



UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CLIMA SOCIAL DE CLASE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

TESIS PRESENTADA POR

Gerardo Abisaí Cárdenas Chávez

PARA LA OBTENCION DEL GRADO DE

Maestro en Psicología

ASESORA

Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia

COMITÉ TUTORAL

Dr. Carlos González Di Pierro

Mtra. Nydia Obregón Velasco

REVISORES

Dra. Edith Jiménez Ríos

Dra. Adriana Meza Calleja

MORELIA, MICH., OCTUBRE DE 2019



UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL CLIMA SOCIAL DE CLASE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

TESIS PRESENTADA POR

Gerardo Abisaí Cárdenas Chávez

PARA LA OBTENCION DEL GRADO DE

Maestro en Psicología

ASESORA

Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia

COMITÉ TUTORAL

Dr. Carlos González Di Pierro

Mtra. Nydia Obregón Velasco

REVISORES

Dra. Edith Jiménez Ríos

Dra. Adriana Meza Calleja

MORELIA, MICH., OCTUBRE DE 2019

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer principalmente a mi familia, que siempre me apoyaron en el cumplimiento de este logro, a pesar de la distancia y todo lo que conllevo este proceso, jamás me dejaron solo, ni me dejaron de brindar todo su apoyo.

Quiero agradecer a todas mis amistades, que estuvieron presentes durante este proceso y que me alentaron a seguir adelante, junto con todos los amigos y personas que conocí durante esta etapa de mi vida.

Quiero agradecer a la Dra. Blanca Fernández que me acompañó como directora de tesis, brindándome siempre su apoyo, compartiendo sus conocimientos y alentándome a no rendirme y poder cumplir con este logro.

Quiero agradecer a los miembros del comité tutorial, el Dr. Carlos Di pierro y la Mtra. Nydia Obregón, ya que siempre me apoyaron y me brindaron sus observaciones, comentarios, sugerencias, etc., así enriqueciendo mi trabajo de tesis.

Quiero agradecer a Conacyt, por el apoyo financiero para poder lograr este objetivo.

Quiero agradecer a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y a todos mis profesores dentro de ella y de la Facultad de Psicología, que me compartieron sus conocimientos, para poder tener este logro en mi vida.

ÍNDICE

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN.....	12
Estado del arte.....	14
Justificación.....	20
Planteamiento del problema.....	22
Pregunta de investigación.....	22
CAPÍTULO I. LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.....	23
1.1. Definición de habilidades socioemocionales.....	26
1.2. Habilidades socioemocionales en la escuela.....	32
1.3. Características del estudiante adolescente y la importancia de las habilidades socioemocionales durante esa etapa.....	34
CAPÍTULO II. CLIMA SOCIAL DE CLASE.....	38
2.1. Definición de Clima Social de Clase	39
2.2. Tipos de clima social de clase.....	41
2.3. Elementos básicos para la intervención dirigida al clima social de clase --	44
2.3.1. Dinámica de grupos e integración de grupos.....	45
CAPÍTULO III. RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	49
3.1. Definición de Rendimiento Académico.....	50
3.2. Tipos de Rendimiento Académico.....	52
3.2.1. Características del Rendimiento Académico.....	53
3.2.2. Elementos del Rendimiento Académico.....	54
3.2.3. Indicadores del Rendimiento Académico.....	56
3.3. Factores asociados al Rendimiento Académico.....	57
HIPÓTESIS.....	59

OBJETIVO GENERAL-----	59
OBJETIVOS ESPECÍFICOS-----	59
CAPÍTULO IV. METODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-----	60
4.1. Diseño de investigación.-----	60
4.2. Definición de variables.-----	60
4.3. Contexto donde se llevará a cabo la investigación.-----	60
4.3.1 Universo-----	60
4.4. Participantes-----	61
4.4.1. Criterios de inclusión-----	61
4.4.2. Criterios de exclusión-----	61
4.5. Instrumentos-----	62
4.6. Procedimiento-----	66
4.7. Programa de intervención-----	72
4.8. Plan de análisis de datos-----	92
4.9. Consideraciones éticas-----	92
CAPÍTULO V. RESULTADOS-----	93
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES-----	116
REFERENCIAS-----	119
APÉNDICES-----	126
APÉNDICE 1 CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN-----	126
APÉNDICE 2 SOCIOGRAMA-----	127
APÉNDICE 3 ESCALA DE CLIMA SOCIAL DE CLASE-----	128
APÉNDICE 4 ESCALA DE RECURSOS PSICOLÓGICOS-----	133
APÉNDICE 5 CMC-Q-----	135
APÉNDICE 6 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 1, 1° APLICACIÓN-----	137
APÉNDICE 7 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 2, 1° APLICACIÓN-----	138

APÉNDICE 8 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 3, 1° APLICACIÓN-----	139
APÉNDICE 9 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 4, 1° APLICACIÓN-----	140
APÉNDICE 10 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 1, 2° APLICACIÓN-----	141
APÉNDICE 11 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 2, 2° APLICACIÓN-----	142
APÉNDICE 12 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 3, 2° APLICACIÓN-----	143
APÉNDICE 13 SOCIOGRAMA PREGUNTA N° 4, 2° APLICACIÓN-----	144
APÉNDICE 14 ¿CÓMO REACCIONO ANTE LOS CONFLICTOS?-----	145

TABLAS

Tabla 1.1. Habilidades socioemocionales por semestre y dimensión-----	30
Tabla 4.1. Instrumentos y características de los instrumentos empleados.-----	63
Tabla 4.2. Ejemplo de algunos de los ítems que se adaptaron al lenguaje mexicano.-	68
Tabla 5.1. Correlaciones entre Habilidades socioemocionales, rendimiento académico y clima social de clase.-----	115

FIGURAS

Figura. 3.1. Relación trídica del Rendimiento Académico (Fuentes, 2005).-----	55
Figura 4.1. Ejemplos de Subescalas e ítems que constituyen el ECLIS.-----	67
Figura 5.1. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de ECLIS.-----	94
Figura 5.2. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Profesores.-----	94
Figura 5.3. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Compañeros.-----	95
Figura 5.4. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Condiciones físicas-	96
Figura 5.5. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Satisfacción general de la institución.-----	96
Figura 5.6. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 1 de la subescala de Profesores.-----	97
Figura 5.7. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 1 de la subescala de Profesores.-----	98
Figura 5.8. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 32 de la subescala de Compañeros.-----	98

Figura 5.9. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 32 de la subescala de Compañeros.	99
Figura 5.10. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 53 de la subescala de Condiciones físicas.	99
Figura 5.11. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 53 de la subescala de Condiciones físicas.	100
Figura 5.12. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 64 de la subescala de Satisfacción general de la institución.	100
Figura 5.13. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 64 de la subescala de Satisfacción general de la institución.	101
Figura 5.14. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Afectivos.	102
Figura 5.15. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Cognitivos.	102
Figura 5.16. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Instrumentales.	103
Figura 5.17. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Sociales.	104
Figura 5.18. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 7 de la escala de Recursos Afectivos.	104
Figura 5.19. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 7 de la escala de Recursos Afectivos.	105
Figura 5.20. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 20 de la escala de Recursos Sociales.	105
Figura 5.21. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 20 de la escala de Recursos Sociales.	106

Figura 5.22. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 28 de la escala de Recursos Cognitivos.-----	106
Figura 5.23. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 28 de la escala de Recursos Cognitivos.-----	107
Figura 5.24. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 39 de la escala de Recursos Instrumentales.-----	107
Figura 5.25. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 39 de la escala de Recursos Instrumentales.-----	108
Figura 5.26. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 4 del patrón de Evaluación para el aprendizaje.-----	109
Figura 5.27. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 4 del patrón de Evaluación para el aprendizaje.-----	109
Figura 5.28. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 19 del patrón de No comparación de los alumnos.-----	110
Figura 5.29. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 19 del patrón de No comparación de los alumnos.-----	110
Figura 5.30. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 32 del patrón de Uso frecuente de ejemplos.-----	111
Figura 5.31. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 32 del patrón de Uso frecuente de ejemplos.-----	111
Figura 5.32. Promedio final obtenido al final de 3° semestre y al final de 4° semestre.---	114

RESUMEN

En gran parte de la vida, la mayoría de las personas se encuentran inmersas en lo que se conoce como contexto escolar o contexto educativo, en el cual las personas se desarrollan a través del tiempo que duran en él en distintos contextos, como son el académico, emocional, profesional, entre otros. Dentro del contexto escolar existe una variable muy importante que se le conoce como Rendimiento Académico, donde existen diversos factores que influyen en ella, como el factor académico, socioemocional, cultural, entre otros. Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo de investigación fue describir y evaluar la relación que existe entre el Rendimiento Académico, las Habilidades Socioemocionales y el Clima Social de Clase en un grupo de estudiantes del Nivel Medio Superior. Para su análisis se empleó una metodología de corte cuantitativo con un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con alcance descriptivo y correlacional, en una muestra de 25 alumnos de Bachillerato de una escuela particular de la ciudad de Morelia, en el estado de Michoacán.

Los resultados obtenidos de la muestra elegida mostraron como las Habilidades Cognitivas de los estudiantes se encuentran altamente relacionadas con el Rendimiento Académico, mientras que las Habilidades Afectivas se encuentran relacionadas moderadamente con esta variable. También se observó que después de asistir a un Programa de Intervención hubo una leve mejoría en la mayoría de las variables en la evaluación final, que la que obtuvieron en la evaluación inicial. A la vez, al evaluar cada una de estas variables, se pudieron encontrar áreas de oportunidad específicas en diferentes aspectos de las mismas, que pudieran servir para el estudiante o para la misma institución, ya sea para mejorar la percepción de los estudiantes o personal en cuanto al Clima Social de Clase, o para desarrollar más las Habilidades Socioemocionales de cada individuo o mejorar su Rendimiento Académico. Por todo ello, es necesario seguir investigando sobre estos temas, con la finalidad de seguir describiendo la relación que existe entre estas variables, en diferentes muestras, contextos o culturas y pueda haber una mejora en cada uno de estos aspectos.

Palabras clave: Contexto Escolar, Rendimiento Académico, Habilidades Socioemocionales, Clima Social de Clase, Estudiantes de Bachillerato.

ABSTRACT

In much of our life, most people are immersed in what is known as the school context or educational context, in which we develop through the time we last in it, in different aspects, such as the academic aspect, Emotional, professional, among others. Within this context, there is a very important variable that is known as academic performance, where there are several factors that influence it, such as the academic, socio-emotional, cultural factor, among others. From this perspective, the objective of this research work was to describe and evaluate the relationship between academic performance, socio-emotional skills and the social class climate, in a group of students of the Upper Middle Level. For its analysis, a quantitative cutting methodology was used with a quasi-experimental pretest-posttest design with descriptive and correlational scope, in a sample of 25 students of a high school from a private school in the city of Morelia, in the state of Michoacán. The results obtained from the chosen sample had how the students' cognitive abilities are highly related to academic performance, while the affective skills are moderately related to this variable. It was also found that there was a better level in most of the variables, after attending an Intervention Program in the final evaluation, which obtained it in the initial evaluation. At the same time, when evaluating each of these variables, you can find areas of opportunity specified in different aspects of the same variables, which can be used for the student or for the same institution, either to improve the perception of students or staff As for the class social climate, further develop the socio-emotional skills of each individual or improve their academic performance. For all this, it is necessary to continue researching on these issues, in order to continue describing the relationship between these variables, in different samples, contexts or cultures and to have an improvement in each of these aspects.

Key words: School Context, Academic Performance, Socio-emotional Skills, Social Class Climate, High School Students.

INTRODUCCIÓN

La escuela constituye uno de los principales ámbitos de formación y de internalización de la cultura, aunque un elemento siempre presente en el quehacer analítico y evaluativo de la educación es el fenómeno del rendimiento académico (Jiménez, 2001).

El rendimiento académico significa el nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios educativos, abarca todos los niveles desde el mínimo hasta el más alto desempeño, aunque en la práctica institucional sólo se hacen evidentes los momentos extremos: el mínimo desempeño (fracaso escolar) y el alto rendimiento (éxito escolar). En este sentido, el rendimiento académico -entendido como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados- es un tema determinante en el ámbito de la educación media superior por sus implicaciones en el cumplimiento de la función de desarrollo de las instituciones educativas y el proyecto formativo de los estudiantes. Analizar todos estos aspectos que están vinculados con esta temática, podría contribuir a la labor exitosa de la formación profesional en la institución y a nivel individual también (Montes y Lerner, 2011).

Dentro de las escuelas aparecen además una serie de habilidades que no necesariamente son académicas, pero que ejercen una influencia importante en el Rendimiento Académico, estas son las habilidades socioemocionales (Aron y Milicic, 1999; Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008; Goleman, 2012). Definir las habilidades socioemocionales resulta complejo, debido a su naturaleza pluriconceptual; no obstante Caballo (1993) señala que este tipo de habilidades son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2014) las define como herramientas a través de las cuales las personas pueden entender y manejar las emociones, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsablemente, entre otras. A este respecto, Arón y Milicic (1999) señalan que

este tipo de habilidades son fundamentales para el desarrollo de los jóvenes porque se asocian con un mayor y mejor aprendizaje, ya que contribuye a desarrollar más habilidades tanto cognitivas como socioemocionales, influyendo en el clima social de clase.

El clima social de clase es un concepto que hace referencia al “resultado de las interacciones que se dan dentro de un aula y que proceden de las actitudes que los alumnos mantienen entre sí y con el profesor, así como respecto a las tareas de aprendizaje. La predominancia de un tipo u otro de actitudes da lugar al clima que caracteriza al grupo” (Aguilar (1991, p. 12).

Por su parte, Guil, Mestre, Alcalde y Marchena (1998) señalan que el clima social de clase es “el componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que actúan interdependientemente para conseguir los objetivos educativos” (p.15). Entre estas características se pueden destacar las interacciones entre alumnos, entre alumno y profesor, las acciones de los alumnos y profesores para la realización de trabajos y mejora del rendimiento (Fernández, 2002).

De acuerdo con Arón y Milicic (1999), el clima de clase, “se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (p.25). El clima de clase se relaciona de manera directa con la dinámica que presenta un grupo. La cual Aguilar (1991) menciona que “consiste en las interacciones y procesos que se generan en el interior de un grupo como consecuencia de su existencia” (p.5).

Desde esta perspectiva, en la dinámica de grupos se trabaja con distintas técnicas grupales para lograr estas interacciones y procesos entre el grupo. Las técnicas grupales son uno de los instrumentos más útiles para lograr grupos eficaces en su acción y que, a la vez, sean gratificantes y positivos para la gente en lo que se refiere a los aspectos personales (Aguilar, 1991). Como señalan Beal, Bohlen y Raudabaugh (1990), las técnicas grupales “empleadas

en la forma y en el ambiente social adecuados, tienen el poder de activar los impulsos y las motivaciones individuales, de estimular los elementos de las dinámicas interna y externa, y de mover el grupo hacia sus metas” (p.134).

Estado del Arte

En los últimos años han aumentado los estudios y diversas investigaciones con el objetivo de determinar las causas del rendimiento académico en los estudiantes (Barahona, 2014). Existen determinados factores que influyen en el desarrollo del adolescente, de manera positiva o negativa y que a la vez pueden llegar a repercutir en el rendimiento académico (Gaxiola, y Armenta, 2016). Por ejemplo, existen estudios que señala que uno de los factores o determinantes del rendimiento académico de los estudiantes, tiene que ver, con lograr un clima social de clase positivo en las distintas instituciones, por lo que es importante la educación para la convivencia (Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Azpíroz, 2015). Por lo tanto, es importante destacar que un clima social de clase en las instituciones, juega un papel protector en el desarrollo, social y académico de los jóvenes (De Pedro, K., Gilreath, T., y Berkowitz, R., 2016), por lo que la relevancia en evaluar el clima social en las instituciones se convierte en una tarea indispensable (Aron, Milicic, y Armijo, 2012).

Por lo cual, fue importante realizar el estado del arte, donde las 3 variables importantes para la búsqueda fueron: Clima social escolar, habilidades socioemocionales y rendimiento académico.

Se trabajó con 5 distintas bases de datos limitando la búsqueda del 2012 hasta el 2017. En Conicyt al introducir las 3 variables juntas, arrojó 24 resultados, de los que se pudieron elegir 8 estudios para la investigación. Al introducir las variables en inglés *como classroom climate, social and emotional skills y academic performance*, arrojó una cantidad de 10 836 resultados, de los cuales, muchos no tenían que ver con el tema de esta investigación y por otro lado algunos de ellos eran repetidos a la primera búsqueda.

De acuerdo con la segunda base de datos Ebscohost, al introducir las variables en español, se encontraron 34 resultados, de los cuales solo uno se tomó en cuenta para la investigación y al introducir las variables en inglés, se obtuvieron 7787 resultados, de los que se tomaron 10 resultados, basándose en el Abstract de los artículos, y que de acuerdo al tema de interés, pudieran servir para la investigación.

En Gale Cengage Learning, la búsqueda con las 3 variables, arrojó 77 resultados en revistas y 2278 en artículos; en Springer Link con las variables en inglés, arrojó 2011 resultados, donde se encontraron distintos estudios que pudieran servir a la investigación; y por último en la base de datos de Science Direct, introduciendo las variables se obtuvieron 776 resultados.

