el aula influirá significativamente en el clima que se perciba. Por esta razón, entender el desarrollo de relaciones sanas como un elemento fundamental en el centro escolar, permitirá que los estudiantes reciban una enseñanza rica y valiosa en un ambiente escolar positivo, con relaciones adecuadas, que entregan un sentir de cuidado y valía.

También Cohen y Coronel (2009) y Braz *et al.* (2013) señalaron que el aprendizaje de las habilidades sociales en la etapa escolar permite enfrentar y prevenir conductas violentas, puesto que enseña la resolución de conflictos y el desarrollo de vínculos interpersonales y emocionales positivos, contribuyendo a una convivencia de paz, con un clima de respeto hacia al otro en el aula. Además, promueve en los estudiantes herramientas para enfrentar aspectos de su vida social, como la reducción del estrés, mejorando el autocontrol, la comprensión mutua de las necesidades, la autoestima, la toma de decisiones y fortalece las redes de apoyo social de todos los involucrados.

Por lo tanto, los beneficios de las habilidades sociales no solo se limitan al individuo que las practica, sino también, de manera colectiva, a todos aquellos que experimenten dicho tipo de interacción (Lacunza, 2012a). García (2010) añade que las interacciones con habilidades sociales no solo alimentan el área social del individuo, sino que contribuyen de manera importante con su área personal. Por ello, un escolar que desarrolla y mantiene relaciones sanas (área social) tiene un mejor rendimiento académico (área personal) que un estudiante que carece de una conducta habilidosa socialmente

Frente a ello, Arguedas (2010) afirmó que este tipo de interacciones escolares, permiten que el estudiante experimente tres tipos de involucramientos:

- *Involucramiento conductual:* el estudiante persiste en sus deberes académicos, presentando conductas positivas que apoyan el interés y el esfuerzo por cumplir responsablemente. La atención, esfuerzo, concentración, participación, persistencia e implicación es tanto autónoma como cooperativa.
- *Involucramiento emocional:* se refiere al desarrollo de relaciones interpersonales sanas que permiten la identificación del estudiante con la institución, docentes y compañeros, lo cual le otorga sentido de pertenencia, grado de valoración de la educación que recibe y motivación.
- *Involucramiento cognitivo:* el estudiante con habilidades sociales, tiene mayor facilidad a autoconocerse y autorregularse, lo cual muestra una inteligencia intrapersonal, a su vez, muestra mayor flexibilidad, apertura al intercambio de ideas y practicidad al momento de solucionar los problemas, lo cual apoya a la convivencia del aula.

Entonces, en concordancia con los efectos positivos que trae el desarrollo de las habilidades sociales en la etapa escolar, Arguedas (2010) afirmó que el efecto del involucramiento (gracias a la práctica de las habilidades sociales), en resumen, es el éxito escolar el cual puede permanecer durante todo el ciclo de su vida. Esto quiere decir que una experiencia educativa relevante, mayor disposición a aprender, alto rendimiento académico, persistencia y permanencia en su proceso educativo, sentido de pertenencia y participación, todo ello influye positivamente en su salud integral y bienestar.

En conclusión, frente lo expuesto, queda en evidencia la importancia de las habilidades sociales en la etapa escolar.

### **3.4 Marco teórico referente a la niñez media**

La población elegida para esta investigación se ubica entre las edades de 9 a 12 años, grupo que, según las etapas del desarrollo humano, pertenece a la niñez media, como se describe a continuación.

#### **3.4.1 La niñez media y sus características**

En un marco general, Papalia, Wendkos y Duskin (2009) presentaron ocho etapas de desarrollo humano:

- Etapa prenatal: abarca desde la concepción al nacimiento
- Lactancia e infancia: nacimiento a 3 años
- Niñez o infancia temprana: desde los 3 a 6 años
- Niñez o infancia media: desde los 6 a 11 años
- Adolescencia: entre los 11 a 20 años
- Juventud o adultez temprana: entre los 20 a 40 años
- Adultez media: entre 40 a 65 años
- Adultez tardía: de los 65 años en adelante.

En todas las etapas mencionadas, Papalia et al. (2009) describieron las características que se dan tanto en el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. A continuación, se presentan dichas características exclusivas de la etapa en interés.

- *Desarrollo físico:* el crecimiento deja de tener protagonismo, tornándose más lento y dando lugar al aumento de la fuerza acompañado del descubrimiento y desarrollo de las capacidades deportivas. Además, la salud en general es la mejor que en cualquier otra etapa, pese a que pueden ser comunes las enfermedades respiratorias.

- *Desarrollo cognitivo:* inicia el pensamiento de manera más lógica, pero aun de forma concreta, hasta aproximadamente los ocho años, donde después, dará paso al pensamiento lógico abstracto. Asimismo, se incrementan las habilidades de lenguaje y memoria, a la vez de observarse otros avances cognoscitivos que permiten un mejor desempeño en las escuelas (espacio que cobra vital importancia en esta etapa). Sin embargo, también es la etapa de revelación con respecto al ámbito educativo, puesto que algunos menores pueden manifestar necesidades o dotes educativos especiales.

- *Desarrollo psicosocial:* el egocentrismo disminuye y con ello las relaciones e interacciones con los compañeros adquieren una importancia central. También el autoconcepto se hace más complejo, debido a este nuevo foco social, el cual influirá directamente en su autoestima. Y la correulación (disciplina compartida entre familia y escuela) refleja el cambio gradual del control de los padres hacia sus hijos.

En concordancia con lo dicho anteriormente, Craig y Baucum (2009) exponen también ocho etapas del desarrollo humano con los mismos parámetros de edades: prenatal, infancia, niñez temprana, niñez media, adolescencia, juventud o adultez temprana, madurez o adultez media y vejez o adultez tardía. Pero al momento de describir las características, Craig y Baucum (2009) exploran la niñez media como niños en edad escolar y presentan cinco categorías: desarrollo físico y motor, desarrollo cognoscitivo, inteligencia y aprovechamiento escolar, aprendizaje y pensamiento en la escuela y trastornos del desarrollo. A continuación, se describen cada una de ellas:

- *Desarrollo físico y motor:* en este apartado, Craig y Baucum (2009) realizan subdivisiones para detallar las características sobre este aspecto. Dichas

subdivisiones son: niños de 5 a 6 años, de 7 a 8 años, de 9 a 10 años y de 11 años.

Por último, declaran que el diagnóstico de miopía y las enfermedades respiratorias suele ser muy frecuente en esta etapa.

- *Desarrollo cognoscitivo*: el menor experimenta el cambio de un pensamiento preoperacional (irreversible, limitado al aquí y ahora, centrado en una dimensión y en la evidencia perceptual, egocéntrico, intuitivo, rígido y estático), propio de los niños entre 2 a 5 hasta los 7 años, a un pensamiento operacional concreto (flexible, reversible, multidimensional, menos egocéntrico, no limitado en el aquí y en el ahora y caracterizado por el uso de inferencias lógicas y la búsqueda de relaciones causales), propio de niños entre de entre 5 a 7, hasta los 12 años.

Además, debido a que se encuentra en una etapa escolar, el menor activa, desarrolla y refuerza su procesamiento de información, dando lugar a las siguientes características:

a) Una memoria más activa, reforzada con procesos de control, tales como repaso, organización, elaboración semántica, ingeniería mental, recuperación y guiones.

b) La metacognición que permite al menor supervisar sus pensamientos, su memoria, sus conocimientos, sus metas y sus acciones, favoreciendo su desarrollo integral.

c) El lenguaje y alfabetización, durante esta etapa se perfeccionan las habilidades de lenguaje oral y escrito, tanto por las responsabilidades académicas que inician como por el área social que va tomando relevante importancia.

- Inteligencia y aprovechamiento en la escuela: al ingresar el niño a la escuela, es sometido a la observación en el aula con fines de diagnóstico y lecciones que tienen la misma finalidad. Asimismo, también se evaluará su dominio de ciertas habilidades y objetivos en pruebas referidas a un criterio y sus puntuaciones serán comparadas con las de otros niños de la misma edad en pruebas referidas a una norma. Dichos resultados buscan determinar las capacidades que tiene el menor y a qué nivel las tiene comparadas con su media, para así poder presumir el grado de aprovechamiento que tendrá en la escuela y su rendimiento. En ese sentido, es claro que dichos resultados son importantes, pero es necesario recordar, que no son absolutos y definitivos.
- Aprendizaje y pensamiento en la escuela: la escuela influye de un modo decisivo en un desarrollo sano. Esta nueva experiencia es la plataforma donde el niño prueba sus competencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales, para averiguar si cumplen con las expectativas de sus padres, maestros, sociedad en general y en un futuro sobre las propias. Por ello, es necesario que aprendan en un ambiente sano y adecuado que les permita generar y aumentar su confianza en sus propias capacidades y establecer relaciones satisfactorias con sus compañeros.
- Trastornos del desarrollo: los más comunes que se podrían presentar en esta etapa es el retraso mental, problemas de aprendizaje y el trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

Por último, Mansilla (2000) propuso solo tres etapas del desarrollo humano: concepción al nacimiento, menores y mayores de edad.

Tras lo expuesto, se entiende que la población de la presente investigación se encuentra en la etapa de desarrollo humano niñez media, en la cual la escuela e interacciones con sus compañeros, se tornan una pieza clave y fundamental para su adecuado desarrollo. En ese sentido, existen autores que denominan esta etapa como la etapa escolar, debido a la importancia que esta nueva experiencia tiene sobre el menor de 6 a 11-12 años de edad.

Por lo tanto, al tener en cuenta que la presente investigación se desarrolló en ambientes educativos con la población en mención, se detalla en el siguiente apartado, el marco conceptual sobre la etapa escolar.