Es importante mencionar que al realizar las distintas búsquedas en las bases de datos utilizadas, también se introdujeron las 3 variables por separado o haciendo combinaciones entre ellas, donde se arrojaban más resultados o muchos de ellos, se repetían al introducir las 3 variables juntas.

Finalmente, se pudieron recuperar 24 artículos asociados con la temática de interés. El criterio que se tomó para incluir o tomar en cuenta para la revisión de los distintos estudios, fue el siguiente:

- En los estudios se haya trabajado con adolescentes que se encontraran en Secundaria o Bachillerato.
- Se hayan realizado intervenciones para influir positivamente en cualquiera de las variables.
- Se hayan elaborado o utilizado distintos instrumentos para medir las variables.

Pero a continuación se presentarán 6 investigaciones relacionadas con el presente trabajo de investigación:

1º. Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014). Se presenta un estudio cuantitativo para evidenciar la relación que existe en cuanto al rendimiento académico y las dimensiones individuales y contextuales del aprendizaje socioemocional. La muestra total elegida fue de 465 estudiantes de Santiago de Chile del 5º y 6º año de educación básica, distribuidos en 13 cursos. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron los siguientes: Test de Autoestima Escolar (TAE; Marchant, Haeussler y Torreti, 2002) para medir la autoestima; promedio general de notas de dos semestres para medir el rendimiento académico; Escala de Autorreporte de Bienestar Socioemocional (ASE) Arab, Alcalay, Berger y Torreti (2009) para el bienestar socioemocional; y por último para medir el clima social escolar se utilizó la Escala de Clima Social de Clases (ECLIS) de Arón, Milicic y Armijo (2012).

Para el análisis de datos se utilizó un análisis de correlación y un análisis de regresión lineal por bloques, utilizando el método forward. En cuanto a los resultados obtenidos, se muestra que si hay evidencia entre la relación que existe de la dimensión socioemocional y el rendimiento académico, pero se necesitarían realizar más estudios en distintos contextos, hablando en el ámbito educativo público o privado e incluso en el contexto cultural (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014).

2º. Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato (Gaxiola y Armenta, 2016). Es un estudio cuantitativo, donde su objetivo se basó en analizar las variables que influyen en el rendimiento académico como autoeficacia, autodeterminación, autorregulación, aspectos del contexto escolar, familiar y espiritualidad. En el método, la muestra elegida fueron 250 estudiantes de bachillerato de primer y tercer semestre de la ciudad de Hermosillo. Se utilizó una batería de pruebas donde se utilizaron los siguientes instrumentos: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY); Trait-Meta Mood Scale (TMMS); The Arc's Self-Determination Scale; Prosocial

Self-Regulation Questionnaire (SRQ-P); The Spiritual Well-Being Scale; Escala de Actitudes Religiosas; The Adolescent Family Process Measure; American Institute for Research-Self Determination Scale (AIR-SD); y por último la Escala de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, dando un total de 250 reactivos en toda la batería de pruebas.

Para el análisis de datos, se obtuvieron estadísticos univariados y se probó un modelo de ecuaciones estructurales, cuya variable dependiente fue el promedio escolar. De acuerdo con los resultados obtenidos del modelo estructural, se observó como la variable del contexto escolar influye directamente en el factor familiar y en el desarrollo positivo del joven, influyendo en el rendimiento escolar de los estudiantes (Gaxiola y Armenta, 2016).

3º. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children (Ashdown y Bernard, 2012). Es un estudio donde se aplicó un programa para enseñar sobre el aprendizaje y habilidades socioemocionales a estudiantes de preprimaria y 1º grado de primaria para observar el efecto que tiene en su bienestar y rendimiento académico de los alumnos. La muestra elegida fue de 4 maestras y 99 estudiantes de preprimaria y 1º de primaria de una escuela católica de la ciudad de Melbourne, Australia. Los instrumentos utilizados, fueron dos cuestionarios que se les aplicaron a las 4 maestras. El primero fue ACER Well-being Surveys (Teacher form--Early Years) y el segundo fue The Social Skills Rating System—Teacher Form (SSRS-T). Después se capacitó a las maestras para poder aplicar el programa You Can Do It! Early Childhood Education Program (YCDI) a los alumnos, donde hubo un grupo experimental que si se le aplicó el programa y el grupo control que no se le aplicó. Para el análisis estadístico se utilizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) y un análisis de varianza (ANOVA). En los resultados se mostró como la implementación del programa (YCDI) es una efectiva forma para mejorar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes pequeños, donde se mostraron mejoras significativas en las habilidades socioemocionales del grupo experimental, que del grupo que no formo parte del programa; y que los estudiantes de 1º grado de primaria mostraron más mejoras que los de preprimaria (Ashdown y Bernard, 2012).

4º. Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Satrústegui-Azpíroz, 2015). Es un estudio cuantitativo donde se evaluó la percepción del clima social escolar de dos grupos diferentes de profesores. En el método, los participantes elegidos fueron 48 profesores de dos distintos centros educativos, de la comunidad foral de Navarra, en España. Hubo un grupo experimental, al que se le aplicó un programa de convivencia escolar, y un grupo control, al que no se le aplicó el programa. El instrumento que se utilizó para evaluar la percepción de los docentes fue la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (EPCFC), en su versión para el profesorado. Para el análisis de los datos, se utilizaron análisis descriptivos, la U de Mann-Whitney y el análisis de segmentación CHAID. Se mostró en los resultados varias diferencias estadísticamente significativas en dos de las dimensiones de la escala, en el grupo experimental donde se aplicó el programa de convivencia escolar, en comparación del grupo control, y en cuanto a las diferencias en cada ítem, se mostraron mejores valores en el grupo experimental, que en el control (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Satrústegui-Azpíroz, 2015).

5º. Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la provincia de Talca, Chile (Muñoz-Quezada, Moncada, Cornejo, Muñoz-Molina, y Araya-Sarabia, (2014). Es un estudio de caso, de diseño transversal, donde el objetivo de la investigación era evaluar la percepción de la convivencia y clima escolar de alumnos, docentes y padres de familia en un colegio inclusivo. Para el método, la muestra elegida fueron 180 estudiantes, 196 padres de familia y 21 docentes, de un colegio inclusivo de la provincia de Talca, Chile, donde se aplicaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de convivencia escolar para estudiantes, apoderados y docentes (Ojeda, 2006); Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006; Vío, Castro y Vargas, 2011); y Cuestionario “Mi vida en la escuela” (Navarro, 2012; Symes y Humphrey, 2010). Para el análisis de datos cuantitativos, se realizaron análisis descriptivos y se aplicaron las pruebas U de Mann-Whitney, Kruskal Wallis, chi cuadrada y correlación de Spearman; y para el análisis cualitativo se utilizó el análisis de contenido. Gracias al análisis cualitativo, en los resultados se muestra como los miembros del colegio, perciben un buen clima y convivencia escolar, y bajo riesgo de bullying, pero cabe mencionar, que existen áreas de oportunidad

con las que se debe de trabajar, como los seguimientos de las normas por parte de los estudiantes y las distintas acciones de disciplina por parte de las familias (Muñoz-Quezada, Moncada, Cornejo, Muñoz-Molina, y Araya-Sarabia, (2014).

6º. Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico (Jiménez y López, 2013). Es un estudio cuantitativo que tiene como objetivo evaluar la inteligencia emocional y las competencias sociales de los estudiantes, cómo influyen en el rendimiento académico de los mismos y cuál es el papel en las expectativas de los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. En el método, la muestra elegida fue de 193 estudiantes de primer y segundo ciclo de Secundaria, en una institución pública, en la provincia de Jaén, España. Los instrumentos utilizados fueron la versión española del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Fernandez Berrocal, Extremera y Ramos, 2004); el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivo Sociales (AECS; Moraleda, González y García-Gallo, 1998); y una escala likert de elaboración propia para evaluar las expectativas de los profesores. En cuanto a los resultados que se obtuvieron mediante análisis estadísticos de correlación y regresión, se mostró que las actitudes pro sociales influyen de manera positiva en el rendimiento académico, y a la vez en el nivel de inteligencia emocional percibida por los estudiantes (Jiménez y López, 2013).

Estas 6 investigaciones se vinculan en gran parte con el presente tema de investigación, ya que la mayoría habla sobre cómo es importante la evaluación del clima escolar, el aprendizaje y habilidades socioemocionales, y factores que influyen en el rendimiento académico en estudiantes de Primaria, Secundaria o de Bachillerato. Estas investigaciones se han realizado en España, en Chile o algunas otras que se han realizado en diferentes partes del mundo, donde coinciden en la importancia del contexto, la cultura, las distintas normas, los profesores, directivos o las variadas redes sociales en que se encuentran las distintas instituciones educativas. Utilizando diversos instrumentos, metodologías diferentes o incluso la implementación de programas según la situación que se quiera tratar con una institución en específico. Varios de los estudios coinciden en los instrumentos que utilizan,

pero adaptadas a la población en la que se encuentran o basándose en estudios parecidos para su investigación.

Lo que aporta a este trabajo de investigación es observar las distintas perspectivas para el estudio de la temática de interés a pesar del contexto en el que se encuentren y así poder nutrir más el trabajo, para que pueda servir en futuras investigaciones sobre el tema.

Justificación

A partir de lo anteriormente señalado, Berger, Alcalay, Torretti y Milicic (2011); Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) concluyen que el incidir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se observa también un impacto en indicadores de bienestar y salud mental de los estudiantes, así como en su rendimiento académico y en su auto concepto. Esto refuerza el hecho de que el aprendizaje socioemocional no pueda ser medido únicamente a través de características o competencias individuales, sino también considerando variables sociales y de la relación entre el individuo y su contexto. Asimismo, los vínculos que los estudiantes establecen con sus pares también constituyen un factor relevante para los logros académicos y de bienestar general (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab, y Justiniano, 2009; Erath, Flanagan y Bierman, 2008; Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, y De Pablo, 2008; Kindermann, 2007; Ryan, 2001). Otros investigadores (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008; Goleman, 2012) plantearon que niveles de bienestar socioemocional positivo generan en el individuo un estado propicio para el aprendizaje, al inhibir pensamientos negativos.

En este sentido, se han creado distintos programas de intervención en varias partes del mundo como Australia (Ashdown y Bernard, 2012), España (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Satrústegui-Azpíroz, 2015), Chile (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014) e incluso en México (programa Construye-T), donde han trabajado con el desarrollo de las

distintas habilidades socioemocionales para mejorar el aprendizaje, favorecer el rendimiento académico y las relaciones entre pares en la institución.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), no se han encontrado trabajos que aborden esta temática, ni se han desarrollado este tipo de programas específicos de desarrollo de habilidades socioemocionales para favorecer el clima social de clase, es por eso que esta investigación cuenta con un carácter innovador, ya que los distintos programas que han sido creado por el Gobierno Mexicano como “Construye T”, que tiene como objetivo el desarrollo de este tipo de habilidades, no se ha implementado en los distintos bachilleratos pertenecientes a esta universidad.

Por lo que se hace necesario abordar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato, con la intención de implementar dispositivos que mejoren los procesos de convivencia entre pares y el impacto que esto pueda tener en el aprendizaje, con la intención de evitar aspectos negativos en la relación interpersonal que pueda suscitarse en los jóvenes de este nivel educativo. Siendo oportuno entonces contar con programas que puedan favorecer estas habilidades para propiciar un adecuado clima social de clase en los distintos grupos de estudiantes, ayudando así a formar relaciones interpersonales más favorables que impacten en la creación de grupos más productivos y que por ende incidan en el logro de un adecuado rendimiento académico.

Al mismo tiempo, este tipo de trabajos es pertinente en la Educación Media Superior, ya que está conformado por alumnos que cuentan con un rango de edad de 15 a 18 años, que los ubica en la etapa de la adolescencia, que de acuerdo a la teoría propuesta por Erikson (1968, en Horrocks, 1984), “...es donde se da el logro de la identidad del yo, y el individuo trata durante este tiempo de adaptarse a sí mismo y de elaborar un auto concepto con el que pueda desenvolverse a lo largo de su vida, tal identidad representa una integración que se desarrolla a partir de la experiencia social y de la aceptación de roles sociales” (p.45). De igual manera Castillo (2002) define que la adolescencia es un momento de búsqueda y

consecución de la identidad personal, el adolescente se juzga a sí mismo a la luz de cómo es percibido por los otros, y se compara con ellos. Por lo tanto se debe de dar la importancia correspondiente a la población de jóvenes adolescentes, para poder ayudar a su formación personal y académica de forma positiva y satisfactoria, siendo las distintas instituciones educativas las que contribuyan con este proceso.

Planteamiento del problema

En general, las instituciones educativas se han preocupado específicamente por mejorar las habilidades cognitivas y el rendimiento académico de los alumnos, sin considerar la importancia que tiene el desarrollo y manejo de las habilidades socioemocionales en los adolescentes con la intención de brindarles las herramientas más adecuadas para poder vivir mejor en compañía de sus pares, contribuyendo con ello a la creación de climas de clase más favorecedores, lo que probablemente pueda generar una influencia positiva en su rendimiento académico. **Consecuentemente, es importante crear programas de intervención para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de bachillerato, donde su población está conformada por adolescentes, etapa de desarrollo donde están fortaleciendo su identidad y experimentando distintos cambios sociales.**

A partir de lo anteriormente señalado, se propone la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Desarrollar las habilidades socioemocionales tendrá un impacto positivo en el clima social de clase y en el rendimiento académico?

Para responder este cuestionamiento, se presenta el marco teórico que sostiene la presente investigación.

CAPÍTULO 1

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Actualmente se conoce que existen diversas características y habilidades que influyen en el desarrollo personal del ser humano, que se van adquiriendo desde que nace hasta la última etapa del desarrollo del individuo. Las habilidades podrían definirse como el talento o la aptitud para desarrollar una tarea. Estas características y diversas habilidades le ayudan a confrontar el mundo en el que habita, a poder convivir en sociedad con sus demás pares, a regular su comportamiento o conducta en diversas situaciones, entre otras.

Es por eso que desde que nace el individuo, va aprendiendo y desarrollando estas características y habilidades gracias a otras personas con las que se encuentra en diversos contextos de su vida, empezando con la familia, que son las primeras personas con las que convive el ser humano y le van enseñando como realizar diversas habilidades fundamentales para su crecimiento y desarrollo, como por ejemplo, el cómo comunicarse con los demás, como caminar, como alimentarse, entre otras, para que la persona pueda mientras va creciendo saber hacerse cargo de sí mismo.

A medida que va creciendo, la persona se va incorporando a otros contextos, ya sean familiares como los tíos, primos o abuelos entre otros a parte del núcleo familiar que son los padres y los hermanos o hermanas, al igual como las personas que viven en su zona con las que convive, donde todas esas personas con las que esta inmiscuido, le aportan una serie de enseñanzas, experiencias, conductas, que le van sirviendo en el transcurso de su vida.

Después de formar parte de los contextos anteriormente mencionados, la persona ingresa a un contexto donde pasa bastante tiempo de su vida inmerso: La escuela. En este contexto educativo, la persona conoce, y se relaciona con distintas personas, donde forma diversas

relaciones interpersonales, vive diferentes experiencias, recibe distintos aprendizajes y desarrolla varias habilidades que le servirán a lo largo de su vida.

Muchos de estos aprendizajes y de estas habilidades que aprende y desarrolla, le servirán de manera significativa durante toda su vida, ya sea para resolver distintas situaciones que se le presenten a lo largo de su vida o saber cómo actuar de manera adecuada o la que el individuo según crea correcta ante ellas. Pero ¿cuántos tipos de habilidades existen? y ¿cuáles son las habilidades más importantes que se pueden desarrollar en el contexto escolar?

Contestando estas preguntas, podría decirse que existen diversos tipos de habilidades, según sea el objetivo que se planea lograr o la tarea que se busca realizar, como por ejemplo, habilidades laborales, habilidades comunicativas, habilidades emocionales, habilidades cognitivas, habilidades gerenciales, habilidades de liderazgo, entre muchas otras, por lo que hablar sobre todas las diversas habilidades que existen, podría resultar extenso y un poco complejo, por lo que nos centraremos en ciertas habilidades de suma importancia para el contexto escolar, que serían las habilidades cognitivas y las habilidades socioemocionales.

Las habilidades cognitivas son de suma importancia ya que se van adquiriendo a lo largo de la vida escolar del ser humano e incluso después de esta etapa, ya que va generando y adquiriendo diversos conocimientos que le son transmitidos por sus profesores o sus pares, mientras interactúa en sociedad. Pero la mayoría de las veces, en el contexto escolar, se le presta más atención a estas habilidades cognitivas, que a las habilidades socioemocionales, cuando las dos son de suma importancia para el desarrollo personal del individuo, ¿pero por qué pasa eso?

En muchas ocasiones las instituciones educativas tratan de sobresalir y comprobar que su trabajo realmente es satisfactorio y se está llevando de manera correcta al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la manera de medir esto, es a través de las habilidades cognitivas de cada uno de los estudiantes o de los individuos, o dicho de otra manera a través del rendimiento académico de los alumnos. Por lo cual, al comprobar que los alumnos están comprendiendo y captando la información que se les enseña en este contexto escolar y reflejarlo en sus calificaciones, asistencias, tareas, entre otras cosas, puede decirse que la institución y los docentes están realizando un excelente trabajo.

Pero ¿qué pasa cuando un alumno tiene excelentes calificaciones, todas sus asistencias, sus tareas realizadas correctamente, pero si llega tiene un problema personal no sabe cómo resolverlo, no sabe cómo interactuar con sus compañeros, no sabe cómo hacer amistades con sus compañeros de clase o no sabe cómo actuar de manera adecuada?. Para la institución y a los ojos de los demás de manera superficial, el alumno anteriormente mencionado, es un excelente alumno por sus calificaciones y está comprobando que la institución y los docentes le están transmitiendo el conocimiento de manera eficiente y satisfactoria y sus habilidades cognitivas están siendo desarrolladas de manera adecuada, pero en cuanto a sus habilidades socioemocionales no están siendo desarrolladas de manera satisfactoria o correcta.

Uno podría creer que mientras uno obtenga buenas calificaciones, aprenda todas las lecciones que le enseñan en la escuela por parte de los diversos docentes, esa persona se habrá desarrollado de manera satisfactoria en su ámbito profesional y personal en un futuro y esto podría ser cierto, pero a veces se necesita complementar estas habilidades cognitivas con las habilidades sociales y emocionales o un conjunto de ellas, para poder saber cómo actuar ante diversas situaciones de manera intrapersonal o interpersonal, ya que uno como individuo desde que nace, hasta que muere, vive en sociedad y tiene que relacionarse de manera interpersonal.

Por lo que podemos decir que para que un individuo se desarrolle satisfactoriamente en diversos ámbitos, necesita contar con distintas habilidades además de las habilidades cognitivas, como lo son las socioemocionales. ¿Pero cuál es la definición de las habilidades socioemocionales? ¿Existe una clasificación de estas habilidades y diversos tipos de ellas?

1.1. Definición de habilidades socioemocionales

Existen diversas definiciones de habilidades socioemocionales o distintos tipos de ellas, ya que son un conjunto de las diversas habilidades sociales y de las habilidades emocionales que existen, por lo que distintos autores mencionan la importancia para el desarrollo adecuado de los jóvenes, ya que son asociadas a un mejor y mayor aprendizaje (Aron y Milicic, 1999).

Torres y Zinny (2014) mencionan que estas habilidades se refieren, a grandes rasgos, a un conjunto de conductas **aprendidas de forma natural**, que se manifiestan en situaciones interpersonales. Los autores quieren decir que no nacemos con estas habilidades, si no tenemos el potencial de adquirirlas y desarrollarlas a lo largo de nuestra vida.

En el caso de la Secretaria de Educación Media Superior (SEMS) (2014), ha definido las habilidades socioemocionales como herramientas a través de las cuales las personas o individuos pueden sentir y mostrar empatía hacia los demás, entender y manejar las emociones que sienten, establecer y mantener relaciones positivas y poder tomar decisiones responsablemente.

Mientras que Caballo (1993) las define como un conjunto de conductas que realiza un individuo donde expresa actitudes, sentimientos, opiniones, deseos o derechos adecuados a una situación en específica, respetando ese tipo de conductas en los demás.

A la vez Bizquerra (2005), menciona que las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales y que este tipo de relaciones sociales se encuentran entrelazadas de emociones, por lo cual predisponen a la creación de un clima social favorable para el trabajo en grupo de manera adecuada y satisfactoria.

Casel (2000) que es una organización que trabaja con distintos autores e investigaciones sobre el aprendizaje socioemocional, define las habilidades socioemocionales como las habilidades para adquirir y aplicar de manera efectiva los conocimientos, las actitudes necesarias para poder entender y manejar las emociones, establecer y lograr metas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones de forma responsable.

Por lo que podemos decir a través de las diversas definiciones de los distintos autores que las habilidades emocionales son un conjunto de herramientas, conductas o competencias llevadas a cabo por un individuo, en donde las personas pueden entender y manejar las emociones, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsablemente favoreciendo así sus relaciones interpersonales y ayudando al desarrollo personal del individuo (SEMS,2014; Caballo, 1993; Bizquerra, 2005; Casel, 2000), siendo la definición con la que se trabajara en esta investigación.

Al momento de clasificar estas habilidades, podríamos decir que no hay una única clasificación de las habilidades socioemocionales, según lo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2012), estas habilidades pueden ser:

Autoconocimiento: Conocerse a uno mismo, saber que se quiere e identificar los recursos personales con los que se cuenta para lograrlo.

Empatía: Imaginar y sentir desde la perspectiva de otro.

Comunicación asertiva: Expresar con claridad lo que se siente, piensa o necesita, teniendo en cuenta al interlocutor.

Relaciones interpersonales: Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar con aquellas que nos causan daño (relaciones tóxicas).

Toma de decisiones: Actuar de manera proactiva para hacer que las cosas sucedan.

Manejo de problemas y conflictos: Capacidad para desarrollar estrategias y herramientas que permitan manejar los conflictos de forma creativa y flexible, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

Pensamiento creativo: Capacidad para idear algo nuevo. Relacionar lo conocido de manera innovadora, lo que permite cuestionar hábitos, abandonar inercias y abordar la realidad de forma novedosa.

Pensamiento crítico: Analizar experiencias e información, sacando conclusiones propias sobre la realidad.

Manejo de emociones y sentimientos: Comprender lo que sentimos, atendiendo al contexto en el que nos sucede.

Manejo de tensiones y estrés: Identificar las fuentes de tensiones, reconocer sus distintas manifestaciones y encontrar vías para eliminarlas o contrarrestarlas de manera saludable.

Por su parte, el modelo educativo Contruyete-T, promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), busca reconocer la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales (autoestima, autoconocimiento y trabajo en equipo) y su vinculación con los programas de salud en las escuelas de educación media superior.

Este modelo propone el desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de las características que el alumno desarrollará como resultado, estas son:

- Consciente de sí y determinado
- Trabaja relaciones interpersonales sanas
- Autorregulación
- Capacidad de afrontamiento, actuar con efectividad y sabe pedir ayuda.
- Capacidad de construir un proyecto de vida
- Tiene metas y moviliza sus recursos para cumplirlas
- Toma decisiones en función de su bienestar
- Se prepara para lidiar con riesgos a futuro

Así, este modelo, sugiere tres dimensiones de acuerdo al semestre en el que el alumno se encuentra, y donde se trabaja una diferente habilidad socioemocional, como a continuación se muestra en la tabla 1.1:

Tabla 1.1. Habilidades socioemocionales por semestre y dimensión

SEMESTRE	DIMENSIÓN	HABILIDAD SOCIOEMOCIONAL
PRIMERO	Conoce T	Autoconocimiento
SEGUNDO	Conoce T	Autorregulación
TERCER	Relaciona T	Conciencia social
CUARTO	Relaciona T	Colaboración
QUINTO	Elige T	Toma de decisiones responsables
SEXTO	Elige T	Perseverancia

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto podemos decir que existen diversos modelos, que se utilizan en diversas partes del mundo para especificar las dimensiones en las que se dividen las habilidades socioemocionales pero uno de los modelos más utilizados es el de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional), que también es muy parecido al modelo educativo Contruyete-T, promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en México.

Casel (2000) retomando a otros autores, clasifica las habilidades socioemocionales de la siguiente manera:

De Goleman en 2008 retoma:

Autoconocimiento: El saber expresar de manera correcta lo que estamos sintiendo, lo cual implica conocer e identificar nuestras emociones, pero también sus efectos.

Autocontrol emocional: Involucra el poder controlar y manejar de manera adecuada nuestros impulsos.

Empatía: Es responder de manera apropiada a las necesidades expresadas por la otra persona, compartiendo su sentimiento sin que ésta lo exprese con palabras; por ejemplo, el reconocer los estados emocionales de los demás a través de sus expresiones faciales.

Relaciones interpersonales: La habilidad de relacionarnos de manera efectiva con las personas, haciéndolas sentir bien y contagiando positivamente una emoción.

Comunicación asertiva: Esta habilidad consiste en decir lo que sientes, piensas y quieres a la otra persona, sin lastimarla y respetando tus derechos y los de él/ella (Castilla & Iranzo, 2001).

Toma de decisiones responsablemente: La habilidad para tomar decisiones constructivas sobre el propio comportamiento y las interacciones sociales basándose en las normas y éticas ya establecidas (Casel, 2000).

Manejo de problemas y conflictos: Esta habilidad te permite contar con las herramientas para enfrentar, hacerte responsable y no huir o dejar a otros/as los problemas cotidianos de la vida, un problema que no resuelves puede convertir en una fuente de malestar físico, mental y/o psicosociales (Castilla y Iranzo, 2001).

Por lo que podemos observar, que los distintos modelos que existen de las habilidades socioemocionales, tienen muchas características similares y otras diferentes y varían las definiciones de cada habilidad socioemocional según el autor y el modelo que se utilice. A la vez, se han creado diversos programas por todo el mundo, con el objetivo de mejorar estas habilidades y la autoestima de los estudiantes de distintas edades, para que se muestren de manera más positiva y mostrar un comportamiento social más aceptable y adecuado y por consecuente, tomar decisiones positivas. (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben y Gravesteijn, 2012).

Por lo que para interés de esta investigación, se toma la clasificación de Casel (2000), ya que es uno de los más utilizados en el mundo, que involucra a varios investigadores o expertos en el tema como Goleman en 2018; Castilla y Iranzo en 2001.

1.2. Habilidades socioemocionales en la escuela

Una vez que se han definido las habilidades socioemocionales, los distintos tipos de ellas y las diversas maneras de clasificarlas, podemos retomar porque son importantes este tipo de habilidades en el contexto escolar.

Como sabemos, desde que cada individuo entra a la etapa escolar, está en constante contacto e interactuando con diversas personas, ya sea con sus compañeros de clase, con sus profesores, con los directores de la institución, con los diversos padres de familia, entre otros, por lo que el correcto uso de las habilidades socioemocionales le pueden ayudar a poder convivir de manera sana y adecuada con sus pares y a la vez poder relacionarse de manera efectiva con cada una de estas personas con las que interactúa día a día, poder expresar sus sentimientos de manera adecuada ante los demás, saber y percibir como se encuentra la otra persona y así poder actuar correctamente frente a ella, entre otras situaciones.

Un ejemplo de alguna situación que podría presentarse en el contexto escolar, es cuando un estudiante obtiene buenas calificaciones y siempre cumple con sus tareas y todo lo que tiene que hacer durante el estudio, sus padres podrían encontrarse felices respecto a esa situación, ya que su hijo está aprendiendo y está reflejándolo a través de sus calificaciones y su excelente rendimiento académico, pero en el trasfondo de esa situación, ese estudiante efectivamente está teniendo un buen rendimiento académico, pero a la hora del receso, no se junta con nadie, no tiene amigos y los demás compañeros se burlan de él, por lo que genera un sentimiento de angustia, tristeza y enojo en el estudiante al no saber cómo actuar

ante esas situaciones o poder relacionarse de manera efectiva con sus demás compañeros para formar grandes amistades durante su estancia en la institución.

De modo que al contar con un buen desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, saber tener relaciones interpersonales de manera satisfactoria y saber cómo actuar correctamente ante los diversos problemas o conflictos se le presentan, el estudiante no tendría estos sentimientos negativos que se le presentan y al contrario, generaría sentimientos positivos y le ayudaría mejor a su desarrollo.

Otro ejemplo claro de cómo es de gran importancia tener un desarrollo satisfactorio de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar, es cuando un estudiante tiene un problema personal pero no sabe cómo expresarlo o cómo explicarlo con palabras, al momento de que sus compañeros o los docentes notan que tiene un problema, no saben cómo ayudarlo, ya que el individuo no sabe cómo expresar su problema de manera adecuada. Por lo que en este caso, sería conveniente poder desarrollar la manera adecuada, para que este estudiante pueda expresar correctamente sus emociones y así el poder solucionarlo o permitir que los demás puedan ayudarlo o apoyarlo con la dificultad.

Existen numerosas situaciones que viven los estudiantes día a día en su entorno, donde podrían existir diversos ejemplos, sobre como un desarrollo adecuado de sus habilidades socioemocionales, les podría ayudar a resolver sus problemas de manera adecuada y de manera específica ante cada situación.

De ahí, la importancia de que estas habilidades socioemocionales, también puedan ser transmitidas por los docentes o los distintos trabajadores de una institución educativa hacia los estudiantes, ya sea a manera de cursos, talleres o cursos, para que los alumnos puedan tener las herramientas de poder desarrollarse de manera satisfactoria en el ámbito interpersonal y en el ámbito intrapersonal y pueda ayudarlos a saber cómo comportarse y

actuar ante diversas situaciones a lo largo de su vida, aunque ya no se encuentren en el contexto escolar.

Al conocer sobre la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales, nos podemos llegar a hacer la pregunta.. ¿Hay una edad adecuada o específica en la que se necesite desarrollar y adquirir este tipo de habilidades? ¿O podría ser a cualquier edad?

Existen diversos estudios en los que se han aplicado distintos programas o cursos a estudiantes de diversas edades, donde se les enseña sobre las distintas habilidades socioemocionales pero en la mayoría de los casos, estos programas, cursos o talleres, suelen ser más significativos en estudiantes más grandes o en adolescentes (Ashdown y Bernard, 2012; Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés y Satrústegui-Azpíroz, 2015).

Por lo que en el siguiente apartado del capítulo, detallaremos y nos centraremos más sobre las características de los estudiantes adolescentes y porque al momento de transmitirles conocimiento o brindarles cursos o talleres sobre las habilidades socioemocionales, suelen ser más efectivo en este tipo de estudiantes.

1.3. Características del estudiante adolescente y la importancia de las habilidades socioemocionales durante esa etapa.

Existen diversos estudios sobre las diversas características que tienen los estudiantes adolescentes (Bainbridge, 2001; Ruiz, 2013) ya que es una de las etapas más complejas e interesantes por las que pasa un ser humano, llena de cambios, de manera emocional, física, entre otras, por lo que se ha estudiado esta etapa desde distintas perspectivas y enfoques a lo largo de la historia.

Por lo cual es importante definir algunas de estas características de los adolescentes, para poder comprender porque es importante poder transmitir y ayudarles a desarrollar las habilidades socioemocionales a los distintos individuos durante esta etapa, y porque a veces suele ser más efectivo este proceso de enseñanza, que durante otras etapas.

Según la OMS (2012) la adolescencia es definida como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, abarcando de los 10 años a los 19 años de edad, que se caracteriza por un crecimiento acelerado de cambios y transiciones que experimentan los individuos que se encuentran en esta etapa. Es un periodo que prepara a los individuos a pasar a la siguiente etapa, que sería la etapa adulta, ya que es un periodo que se producen diversas experiencias de suma importancia.

También es importante mencionar que el estudiante durante la etapa de la adolescencia está experimentando una nueva sensación de independencia y está asumiendo nuevas responsabilidades. Estos jóvenes están buscando su identidad en esta etapa, tratan de aprender de forma práctica los valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar las habilidades que les permitirán convertirse en adultos responsables y atentos (UNICEF, 2002).

Bainbridge (2010) menciona que en la etapa de la adolescencia, los efectos que ocurren en ella, pueden durar para siempre, por lo que depende de cómo se viva esa etapa y que es lo que se aprenda, ya que durara para las siguientes etapas y puede influir de manera positiva o de manera negativa en el desarrollo personal del individuo.

Mientras que Ruiz (2013) menciona que la adolescencia es el periodo donde el individuo forja su personalidad y consolida su conciencia del yo, hablando de un enfoque más psicoanalítico, donde también se afianza su identidad sexual y se conforma su sistema de

valores. Es también una etapa donde en el individuo existe la rebelión, la oposición, confusión, revolución personal entre otras.

En esta etapa los estudiantes adolescentes, según el entorno en que se encuentran pueden encontrarse en situaciones donde pueden tomar decisiones que pueden afectar su desarrollo personal o presentar situaciones como:

- Uso de drogas ilegales.
- Uso de drogas legales como el alcohol y el tabaco.
- Enfermedades de transmisión sexual
- Delitos
- Relaciones sexuales
- Desatención
- Problemas familiares
- Trastornos de la conducta alimentaria
- Factores de riesgo sociales como aislamiento, depresión.
- Lucha por identidad
- Bajo rendimiento escolar
- Problemas con las diversas fuentes de autoridad.

Por ello es importante estudiar las distintas características que tiene el individuo y estudiante adolescente y las diversas situaciones de riesgo que podrían presentar los adolescentes, ya que como mencionan los diversos autores y las distintas perspectivas sobre esta etapa, es un periodo de cambios, de confusión, donde vive experiencias que pueden influir de manera positiva o incluso negativa a lo largo de su vida y es de suma importancia para su desarrollo personal.

Por lo tanto durante esta etapa de cambios constantes, es necesario desarrollar las habilidades socioemocionales, ya que al adquirir estas habilidades, mientras estas forjando su personalidad y experimentando cambios, estas habilidades pueden influir de manera

positiva en sus relaciones interpersonales y en la forma en que actúan ante los conflictos o las diversas situaciones que se les presentan.

Sin embargo, es importante destacar que a pesar de que la etapa de la adolescencia sea una etapa ideal para desarrollar las diversas habilidades socioemocionales, también es beneficioso tratar de desarrollarlas durante otra etapa como la niñez o incluso en la etapa adulta, ya que los individuos durante toda nuestra vida, pasamos por diversas experiencias y cambios que influyen de manera positiva o negativa en nuestro desarrollo personal y estamos en constante proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO 2

CLIMA SOCIAL DE CLASE

Dado que el ser humano es un ser social, toda su interacción con otros, implica un impacto en el ámbito educativo, así como en su desarrollo personal, cognitivo, emocional, dada la necesidad del lazo efectivo.