### ***3.4.2 La etapa escolar y sus características***

La UNICEF (2005) considera que la etapa escolar se da en niños de 6 a 11 años, además, considera que esta etapa tiene como eje el aprendizaje, que se logra en la escuela mediante las clases, juegos y el desarrollo de relaciones saludables con los demás.

Además, según la UNICEF (2005), la base del buen desarrollo en la etapa escolar tiene que ver con el aprendizaje, el juego y el descubrirse en el buen trato. A continuación, se describen cada una de ellas.

a) *El aprendizaje:* durante esta etapa, el desarrollo intelectual, la adquisición y fortalecimiento de sus capacidades y los diferentes tipos de inteligencia tienen un avance acelerado. Es el trabajo en equipo entre familia, comunidad y escuela que permitirá un aprendizaje integral. La familia enseña modelos de conducta, la comunidad enseña valores culturales y modos de relacionarse mediante la vida en la calle y los medios de comunicación y la escuela es la plataforma donde se enseña, se demuestra y se refuerza los conocimientos y capacidad de convivencia mediante las diversas actividades escolares y los recreos.

b) *El juego*: en esta etapa, jugar tiene el mismo nivel de importancia que estudiar. Su importancia tiene que ver con apoyar al desarrollo de la motricidad y sobre todo con su gran valor psicosocial, debido a su estructura y dinámica, estimulando en el niño la organización, el autocontrol, descubrir y entender la importancia de las justicia y normas sociales, además de fortalecer sus capacidades de interacción, de modo que ejerciten la amistad y formen capacidades de liderazgo, creatividad, cooperación y buena convivencia.

c) *Descubrirse en el buen trato*: en esta etapa, consolidan su capacidad de relacionarse con los otros, mientras descubren el mundo que existe fuera del hogar a través de los demás. Esta nueva experiencia, les permite reconocer el autocuidado y transmitirlo en los demás y en el espacio que comparten, sintiendo empatía, comprensión, consideración y valoración, dando lugar así, a su propio sistema de valores que irán ejercitando a lo largo de sus vidas. Además, un niño es como una esponja y un espejo, recibe y se nutre de todo lo que le dan y enseñan y del mismo modo actuará y tratará a los demás.

Se añade, que no se debe olvidar que cuerpo sano equivale a mente sana, por lo que el cuidado en la alimentación, salud, cuerpo y ambiente también son muy relevantes durante esta etapa (UNICEF, 2005 y Tuñón 2008, 2009).

Tras lo expuesto, queda en evidencia la importancia del desarrollo social durante esta etapa, el desarrollo de capacidades como compartir, empatía, comprensión, aceptar las diferencias, amor y compasión se abren paso con la nueva experiencia que es la escuela, la socialización se vuelve vital y una forma de comunicación, el establecer, desarrollar y mantener relaciones saludables, será su capital y sentido social que buscará adquirir de forma primordial y con mucho interés, adaptarse y tener un sentido de pertenencia serán su mayor logro

(UNICEF, 2005 y portal web Familia y Salud y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria AEPap, 2013).

En ese sentido, Tuñón (2008, 2009) expresa que esta es la etapa vital para la socialización del individuo. La escuela se torna un espacio central no solo en la construcción de conocimientos sino en las capacidades de socialización. Los niños no solo aprenden ciencia, lenguaje y matemáticas, sino que aprenden a convivir, el individuo descubre durante esta etapa no solo un nuevo mundo y sus componentes, sino también, las leyes que lo rigen.

Finalmente, Tuñón (2008, 2009) señala que el ingreso a la etapa escolar es el pasaje del mundo privado al público, en el cual se ejercita de forma constante el aprendizaje de las relaciones entre pares y con adultos, se desarrolla empatía y los juegos adquieren nuevas connotaciones como el medio para aprender sobre la competencia sana, cooperación, liderazgo aceptar diferencias, resolución de conflictos pacíficos, entre otras. Es en este espacio de tiempo, que los niños multiplican sus oportunidades de interacción con los otros, construye su identidad social e inicia a forjar su éxito social, condiciones que se perpetúan aun después de sus salidas de las aulas, por tal razón, la vital importancia del capital social que se enseña y desarrolle durante esta etapa.

#### 4. Definición de términos

A continuación, se expone un sintetizado glosario de las palabras clave de la presente investigación.

- *Pluriconceptual*: según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2017), lo define como diversidad de ideas o pensamientos.
- *Innatas*: Consuegra (2010) menciona que es aquello con lo que se nace y no tiene la necesidad de ser aprendido, además de que se halla programado en el código genético del ser humano.
- *Insight*: Galimberti (2002) lo explica como una intuición propia del ser humano para resolver problemas. Puede ser obtenida o adaptada por ensayo y error.
- *Paralingüístico*: Padilla (2015) lo define como el estudio de la comunicación en los elementos que a este le acompañan.
- *Salugénico*: modelo teórico de Antonvsky que hace alusión a la construcción de entornos saludables para el aprendizaje (Lacunza, 2012b)
- *Interaccionista*: modelo teórico de Lewin, quien propone que el individuo evalúa su entorno, sus relaciones y a sí mismo para entender su medio y como este lo afecta (Rodríguez, 2004)

## **5. Hipótesis de la investigación**

### **5.1 Hipótesis general**

Existe relación significativa entre habilidades sociales y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

### **5.2 Hipótesis específicas**

Existe relación significativa entre habilidades básicas y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

Existe relación significativa entre habilidades para hacer amigos y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

Existe relación significativa entre habilidades de relaciones con adultos y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, Lima.

Existe relación significativa entre habilidades conversacionales y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo- Lima, 2017.

Existe relación significativa entre habilidades de sentimientos, emociones y opiniones y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo- Lima, 2017.

Existe relación significativa entre habilidades de solución de problemas y clima escolar en estudiantes de 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo- Lima, 2017.

## Capítulo III

### Materiales y métodos

#### 1. Diseño y tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo cuantitativo, de diseño no experimental y de alcance correlacional, debido que se buscó relacionar las variables de la investigación, las cuales no fueron manipuladas. Además, fue de corte transversal puesto que se recogieron los datos en un único momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

#### 2. Variables de investigación

##### 2.1 Definición conceptual de las variables

##### 2.1.1 *Habilidades sociales.*

Son un conjunto de respuestas emitidas por un individuo en situaciones donde se requiere la interacción social, además de permitir que dichas interacciones se mantengan de manera satisfactoria (Monjas, citado por Delgado, 2017).

##### *a. Definición de dimensiones según Monjas (citado por Delgado, 2017)*

- Habilidades básicas: indica si el menor es educado, empático y asertivo en sus interacciones.
- Habilidades para hacer amigos: indica la iniciativa y grado de compartir que tiene el menor con sus pares.
- Habilidad de relación con los adultos: capacidad del niño para establecer y desenvolverse de forma óptima en relaciones con adultos

- Habilidades conversacionales: capacidad del menor para iniciar, mantener y cerrar conversaciones.
- Habilidades de sentimientos, emociones y opiniones: capacidad del menor para expresar asertivamente sus sentimientos, emociones y opiniones.
- Habilidades para solucionar problemas: capacidad de resolución de conflictos y análisis de decisiones y consecuencias.

### **2.1.3 Clima escolar.**

Es una característica y un constructo multidimensional de las instituciones educativas, el cual se desarrolla mediante las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de la comunidad estudiantil construyen de su establecimiento y de las relaciones que en él se dan (Assael y Neumann, citados por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

#### *a. Definición de dimensiones según Assael y Neumann (citados por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014)*

- Normas claras: respecto a la opinión de los estudiantes sobre las políticas y procedimientos de la escuela.
- Normas contra la violencia: hace referencia a la opinión de los estudiantes sobre las políticas y procedimientos de la escuela frente a situaciones de violencia.
- Participación activa: se refiere a los sentimientos de los estudiantes respecto de si ellos juegan un papel importante y activo en su escuela.
- Apoyo social: relaciones de apoyo percibidas por parte de sus profesores.

## 2.2 Operacionalización de las variables

### 2.2.1 Operacionalización de la variable habilidades sociales.

A continuación, se presenta la tabla 1 donde se expone la matriz de operacionalización de la variable mencionada.

Tabla 1

*Matriz de operacionalización de las habilidades sociales según Monjas (citado por Delgado, 2017)*

Variable	Dimensión	Ítems	Instrumento	Categoría de respuesta
Habilidades sociales	Habilidades básicas	6, 13, 22, 24, 26, 36, 43, 45, 57 y 59	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas (CHIS)	Tipo escala likert
	Habilidades para hacer amigos	11, 15, 19, 21, 25, 31, 32, 37, 44 y 55		1=Nunca 2=Casi nunca
	Habilidad de relación con los adultos	1, 4, 9, 14, 16,18,23,29,33 y 40		3=Bastantes veces 4=Casi siempre
	Habilidades conversacionales	17, 34, 35, 39, 41, 46, 50, 53, 58 y 60		5=Siempre
	Habilidades de sentimientos, emociones y opiniones	3, 5, 7, 10, 20, 27, 38, 47, 48 y 56.		
Habilidades para solucionar problemas	2, 8, 12, 28, 30, 42, 49, 51, 52 y 54.			

### 2.2.2 Operacionalización de la variable clima escolar

A continuación, se presenta la tabla 2 donde se expone la matriz de operacionalización de la variable mencionada.

Tabla 2

*Matriz de operacionalización de clima escolar según Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014)*

Variable	Dimensión	Ítems	Instrumento	Categoría de respuesta
Clima escolar	Normas claras	9, 10, 11,12	Protocolo de evaluación: Escala sobre clima escolar de Bilbao, Ascorra, Moya y Morales	Tipo escala Likert: 1=Nunca 2=A veces 3=Casi siempre
	Normas contra la violencia	13, 14, 15		
	Participación activa	16, 17, 18		
	Apoyo social	1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8		

### 3. Delimitación geográfica y temporal

La presente investigación tuvo lugar en las aulas de 5.º y 6.º grado de primaria de tres instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, provincia y departamento de Lima, las cuales contaban con 2 secciones por cada grado educativo seleccionado.

Finalmente, la recolección de datos tuvo lugar entre los meses de noviembre y diciembre del año 2017.

### 4. Participantes

Los participantes del presente trabajo de investigación fueron 274 estudiantes de ambos sexos, con edades que oscilaban entre los 9 y los 12 años y que cursaban el 5.º y 6.º grado de primaria pertenecían a tres instituciones educativas públicas de Chaclacayo.

Por último, la muestra fue de tipo no probabilística a conveniencia del investigador, en el cual todos los elementos de la población tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos.

## 4.1 Características de los participantes

A continuación, se presenta la tabla 3 donde se observa las características sociodemográficas de los participantes.

Tabla 3

*Características sociodemográficas de los participantes*

Variables	Categoría	n	%
Sexo	Masculino	141	51.5%
	Femenino	133	48.5%
Edad	9	1	0.4%
	10	52	19%
	11	141	51.5%
	12	80	29.2%
Institución educativa	1	87	31.8%
	2	97	35.4%
	3	90	32.8%
Grado	5	155	56.6%
	6	119	43.4%

En la tabla 3 se muestran las características sociodemográficas de los participantes, donde se evidencia que la mayoría de los participantes (51.5%) fue de género masculino, además, que el 51.5% tuvo 11 años de edad, porcentaje que fue el más representativo. Finalmente, la mayoría de estos cursaban el 5.º grado de primaria (56.6%).

## 4.2 Criterios de inclusión y exclusión

### 4.2.1 Criterios de inclusión

- Estudiantes de 5.º y 6.º grados del nivel primario
- Estudiantes de ambos sexos
- Estudiantes que pertenezcan a las instituciones educativas seleccionadas (tres instituciones educativas).
- Estudiantes con edades entre 9 a 12 años.

#### **4.2.2 Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no cursen el 5.º o el 6.º grado de primaria
- Estudiantes que tengan más de 12 años
- Estudiantes que no estén matriculados en los centros educativos seleccionados
- Estudiantes que no acepten participar en el estudio
- Estudiantes que no pertenezcan al quinto o sexto grado de primaria
- Estudiantes que no acepten el consentimiento informado
- Estudiantes que invaliden las pruebas

### **5. Técnica e instrumentos de recolección de datos**

#### **5.1 Cuestionario Habilidades de Interacción Social (Chis)**

El presente instrumento fue creado por la psicóloga y profesora de la Universidad de España María Inés Mojas Casáres en 1992. Consta de 60 ítems que están divididos en 6 subescalas (Delgado, 2017):

- habilidades básicas
- habilidades para hacer amigos
- habilidades conversacionales
- habilidades de sentimientos, emociones y opiniones
- habilidades de solución de problemas y
- habilidades de relación con los adultos

Las opciones de respuesta son de tipo Likert de 5 puntos que van desde nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre.

Acerca de las puntuaciones, se obtuvieron una por cada subescala, al sumar los ítems que correspondan, obteniendo como valor mínimo 10 y máximo 50. Para la escala general del CHIS, se debió sumar todas las subescalas, dando valores

entre 60 a 300 puntos. Dichas puntuaciones se categorizaron en bajo, moderado y alto, según lo describe a detalle el manual.

Finalmente, se evaluó la confiabilidad y validez del instrumento mediante el análisis de consistencia interna con el coeficiente Alpha de Cronbach y la prueba test-retest, respectivamente.

En el análisis de consistencia interna las subescalas habilidades de relaciones con adultos, habilidades de sentimientos, emociones y opiniones, y habilidades para hacer amigos obtuvieron un  $\alpha$  de .74, .76 y .79 respectivamente, mientras que las subescalas de habilidades de solución de problemas, habilidades conversacionales y habilidades básicas obtuvieron un  $\alpha$  entre .80 a .81. Por último, el CHIS global obtuvo un  $\alpha=.95$ , todos estos resultados demuestran la confiabilidad del instrumento.

De manera similar, en la prueba test-retest se obtuvieron valores altos que comprobaron la validez del instrumento, los cuales fueron en las subescalas habilidades de relaciones con adultos  $r=.80^{***}$ , habilidades básicas  $r=.86^{***}$  y habilidades conversacionales  $r=.88^{***}$ . Por su parte las subescalas habilidades para hacer amigos, habilidades para solucionar problemas y habilidades de sentimientos, emociones y opiniones tuvieron valores  $r$  entre  $.90^{***}$  y  $.93^{***}$ . Para finalizar, la escala global alcanzó un valor  $r=.94^{***}$

## **5.2 Escala Sobre Clima Escolar**

La versión original del instrumento en mención fue denominada *California School Climate Inventory* y creado por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira en el año 2004 como un cuestionario de autorreporte, con el objetivo de brindar una estimación fiable del clima escolar (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014).

Esta versión fue la adaptada al español y validada en estudiantes chilenos por López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014), con un total de 4 dimensiones: normas claras (4 ítems), normas contra la violencia (3 ítems), participación activa (3 ítems) y apoyo social (8 ítems), lo cual resulta en un total 18 ítems respondidos en una escala tipo Likert de 3 opciones: nunca a veces y casi siempre.

Este test utiliza diferentes categorías para su interpretación: Para la escala global se utilizan las categorías de “clima escolar en dificultades” (“bajo”), “clima escolar en proceso” (“moderado”) y “clima escolar destacado” (“alto”). Para las dimensiones apoyo social y participación activa las categorías son “baja”, “regular” y “alta”, mientras que para normas claras y normas claras contra la violencia cambian las categorías a “no satisfecho” (“bajo”), “medianamente satisfecho” (“moderado”) y “satisfecho” (“alto”). Estas categorías se utilizaron para todo el apartado del nivel de clima escolar.

Para esta investigación, se utilizó la versión adaptada que pasó por los siguientes procedimientos psicométricos: la validez de contenido que evaluó los aspectos de claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo mediante el método de criterio de jueces (ver anexo 1, tabla 1 y tabla 2) en una población estudiantil del nivel primario, como parte del trabajo de investigación de Licera y Sanchez (2017) en Lima, Perú.

Con respecto a las propiedades psicométricas del protocolo de clima escolar (18 ítems) el presente estudio corroboró la fiabilidad de este instrumento a través del coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0.94, considerado como indicador de una elevada fiabilidad. En cuanto a la validez, a través del método de análisis de sub – test, se empleó el coeficiente de

correlación Producto-Momento de Pearson ( $r$ ), obteniendo resultado significativo, lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo.

Por último, los baremos son expuestos a detalle en el manual del instrumento.

## **6. Proceso de recolección de datos**

En primer lugar, se solicitó el permiso al centro de investigación de la Universidad Peruana Unión, con el fin de presentar una identificación oficial y obtener la autorización de las instituciones educativas. Posteriormente, se obtuvo la autorización de los centros escolares, con el que se pudo proceder a la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes de 5.º y 6.º grados de primaria de manera grupal los cuales se aplicaron bajo consentimiento informado verbal los días 28 de noviembre, 4 y 14 de diciembre en las instituciones educativas 1 y 2 y, por último, la institución educativa 3, respectivamente.

## **7. Procesamiento y análisis de datos**

Con la información recopilada, la organización de datos se realizó a través de una matriz de tabulación, que permitió un mejor análisis de la información obtenida, mediante el paquete estadístico SPSS versión 22, aplicado para las ciencias sociales. Los resultados se presentan en tablas y gráficos estadísticos para su análisis e interpretación respectiva.

## Capítulo IV

### Resultados y discusión

#### 1. Resultados

##### 1.1 Análisis descriptivo

##### *1.1.1 Nivel de habilidades sociales*

En la tabla 4 se observa que la variable de habilidades sociales, la cual es medida con el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, evidencia que el 57.7% de los participantes presentan niveles altos de esta, mientras que el 40.1%, niveles moderados y el 2.2%, niveles bajos en la escala global.

Respecto a las dimensiones de habilidades sociales, un gran porcentaje de los estudiantes se encuentran en la categoría de moderado, mostrando resultados de 72.6% en habilidades básicas, 70.1% en habilidades para hacer amigos, 69% en habilidades conversacionales, 78.1% en habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos, 66.8% en habilidades para solucionar problemas y 75.2% en habilidades de relación con adultos. Es decir, muestran que sus respuestas emitidas frente a las interacciones sociales son adecuadas, manteniéndolos de manera satisfactoria.