En este contexto, los docentes, los compañeros de clase, los directivos, el personal administrativo, e incluso los diferentes padres de familia de cada institución, son las personas que interactúan la mayor parte del tiempo en este ambiente escolar, formando parte de las relaciones sociales con las que cuenta el estudiante.

Otro aspecto importante en el contexto escolar son las situaciones que se van presentando en los distintos niveles educativos y en las diferentes instituciones que existen en todo el mundo y en nuestro país, como por ejemplo, como son las relaciones del estudiante-docente, o estudiante-estudiante, como los estudiantes se sienten al pasar de un nivel educativo al otro, cuál es su satisfacción general con la institución, como sienten que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras. Algunas de estas situaciones, contextos o ambientes que vive cada individuo, pueden llegar a ser muy relevantes en la formación de la personalidad de cada uno de ellos e influir posteriormente en su formación integral.

Por lo cual, se ha llegado a la preocupación de mostrar más interés, en los diferentes contextos, situaciones, relaciones sociales y las mismas percepciones que tienen los estudiantes de cada uno de estos factores o variables que forman parte del ámbito educativo.

Este conjunto de todos los factores y variables que se presentan en las diferentes instituciones, la forma en que los distintos participantes las perciben y cómo interactúan entre sí, dan lugar a lo que se conoce como clima social de clase.

2.1. Definición de Clima Social de Clase

El clima social de clase se define como la percepción que los individuos tienen sobre los distintos aspectos del ambiente en que desarrollan sus actividades habituales, que, en este caso, sería a la institución a la que pertenecen. También se refiere a la sensación que le genera a una persona a partir de sus experiencias personales en el sistema escolar, como ejemplo, las distintas interacciones que se dan con más frecuencia en cuanto al clima social, como las que se dan entre profesor- estudiante y estudiante- estudiante, mencionando que un clima afectivo entre estas interacciones, no puede resultar planeado, ya que, sin la espontaneidad, resultaría un clima más artificial que natural (Aron y Milicic, 1999; Meirovich, 2012).

Sin embargo, existen autores como Guil, Mestre, Acalde y Marchena (1998) y Fernández (2002) que coinciden que el clima social de clase también se refiere al componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que actúan interdependientemente para conseguir los objetivos educativos de las cuales se pueden destacar las interacciones entre alumnos, entre alumno y profesor, las acciones de los alumnos y profesores para la realización de trabajos y mejora del rendimiento.

Por su parte, McCormick, Cappella, O'Connor, y McClowry (2015), según varios estudios, el clima social de clase refleja las distintas normas, relaciones interpersonales, objetivos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las diferentes estructuras organizacionales que existen en una institución, que sirve para entender los distintos procesos sociales que ocurren en ese contexto escolar.

No obstante, autores como Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Azpíroz, (2015); Pérez, Ramos, y López, (2009) enfatizan que el clima social puede ser algo medible y objetivo, algo

subjetivo y colectivo, o algo subjetivo e individual, al ser entendido como un constructo dependiente de las percepciones de los participantes del mismo.

Por esa razón, podemos decir que el clima social de clase se relaciona con la satisfacción general de cada uno de los individuos en el contexto escolar, y con la calidad de la educación de la institución donde pertenece cada individuo, junto con la percepción de todo lo que con lleva estar en una institución y las relaciones sociales que se forman en ese ámbito.

Por ello, este tema ha cobrado importancia últimamente, por la retención de los diversos alumnos en cada una de las instituciones, por la percepción de la efectividad en la práctica de enseñanza de los docentes y saber que aunque existan distintos esfuerzos para mejorar la calidad de la educación, no se podría lograr, si no se fomenta un clima social adecuado que favorezca la permanencia de estos estudiantes (Arón y Milicic, 1999).

Sin embargo, es importante destacar que a pesar de que exista cierto tipo de clima social en una misma institución, las opiniones de los individuos en ese contexto pueden llegar a ser diferentes, ya que cada individuo es distinto en cuanto a pensamiento y personalidad, por lo cual pueden llegar a percibir las situaciones, o a las personas de distinta manera, como por ejemplo, los docentes pueden percibir un clima social de clase adecuado, pero los mismos alumnos, o incluso unos cuantos, pueden percibir todo lo contrario, y no parecerle adecuada la manera en que enseña el docente.

Esto podría explicarse con las diversas representaciones sociales que según Moscovici (1979) las define como las interpretaciones de cada individuo que lo llevan a vivir el día a día, poder resolver sus conflictos o poder actuar en sociedad por lo que es importante saber cómo influyen las distintas percepciones, sentidos, opiniones, imágenes, etc. de cada individuo, en cuanto a los objetos o situaciones que experimentan las personas, que les

puede llegar a dar distintos significados a sus representaciones en comparación a cada individuo.

Mientras que Jodelet (1986) menciona que las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Por eso, se debe tener muy presente la percepción de cada uno de los participantes en el ámbito educativo, ya que las personas pasan varias horas al día inmersos en ese contexto escolar, formando historias, experiencias, que pueden dejarnos marcados o influir en nuestro desarrollo de manera importante.

Una vez determinada la definición de clima social de clase, resulta fundamental comprender si existen distintos tipos de climas sociales de clase, y como se distinguen entre ellos, por lo cual será abordado en el siguiente apartado.

2.2. Tipos de clima social de clase

Existen distintos tipos de ambientes en el entorno educativo; puede haber varios donde el estudiante se sienta cómodo, en confianza, seguro de sí mismo, positivo, que se sienta respetado por los demás, que considere que la práctica de enseñanza y aprendizaje es buena y adecuada para su formación personal, entre otros aspectos positivos. Sin embargo, también pueden existir entornos donde el individuo se siente inseguro, incómodo, juzgado, sin confianza para expresar sus ideas; es decir, en un ambiente hostil en que se puede presentar el bullying o falta de respeto entre los pares, así como de los docentes o directivos del centro escolar, aspectos que caracterizan un clima social de clase negativo.

Aunque existen distintas clasificaciones de climas sociales de clase, las que predominan son la de clima social de clase positivo o clima social de clase negativo, según varios autores.

Arón y Milicic (2012) señalan que un clima social de clase positivo o nutritivo como lo describen estas autoras, suele tener las siguientes características:

- Favorece el crecimiento personal
- Percepción de un clima de justicia
- Reconocimiento por parte de los demás
- Sentido de pertenencia
- Percepción de confianza para poder expresar sus ideales
- Tolerancia a cometer errores
- Favorece la creatividad
- Flexibilidad de las normas de la institución
- Satisfacción con la infraestructura
- Acceso y disponibilidad de la información relevante
- Ambiente de respeto

Los climas sociales de clase positivos son donde las personas suelen ser empáticas o sensibles a las situaciones difíciles o conflictivas que pasan algunos individuos o sus pares y son capaces de brindar apoyo emocional o lo que sea necesario para mejorar la situación (Berger y Lisboa, 2009; Milicic, Arón y Pesce, 2003).

Mientras que un clima social negativo o tóxico se caracteriza por lo siguiente:

- No favorece el crecimiento personal, o interfiere con él
- Percepción de un clima de injusticia
- Falta de reconocimiento por parte de los demás
- Falta de sentido de pertenencia
- Falta de confianza para poder expresar sus ideales
- Predominio de la crítica
- Interfiere con la creatividad
- Rigidez en las normas de la institución
- Insatisfacción con la infraestructura

- Falta de acceso y disponibilidad de la información relevante
- Ambiente conflictivo o de bullying

Es común que en estos últimos climas sociales de clase, los individuos perciban ambientes agresivos o de maltrato, como lo es el Bullying o violencia escolar.

Para considerar que un clima social sea positivo o negativo, deben predominar las características de cada tipo de clima social, ya que puede presentarse la situación de que la percepción de la mayoría de los participantes en la institución sea de un clima social positivo, pero unos cuantos lo perciban como un clima social negativo, o viceversa. Y a la vez un clima social positivo puede tener pocas características del clima social negativo, donde se pueda trabajar en esos aspectos negativos convirtiéndolos en aspectos positivos de clima social de clase (Arón y Milicic, 2012)

Por lo que es importante definir si el clima social de clase de la institución es positivo o negativo, ya que con esa información, se puede trabajar al respecto en ese ambiente, ya sea para mejorarlo y convertirlo en un entorno positivo y adecuado, o si seguir trabajando de la misma forma en la que se ha estado haciendo para seguir con ese clima social de clase nutritivo.

A pesar de que existen diversos tipos de clima social de clase, la mayoría de autores (Berger y Lisboa, 2009; Milicic, Arón y Pesce, 2003) coinciden en que son dos extremos: uno que es el positivo mencionado anteriormente que es favorable, que representa un clima abierto, ideal y coherente y en el otro extremo sería un clima social cerrado, que es un clima desfavorable, autoritario, controlado y no coherente.

Pero ¿hay alguna forma de influir en un clima social de clase, para que sea positivo o negativo? ¿Qué es lo que se necesitaría para poder intervenir en un clima social de clase e influir en el de manera positiva?

En el siguiente apartado se mencionará, sobre los elementos básicos que se necesitan para poder influir de manera positiva o negativa en el clima social de clase y así poder contestar las preguntas anteriores.

2.3. Elementos básicos para la intervención dirigida al clima social de clase

Existen distintas investigaciones que van dirigidas a influir a un clima social de clase en distintos niveles educativos (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Satrústegui-Azpíroz, 2015; Muñoz-Quezada, Moncada, Cornejo, Muñoz-Molina, y Araya-Sarabia, 2014) donde tratan de tener un efecto positivo en él y en esas investigaciones hay elementos en común que se trabajaron para influir de manera adecuada en el clima social de clase.

Estos elementos en común que tienen las diversas investigaciones son los siguientes:

- Mejorar las relaciones interpersonales
- Mejorar la comunicación
- Fomentar el respeto entre los estudiantes
- Reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Evaluar la relación docente-alumno
- Evaluar la satisfacción que tiene el alumno o el docente en cuanto a la institución en general
- Evaluar la satisfacción del estudiante y del personal de la institución en cuanto a la infraestructura de la escuela
- Fomentar las diversas habilidades sociales en los estudiantes
- Fomentar la empatía entre los estudiantes y los docentes
- Fomentar la opinión de los alumnos en cuanto a su clima social de clase

Todos estos elementos han sido parte de las diversas investigaciones que fueron enfocadas a intervenir en el clima social de clase de manera positiva. Otra cosa que tienen en común

las diversas investigaciones de este tipo, es que al intervenir en el clima social de clase, están interviniendo a la vez, en el rendimiento académico de los alumnos. Por lo que al momento de realizar un programa de intervención, un curso o un taller enfocado a la mejora del clima social de clase, se deben tomar estos elementos anteriormente mencionados, haciendo énfasis en el objetivo principal de cada grupo o de cada institución, ya que cada clima social de clase de cada institución o nivel educativo tiene distintas áreas de oportunidad en las que se puede trabajar, por lo que cada intervención podría ser diferente a la otra en cuanto a las actividades que se realizaran.

Pero hay dos elementos principales que engloban, los aspectos básicos que tienen estas intervenciones enfocadas en la mejora del clima social de clase. Es la dinámica de grupos y la integración de grupos, ya que estos dos elementos tienen que ver con la mejora de las relaciones interpersonales, mejora de comunicación, un ambiente más favorable en el grupo, mejora de habilidades socioemocionales, entre otros elementos básicos de las intervenciones. Por lo que en los siguientes apartados hablaremos más a fondo sobre lo que es la dinámica de integración de grupos y cómo es que funcionan.

2.3.1. Dinámica de grupos e integración de grupos

El ser humano por naturaleza necesita estar en contacto con sus pares, desde que nace hasta que muere en todas las etapas de su vida, por lo que necesita estar interactuando con ellos en el día a día. Los resultados de estas interacciones son las diversas relaciones interpersonales o los distintos grupos que se forman a partir de ellas.

Estos grupos que se forman a partir de las interacciones sirven para facilitar e incrementar la comprensión entre los individuos, establecer reglas y normas para una buena armonía y facilitar las distintas relaciones sociales que se forman a partir de estos grupos.

De ahí sale lo que se conoce como dinámica de grupos, que el término se refiere a la relación de fuerzas que actúan sobre un grupo, como se manejan esas distintas relaciones, el desarrollo de ellas, cómo funcionan y cómo se modifican (Knowles y Knowles, 1962), que a lo largo de la historia estos procesos grupales o dinámica de grupos han sido estudiados por distintas ramas como la psicología, la educación, la sociología, entre otras.

Sin embargo, existen otras definiciones como la que propuso Kurt Lewin (1939), que menciona que es un conjunto de fenómenos, que se dan en la vida de los grupos, siendo una definición en la que se basaron otros autores , como Cartwright y Zander (1971) que para ellos, es una especie de ideología política, preocupada por las formas en las que debieran manejarse y organizarse los grupos, haciendo énfasis en la participación en sus decisiones y la cooperación.

Estos últimos autores Cartwright y Zander (1971) también mencionaron que todas las relaciones humanas, se van aprendiendo a partir de la interacción en los grupos, donde entrarían los distintos objetivos de las dinámicas de grupo como:

- Saber cómo está conformado el grupo en el que pertenecen.
- Que entiendan como son las conductas y van cambiando por distintos factores de los participantes del grupo.
- Que sepan que es lo que se necesita para mejorar el grupo o pueda madurar.
- Que entiendan y sepan cuáles son las metas que tienen que alcanzar individualmente y como grupo para el cumplimiento de un objetivo.
- Que entiendan como son las relaciones entre su grupo y el entorno social al que pertenecen.
- Que comprendan distintos conceptos como liderazgo y autoridad.
- Que capten como son las distintas interrelaciones entre cada miembro del grupo.

- Que se responsabilicen de las consecuencias de lo que hace el grupo en conjunto o lo que puede llegar a hacer alguien individualmente.

Mientras que Alvira (1980) menciona que los objetivos de las dinámicas de grupos son:

- Hacer consciente a integrantes del grupo, las formas en la que se expresan emocionalmente y con los demás.
- Transmitir distintos puntos de vista hacia los demás.
- Darse cuenta de la consecuencia de los hechos que suceden dentro del grupo.
- Lograr un mejor comportamiento individual ante los demás.
- Hacer consciencia de los procesos de aprendizaje dentro del grupo.
- Que aprendan algo a nivel grupal e intrapersonal.
- Saber actuar adecuadamente ante las dificultades que se pudieran presentar en el grupo o en el entorno en el que se encuentran.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que las dinámicas de grupo sirven para mejorar las relaciones interpersonales, una mayor socialización con el grupo y el entorno que nos rodea, mejorar el sentido de cooperación y participación, respetar distintos puntos de vista de los miembros que conforman al grupo y mejorar la capacidad comunicativa de los integrantes.

A la vez existe una motivación para formar parte de distintos grupos y ser parte de estas fuerzas o dinámicas, como por ejemplo, el interés de experimentar distintas situaciones con personas diferentes, satisfacer una necesidad, por el hecho de no poder realizar ciertas cosas por nuestra cuenta, por pertenecer a una organización, por admiración o respeto hacia un miembro del grupo, por coincidir en ciertas formas de pensar con los demás, discutir ciertos puntos de vista, etc.

Estas motivaciones dan lugar a las distintas dinámicas e interacciones de grupo, por lo que es importante conocer estas interacciones y cómo se comportan entre ellas, ya que cada grupo de personas es distinto, todos actúan de manera completamente diferente y tienen objetivos o funciones distintas. La mayoría de las veces estos grupos buscan su integración adecuada. Pero existen diversos factores que influyen en una buena integración en los grupos, como:

- Las reglas que existen entre el grupo
- El respeto que hay
- La forma de relacionarse entre los individuos del grupo
- El comportamiento de cada individuo frente al grupo
- El ambiente del grupo

Todos estos aspectos pueden afectar de manera positiva o negativa en la integración del grupo y por consiguiente en lo que es el clima social de un grupo escolar específicamente.

Siendo así, es importante antes de realizar una intervención enfocada en mejorar el clima social de clase, determinar cómo es la dinámica del grupo y su integración grupal, ya que conociendo eso, se puede determinar cuáles son las áreas de oportunidad de ese grupo y poder trabajar en ello.

CAPÍTULO 3

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El tema del rendimiento académico ha sido muy importante a lo largo de los años en cuestión de ámbitos educativos y uno de los temas principales en investigación educativa, ya que la mayoría o podría decirse que todas las instituciones buscan fomentar y obtener un excelente rendimiento académico de parte de los alumnos.

En términos generales, el rendimiento de un estudiante puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el docente, por la asistencia y las participaciones obtenidas por el alumno. Por lo tanto, el rendimiento académico es la suma de diferentes factores que actúan en la persona, atribuyéndole un valor al logro del alumno en las tareas académicas. La evaluación de este rendimiento es mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico logrado (Pérez, 2000).

Así mismo, las calificaciones obtenidas, certifican el logro alcanzado, siendo así un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, asumiendo que estas calificaciones reflejan el logro académico en los diferentes componentes del aprendizaje, incluyendo aspectos tanto personales, como académicos y sociales (Rodriguez, Fita y Torrado, 2004).

Ahora bien, ¿Qué es el rendimiento académico? Existen diversas definiciones por diversos autores que han dedicado su vida al estudio de este tema en particular, que se definirá con más detalles, en el siguiente apartado.

3.1. Definición de rendimiento académico

Según García y Palacios (1991), el rendimiento académico se refiere a la capacidad y/o esfuerzo del alumno, representado en medidas de calidad y en juicios de valoración. En cambio, el aprovechamiento académico está referido al resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos niveles de eficacia son responsables tanto del que enseña como del que aprende.

El rendimiento académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figueroa, 2004).

Así mismo, dicho rendimiento sintetiza la acción del proceso educativo, no sólo en el aspecto cognoscitivo logrado por el alumno, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc., con esta síntesis están los esfuerzos de la sociedad, del docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, el docente es el responsable en gran parte del rendimiento académico.

Así mismo, el rendimiento académico puede ser un mecanismo para describir la calidad institucional y pronosticar el desarrollo del estudiante de Nivel Medio Superior, que generalmente tiene su uso para conocer el nivel obtenido dentro de una escala a fin de saber la capacidad del estudiante adquirido por la práctica. Si bien es cierto, el rendimiento puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el docente o el promedio obtenido por el alumno.

Ahora bien, el rendimiento académico de los estudiantes de Nivel Medio Superior constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza de este nivel educativo, debido a que es un indicador que permite una

aproximación a la realidad educativa (Díaz-Bárriga y Hernández, 2002). Este rendimiento es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del alumno en las tareas académicas.

Con base en lo anteriormente planteado, cabe mencionar que el valor atribuido al logro del individuo son las calificaciones que denotan el rendimiento académico del estudiante, han sido y son ampliamente utilizadas en casi todos los sistemas escolares. Por lo tanto, el rendimiento académico es ilustrado como el nivel de logro que un estudiante alcanza dentro del ambiente escolar ya sea referido a una materia o asignatura en particular o bien expresado en números (Carrasco, 1985).

Para Rodríguez (2004), la valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo académico determinado.

Otra definición propuesta por Saavedra y Manuel (2001) se refiere a los resultados cuantitativos y cualitativos, en términos de conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotrices que logra un alumno como consecuencia de la acción escolar en un determinado periodo temporal. Los resultados se determinan en las diferencias de las conductas que se tenían antes y después de esa acción, mientras que Edel (2003) menciona que es un fenómeno multifactorial, donde se aborda su capacidad intelectual, autoestima, la familia, la motivación del sujeto, el sistema educativo, entre otros.

Cabe mencionar, que el rendimiento académico será el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma, considerando de esta manera a tal rendimiento no como un sinónimo de capacidades intelectuales, aptitudes o de competencias.

Sin embargo, Jiménez, Izquierdo y Blanco (2000) refieren que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes, más sin embargo, no obtener un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

3.2. Tipos de Rendimiento Académico

De acuerdo con Pizarro (2007), existen diversos tipos de rendimiento académico como:

- El Rendimiento Individual.
- Rendimiento Social.

Donde el rendimiento individual es el resultado del proceso educativo que es alcanzado por el alumno. Como ya se mencionó anteriormente, cada alumno aprende en la medida de sus potencialidades y limitaciones durante la escolaridad. Ese rendimiento individual es manifestado en actitudes de naturalezas cognoscitivas, afectivas y psicomotoras.

Por su parte, el rendimiento social es el resultado del proceso educativo mostrado por un grupo de alumnos, en aspectos como sociabilidad, entrega mutua, grado de cooperación, compatibilidad de caracteres, participación activa, solidaridad de los alumnos en el trabajo escolar; estos aspectos son mostrados cuando se emplea la técnica de dinámica de grupos. El rendimiento social sirve para que el docente calcule y determine los contenidos, la metodología, así como el sistema de evaluación (Pizarro, 2007).

A su vez, el rendimiento académico se ubica como una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar, este proceso, al incorporar el conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la institución, condiciona al rendimiento académico ya que éste está subordinado a todas las variaciones, cambios y transformaciones del mismo proceso (García, 1999).

3.2.1 Características del Rendimiento Académico

Según García y Palacios (1991) en general el rendimiento académico es caracterizado de la siguiente manera;

- El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje y como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- Este mismo rendimiento está ligado a medidas de calidad y juicios de valoración.
- Relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Por otro lado, Saavedra y Manuel (2001) consideran que el rendimiento también se caracteriza por:

- Ser Independiente al individuo.
- Ser un fenómeno social, creado por las creencias y expectativas de un colectivo.
- Poseer exterioridad con respecto a las conciencias individuales.
- Ejercer una acción coercitiva sobre estas mismas conciencias.

En la otra cara de la moneda, cuando se habla de bajo rendimiento escolar se pueden establecer tres formas de sistematización:

- Bajo rendimiento a corto plazo: que consiste en el rendimiento insuficiente en una o varias asignaturas durante un período del año escolar.
- Bajo rendimiento a mediano plazo: el desacuerdo pedagógico se acentúa y el alumno tiene que repetir el año.

- Bajo rendimiento a largo plazo: el alumno reincide permanentemente en un bajo rendimiento y abandona los estudios o es incapaz de lograr la conclusión de los estudios.

No obstante, pueden existir un sin número de características dentro del rendimiento académico, las cuales se involucran con otros factores o variables que hacen que la calidad del alumno tenga un bajo rendimiento académico, dentro de estas variables se puede destacar la calidad del docente frente al grupo, así como el ambiente que el docente, al igual que los alumnos generan en las clases, otro punto importante es el programa educativo y como lo lleva a cabo el docente mediante las estrategias adecuadas para que el alumno pueda tener cierta motivación, así como un aprendizaje significativo.

3.2.2 Elementos del Rendimiento Académico

Fuentes (2005), menciona que el rendimiento académico es la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que deben ser aprendidos en su momento escolar. Por lo tanto, en esta conceptualización se encuentra una relación trídica, (Véase figura 3.1), donde la funcionalidad de cada uno de estos elementos corresponde a dimensiones de diferente naturaleza.

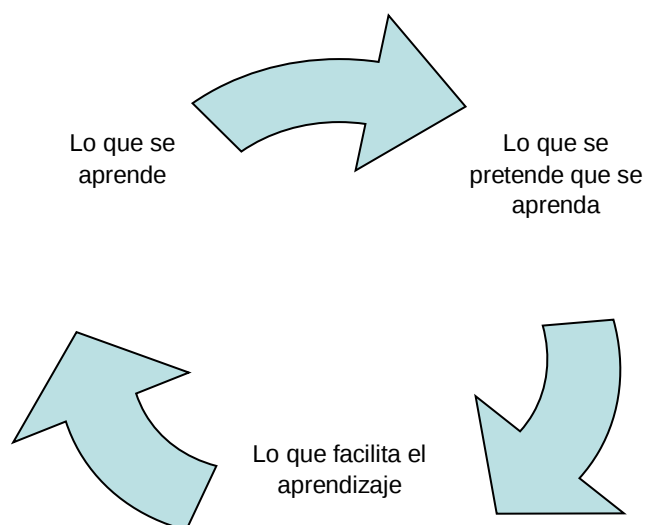


Figura. 3.1. Relación trídica del Rendimiento Académico (Fuentes, 2005).

Por lo tanto, el primer elemento “*lo que se aprende*”, corresponde a una dimensión político-social, ya que se especifica lo que socialmente se considera conveniente para que los estudiantes aprendan.

El segundo elemento, es referente a “*lo que se pretende aprender*” centrándose en una dimensión psicológica, pues considera el comportamiento del alumno respecto al objeto de aprendizaje, así como las acciones didácticas y su producto, por lo general el propósito y las estrategias didácticas empleadas en las instituciones educativas son grupales, aunque si bien es cierto, el aprendizaje siempre es individual, teniendo como único fin el aprendizaje del alumno.

Por consiguiente, el último elemento, “*lo que facilita el aprendizaje*”, se refiere a una dimensión pedagógica, tomando en cuenta las características de lo que se ha de aprender y quienes lo aprenden, elaborando a su vez estrategias didácticas para facilitar su adquisición de aprendizaje.

Como ya se mencionó anteriormente, el rendimiento académico del alumno es el resultado de la práctica de una serie de comportamientos necesarios en el procedimiento didáctico. Por lo tanto, el paso de no saber, a saber, implica la realización de acciones por parte del alumno con respecto al objeto de estudio, por lo que a su vez, el quehacer del alumno, como cualquier otro comportamiento, puede ser afectado por gran variedad de factores (Fuentes, 2005).

3.2.3 Indicadores del Rendimiento Académico

Si bien es cierto, que para alcanzar un rendimiento satisfactorio son necesarios los niveles aptitudinales y de motivación adecuados, este rendimiento ha sido estudiado desde enfoques multidimensionales, integrando un complejo modelo de interrelaciones con otras variables, tomando como base la definición de Forteza (1975), donde menciona que, “el rendimiento es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los contenidos asignados” (pp.75-91), las pruebas objetivas para la evaluación de este rendimiento pretenden en una medida controlada analizar estadísticamente los saberes o conocimientos, tal es el caso de las calificaciones, las cuales evalúan de forma fundamental la adquisición de conocimientos, en la evaluación académica.

A su vez, la importancia de la participación de los alumnos en clase suele ser el núcleo de los métodos de enseñanza activo, ya que supone para el alumno estar intrínsecamente motivado en lo que hace, reflexionando con criterios pobres de búsqueda de soluciones a los problemas y tareas planteadas, comprendiendo mejor la tarea del docente, brindando una mayor seguridad en las capacidades del alumno.

Por otro parte, otro indicador que es muy importante también es la asistencia a clases que se refiere a la presencia del alumno en las lecciones, o como mencionan Pérez, Ramón y Sánchez (2000) la asistencia es la concurrencia a un lugar y permanencia en él durante un

tiempo determinado, siendo esta una de las variables más significativas que influyen en el rendimiento académico del alumno.

Sin embargo al existir distintos indicadores del rendimiento académico, que dependiendo de la institución o el contexto, pueden ser diferentes, siendo los antes mencionados unos de los más importantes o más utilizados, también existen distintos factores asociados al rendimiento académico que se hablan de ellos más a fondo en el siguiente apartado.

3.3. Factores asociados al Rendimiento Académico

Ahora bien, este rendimiento académico es sin duda multicausal ya que envuelve las capacidades que intervienen dentro de los procesos de aprendizaje involucrados en el rendimiento que los alumnos tendrán a lo largo de su historia académica.

Como se ha venido mencionando con anterioridad estos factores pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que si bien es cierto, al identificar estos factores que se encuentran involucrados dentro del rendimiento académico, permite conocer el éxito o bien el fracaso del alumno de una manera más eficaz.

Probablemente con estas variables, además de obtener información de la estructura y el objetivo de la percepción del alumno respecto de factores asociados a rendimiento académico y a su posible impacto en los resultados académicos obtenidos (Montero y Villalobos, 2004).

Uno de los principales factores dentro de este rendimiento académico es precisamente el institucional, el cual es definido por Carrión (2002), como los componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influyen en el rendimiento académico alcanzado.

Dentro de los principales componentes se encuentra la metodología del docente al impartir su clase, la cantidad de los alumnos, así como la dificultad de la materia en la cual se involucran las estrategias empleadas por el docente para lograr el aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte, influyen así mismo los elementos que están presentes en esta categoría de orden institucional, como lo son; las condiciones, las normas, entre otros factores que la institución demanda para el cumplimiento de la formación del docente y el alumno.

Otro de los factores que se ven dentro del rendimiento académico es la relación entre alumno y docente, en donde el alumno tiene grandes expectativas sobre las relaciones con sus profesores y compañeros, los cuales son de suma importancia para el desarrollo académico que se tendrá a lo largo del periodo educacional.

Como se ha mencionado con anterioridad, existen numerosos factores que influyen en el rendimiento académico, no obstante, algunas investigaciones como, Cascón (2000); Di Gresia y Porto (2000); Di Gresia, Porto y Ripani (2002), clasifican cuatro grandes rubros como son: familiares, escolares, académicos o institucionales y personales del alumno, en el presente trabajo se estarían trabajando con los factores escolares o académicos y personales específicamente.

Todos estos factores ya antes mencionados, inciden en gran parte en el alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la forma para evaluarlo se complejiza, ya que no se tiene un parámetro para medir las cualidades de una enseñanza significativa.

Por lo tanto, el rendimiento académico permite establecer en qué medida los alumnos han logrado cumplir con los objetivos educacionales, no solo sobre los aspectos de tipo cognoscitivos si no en muchos otros aspectos; puede permitir obtener información para establecer estándares.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

A partir de lo planteado en el Marco Teórico, la Hipótesis que se propuso para este trabajo, fue la siguiente:

HIPÓTESIS

El desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Bachillerato interviene en la creación de un clima social de clase positivo, influyendo en la mejora del rendimiento académico.

OBJETIVO GENERAL

- Analizar de qué manera se relacionan las habilidades socioemocionales con un clima social de clase positivo y su influencia en el rendimiento académico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar cuál es el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra elegida.
- Conocer mediante un programa de intervención psicoeducativo, en qué forma se relacionan las habilidades socioemocionales y el clima social de clase.
- Determinar si existe una relación entre las habilidades socioemocionales y el clima social de clase positivo, con el rendimiento académico de los estudiantes del Nivel Medio Superior.

CAPÍTULO 4

METODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Diseño de investigación

El presente trabajo de investigación es de corte cuantitativo, con un diseño cuasi experimental pretest-posttest (Campbell y Stanley, 1966), ya que el grupo no fue seleccionado al azar, si no fue una muestra que ya estaba formada con anterioridad, al cual se le aplicó una evaluación inicial y una evaluación al terminar el programa de intervención.

El diseño es con alcance descriptivo y correlacional ya que pretende describir cada una de las variables, como el clima social de clase, las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico, determinando cómo son las relaciones entre cada una de ellas; tal como se representa en la siguiente figura:

G1 O1 X O2

4.2. Definición de variables

Independiente (Programa de intervención para el desarrollo de las habilidades socioemocionales).

Dependiente (Clima social de clase y rendimiento académico).

4.3. Contexto donde se llevará a cabo la investigación

4.3.1. Universo

Para el desarrollo de la presente investigación se eligió a la Preparatoria del Instituto de Contaduría y Administración (ICA) que está incorporada a la Universidad Michoacana de

San Nicolás de Hidalgo y cuenta con 38 años de funcionamiento, la cual es una preparatoria particular que se encuentra localizada en la ciudad de Morelia, Michoacán. El Bachillerato cuenta con 23 docentes que imparten las distintas materias en esta institución y con un total de 83 alumnos, divididos en 7 grupos ubicados solamente en el turno matutino. En general, el nivel socioeconómico de los estudiantes es medio bajo.

4.4. Participantes

El grupo muestra cursa el 3º semestre de la Preparatoria ICA y consta de 25 alumnos con edades comprendidas de los 16 a los 17 años, de los cuales 11 son mujeres y 14 son varones, los cuales continuaron con los mismos profesores durante los dos semestres.

4.4.1. Criterios de inclusión:

- Estudiantes que tengan calificaciones menores a 6 en por lo menos 3 materias.
- Ausencia de integración grupal.
- Dificultades en el manejo de distintas habilidades socioemocionales en el 70% de los estudiantes del grupo.

4.4.2. Criterios de exclusión:

- Estudiantes que tengan calificaciones de más 7 en la mayoría de las materias.
- Buena integración grupal.
- Buen desarrollo y manejo de habilidades socioemocionales en la mayoría de los estudiantes del grupo

4.5. Instrumentos

Se aplicaron 4 instrumentos para la obtención de información, que permitieron determinar el tipo de habilidades socioemocionales que poseen los estudiantes del grupo escolar de la muestra elegida, el tipo de clima social de clase que perciben en su institución y un instrumento denominado kardex que se emplea para concentrar las calificaciones que los estudiantes obtienen en las distintas asignaturas que cursa.

En la tabla 4.1 se muestran los instrumentos que se utilizaron, con sus características.

Tabla 4.1 Instrumentos y características de los instrumentos empleados.

Nombre de la escala	Definición del constructo que mide la escala	Dimensiones que le integran con sus definiciones	Ejemplos de items de cada dimensión Items totales	Población a la que se dirige la escala y en las que está adaptado Escala de medición que utiliza	Confiabilidad y validez total y por escala
Sociograma (Moreno, 1954)	Test sociométrico de análisis de datos que concentra su atención en la forma en que se establecen los vínculos sociales dentro de un grupo cualquiera.	Al aplicarlo se puede obtener conocimiento de cómo los alumnos se relacionan socialmente entre sí, así como los beneficios y las repercusiones que esta interacción tiene en cada uno de los niños de manera individual.	-¿A cuál de tus compañeros elegirías como jefe de grupo? -¿Con cuál de los compañeros de este grupo te gustaría trabajar en equipo? ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, no te gustaría trabajar en equipo?	• Grupos familiares. • Grupos escolares. • Grupos de trabajo. -Nominal	
Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ) (Fernández, 2011)	El clima motivacional de clase se refiere a la relación que existe entre las metas de logro de los estudiantes, con el ambiente de clase que crean los profesores en el aula	Al principio de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan activar la intención de aprender. -Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan mantener la atención de los estudiantes enfocada en el proceso del aprendizaje, más que en el resultado. En los puntos –durante o al final de las actividades de aprendizaje– en donde la evaluación toma lugar.	-En esta clase, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante autonomía para trabajar. -Creo que mi capacidad para comprender esta asignatura no ha mejorado debido a como enseña el profesor. -Una cosa buena de este profesor es que hace que me sienta capaz de aprender por mi mismo. 50 items en total.	Fue diseñado para ser contestado por alumnos de Secundaria y Bachillerato en edades comprendidas de 12 a 18 años. -Intervalar	Explica el 62.20% de la varianza total explicada.
Escala de Recursos Psicológicos (ERP) (Rivera-Heredia, M.E. y	Hay diversas conceptualizaciones, usos y aplicaciones de los recursos psicológicos, donde	Recursos afectivos: Se refiere al manejo que la persona tiene de sus emociones y sentimientos (alegría, tristeza, enojo), el tipo de expresión que tiene de los	Pierdo el control cuando me enojo. Darme cuenta de cómo me siento, me ayuda a recuperarme de los	Está dirigida a adolescentes. Existen 3 versiones de la escala; para	La escala de recursos afectivos tiene una alfa de Cronbach de .8274.