Tabla 4

*Niveles de habilidades sociales de los participantes*

Habilidades sociales	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Habilidades sociales global	6	2.2	110	40.1	158	57.7
Habilidades básicas	26	9.5	199	72.6	49	17.9
Habilidades para hacer amigos	34	12.4	192	70.1	48	17.5
Habilidades conversacionales	37	13.5	189	69	48	17.5
Habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos	34	12.4	214	78.1	26	9.5
Habilidades para solucionar problemas	28	10.2	183	66.8	63	23
Habilidades de relación con los adultos	28	10.2	206	75.2	40	14.6

**1.1.2 Nivel de habilidades sociales según datos sociodemográficos**

*a. Niveles de habilidades sociales según grado*

En la tabla 5 se observa que el 60% de los estudiantes del quinto grado de primaria se ubica en la categoría de alto, mientras que el 39.4% se ubica en el nivel de moderado. En cuanto a 6to grado de primaria, el 54.6% se ubica en el nivel alto y el 41.2% en el nivel moderado. Por último, en el nivel bajo el quinto y sexto obtuvieron un porcentaje de 0.6% y 4.2% respectivamente. Evidenciando que los estudiantes del quinto grado presentan habilidades sociales más adecuadas

Tabla 5

*Niveles de habilidades sociales según grado de los participantes*

Habilidades sociales global	Grado				Total	
	Quinto		Sexto		n	%
	n	%	n	%		
Bajo	1	0.6	5	4.2	6	2.2
Moderado	61	39.4	49	41.2	110	40.1
Alto	93	60	65	54.6	158	57.7
Total	155	100	119	10	274	100

*b. Niveles de habilidades sociales según sexo*

En la tabla 6 se muestra que el 66.9% de las estudiantes mujeres se ubican en la categoría de alto y 48.9% de la misma categoría pertenece a estudiantes varones. Mientras que en la categoría de moderado el 49.6% pertenece a los varones y el 30.1% a las mujeres. Evidenciando que el sexo femenino desarrolla mayores habilidades sociales.

Tabla 6

*Niveles de habilidades sociales según sexo de los participantes*

Habilidades sociales global	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		n	%
	n	%	n	%		
Bajo	2	1.4	4	3	6	2.2
Moderado	70	49.6	40	30.1	110	40.1
Alto	69	48.9	89	66.9	158	57.7
Total	141	100	133	100	274	100

*c. Niveles de habilidades sociales según edad*

En tabla 7 se observa que el 69.2%, 58.9% y 48.8 se ubican en la categoría de alto perteneciente a las edades de 10, 11 y 12 años respectivamente. Mientras que en la edad de 9 años solo se encuentra un solo participante el cual está en la categoría de moderado.

Tabla 7

*Niveles de habilidades sociales según edad de los participantes*

Habilidades sociales global	Edad								total	
	9años		10años		11años		12años		n	%
	n	%	N	%	n	%	n	%		
Bajo	0	0	0	0	2	1.4	4	5	6	2.2
Moderado	1	100	16	30.8	56	39.7	37	46.3	110	40.1
Alto	0	0	36	69.2	83	58.9	39	48.8	158	57.7
Total	1	100	52	100	141	100	80	100	274	100

### **1.1.3 Nivel de clima escolar**

En la escala global, el 83.6% de los participantes se encuentra en la categoría de alto. Respecto a las dimensiones apoyo social, normas claras y normas claras contra la violencia, en la tabla 8 se observa que, los mayores porcentajes se encuentran en la categoría de alto con 74.8%, 59.9% y 60.6% respectivamente. Por último, la dimensión participación activa el mayor porcentaje se encuentra en la categoría de moderado con 60.9%. con lo cual se evidencia que los participantes perciben de forma adecuada su comunidad estudiantil, donde las normas y reglas son adecuadas y las relaciones con su compañeros y profesores son óptimas.

Tabla 8

*Niveles de clima escolar de los participantes*

Clima escolar	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Clima escolar global	0	0	45	16.4	229	83.6
Apoyo social	0	0	69	25.2	205	74.8
Normas claras	0	0	110	40.1	164	59.9
Normas claras contra la violencia	3	1.1	105	38.3	166	60.6
Participación activa	1	0.4	167	60.9	106	38.7

### **1.1.4 Nivel de clima escolar según datos sociodemográficos**

#### *a. Niveles de clima escolar según grado*

En la tabla 9 se evidencia que 80% y 88.2% pertenecientes al 5to y 6to grado de primaria están en la categoría de alto, mientras que en la categoría de moderado hay porcentajes de 20% y 11.8% respectivamente. Es decir que el quinto grado ha desarrollado un ambiente saludable y positivo, el cual mejora su percepción del clima escolar.

Tabla 9

*Niveles de clima escolar según grado de los participantes*

Clima escolar global	Grado				Total	
	Quinto		Sexto		n	%
	n	%	n	%		
Bajo	0	0	0	0	0	0
Moderado	31	20	14	11.8	45	16.4
Alto	124	80	105	88.2	229	83.6
Total	155	100	119	100	274	100

*b. Niveles de clima escolar según sexo*

En la tabla 10 se evidencia que el 84.4% de los estudiantes varones reportaron un nivel alto en el clima escolar. De igual forma, el 82.7% de las estudiantes mujeres se ubicó en la categoría de alto.

Tabla 10

*Niveles de clima escolar según sexo de los participantes*

Clima escolar global	Grado				Total	
	Masculino		Femenino		n	%
	n	%	N	%		
Bajo	0	0	0	0	0	0
Moderado	22	15.6	23	17.3	45	16.4
Alto	119	84.4	110	82.7	229	83.6
Total	141	100	133	100	274	100

*c. Niveles de clima escolar según edad*

La tabla 11 muestra resultados de las edades de 9, 10, 11 y 12 años que en la mayoría de los participantes se ubican en la categoría de alto, con porcentaje de 100%, 73.1%, 82.3% y 92.5% respectivamente. Mientras que, en la categoría de bajo, para todas las edades se obtuvo 0%.

Tabla 11

*Niveles de clima escolar según edad de los participantes*

Clima escolar global	Edad								Total	
	9		10		11		12			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moderado	0	0	14	26.9	25	17.7	6	7.5	45	16.4
Alto	1	100	38	73.1	116	82.3	74	92.5	229	83.6
Total	1	100	52	100	141	100	80	100	274	100

### 1.2 Prueba de normalidad

En la tabla 12 muestra resultados de los análisis comparativos con el fin de contrastar las hipótesis planteadas. Para ello, se realizó la prueba de bondad de ajuste para verificar si las variables de estudio presentan distribución normal. Como se evidencia en la tabla, los datos en su mayoría no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ( $p < 0.05$ ). Es por ello, que para el análisis estadístico se empleó estadística no paramétrica.

Tabla 12

*Prueba de bondad de ajuste para las variables de estudio*

Instrumentos	Variables	Media	D.E.	K-S	P
Habilidades Sociales	Habilidades sociales global	263.06	43.20	.06	.01
	Habilidades básicas	39.28	6.46	.09	.00
	Habilidades para hacer amigos	38.55	7.09	.09	.00
	Habilidad de relación con los adultos	36.35	6.61	.06	.00
	Habilidades conversacionales	37.15	7.18	.08	.00
	Habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos	37.47	6.55	.06	.00
	Habilidades para solucionar problemas	37.12	7.45	.06	.01
Clima Escolar Global		43.68	6.12	1.08	.00

\* $p < 0.05$

### 1.3 Correlación entre las variables

Como se observa en la tabla 13, el coeficiente de correlación de Spearman, indica que existe una correlación positiva y altamente significativa entre habilidades sociales y clima escolar ( $r=,478$   $p<0.01$ ). Es decir, a mayor presencia de interacciones sociales adecuadas, mejor será percibido el clima escolar. Esto ocurre de igual manera con las dimensiones de habilidades sociales.

Tabla 13

*Análisis de correlación entre habilidades sociales y clima escolar*

Habilidades sociales	Clima Escolar	
	rho	p
Habilidades sociales global	,478**	,000
Habilidades básicas	,407**	,000
Habilidades para hacer amigos	,408*	,000
Habilidad de relación con los adultos	,446*	,000
Habilidades conversacionales	,441*	,000
Habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos	,418*	,000
Habilidades para solucionar problemas	,435*	,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01

## 2. Discusión

En cuanto al análisis de la relación entre las variables de habilidades sociales y clima escolar, el coeficiente de Spearman muestra un grado de intensidad  $\rho=478^{**}$  ( $p<0.01$ ), lo cual indica una relación moderada y altamente significativa entre habilidades sociales y clima escolar, es decir, que a mayor habilidades sociales mejor percepción del clima escolar. Frente a esto, Monjas (1992) menciona que el desarrollo de las habilidades sociales en las primeras etapas de la vida de un ser humano es de vital importancia dado que la experiencia muestra que las personas son seres de constante interacción social.

Además, López (2008), Lacunza (2012a) y Lacunza y Cotini de Gonzales (2011) afirmaron que el desarrollo de las habilidades sociales durante la etapa

escolar, favorece el ambiente del aula, la convivencia saludable, adecuada participación de grupo, disminución de prejuicios y valoración de las diferencias del entorno, lo cual permite que los problemas en el aula tales como las interacciones agresivas (físicas y verbales), falta de solidaridad y aislamiento sean minimizados. En ese sentido, Arguedas (2010) añade que las habilidades sociales favorecen al clima escolar, dando lugar a un rendimiento académico adecuado, solución de problemas, sentido de pertenencia y participación, salud integral y bienestar.

Respecto a las dimensiones de habilidades básicas, habilidades para hacer amigos y habilidades de relación con adultos, estos poseen una relación moderada y altamente significativa con la variable clima escolar ( $r=407^{**}$   $p<0.01$ ,  $r=408^{**}$   $p<0.01$  y  $r=446^{**}$   $p<0.01$  respectivamente). Es decir, el estudiante que al momento de sus interacciones presenta habilidades básicas como el respeto, empatía, reconoce las emociones y sentimientos de los demás, escucha y se expresa de manera asertiva, beneficia sus relaciones interpersonales y, por ende, su percepción del clima escolar (Arón y Milicic, 2002). A la vez, Arévalo (2002) agrega que al ponerse en práctica las habilidades básicas durante la interacción entre pares (estudiante/estudiante) esto les permite una mejor aceptación, integración, apoyo y ayuda entre sí, también disfrutar de las relaciones interpersonales y percibir un ambiente de clases y clima escolar gratificante. En ese sentido, Pacheco (2013) menciona que las relaciones adecuadas dentro del aula (en la que se incluye docente/estudiante y viceversa) favorecen a la dinámica de la comunicación, el trabajo colaborativo, la armonía, el respeto, el correcto ejercicio de la disciplina y la disminución de conflictos, además, de evidenciar un grado de satisfacción de ambos lados, lo que favorece al clima escolar. A esto,

agrega Cornejo y Redondo (2001) que las relaciones íntimas y cercanas entre adultos (maestros, plana administrativa terceros) y los estudiantes, mejora la percepción del ambiente, crea confianza y cercanía en las relaciones interpersonales, lo que mejora sustancialmente el clima escolar.