Pérez-Padilla, M. L., 2012).	también podrían entrar las habilidades socioemocionales por sus conceptos similares que se les ha ubicado como creencias positivas de sí mismo, pensamientos optimistas y se han identificado como recursos a la autoestima, a la extraversión, al apoyo social, y a la inteligencia emocional de acuerdo a varios estudios y autores.	mismos, así como los procesos de autorregulación para su expresión, como recuperar el estado de equilibrio después de que hay alguna pérdida de control. Recursos cognitivos: Están conformados por las percepciones y creencias que tienen los adolescentes respecto a la forma de enfrentar los problemas que les rodean. Recursos instrumentales: Se refieren a las conductas de los individuos que les permiten hacer cosas para sentirse mejor, en especial sobre el tema de cómo se relacionan con sus amigos y personas que les rodean; desde iniciar una conversación, mantener una amistad, ser amable y cordial con los demás, así como mantener canales de comunicación abiertos. Recursos sociales: Son capacidades con las que cuentan los individuos para vincularse con los demás estableciendo relaciones permanentes de contención y apoyo; también implican la capacidad para solicitar ayuda cuando ésta se necesita.	problemas. Evito acercarme a la gente cuando tengo problemas. 42 items en total.	adolescentes, población con escolaridad y población infantil. Nivel intervalar	La escala de recursos cognitivos tiene una confiabilidad general de .7160. La escala de recursos instrumentales cuenta con una confiabilidad de .7126. La escala de recursos sociales maneja una confiabilidad de .7710.
Escala de “Clima Social en Sala de Clases” (ECLIS) (Arón, Milicic y Armijo, 2012)	El clima social de clase se define como la percepción que los individuos tienen sobre los distintos aspectos del ambiente en que desarrollan sus actividades habituales, que, en	La escala de percepción de los estudiantes acerca del clima social en sala de clases está organizada en cuatro sub-escalas orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en relación con 4 áreas distintas: -Sus profesores. -Sus compañeros. -La percepción y satisfacción de	-Tratan a todos los alumnos por igual.- -Realizan actividades en las que uno puede participar. -Tienen confianza en sus alumnos -Muchas veces hacer sufrir a sus	La escala se dirige a adolescentes y está adaptada a población chilena y mexicana. Nivel intervalar	La confiabilidad en general de los 82 items tiene un alfa de Cronbach de .938. Los coeficientes Alfa (α) para cada una de las sub-escalas fue la

	este caso, sería a la institución a la que pertenecen.	la escuela como institución. -La satisfacción con la infraestructura.	alumnos. 82 items en total.		siguiente: en la primera subescala (Profesores) fue de .902; en la segunda subescala (Compañeros) fue .822; en la tercer subescala (Fortalezas y satisfacción de la escuela como institución) se obtuvo .731; y en la cuarta subescala (Satisfacción con la infraestructura) se logró un alfa (α) de Cronbach de .882.
Kardex	El rendimiento académico significa el nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios educativos, abarca todos los niveles desde el mínimo hasta el más alto desempeño	Es un documento que se maneja administrativamente en una institución, el cual contiene datos del alumno, y las calificaciones obtenidas durante el semestre, al igual que las calificaciones finales obtenidas al final del ciclo escolar.		En este caso, su nivel de medición es ordinal, ya que solo se utilizó para saber el promedio del grupo.	

4.6. Procedimiento

A continuación se presenta el procedimiento que se siguió en la investigación:

Fase 1. Adaptación de instrumento

Para la validación de la Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) (Aron, Milicic y Armijo, 2012), los participantes fueron 410 estudiantes de Bachillerato pertenecientes a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de la ciudad de Morelia, Michoacán, con edades comprendidas entre los 15 y 20 años ($M=16.4$, $DE=1.08$), de los cuales 236 eran chicas y 174 chicos, que cursan desde el segundo semestre hasta el sexto semestre de Bachillerato.

La Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) mide la percepción del clima social en el salón de clases, por lo tanto puede ser una eficaz herramienta de retroalimentación para el profesor en relación a la percepción que los alumnos tienen del entorno escolar, ya que es posible hacer evaluaciones del clima social para cada curso, por ciclos y para sub-grupos de jóvenes en toda la institución escolar, lo cual puede orientar a los docentes o directivos sobre los grupos que requieran de un mayor apoyo para lograr un mejoramiento en el clima social escolar.

El ECLIS consta de 82 ítems, que están organizados en cuatro subescalas orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en relación con 4 áreas distintas: sus profesores (30 ítems); sus compañeros (15 ítems); la satisfacción con la infraestructura (10 ítems) y la percepción de fortalezas y satisfacción de la escuela como institución (27 ítems).

Para cada ítem se da una respuesta indicando el grado en que la afirmación hecha se aplica en cada área evaluada en cuatro categorías: 1) Todos, La mayoría, Pocos o Ninguno, al referirse a los profesores; 2) Siempre, Casi siempre, Pocas veces o Nunca, al referirse a los

compañeros; 3) Siempre, Casi siempre, Pocas veces o Nunca, al referirse a la infraestructura; 4) Muy de acuerdo, De acuerdo, No tan de acuerdo y Nunca, al referirse a la escuela como institución. En la figura 4.1 pueden observarse algunas de las subescalas e ítems que las constituyen.

Mis Profesores				
1. Tratan a todos los alumnos igual	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
2. Son injustos para poner calificaciones	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
Mis compañeros				
31. Tengo confianza en mis compañeros	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
32. Mis compañeros hablan mal de los demás a sus espaldas	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
Los Lugares				
46. Mi sala de clases está bien iluminada	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
47. Me cansa estar tantas horas sentado en el salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
Mi colegio				
56. Tiene actividades extra-curriculares	☐	☐	☐	☐
	Muy de	De Acuerdo	No tan de	En
57. Tiene talleres artísticos (música, pintura)	☐	☐	☐	☐
	Muy de	De Acuerdo	No tan de	En

Figura 4.1. Ejemplos de Subescalas e ítems que constituyen el ECLIS

Fuente: Elaboración propia

El procedimiento de validación se hizo en dos fases: en la primera se realizó una adaptación del vocabulario y lenguaje chileno al lenguaje mexicano en ciertos ítems que se consideraron necesarios para realizar la adaptación cultural del instrumento a la población mexicana, ver tabla 4.2.

Ejemplo:

Tabla 4.2. Ejemplo de algunos de los ítems que se adaptaron al lenguaje mexicano

Ítems ECLIS (Chile)	Ítems ECLIS (México)
26. Son barreros (Profesores)	26. Tienen a sus preferidos (Profesores)
32. Mis compañeros Pelan a los demás	32. Mis compañeros hablan mal de los demás a sus espaldas.
56. Tiene actividades extra-programáticas	56. Tiene actividades extra-curriculares

Fuente: Elaboración propia

Al terminar la adaptación del vocabulario, se procedió a la siguiente fase donde se pidió la colaboración a los directivos y a los profesores responsables de cada grupo de Bachillerato donde se aplicó el instrumento, pidiendo previamente un consentimiento firmado a cada uno de los participantes, y explicando el objetivo de la investigación. La aplicación de la Escala se hizo dentro del horario de clases, el promedio de tiempo necesario para contestar la prueba fue de 20 minutos.

Una vez aplicados todos los instrumentos, el análisis de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 23.

Como resultados del análisis de datos para la adaptación y validación del instrumento ECLIS, se efectuó el análisis de confiabilidad que se realizó por medio del Alfa (α) de Cronbach con los 82 reactivos, obteniéndose un coeficiente total de Alfa (α) de Cronbach de .89, coeficiente que fue igual al de la escala original construida en Chile, que también obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.89 ($\alpha = .89$).

Los coeficientes Alfa (α) para cada una de las sub-escalas fue la siguiente: en la primera subescala (Profesores) fue de .838; en la segunda subescala (Compañeros) fue .644; en la tercer subescala (Satisfacción con la infraestructura) se obtuvo .423; y en la cuarta subescala (Fortalezas y satisfacción de la escuela como institución) se logró un alfa (α) de Cronbach de .880.

Para la validez del constructo del test ECLIS se usó el análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación Varimax, donde en la prueba de esfericidad de Bartlett dio un valor de 8936.675 y KMO=.890 con una $p=.000$. Al realizar el primer análisis, se arrojaron 21 factores, pero al terminar las corridas correspondientes los ítems quedaron agrupados en 11 factores, con cargas factoriales arriba de .4, agrupados de 3 reactivos en adelante por cada factor, con comunalidades arriba de .3 y explicando el 59.61% de la varianza total. Los ítems se agruparon en distintos factores con congruencia conceptual entre los reactivos de cada factor, donde podrían entrar en las 4 subescalas originales (Profesores, compañeros, satisfacción con la infraestructura y fortalezas y satisfacción de la escuela).

En cuanto a las correlaciones inter-escalas, se obtuvieron los siguientes resultados significativos:

- Profesores-Satisfacción con la infraestructura: .434, $p=.000$.
- Profesores-Fortalezas y satisfacción de la escuela: .616, $p=.000$.
- Compañeros-Satisfacción con la infraestructura: .108. $p=.029$.
- Satisfacción con la infraestructura-Fortalezas y satisfacción de la escuela: .494, $p=.000$.

Estableciéndose asociaciones positivas estadísticamente significativas entre las diferentes escalas ($0.108 \leq r \leq 0.494$).

Los resultados de validez concurrente se obtuvieron a través de la prueba *t* de Student para medidas independientes (puntaje bajo y puntaje alto), reportando que todos los reactivos obtuvieron valores estadísticamente significativos, con un 95 por ciento de nivel de confianza.

Con base en los resultados anteriores en cuanto a la adaptación y validación de la prueba a la población mexicana, se concluye que **la Escala de Clima Social Escolar (ECLIS)**, es un instrumento confiable y valido para evaluar la percepción de los estudiantes y profesores en cuanto al clima social de clase.

En cuanto a las cuatro subescalas que conforman el ECLIS, la subescala de profesores fue la que obtuvo un alfa de Cronbach de 0.838 ($\alpha = .838$) el segundo más alto de las 4 subescalas, lo que probablemente obedece al hecho de que los profesores contribuyen de manera importante para generar un clima social de clase, ya sea positivo o negativo, lo que se encuentra sumamente relacionado con la percepción de su propia autonomía, explicándose como la percepción que tienen sobre si son capaces o no de controlar su ambiente de trabajo, pudiendo generarles satisfacción laboral en caso de que sí se sientan capaces de hacerlo (Aron y Milicic, 1999).

En cuanto a la subescala de satisfacción con la infraestructura, que fue la que obtuvo un alfa de Cronbach de 0.423 ($\alpha = .423$) más bajo que las otras subescalas, podría afirmarse que los alumnos suelen no estar conformes con las instalaciones de su institución, ya que suelen observar deficiencias en el mobiliario o infraestructura de la escuela o comparar con las instalaciones de otras instituciones, generándoles un sentimiento de inconformidad sobre la percepción de su institución.

En la subescala de compañeros que obtuvo un alfa de Cronbach de 0.644 ($\alpha = .644$), se presenta como una subescala con casi buena confiabilidad, ya que los mismos compañeros influyen en gran medida para generar cierto tipo de clima social de clase, asociándose con la

forma en que se relacionan los estudiantes entre sí, la manera en que suelen resolver sus conflictos, ya sea de manera positiva o negativa y las distintas formas de interacción que se presentan entre ellos (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

La subescala de fortalezas y satisfacción en general con la institución que obtuvo un alfa de Cronbach de 0.880 ($\alpha = .880$), que fue el más alto de las 4 subescalas y que es también de gran importancia para generar un clima social de clase positivo, ya que se asocia con la forma en que los directores, o los diversos trabajadores de la institución se comportan a favor de los estudiantes y las diversas actividades que se implementan en la institución, que sean de interés para los alumnos.

Es por eso que se concluye que la Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) (Aron, Milicic y Armijo, 2012), en su adaptación a la población mexicana (2017), puede ser de gran ayuda en las distintas instituciones del Nivel Medio Superior de nuestro país, para tener un panorama más concreto de cómo se encuentra el Clima Social Escolar en los distintos grupos que existen en cada una de estas instituciones y poder intervenir en aquellas áreas donde sea necesario hacerlo para lograr un mejor ambiente con los estudiantes, profesores o directivos o en la misma infraestructura de las instituciones escolares, pudiendo llegar a predecir diversas problemáticas que se pudieran generar a raíz de las diversas percepciones negativas sobre un tema específico sobre la institución, y a la vez, generar diversas áreas de oportunidad con las que se pudiera trabajar en la institución para mejorarla.

Fase 2. Evaluación inicial del grupo

Realizar el pre-test, aplicando los distintos instrumentos que se seleccionaron con anterioridad (Sociograma, CMC-Q, ERP, ECLIS), y analizar el Kardex de cada uno de los estudiantes del grupo para conocer su rendimiento académico.

Fase 3. Implementación del programa de intervención

Se implementó un programa de intervención psicoeducativo desarrollado en Chile, para evaluar el clima social de clase y mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, el cual se implementó de acuerdo a los resultados de la evaluación inicial, enfocándose más en los aspectos negativos del grupo, para poder influir en ellos positivamente.

Fase 4. Evaluación del programa de intervención.

Realizar la fase de posttest al terminar el programa de intervención para evaluar y analizar si el programa psicoeducativo influyó de manera positiva en el clima social de clase y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y estas variables en el rendimiento académico.

4.7. Programa de Intervención

Tomando en cuenta los resultados arrojados por la fase II, que fue la evaluación inicial del grupo de 3° Semestre de la Preparatoria ICA, se observó que el grupo presenta una baja integración grupal, y se encuentra conformada por grupos muy definidos, como quienes serían los que lideran al grupo, quienes son los alumnos aislados, y cuáles son los grupos que no interactúan entre sí, entre otros. Es por eso que se optó por implementar un programa de Mejoramiento de procedencia Chilena (Arón y Milicic, 1999), que se basa en el clima social escolar y en distintas habilidades socioemocionales, para el mejoramiento del desarrollo personal de los alumnos y del grupo, enfocándose más en las áreas de oportunidad que se arrojaron al momento de la primera evaluación del grupo.

Nombre del programa

“Programa de Mejoramiento del Clima Social Escolar y Desarrollo Personal”

Objetivo General:

Aplicar un programa de intervención basado en el mejoramiento del clima social escolar y manejo y desarrollo de habilidades socioemocionales a un grupo de 3° semestre de Bachillerato, para mejorar su integración grupal e influir de manera positiva en el rendimiento académico.

Objetivo Particular:

Que los alumnos reflexionen y aprendan a través de las distintas dinámicas, estrategias y actividades establecidas en el programa de intervención para mejorar su integración grupal y sus habilidades socioemocionales.

Ámbito de la intervención:

El programa de intervención se aplicó a un grupo de 3° semestre que forman parte del tronco común de la Preparatoria del Instituto de Contaduría y Administración (ICA) que está incorporada a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y cuenta con 38 años de funcionamiento, la cual es una preparatoria particular que se encuentra localizada en la ciudad de Morelia, Michoacán. El Bachillerato cuenta con 23 docentes que imparten las distintas materias en esta institución y con un total de 83 alumnos, divididos en 7 grupos ubicados solamente en el turno matutino. En general, el nivel socioeconómico de los estudiantes es medio bajo. Los alumnos actualmente llevan las materias de Orientación vocacional, Matemáticas, Física, Química, Nociones generales de Derecho, Literatura Mexicana, Economía Política, Filosofía, Inglés y Computación.

Metodología empleada en el programa de intervención.

Inicio del programa: Diciembre del 2017

Término del programa: Junio del 2018

Se organizó una sesión de trabajo a la semana: Los Jueves de 11:40 a 12:30.

El Programa de intervención se organizó en 3 fases, las cuáles son las siguientes:

Fases

I Fase: Evaluación diagnostica inicial.

Sesión 1-4: Acercamiento al objeto de estudio, y comentar a los participantes en qué consistirá la investigación.

- Aplicación de ECLIS, ERP, CMCQ, Sociograma y tomar en cuenta el Kardex de los participantes para obtener la evaluación diagnóstica.

II Fase: Aplicación del programa de intervención.

Sesión 5-10

- Aplicación de las sesiones del programa de intervención, donde al final de cada sesión se hará un reporte de cada una de ellas.

III Fase: Evaluación final

Sesión 11-12

- Es la evaluación final del programa de intervención, donde se aplicaran otra vez los instrumentos utilizados en la evaluación diagnostica al final.
- Se darán a conocer los resultados, sacando las conclusiones si realmente el programa fue efectivo o no funcionó como se esperaba.