En cuanto a las dimensiones de habilidades conversacionales y habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos, se evidencia una correlación moderada y altamente significativa con la variable clima escolar ( $r=441$   $p<0.01$  y  $r=418$   $p<0.01$ ), evidentemente, mientras se dé una comunicación adecuada (iniciar, mantener y cerrar), que esté basada en libre expresión de sentimientos, emociones e ideas, con la capacidad de generar confianza en el entorno, por parte de los estudiantes, se desarrollará un clima escolar positivo, donde se respeten las normas y reglas, existan relaciones positivas entre estudiante/maestro y viceversa lo cual favorece a la productividad y el rendimiento de la clase (Tuvilla, 2004).

A su vez, Eglys (2013) agrega que mediante la comunicación (iniciar, mantener y cerrar) y comprensión de ideas, sentimientos y emociones, los estudiantes y grupos logran la integración y cooperación significativa, lo que permite que el clima escolar sea un ambiente de armonía, adecuado para la convivencia y el crecimiento de sus miembros. Además, Teixidó (1999) califica de obsoleta a una escuela donde no existe una organizada y adecuada comunicación entre sus miembros. Por ello, refiere que todos los integrantes que pertenezcan a una misma comunidad estudiantil, deben de ser comunicativos y abiertos para que dentro del aula se conozcan las necesidades de los demás, lo cual mejorará la organización y el funcionamiento del clima escolar.

Por último, se observa que la dimensión habilidades para solucionar problemas posee una relación moderada y altamente significativa con la variable clima escolar ( $r=0.435$   $p<0.01$ ). Resultado que es apoyado por Tuvilla (2004) y Boqué, (2002) quienes mencionan que es necesario que los centros educativos sean capaces de enseñar y fortalecer en los estudiantes la comunicación asertiva, empatía, autoestima y autocontrol para crear ambientes de cultura de paz en las aulas, en los que se fomente a encontrar soluciones para resolver los conflictos de manera pacífica, evaluar las decisiones y sus consecuencias, con la finalidad de mejorar la convivencia escolar, el aprendizaje, la construcción de valores, rechazar y prevenir la violencia a través de relaciones interpersonales satisfactorias, crear climas escolares de armonía y justicia para todos. En la misma línea, Lapponi (2013) agrega que, para la adecuada resolución de conflictos y toma de decisiones, es necesario una comunicación fluida y de calidad entre docentes/estudiantes y estudiantes/estudiantes, lo que proporcionará seguridad, cooperación, integración y respeto entre pares, además, se evidenciará el bienestar personal de los estudiantes (mejora del autoestima, autovaloración y respeto) lo que en conjunto, propiciará la creación de ambientes cooperativos y libres de conflictos, dando lugar a un clima escolar favorable, el cual permite el desarrollo personal e intelectual.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones

#### 1. Conclusiones

En cuanto a la relación entre las variables de habilidades sociales y clima escolar se encontró una que sí existe una relación moderada y altamente significativa ( $\rho=478^{**}$   $p<0.01$ ) en estudiantes del 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo, lo cual demuestra que los menores que han desarrollado las habilidades sociales adecuadamente favorecen el ambiente del aula, la convivencia saludable, lo cual, a su vez, crea un clima escolar positivo.

En relación al primer, segundo y tercer objetivo, se encontró que las dimensiones habilidades básicas, habilidades para hacer amigos y habilidades de relación con adultos poseen una relación moderada y altamente significativa con la variable clima escolar ( $r=407^{**}$   $p<0.01$ ,  $r=408^{**}$   $p<0.01$  y  $r=446^{**}$   $p<0.01$  respectivamente) en estudiantes del 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo. De esta manera los escolares que al momento de la interacción entre pares y con adultos presenta en habilidades básicas como el respeto, empatía, reconocimiento de las emociones y sentimientos de los demás, escuchar y el expresarse de manera asertiva, benefician las relaciones interpersonales, creando confianza y cercanía, disminuyendo los conflictos, lo que, a su vez, mejora sustancialmente el clima escolar.

En lo que respecta al cuarto y quinto objetivo, entre las dimensiones habilidades conversaciones y habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos, se observa una correlación moderada y altamente significativa con la variable clima escolar ( $r=441$   $p<0.01$  y  $r=418$   $p<0.01$ ) en estudiantes del 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo. De modo que mientras se da una comunicación adecuada, (iniciar, mantener y cerrar), basada en la libre expresión de sentimientos, emociones e ideas, con la capacidad de generar confianza en el entorno, por parte de estos, permitirá que el clima escolar sea un ambiente de armonía, adecuado para la convivencia y formación del clima escolar positivo.

Por último, se evidenció que existe una relación moderada y altamente significativa ( $r=435$   $p<0.01$ ) entre la dimensión habilidades para solucionar problemas y el clima escolar en estudiantes del 5.º y 6.º grado de primaria de instituciones educativas públicas de Chaclacayo. Lo cual indica que, los escolares que aprendieron la asertividad, empatía, autoestima y autocontrol, logran encontrar adecuadas soluciones para resolver los conflictos pacíficamente, lo cual mejora la convivencia escolar, el aprendizaje, la construcción de valores, rechazando y previniendo la violencia a través de relaciones interpersonales satisfactorias, creando climas escolares de armonía y justicia para todos.

## **2. Recomendaciones**

En primer lugar, se recomienda, ampliar la muestra, incluyendo a los estudiantes de los diversos grados del nivel primario, con el fin de confirmar y estandarizar los resultados encontrados.

En segundo lugar, buscar otro instrumento para la variable habilidades sociales, el cual sea preciso, facilite el entendimiento de los entrevistados y sea de breve aplicación.

Finalmente, se insta a las diversas instituciones educativas que tienen la facilidad de leer la presente investigación a incluir en su currícula, el entrenamiento en habilidades sociales para poder apreciar en sus comunidades estudiantiles un clima escolar óptimo y así aportar al cambio del panorama educativo nacional actual.

## Referencias

- Alaminos, L. (21 de junio, 2016). La importancia de un clima óptimo en el centro escolar. Recuperado de: <https://www.zeroacoso.org/la-importancia-clima-optimo-centro-escolar/>
- Angeles, M. (2013). Relación entre habilidades sociales, clima social de clase con rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana (Tesis Doctoral). Universidad Cayetano Heredia. Perú. Recuperado de: <http://www.upch.edu.pe/epgvac/prog/tesispost/tesis.php?cod=001458>
- Arévalos, E. (2002). Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayo de San Marcos. Peru. Recuperado de: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2734/1/Arevalo\\_le.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2734/1/Arevalo_le.pdf)
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 8(1), 64-78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Arón, A. & Milicic, N. (2002). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramientos*. Santiago: Editorial Andrés Bello. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33362359/Desarrollo\\_social\\_y\\_emocional.Su\\_relacion\\_con\\_el\\_clima\\_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515533745&Signature=LKpX8Pb8USw%2FKgDO6IM99hQLOms%3D&response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33362359/Desarrollo_social_y_emocional.Su_relacion_con_el_clima_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515533745&Signature=LKpX8Pb8USw%2FKgDO6IM99hQLOms%3D&response-content-)

disposition=inline%3B%20filename%3DClima\_social\_escolar\_y\_desarrollo\_person.pdf

Barrientos, A. (2015). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf>

Boqué, M. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: editorial Octaedro-Rosa. Recuperado de: <http://weib.caib.es/Formacio/distancia/Material/iguales/conflicto.pdf>

Bravo, I. & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educação e Humanidades*, 1(3), 173-212. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625214.pdf>

Braz, A., Cómodo, C., Del Prette, Z., Del Prette, A. & Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/305>

Bujaico, M. & Gonzales, G. (2015). Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P de Canto grande (Tesis para optar el título de licenciada). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6469>

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7th ed.) España: Siglo XXI de España editores. Recuperado de:

<http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluación-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

Carmona, M., Chavarría, L. & Leiva, S. (2014). Diseño y aplicación de un modelo de evaluación de impacto de un programa comunitario de educación musical dirigido a niños, niñas y adolescentes costarricenses. (Tesis para optar el grado de licenciatura). Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Recuperado de: <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/1716/1/36524.pdf>

Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>

Castro, W. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto de primaria de una institución educativa del Callao. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1130/1/2012\\_Castro\\_Percepci%C3%B3n%20del%20clima%20escolar%20en%20estudiantes%20del%20cuarto%20al%20sexto%20de%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1130/1/2012_Castro_Percepci%C3%B3n%20del%20clima%20escolar%20en%20estudiantes%20del%20cuarto%20al%20sexto%20de%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf)

Ceballos

Chávez, E. (2004). Estrategias de enfrentamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores. (Tesis de Maestría).