Descripción de las Fases

Fase I:

La Fase I implicó el acercamiento al objeto de estudio, donde la subdirectora habló con el grupo para comentarle un poco sobre lo que se trabajaría durante el semestre. Después se realizó una sesión para conocer al grupo, y comentarle más a fondo de que trataría la investigación y como se trabajaría con el grupo, realizando dinámicas rompe hielos y para generar rapport con los alumnos.

En la siguiente semana se empezó con la evaluación diagnóstica, que se llevó a cabo en 2 sesiones, donde la primera sesión se aplicó el sociograma y el ECLIS, y en la segunda sesión se aplicó el CMCQ y ERP. Al finalizar la aplicación de los instrumentos elegidos para la investigación, se procedió a elaborar el diagnóstico, y ver como se encontraba el grupo, cuáles eran sus áreas de oportunidad y de ahí continuar a la aplicación del programa de intervención.

La Fase II implicó la aplicación del programa de mejoramiento del clima social de clase y las habilidades socioemocionales, trabajando cada tema a tratar en una sesión por semana con el grupo.

La Fase III implicó la evaluación final del programa de intervención, y la aplicación de los instrumentos que se realizaron en el pretest, para conocer si hubo una mejora en el clima social de clase y en las habilidades socioemocionales del grupo y por consecuente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Metodología de evaluación

- Se realizó un reporte de cada sesión del programa de intervención para ver cómo iban interactuando y comportándose los estudiantes, mientras pasaban las sesiones del programa.

Implementación y evaluación del programa de intervención

Como ya se comentó, el programa de intervención se aplicó a los 25 estudiantes de 3° Semestre de Bachillerato de la Preparatoria ICA, en forma de taller, con el objetivo de que los alumnos mejoraran su integración grupal, su clima social escolar, pudieran desarrollar o manejar mejor sus habilidades socioemocionales y así favorecer su rendimiento académico.

Es importante señalar que los alumnos cursaban el 3° Semestre pero estaban por finalizarlo, cuando fue la primera fase, que fue el acercamiento al objeto de estudio y la evaluación diagnóstica inicial. Por lo que al momento de iniciar con las sesiones de intervención, ya se encontraban en 4° Semestre, pero se mantuvieron los mismos alumnos, así que no hubo ningún inconveniente por esa situación.

También es necesario mencionar, que las primeras sesiones de la primera fase, fueron en distintos horarios, ya que la subdirectora era la que elegía en que hora y día y materia se podría trabajar con el grupo, ya que en 3° semestre no contaban con ninguna hora libre, ni materia o tiempo para trabajar este tipo de actividades y temáticas.

Al momento de entrar a 4° semestre, el grupo contaba con una hora libre, que fue la indicada por la Subdirectora del plantel, para trabajar con los alumnos, pero en diversas ocasiones, por suspensión de clases, o eventos externos, se tenía que cambiar el horario para trabajar con el grupo, o posponer la sesión para la siguiente semana.

Programa de Actividades y Reportes por Sesión

Sesión 4:

Se realizó una sesión de observación, de cómo se comportaba el grupo, después de haber aplicado los instrumentos, ya que se realizó una excursión al CRIT de Morelia, para que los alumnos fueran a conocer las instalaciones de la institución, como era la manera de trabajar ahí y convivir con varias de las personas que se encontraban en la institución.

Observaciones:

Los estudiantes al llegar al lugar, se mostraron respetuosos, ante las personas y las indicaciones que los trabajadores de ahí les mencionaban. En la primera actividad que tuvieron, que fue con el entrenador de educación física para personas discapacitadas, se mostraron participativos ante las diversas actividades que tuvieron que realizar. Mientras transcurría el tiempo y los alumnos iban siendo guiados por algunas de las personas que trabajaban ahí, se empezaba a notar como estaba la interacción del grupo, quienes eran los grupitos de personas o parejas que siempre estaban juntos o las personas que se aislaban y no trataban de convivir o platicar con sus compañeros.

Fase II: Clima Social de clase

Sesión: 5

Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Tiempo	Evaluación
- Conocer lo que es el clima social de clase. - Reflexionar sobre que se puede realizar para mejorar el clima social de clase	-Se leen los conceptos relacionados con el clima social de clase. -En una hoja escriben 3 cosas que les gustan de su escuela y 3 que les gustaría cambiar. -Agrupan lo que escribieron, en diversas categorías como ambientes físicos, relación profesor-alumno, relación entre compañeros, formas de aprender entre otras. -En parejas comentan lo que escribieron, y platican que es lo que podrían hacer para lograr esos cambios o mantenerse con los que les gusta y se exponen las conclusiones frente al grupo. -En 4 grupos escriben dos actividades que harían si fueran directores y cuáles serían las dificultades para lograrlas.	-Espacio bien iluminado. -Hojas de papel y pluma -Mesas de trabajo	-50 minutos.	-Exponer ante el grupo que es lo que podría mejorar o empeorar en su propio clima social de clase, y que actividades se realizarían para ello. De ahí se tomaron notas, sobre lo aprendido por los alumnos.

Desarrollo de la Sesión:

La sesión comienza tratando de generar un ambiente de confianza entre los participantes del grupo, pero al principio los estudiantes se muestran poco participativos o con incertidumbre de cómo se trabajara la sesión. Los alumnos están acomodados por grupitos, como se

sienten más en confianza, o con sus amigos más cercanos entre ellos, y se puede ver claramente quienes son las personas que se encuentran aisladas del grupo o que no les interesa participar.

Se les invitó al grupo a participar, y se les comenta que mientras más participen, más rápido y satisfactoria se desarrollara la sesión, y se muestran más interesados en participar al decirles eso. En las actividades de parejas o de grupos algunas personas suelen sentirse incomodos o con falta de confianza, ya que no suelen participar en actividades con todos sus compañeros.

Pero al final, al preguntarles cómo se sintieron con la sesión y si aprendieron sobre el concepto de clima social escolar, algunos participantes mencionaron que se sintieron bien con la actividad y supieron comentar y explicar la temática que se había trabajado.

Resultados obtenidos:

Al momento de exponer ante el grupo lo que se había visto y aprendido en la sesión, los participantes mostraron saber lo que significa el concepto de clima social de clase o les quedó más claro. También algunos de los alumnos, pudieron expresar algunas de sus propias ideas sobre qué es lo que se podría o debería hacer para tener un clima social de clase más positivo o lo que no deberían de hacer para tener un clima social de clase negativo.

Observaciones:

Al principio de la sesión que los alumnos se mostraban poco participativos, se tenía que escoger a alguien al azar para que contestara algunas de las preguntas hechas durante la sesión, lo que fue provocando que se generara más confianza para que ellos por voluntad propia participaran durante la sesión. Algunos alumnos se mostraron distantes o haciendo parecer como que no les importaba lo que se estaba desarrollando durante la sesión.

Fase II: ¿Por qué son importantes los amigos y las amigas?

Sesión: 6

Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Tiempo	Evaluación
- Reflexionar sobre la importancia de los amigos y cómo enfrentar situaciones difíciles. - Conocer la importancia de generar espacios de convivencia para conocer más a otras personas y desarrollar amistades. - Mejorar la capacidad de auto exposición, - Establecimiento de vínculos por búsqueda de intereses comunes. - Establecimiento de vínculos por tener experiencias de vida comunes.	-Preguntar sobre la importancia de tener amigos. -Preguntar sobre las diversas características que debería tener un buen amigo o un mal amigo. -Pedir a los participantes que recordaran alguna experiencia vivida con alguno de sus mejores amigos o que imaginaran lo que sería tener a un mejor amigo y como creen que sería o que sentirían. -Juntarlos en parejas y que compartieran lo que recordaron o se imaginaron, y después pedir de manera voluntaria alguien que lo compartiera con todo el grupo alguna de sus experiencias. -Preguntar cuáles son los intereses más comunes entre los amigos y después juntarlos en equipo según sus intereses. -Ya en equipos que pensarán y mencionarán al grupo una frase, que los definiera como equipo según los intereses.	-Espacio amplio y bien iluminado. -Mesas de trabajo	-50 min	-Al finalizar la sesión se les pidió que reflexionaran ante el grupo y expresaran sus ideas sobre lo importante que es tener amigos y como poder mantenerlos y como nos unen los diferentes intereses en común. Tomando notas al final de la sesión.

Desarrollo de la sesión:

Los participantes ya se sentían más en confianza al momento de participar, que cuando se inició la sesión, preguntándoles que era lo que se había trabajado la sesión pasado, ya varios estudiantes participaban de manera voluntaria y de igual manera cuando se comenzó a trabajar con el tema de la sesión en curso, muchos se mostraban más participativos, tratando de dar respuestas más largas, en vez de cortas y simples.

Al momento de la actividad de recordar una experiencia vivida con uno de sus mejores amigos, los alumnos se mostraron atentos al seguir las indicaciones, para seguirlas tal cual las mencionaba el orientador. Pero al momento de juntarlos por equipos, algunas personas no se sentían del todo cómodas, ya que no se encontraban con sus grupitos con los que siempre conviven y eso les generaba que no trataran de participar tanto.

Al final de la sesión, el orientador les pide que comenten que fue lo que más se trabajó durante la sesión y que fue lo que aprendieron o se llevan de ello, y varios estudiantes expresaron sus ideas de cómo se sintieron o sobre cuál era la importancia de contar con amigos.

Resultados obtenidos:

Los alumnos mostraron que cuentan con diversas amistades, y saben la importancia de porque contar con un buen amigo y poder mantenerlo. Al contar más confianza con el orientador lograron mostrarse más participativos durante la sesión, expresando sus diversos puntos de vista o comentar experiencias personales vividas ante los demás participantes.

Sin embargo, aun mostraron cierta deficiencia al no tener confianza o sentirse cómodos con otras personas de su mismo grupo, con los que no están acostumbrados a convivir o trabajar en equipo.

Observaciones:

Al principio de la sesión, se encontraban haciendo otras cosas, como trabajos atrasados en sus bancos, jugar con una pelota diversos compañeros y estar platicando entre varios grupos, por lo que se les pidió de manera atenta que pusieran atención y se sentaran en sus lugares para dar comienzo a la sesión.

También se observó cómo era el interés de algunos estudiantes convivir con otras personas con las que no suelen trabajar y por otro lado se observó como otras personas se sentían incomodas al tratar de convivir y trabajar con otras personas con las cuales no están acostumbradas.

Fase II: Mejorando la comunicación

Sesión: 7

Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Tiempo	Evaluación
- Conocer que es la comunicación. - Saber cuáles son las características de una buena comunicación y de una mala comunicación. - Saber que problemas se presentan al momento de una mala comunicación. - Saber reconocer las emociones de las/los demás y poder darse cuenta de ellas sin que las comenten.	-Se pregunta sobre que es la comunicación, que tipos de comunicación existen, cuales características consideran que tienen una buena y mala comunicación y que problemas acarrea una mala comunicación. -Pasar diversas parejas a platicar sobre cualquier cosa de diversas maneras, para conocer qué tipo de comunicación es. -Reflexionar qué manera es más efectiva y adecuada comunicarse. -Juntarse en grupos para inventar una representación que contenga un argumento central, donde los actores presentan algún tipo de emoción sin poder hablar, mientras los demás adivinan cual fue el título de la representación, el argumento central y la caracterización y emociones de los participantes.	-Espacio amplio y bien iluminado. -Mesas de trabajo	-50 minutos.	-Exponer y reflexionar ante el grupo sobre lo que es una buena comunicación y como poder evitar tener una mala comunicación y los problemas que podría ocasionar contar con este tipo negativo de comunicación.

Desarrollo de la sesión:

Al principio de la sesión se tuvo que realizar un *rapport*, comentando como les estaba yendo en sus diversas actividades escolares y como se sentían, ya que al principio se encontraban muy distraídos. Ya más concentrados los participantes, se realizó la retroalimentación de la sesión pasada y de la ante pasada, para conocer si aún recordaban sobre lo que se había trabajado las sesiones pasadas. La mayoría mencionaban que si recordaban lo trabajado durante las sesiones pasadas, pero había casos que no recordaban del todo, por lo que con ayuda de algunos estudiantes, lo recordaban.

Al principio se mostraron poco participativos por la actividad de pasar al frente en pareja y platicar algo al azar por la misma indicación de la actividad, pero poco a poco fueron perdiendo el miedo y se animaron a participar, y lo espectadores se mostraban interesados y participativos. Después, en la actividad de hacer una representación en equipo, se mostraron más animados y dispuestos a realizar la actividad, que al momento de pasar un grupo al frente a realizar la representación, los demás disfrutaban como actuaban sus compañeros.

Al final de la sesión se indicó que comentaran de manera voluntaria que era lo que se llevaban de la sesión, que es lo que habían aprendido, que es lo que deben hacer para tener una buena comunicación y darse cuenta de lo que sienten los demás, tomando nota sobre lo que se comentaba.

Resultados obtenidos:

Los estudiantes identificaron las diversas características sobre una comunicación buena y sobre una comunicación mala, se mostraron más en confianza para pasar al frente y realizar diversas representaciones ante los demás compañeros. Reflexionaron sobre la importancia de darse cuenta por lo que está pasando la otra persona, lo que siente, sus emociones.

Observaciones:

Al comienzo de la sesión, se mostraban distraídos por sus diversas actividades escolares y comentaron que si podían tener permiso a cierta hora, durante la sesión de ir por un alimento que les iban a otorgar en cafetería a todos, por el motivo del cumpleaños de un profesor, y se les mencionó que si participaban todos y seguían las indicaciones de manera adecuada, se les daría el permiso de 5 min para ir por su comida y seguir con la sesión. Por lo que al regresar de por su alimento, se mostraron más participativos, ya que esa había sido la indicación del orientador.

Fase II: ¿Cómo disminuir el estrés?

Sesión 8

Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Tiempo	Evaluación
• Que conozcan lo que es el estrés. • Que reconozcan los distintos signos y fuentes generadora s de estrés. • Que conozcan las diversas maneras de lidiar con el estrés.	-Se pregunta sobre que es el estrés, como son sus signos y sus diversas fuentes generadoras de estrés. -Se les pide que completen de manera individual, las frases incompletas de ¿Qué me provoca tensión?. -Se juntan en parejas o en grupos de 3 para comentar sobre sus respuestas de la actividad de las frases incompletas. -Se pide de manera voluntaria que comenten algunas de sus respuestas de manera personal frente al grupo. -Se juntan en equipos y se les pide que escriban varios ejemplos de los signos de estrés, en el ámbito físico, cognitivo, conductual y emocional y diversos ejemplos de estrés derivado en situaciones escolares, en el hogar, en situaciones sociales, o en acontecimientos de vida negativos. -Al final una persona del equipo lee sobre los ejemplos que escribieron entre los miembros de su grupo y lo comentan.	-Espacio bien iluminado. -Hojas de papel y pluma -Mesas de trabajo	-50 minutos.	-Las actividades de frases incompletas y sobre los diversos ejemplos de signos de estrés y situaciones donde se puede derivar el estrés, escribiendo ellos en su cuaderno. -Exponer ante el grupo lo que aprendieron y cómo lidiar con el estrés

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión se mostraron poco participativos, ya que faltaban algunos de los alumnos, porque se encontraban realizando otra actividad escolar, y a parte se mostraban cansados, ya que estaban en temporada de exámenes parciales. Se les invito a participar y seguir las indicaciones para la sesión que se realizaría.

Al momento de contestar de manera individual, las frases incompletas de ¿Qué me provoca tensión?, se mostraron concentrados y con seriedad cada quien en sus respuestas, ya que eran personales, y solo unos pocos quisieron comentar sus respuestas de manera voluntaria.

Durante los ejemplos de signos de estrés y diversas situaciones en las que se genera estrés, que se juntaron a trabajar en varios equipos se mostraron cooperativos a pesar de no ser todos los miembros del grupo, y la mayoría expresaba sus ideas para el ejercicio. Al final de la sesión se comentó todo lo visto durante las actividades y se comentó entre los participantes cuales eran las distintas formas que manejaban para lidiar con el estrés o poder controlarlo.

Resultados obtenidos:

Se conoció un poco más de manera individual de cada alumno, que situaciones eran las que les generaba estrés, tensión, miedo o ansiedad sobre diversos aspectos. Se reflexionó con los alumnos la forma de cada uno de lidiar o manejar el estrés en diversas situaciones y como a veces los signos de estrés era diferente en cada persona.

Observaciones:

Como faltaban varios alumnos por estar en otras actividades de la misma institución que se presentaron, los alumnos se mostraron un poco antipáticos por la sesión ya que faltaban sus

demás compañeros, pero eso generó un ambiente más tranquilo entre ellos, sin que se pudieran distraer del todo o realizar desorden como a veces suelen hacerlo al final o inicio de las sesiones.

Fase II: Resolviendo conflictos interpersonales

Sesión 9

Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Tiempo	Evaluación
• Conocer las distintas formas de resolver un conflicto interpersonal. • Identificar cuáles son sus propias formas de resolver un conflicto. • Reflexionar sobre las formas más adecuadas para enfrentar un conflicto.	-Se pregunta sobre lo que es un conflicto y cuáles son los distintos tipos para manejar un conflicto. -Contestar el cuestionario ¿Cómo reacciono ante los conflictos? Y hagan un párrafo sobre como creen que manejan los conflictos o si están conformes de esa manera en la que los resuelven. -Se comentan algunas formas de reaccionar ante los conflictos. -Se divide en grupos a los participantes para realizar representaciones sobre conflictos y cada quien escoge una manera de enfrentarlo.	-Espacio bien iluminado. -Hojas de papel y pluma -Mesas de trabajo	-50 minutos.	-Entregar los cuestionarios contestados de ¿Cómo reacciono ante los conflictos? -Exponer a la clase y comentar porque se generan los conflictos interpersonales, y cuáles son las formas de enfrentarlos y cuáles son las más adecuadas.