- Universidad de Colima. Colombia. Recuperado de:  
[http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/pdf/elsa\\_guadalupe\\_chavez\\_de\\_anda.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/pdf/elsa_guadalupe_chavez_de_anda.pdf)
- Cohen, S. & Coronel, C. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 16(1), 492- 494 Recuperado de:  
<http://www.aacademica.org/000-020/753>
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década*, (1)15, 11- 52. Recuperado de:  
<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- Coronel, C., Levin, M. & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-262. Recuperado de:  
<http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?553>
- Craig, G. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. (9th ed.) México: Prentice Hall. Recuperado de:  
<https://psiqueunah.files.wordpress.com/2014/09/desarrollo-psicologico-9-ed-craig-baucum.pdf>
- D'Angelo, L. & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: UNICEF. Recuperado de:  
[https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf)
- Delgado, J. (2017). Análisis de fiabilidad y validez interna del cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas en una muestra de niños de 8

- a 12 años. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1956/1/76471.pdf>
- Dongil, E. & Cano, A. (2014). Habilidades sociales. *Revista Seas* (20)1 100-160  
Recuperado de: [http://www.bemocion.msssi.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia\\_habilidades\\_sociales.pdf](http://www.bemocion.msssi.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf)
- Eglys, L. (2013). Comunicación efectiva y su incidencia en el clima organizacional, en las escuelas de educación básica. (Tesis de Maestría). Universidad de Carabobo. Venezuela. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2246/eceballos.pdf?sequence=1>.
- Escurra, I. (1998). Cuantificación de la validez de contenido por el criterio de jueces. *Revista psicológica*, 6(1), 1033-111. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/index/index>.
- Eugenio, E. (2002). Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2734>
- Fernández, R. (1994). *Evaluación conductual hoy un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. (2th ed.) Madrid: Pirámide.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social. *Revista de Educación* 21(12), 225-239.  
Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/2383/2259>

- Gázquez, J., Pérez, C. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 1(16), 39-58. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiX8Ly2tubUAhUIVD4KHbz0C08QFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ehu.eus%2Ffojs%2Findex.php%2Fpsicodidactica%2Farticle%2Fdownload%2F1144%2F784&usg=AFQjCNHN2NUvFOwAmQNTBL-WTrXfo0yrCw>
- Gonzales, A. & Quispe, P. (2016). Habilidades sociales y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Altiplano – Puno Perú. *Revista de investigaciones Altoandinas*, 18 (3), 331-336. Recuperado de: <http://huajsapata.unap.edu.pe/ria/index.php/ria/article/view/222/205>
- González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación REICE*, 4(1), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>
- Guerrero, L. (2013). Gestión pedagógica en el aula: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Elena, en el año lectivo 2011-2012” (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador. Recuperado de:

[http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/7136/1/Guerrero%20Flores,  
%20Lauro%20Andres.pdf](http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/7136/1/Guerrero%20Flores,%20Lauro%20Andres.pdf)

Guzmán, A., Alarcón, C., Romagnoli, C. & Cortese, I. (2008). *Clima social escolar*.

Chile: ValorasUC. Recuperado de:  
[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)

Hernández, A. (2015). Inteligencia emocional y percepción del clima del aula en alumnos de secundaria. (Tesis de Maestría). Universidad Valladolid.

España. Recuperado de:  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14991/1/TFM-G%20486.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México:McGraw-hill. Recuperado de:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.p  
df?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517370654&  
Signature=U8jaTxxqcOfkfY6bFrPuJU1zN1I%3D&response-content-  
disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517370654&Signature=U8jaTxxqcOfkfY6bFrPuJU1zN1I%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf)

Instituto Nacional de Estadística e Investigación (INEI, 2015). Notas de Prensa.

Recuperado de: [https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-del-40-de-las-  
ninas-y-ninos-fueron-victimas-de-violencia-fisica-o-psicologica-en-los-  
ultimos-12-meses-9191/](https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-del-40-de-las-ninas-y-ninos-fueron-victimas-de-violencia-fisica-o-psicologica-en-los-ultimos-12-meses-9191/)

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

(LLECE, 2012). Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Recuperado de:  
[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-  
del-clima-escolar.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf)

- Lacunza, B. & Cotini de Gonzáles, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Lacunza<sup>a</sup>, B. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*, 2(1), 1-20. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjMmdjRyebUAhWI8z4KHV74CzYQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ubiobio.cl%2Findex.php%2FRP%2Farticle%2Fdownload%2F1831%2F1775&usg=AFQjCNGy4TbfCQolvFJpkuSr-jnmbXVJQ>
- Lacunza<sup>b</sup>, B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate* 1(12), 63-84. Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/367/156>
- Lapponi, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (3), 91-106. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201067.pdf>
- Lendoiro, G. (11 de noviembre, 2013). Las claves para detectar y actuar ante el acoso escolar. Recuperado de: <http://www.abc.es/familia-educacion/20131109/abci-acoso-escolar-201311081509.html>
- León, J. & Medina, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales* (1th ed.) Madrid: Síntesis Psicología.

- Licera, C. & Sanchez, S. (2017). Efectividad del proyecto de convivencia democrática "Allyn Pujllay" sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6to grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac- Lima, 2016. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana Unión. Perú. Recuperado de: [http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/380/Cristina\\_Tesis\\_bachiller\\_2017.pdf?sequence=1](http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/380/Cristina_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1)
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjPqPyAyubUAhXBFz4KHVTQAFQQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2547022.pdf&usg=AFQjCNELBXXmIPVylI5gdThfbJW0Y6BBFg>
- López, V., Bilbao, A., Ascorra, P., Moya, I. & Morales, M. (2014). Escala sobre el clima escolar adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a25.pdf>
- López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a08.pdf>
- Mangrulkar, L., Vince, C., Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Estados Unidos: OPS. Recuperado de:

<https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>

- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 1-12. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4999/4064>
- Milán, B. & Vega, N. (2012). Clima escolar y su relación con la calidad educativa en la I.E. N° 3043 "Ramón Castilla" de San Martín de Porres, 2009 (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo. Perú. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38020218/modelo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517415010&Signature=nPjDXfGFq1AvINIY1gT3IZnJuD8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUNIVERSIDAD\\_CESAR\\_VALLEJO\\_AUTORES\\_ASESOR.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38020218/modelo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517415010&Signature=nPjDXfGFq1AvINIY1gT3IZnJuD8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUNIVERSIDAD_CESAR_VALLEJO_AUTORES_ASESOR.pdf)
- Milicic, N. & Arón, A. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psyke*, 1(1), 424-445. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Monárrez, H. & Jaik, A. (2016). *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico*. (1ª ed.). México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de: [http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto\\_Adla-1.pdf](http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto_Adla-1.pdf)
- Monjas, I. (1992). *Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social (PEHIS)* (10ma ed.) España: Editorial CEPE. Recuperado de:

[https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwir4a2-)  
[ved=0ahUKEwir4a2-](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwir4a2-)

[iMvYAhWDPN8KHRrMCdQQFggI MA A&url=https%3A%2F%2Fwww.editorialcepe.es%2Findex.php%3Fcontroller%3Dattachment%26id\\_attachment%3D127&usg=AOvVaw2jc7RjN1df94Zf8gdK35c0](https://www.editorialcepe.es/index.php/controller/attachment/id_attachment/3D127&usg=AOvVaw2jc7RjN1df94Zf8gdK35c0)

Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 1(1), 375-399. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_16.pdf)

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016). Cifras y datos. Recuperado de: <http://www.who.int/features/factfiles/es/>

Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. & Oyarzún M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología* 15 (2), 21-28. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n2/v15n2a03.pdf>

Pacheco, L. (2013). Clima escolar: percibido por alumnos(as) y profesores (as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clases del instituto polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela La Paz (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/clima-escolar-percibido-por-alumnos-as-y-profesores-as-a-partir-de-las-relaciones-sociales-que-predominan-en-las-aulas-de-clase-del-instituto-polivalente-dr-doroteo-varela-mejia-de-yarumela-la-paz/>

- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. (11th ed.) México: The McGraw-Hill Companies, Inc. Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Peñafiel, E.& Serrano, C. (2010). Habilidades sociales. *Plus* 33 (1), 255-256. Recuperado de: [https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj8xNe6iZ\\_XAhXKKyYKHeAyBdwQFgguMAE&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5823517.pdf&usg=AOvVaw3GTpT3DPXrS5TAdYphvPgj](https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj8xNe6iZ_XAhXKKyYKHeAyBdwQFgguMAE&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5823517.pdf&usg=AOvVaw3GTpT3DPXrS5TAdYphvPgj)
- Pingo, B. (2015). Clima social escolar y adaptación de conducta en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego. Perú. Recuperado de: [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1774/1/RE\\_PSICOLOGIA\\_CLIMA.SOCIAL.ESCOLAR\\_ADAPTACION.CONDUCTA\\_TESIS.pdf](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1774/1/RE_PSICOLOGIA_CLIMA.SOCIAL.ESCOLAR_ADAPTACION.CONDUCTA_TESIS.pdf)
- Portal web Familia y salud, La Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap). (19 de octubre, 2013). La edad escolar. Recuperado de: <http://www.familiaysalud.es/crecemos/la-edad-escolar-6-11-anos/hitos-del-desarrollo-en-edad-escolar-relaciones-sociales-y>
- Real Academia Española (RAE, 2017). Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=YBny63i>
- Rodríguez, C. (2017). Donde empieza el bullying. Recuperado de: <http://educayaprende.com/donde-empieza-el-bullying/>
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/100690303/Libro-Diagnostico-Organizacional-Dario-Rodriguez>

Rosentreter, J. (1996). Habilidades sociales y salud mental. Un enfoque comunitario. *Última década*, 1(4), 1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256473>

Sánchez, M., Rivas, T. & Trianes, V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 353-370. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/bce6/df8edb2f6ef7dd86401c8e11b1bedc94ee3d.pdf>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión de conocimiento. *Última década*, 1(41), 153-178. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ConvivenciaYClimaEscolar-5287732.pdf>

Sistema Especializado en reportes de caso de Violencia Escolar (SÍseVe, 2017). Número de casos reportados en el SÍseVe a nivel nacional. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>.

Teixidó, J (1999). *La comunicación en los centros educativos*. España: Editorial UOC. Recuperado de: [http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion\\_centros.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf)

Tuñón, I. (2008). *Barómetro de la deuda social de la infancia*. Argentina: Bouquet Editores. Recuperado de: <http://www.academica.org/ianina.tunon/23>

- Tuñón, I. (2009). Barómetro de la deuda social de la infancia. Argentina: Educa  
 Recuperado de:  
<http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/infancia1.pdf>
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España:  
 Editorial Junta de Andalucía. Recuperado de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/0569edc1-e8cb-4b1d-b043-2b9507b00a79>
- United Nations Children's Fund (UNICEF, 2005). La edad escolar. *Revista Vigía*,  
 2(1), 1-16. Recuperado de:  
[https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_vigia\\_II.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_vigia_II.pdf)
- United Nations Children's Fund (UNICEF, 2014). Violencia contra los niños: nuevo  
 informe “Ocultos a plena luz”. Recuperado de:  
<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/ocultos-plena-luz-nuevo-informe-sobre-el-abuso-fisico-sexual-y>.
- Valqui, A. (2012). La inteligencia emocional y su relación con el clima social  
 escolar en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa  
 Nª 00815 de Carrizal, año 2011 (Tesis de Maestría). Universidad Nacional  
 de San Martín – Tarapoto. Perú. Recuperado de:  
<http://tesis.unsm.edu.pe/jspui/bitstream/11458/334/1/Alenio%20Valqui%20Olivarez.pdf>
- White, E. (2015). *Consejos para los maestros*. Ed.1. [ebook] Estados Unidos:  
 Seventh Day Adventist Church, p. 32 Recuperado de:  
<http://text.egwwritings.org/publication.php?pubtype=Book&bookCode=CM&lang=es&collection=56&section=all&pagenumber=32>

## Anexo 1

### Confiabilidad y validez de la Escala sobre Clima Escolar.

Validez de contenido mediante el método criterio de jueces de la escala sobre clima escolar

El instrumento pasó por validez de contenido mediante el criterio de jueces. Asimismo, se tomaron en cuenta los mismos criterios establecidos por Escurra (1998).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se presenta la tabla 1.

Tabla 1

*Criterio de jueces de la escala sobre clima escolar*

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>V(cia)</b>	<b>V(cong)</b>	<b>V(cont)</b>	<b>V(dcon)</b>
Normas claras	9	1.00	1.00	1.00	1.00
	10	1.00	1.00	1.00	1.00
	11	1.00	1.00	1.00	1.00
	12	1.00	1.00	1.00	1.00
Normas contra la violencia	13	0.6	1.00	1.00	1.00
	14	1	1.00	1.00	1.00
	15	1	1.00	1.00	1.00
Participación activa	16	0.8	1.00	1.00	1.00
	17	0.6	0.80	1.00	0.80
	18	0.8	1.00	1.00	1.00
Apoyo social	1	1	1.00	1.00	1.00
	2	1	1.00	1.00	1.00
	3	1	1.00	1.00	1.00
	4	0.8	1.00	1.00	1.00
	5	0.8	1.00	1.00	1.00
	6	1	1.00	1.00	1.00
	7	1.00	1.00	1.00	1.00
	8	1.00	1.00	1.00	1.00

Fuente: Licera y Sanchez, 2017

En la tabla 1 se visualiza que en la dimensión normas contra la violencia el ítem 13 “En mi escuela hay reglas claras y conocidas contra el acoso sexual” tuvo observaciones por uno o más de los jueces en cuanto a la claridad de los ítems siendo modificado a “En mi escuela hay reglas claras contra el acoso sexual”. Además, en la dimensión participación activa el ítem 17 “En mi escuela, los

estudiantes participan tomando decisiones importantes y haciendo las reglas.”  
 presentó observaciones de uno o más jueces en cuanto a la claridad de los ítems  
 siendo modificado a “En mi escuela, todos participamos y nuestras opiniones son  
 escuchadas para la toma de decisiones finales”.

Seguidamente se presenta la tabla 2 con el contenido de validez V del  
 instrumento en mención.

Tabla 2

*Contenido de validez V de Aiken de la escala sobre clima escolar*

<b>Test</b>	<b>V</b>
Forma correcta de aplicación y estructura	1
Orden de las preguntas establecido correctamente	1
Contiene el test preguntas difíciles de entender	0.8
Contiene el test palabras difíciles de entender	0.8
Las opciones de respuestas son pertinentes y están suficientemente graduadas	1
Los ítems del test tienen correspondencia a las dimensiones a la que pertenecen	1
Jueces	5

Fuente: Licera y Sanchez, 2017

Observando en la tabla 2 que se obtuvieron valores iguales o mayores de 0.80  
 indicando el acuerdo que existe entre los jueces con respecto a la correcta  
 aplicación y estructura, el orden de las preguntas establecidas correctamente, si  
 contiene preguntas y/o palabras difíciles de entender, las opciones de respuestas  
 son pertinentes y están suficientemente graduadas y la correspondencia de los  
 ítems con las dimensiones a la que pertenecen.

### Fiabilidad de la escala sobre el clima escolar

En la tabla 3 se expone que la consistencia interna de la escala global (18 ítems) en la muestra estudiada es de 0.97, valor que indica una elevada fiabilidad, lo cual se mantiene en las dimensiones, excepto en la dimensión normas claras que presenta una adecuada fiabilidad con 0.89.

Tabla 3

#### *Estimación de consistencia interna de la escala clima escolar*

Sub Dimensiones	N <sup>a</sup> de ítems	Alpha
Apoyo social	8	0.90
Normas claras	4	0.92
Normas contra la violencia	3	0.86
Participación activa	3	0.88
Evaluación del clima escolar	18	0.94

### Validez de constructo de la escala sobre clima escolar

Por último, se presenta la tabla 4, con los resultados de la validez de constructo entre los componentes del constructor y el constructo global por el método de análisis subtest – test, observando que los coeficientes de correlación Producto Momento de Pearson (r) son significativos lo que confirma la validez de constructo del instrumento en mención

Tabla 4

#### *Correlaciones sub test – test para la escala sobre clima escolar*

Sub test	Test	
	r	p
Apoyo social	975**	,000
Normas claras	946**	,000
Normas contra la violencia	951**	,000
Participación activa	921**	,000

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01

## Anexo 2

### Confiabilidad y validez del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Validez de contenido mediante el método criterio de jueces del cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS).

El instrumento pasó por validez de contenido mediante el criterio de jueces. Asimismo, se tomaron en cuenta los mismos criterios establecidos por Escurra (1998).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se presenta la tabla 5.

Tabla 5

*Criterio de jueces de la escala sobre el cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)*

Dimensiones	Ítems	V(cla)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
Habilidades básicas	6	1.00	1.00	1.00	1.00
	13	1.00	1.00	1.00	1.00
	22	0.80	1.00	1.00	1.00
	24	1.00	1.00	1.00	1.00
	26	0.8	1.00	1.00	1.00
	36	1	1.00	1.00	1.00
	43	1	1.00	1.00	0.80
	45	1	1.00	1.00	1.00
	57	1	1.00	1.00	1.00
	59	0.6	0.80	1.00	1.00
	11	1	1.00	1.00	1.00
	15	1	1.00	1.00	1.00
	19	0.8	1.00	0.80	1.00
	21	0.8	1.00	1.00	1.00
Habilidades para hacer amigos	25	1	1.00	1.00	1.00
	31	0.8	1.00	1.00	1.00
	32	1	1.00	1.00	1.00
	37	1	1.00	1.00	1.00
	44	0.8	0.80	1.00	1.00
Habilidades	55	1	1.00	1.00	1.00
	17	0.8	1.00	1.00	1.00

conversacionales	34	1	1.00	1.00	1.00
	35	1	1.00	1.00	1.00
	39	0.8	1.00	1.00	1.00
	41	0.8	1.00	1.00	1.00
	46	1	1.00	1.00	1.00
	50	1	1.00	1.00	1.00
	53	1	1.00	1.00	1.00
	58	0.6	0.80	1.00	0.80
	60	0.8	0.80	0.80	0.80
	3	1	1.00	1.00	1.00
	5	0.8	1.00	1.00	1.00
	7	0.8	1.00	1.00	1.00
	10	0.8	1.00	1.00	1.00
Habilidades de sentimientos, emociones y opiniones	20	0.8	1.00	1.00	1.00
	27	1	1.00	1.00	1.00
	38	1	1.00	1.00	1.00
	47	0.8	1.00	1.00	1.00
	48	1	0.80	1.00	1.00
	56	1	1.00	1.00	1.00
	2	1	1.00	1.00	1.00
	8	1	1.00	1.00	1.00
	12	1	1.00	1.00	1.00
	28	0.6	1.00	1.00	1.00
Habilidades para solucionar problemas	30	0.8	1.00	1.00	1.00
	42	1	1.00	1.00	1.00
	49	0.8	1.00	1.00	1.00
	51	0.6	0.80	1.00	0.80
	52	0.8	0.80	0.80	0.80
	54	0.4	1.00	1.00	1.00
	1	0.8	0.80	1.00	0.80
	4	1	1.00	1.00	1.00
	9	1	1.00	1.00	1.00
Habilidades de relación con adultos	14	1	1.00	1.00	1.00
	16	0.8	1.00	1.00	1.00
	18	1	1.00	1.00	1.00
	23	1	1.00	1.00	1.00
	29	0.8	0.80	1.00	1.00
	33	0.8	1.00	1.00	1.00

40	1	1.00	1.00	1.00
----	---	------	------	------

En la tabla 5 se visualiza que los ítems 28, 54 y 59 obtienen puntajes de 0.6; 0.6 y 0.4, indicando que tuvo por uno o más jueces observaciones, las cuales después de ser observadas por una asesora extra, experta en el tema se decidió conservarlos, pero los ítems 11, 19, 42, 44 y 52 tienen modificaciones en las que se cambió las palabras chicos y chicas por niños y niñas.

Seguidamente se presenta la tabla 6 con el contenido de validez V del instrumento en mención.

Tabla 6

*Contenido de validez V de Aiken de la escala sobre el cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)*

<b>Test</b>	<b>V</b>
Forma correcta de aplicación y estructura	1
Orden de las preguntas establecido correctamente	0.8
Contiene el test preguntas difíciles de entender	0.8
Contiene el test palabras difíciles de entender	0.8
Las opciones de respuestas son pertinentes y están suficientemente graduadas	0.8
Los ítems del test tienen correspondencia a las dimensiones a la que pertenecen	1
Jueces	5

Se observa en la tabla 6 que se obtuvieron valores iguales o mayores de 0.80 indicando el acuerdo que existe entre los jueces con respecto a la correcta aplicación y estructura, el orden de las preguntas establecidas correctamente, si contiene preguntas y/o palabras difíciles de entender, las opciones de respuestas son pertinentes y están suficientemente graduadas y la correspondencia de los ítems con las dimensiones a la que pertenecen.

En la tabla 7 se expone que la consistencia interna de la escala global (60 ítems) en la muestra estudiada es de 0.96, valor que indica una elevada fiabilidad.

Tabla 7

*Estimación de consistencia interna del cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)*

Sub Dimensiones	N <sup>a</sup> de ítems	Alpha
Habilidades Básicas	10	0.76
Habilidades para hacer amigos	10	0.82
Habilidad de relación con los adultos	10	0.73
Habilidades conversacionales	10	0.80
Habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos	10	0.74
Habilidades para solucionar problemas	10	0.82
Habilidades sociales global	60	0.96

### Validez de constructo de la escala sobre clima escolar

Por último, se presenta la tabla 8, con los resultados de la validez de constructo entre los componentes del constructor y el constructo global por el método de análisis subtest – test, observando que los coeficientes de correlación Producto Momento de Pearson (r) son significativos lo que confirma la validez de constructo del instrumento en mención. Los cuales presenta valores iguales o mayores a 0.800.

Tabla 8

*Correlaciones sub test – test para el cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)*

Sub test	Test	
	r	p
Habilidades Básicas	863**	,000
Habilidades para hacer amigos	879**	,000
Habilidad de relación con los adultos	863**	,000
Habilidades conversacionales	945**	,000
Habilidades de sentimientos, emociones y/o pensamientos	842**	,000
Habilidades para solucionar problemas	882**	,000

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01

### Anexo 3

#### Instrumentos de recolección de datos.

#### PROTOCOLO DE EVALUACIÓN: ESCALA SOBRE CLIMA ESCOLAR

**Grado:** \_\_\_\_\_

**Sección:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Femenino

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Con quiénes vives en tu casa:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** A continuación, observarás una serie de afirmaciones con alternativas de respuestas que son nunca, a veces y casi siempre, por favor lee atentamente cada una de ellas y marca con un aspa (x) sinceramente según sea tu caso. Recuerda no existen respuestas buenas ni malas, solo queremos conocerte un poco más.

Ítems	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE
Mi relación con mis profesores es buena y cercana.	1	2	3
Mis profesores son justos en todo momento (al poner las notas, al corregir, etc.)	1	2	3
Me siento cómodo/a hablando con mis profesores cuando tengo un problema.	1	2	3
Los profesores en la escuela cuidan a mis compañeros.	1	2	3
Mis profesores nos protegen de los compañeros "traviosos".	1	2	3
Cuando me quejo de alguien que me está haciendo daño, los profesores me ayudan.	1	2	3
Puedo confiar en la mayoría de los adultos que están en mi escuela.	1	2	3
Mis profesores me respetan.	1	2	3
Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados con firmeza y justicia.	1	2	3
Obedecer las reglas en mi escuela tiene beneficios (reconocimiento de mi profesor, no soy castigado, etc.).	1	2	3
Las reglas en mi escuela son correctas para todos.	1	2	3
En mi escuela hay reglas claras contra el acoso sexual.	1	2	3
Cuando mis compañeros tienen un problema serio, un profesor siempre está allí para ayudar.	1	2	3
Cuando los compañeros/as acosan sexualmente a otros compañeros/as, los profesores los detienen o intervienen.	1	2	3
En mi escuela hay reglas claras y conocidas contra la violencia.	1	2	3
En mi escuela mis compañeros juegan un rol importante cuando se trata de solucionar algún problema de violencia.	1	2	3
En mi escuela, todos participamos y nuestras opiniones son escuchadas para la toma de decisiones finales.	1	2	3
El profesor, director, etc. de mi escuela permite que los estudiantes participen en las decisiones importantes.	1	2	3

**PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (CHIS)**

**Institución Educativa:**

**Grado:**

**Sección:**

**Sexo:**

**Edad:**

**Instrucciones:**

Por favor lee atentamente cada una de las afirmaciones y responde sinceramente según sea tu caso, teniendo en cuenta que:

- 1 significa **NUNCA**
- 2 significa **CASI NUNCA**
- 3 significa **BASTANTES VECES**
- 4 significa **CASI SIEMPRE**
- 5 significa **SIEMPRE**

Antes de marcar tu respuesta, recuerda no existen respuestas buenas ni malas, solo queremos conocerte un poco más.

N°	ÍTEMS	N	CS	BV	CS	S
1	Soluciono por mí mismo/a los conflictos que se me plantean con las personas adultas.	1	2	3	4	5
2	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúo los resultados obtenidos.	1	2	3	4	5
3	Me digo a mí mismo/a palabras positivas.	1	2	3	4	5
4	Alabo y digo cosas positivas y agradables a las personas adultas.	1	2	3	4	5
5	Defiendo y reclamo mis derechos ante las y los demás.	1	2	3	4	5
6	Saludo de modo educado a otras personas.	1	2	3	4	5
7	Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones.	1	2	3	4	5
8	Ante un problema con otros niños y niñas, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5
9	Respondo correctamente a las peticiones y sugerencias de las personas adultas.	1	2	3	4	5
10	Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (por ejemplo: felicitaciones, alegría).	1	2	3	4	5
11	Ayudo a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
12	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, me pongo en su lugar y busco soluciones.	1	2	3	4	5
13	Me río con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
14	Cuando tengo un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5
15	Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
16	Inicio y termino conversaciones con adultos	1	2	3	4	5
17	Respondo adecuadamente cuando las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.	1	2	3	4	5
18	Respondo correctamente cuando las personas mayores se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
19	Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
20	Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (por ejemplo: críticas, enfado, tristeza).	1	2	3	4	5
21	Respondo correctamente cuando otro/a niño/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
22	Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.	1	2	3	4	5

23	Cuando me relaciono con los adultos, soy cortés y educado.	1	2	3	4	5
24	Pido favores a otras personas cuando necesito algo.	1	2	3	4	5
25	Coopero con otros niños y niñas en diversas actividades y juegos (por ejemplo: participo, animo, doy sugerencias, etc.).	1	2	3	4	5
26	Sonrío a los demás en situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
27	Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (por ejemplo: felicidad, placer, alegría)	1	2	3	4	5
28	Cuando tengo un conflicto con otros niños y niñas preparo como voy a poner en práctica la solución elegida.	1	2	3	4	5
29	Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
30	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.	1	2	3	4	5
31	Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
32	Comparto mis cosas con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
33	Tengo conversaciones con los adultos.	1	2	3	4	5
34	Cuando converso con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.	1	2	3	4	5
35	Cuando charlo con otros niños y niñas, termino la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
36	Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
37	Me junto con otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
38	Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (por ejemplo: tristeza, enfado, fracaso).	1	2	3	4	5
39	Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas quieren entrar en nuestra conversación.	1	2	3	4	5
40	Soy sincero cuando alabo y elogio a los adultos.	1	2	3	4	5
41	Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas quieren iniciar una conversación conmigo.	1	2	3	4	5
42	Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros niños y niñas, trato de elegir la mejor solución.	1	2	3	4	5
43	Me presento ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
44	Respondo de modo apropiado cuando otros niños y niñas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
45	Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
46	Me uno a la conversación que tienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
47	Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.	1	2	3	4	5
48	Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
49	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, trato de buscar las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5
50	Cuando tengo una conversación con otras personas, participé activamente (por ejemplo: cambio de tema, intervengo en la conversación, etc.).	1	2	3	4	5
51	Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
52	Ante un problema con otros niños y niñas, busco muchas soluciones.	1	2	3	4	5

53	Inicio conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
54	Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionarlo.	1	2	3	4	5
55	Inicio juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
56	Digo cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
57	Presento a otras personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
58	Cuando hablo con un grupo de niños y niñas, participo de acuerdo con las normas establecidas.	1	2	3	4	5
59	Cuando hablo con un grupo de niños y niñas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo, etc.	1	2	3	4	5
60	Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.	1	2	3	4	5

Puntuaciones:

	Subesca la1	Subesca la2	Subesca la3	Subesca la4	Subesca la5	Subesca la6	Esca la Glob al
<b>Puntuaci ón</b>							
<b>Baremos</b>							