Desarrollo de la sesión:

Durante esta sesión, había asistencia de todos los alumnos, por lo que al principio se encontraban algo inquietos, pero en cuanto se les comento, que iniciaría la sesión se mostraron participativos y atentos a las instrucciones.

Empezaron a contestar las preguntas sobre lo que era un conflicto y los distintos tipos de conflictos. Al momento de realizar la actividad sobre cómo reaccionan ante los conflictos, igual se mostraron participativos y concentrados al momento de pensar que es lo que responderían y formar el párrafo sobre como creen que manejan los conflictos.

A la hora de realizar las representaciones sobre los distintos tipos de conflictos, trabajaron bien al momento de reunirse en equipo y ponerse de acuerdo como seria la forma de representar cada conflicto. Al final varios alumnos se mostraron participativos al realizar la retroalimentación de lo aprendido en la sesión

Resultados obtenidos:

Se obtuvo mediante la evaluación aplicada a cada alumno, la forma en que cada estudiante resolvía o reaccionaba ante los distintos conflictos y la distinta forma de lidiar con ellos.

Al realizar la retroalimentación final de la sesión, los alumnos supieron que existían distintas formas de reaccionar ante los conflictos y como resolverlos.

Observaciones:

Al estar todos los alumnos presentes, como en las diferentes sesiones, los estudiantes se mostraron participativos ante la sesión, dando sus diversas opiniones y lo que pensaban sobre los conflictos.

Fase II: Resolviendo problemas

Sesión 10

Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Tiempo	Evaluación
- Reconocer cuales son los distintos elementos de un problema y cuáles son las estrategias para resolverlos. - Implementar la capacidad de toma de decisiones, tomando la mejor alternativa para resolver los conflictos. - Reflexionar sobre las distintas perspectivas que existen a la hora de existir un problema.	-Hacer retroalimentación de lo aprendido en la sesión pasada. -Realizar la dinámica donde una pareja se encuentran enlazados por un cordón y tratar de separarse sin cortar el cordón, o sin romper las reglas. -Cada estudiante escribe un problema personal que tenga de manera anónima. -Escoger de manera aleatoria, cada uno de los problemas y los estudiantes tratarán de resolver la situación de diversas maneras.	-Espacio bien iluminado. -Hojas de papel y pluma -Mesas de trabajo	-50 minutos.	-Al momento de escoger al azar los distintos problemas, se escucharon las distintas perspectivas de los problemas y como resolverlas. -Exponer ante el grupo lo que se aprendió durante la sesión.

Desarrollo de la sesión:

Los alumnos al principio, se encontraban distraídos, ya que se encontraban realizando trabajos o tareas, que eran de las ultimas para finalizar el semestre, pero en cuanto se les indico que comenzaría la sesión, dejaron de hacer lo que estaban haciendo de sus actividades escolares.

Distintos alumnos recordaron al grupo, lo visto en la sesión pasada y en cuanto se les explico la actividad con los cordones, se mostraron participativos y decidieron pasar en parejas para ver cómo era la actividad y poder hacerla. Varias parejas pasaron y trataron de lograr el objetivo de la dinámica y reflexionaron sobre ella.

Los alumnos se mostraron muy participativos al tratar de resolver las diversas situaciones anónimas que se plantearon dando diversas perspectivas.

Resultados obtenidos:

Los alumnos mostraron tener diversas ideas y opiniones para resolver los distintos conflictos que se manejaron en la actividad y al momento de reflexionar y realizar la retroalimentación de lo aprendido en la sesión, muchos participaron, expresando sus diversas ideas.

Observaciones:

Los alumnos se observaban un poco estresados por las tareas y trabajos finales que tenían que entregar, pero a la vez ansiosos porque ya estaban por terminar el semestre, pero a pesar de eso la sesión se llevó de acuerdo a los objetivos.

4.8. Plan de análisis de los datos

Plan de análisis: Se llevó un análisis de correlación entre las habilidades socioemocionales, clima social de clase y rendimiento académico, mediante **la prueba de correlación de Pearson**, finalmente se llevaron a cabo análisis descriptivos para reportar el nivel en que se encuentran las variables.

4.9 Consideraciones éticas

Se solicitó la autorización de la Dirección de la Preparatoria donde se realizó la investigación, junto con el consentimiento de los alumnos y profesores para la aplicación de los instrumentos. A partir de esto se les mencionó a todos los participantes que se manejarían con discreción los datos obtenidos en la investigación, protegiendo siempre su integridad moral. Al terminar con la investigación se proporcionó a la institución el programa que se generó para que cuente con una herramienta que favorezca tanto a los estudiantes como a los docentes en relación al desarrollo de habilidades socioemocionales con la intención de mejorar el clima social de clase en los grupos.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Los resultados obtenidos con la presente investigación mostraron lo siguiente:

En cuanto a los resultados de la evaluación inicial y evaluación final se presentan de la siguiente manera:

- **Resultados ECLIS**

Se efectuó un análisis descriptivo de frecuencias y medias donde en la mayoría de los casos en la evaluación inicial tanto como en la evaluación final, apuntó a respuestas positivas en cuanto a su clima de clase en las 4 sub escalas, como se muestra en las siguientes figuras:

- En cuanto al resultado de la escala total de Clima Social de Clase, donde el máximo puntaje que pudo haberse obtenido es de 332 y el mínimo de 82, teniendo una media de 202, los resultados tanto de la evaluación inicial como de la final, fueron arriba de la media, con un ligero incremento en la evaluación final como se muestra en la figura 5.1:

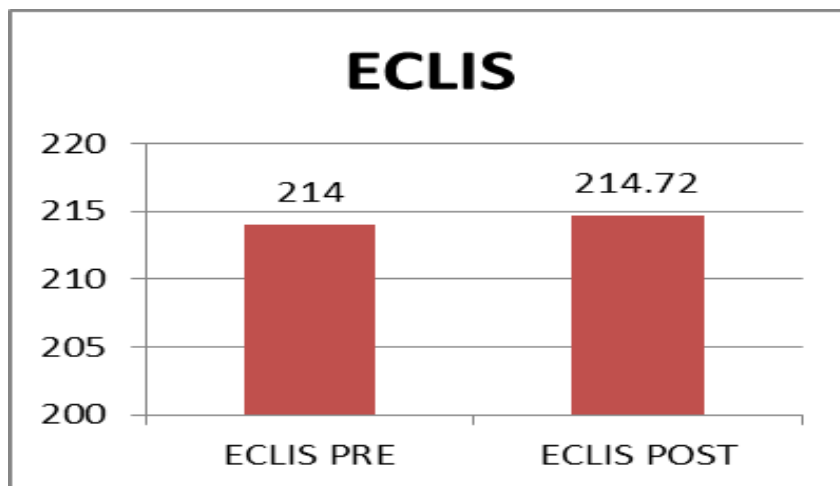


Figura 5.1. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de ECLIS

- En cuanto al resultado de la subescala de profesores de ECLIS, donde el máximo puntaje que pudo haberse obtenido es de 120 y el mínimo de 30, teniendo una media de 75, los resultados tanto de la evaluación inicial como de la final, fueron arriba de la media, con un ligero incremento en la evaluación final como se muestra en la figura 5.2:

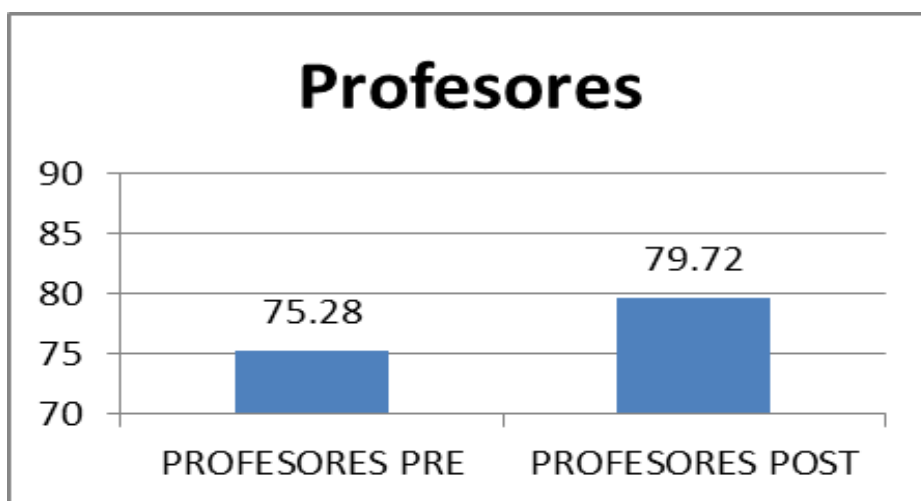


Figura 5.2. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Profesores.

- En cuanto al resultado de la subescala de compañeros de ECLIS, donde el máximo puntaje que pudo haberse obtenido es de 60 y el mínimo de 15, teniendo una media de 37.5, los resultados tanto de la evaluación inicial como de la final, fueron arriba de la media, con un ligero incremento en la evaluación final como se muestra en la figura 5.3:

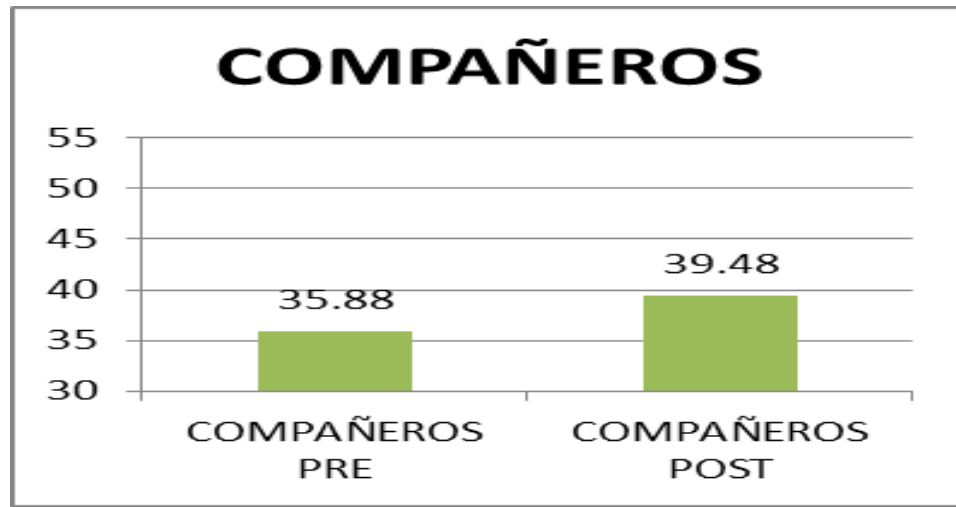


Figura 5.3. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Compañeros.

- El resultado de la subescala de las condiciones físicas de ECLIS, donde el máximo puntaje que pudo haberse obtenido es de 40 y el mínimo de 10, teniendo una media de 25, los resultados tanto de la evaluación inicial como de la final, fueron arriba de la media, con una leve disminución en la evaluación final como se muestra en la figura 5.4, dando a entender que los estudiantes se sintieron menos conformes con la infraestructura o las condiciones físicas de la institución:

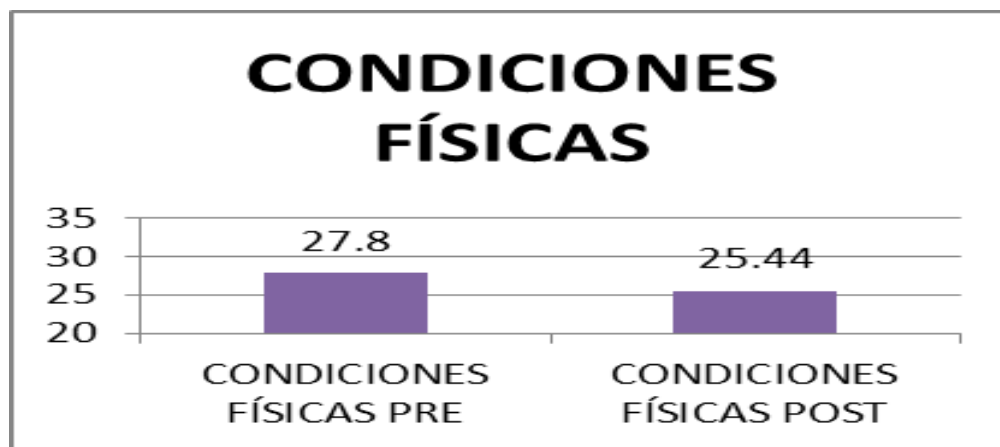


Figura 5.4. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Condiciones físicas.

- El resultado de la subescala de la satisfacción general del colegio de ECLIS, donde el máximo puntaje que pudo haberse obtenido es de 112 y el mínimo de 27, teniendo una media de 69.5, los resultados tanto de la evaluación inicial como de la final, fueron arriba de la media, con un ligero incremento en la evaluación final como se muestra en la figura 5.5:

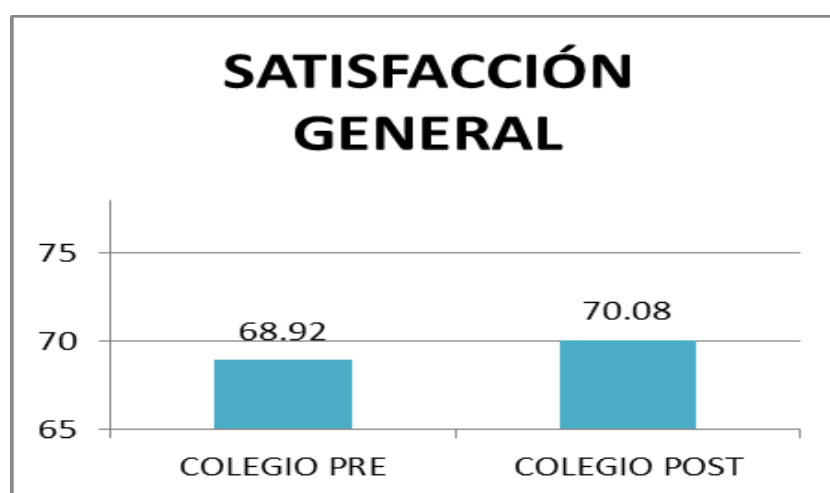


Figura 5.5. Puntuaciones obtenidas en el pre y post de la subescala Satisfacción general de la institución.

- Hubo varios casos en específico de ciertos ítems, que fueron áreas de oportunidad para trabajar con los estudiantes y en el programa de intervención con ellos, donde en algunos ejemplos que se mostraran en las siguientes figuras de la 5.6 a la 5.13, se ve como se comportaron en la evaluación inicial y en la evaluación final de cada una de las 4 subescalas, donde en algunos casos si hubo un incremento positivo en la forma de ver esos aspectos en cada subescala, pero en otros casos fue un poco de lo contrario:

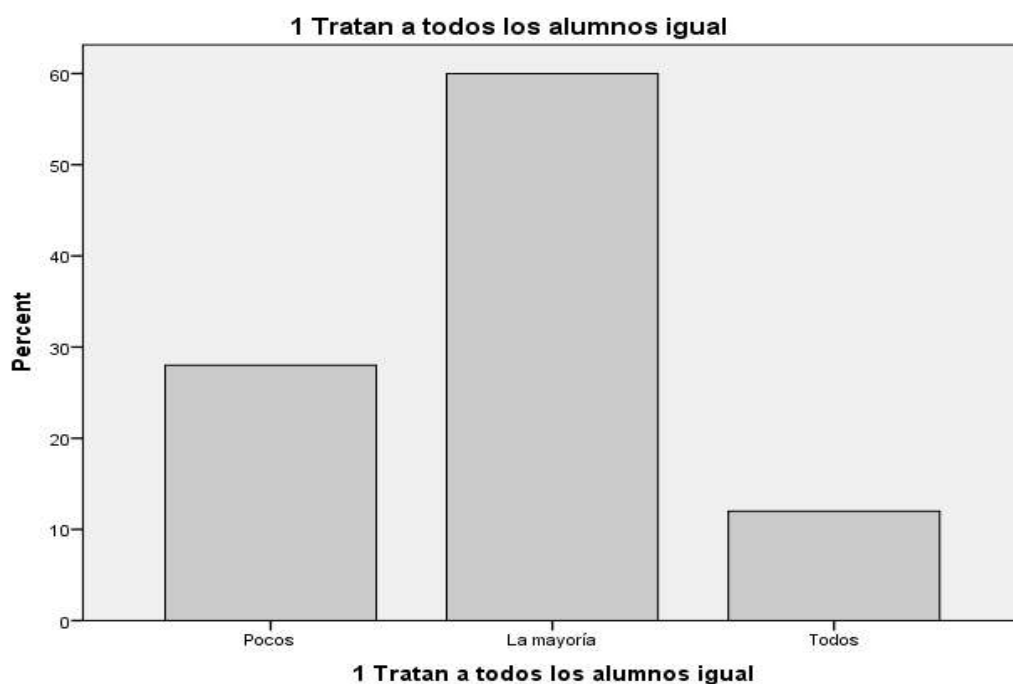


Figura 5.6. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 1 de la subescala de Profesores.

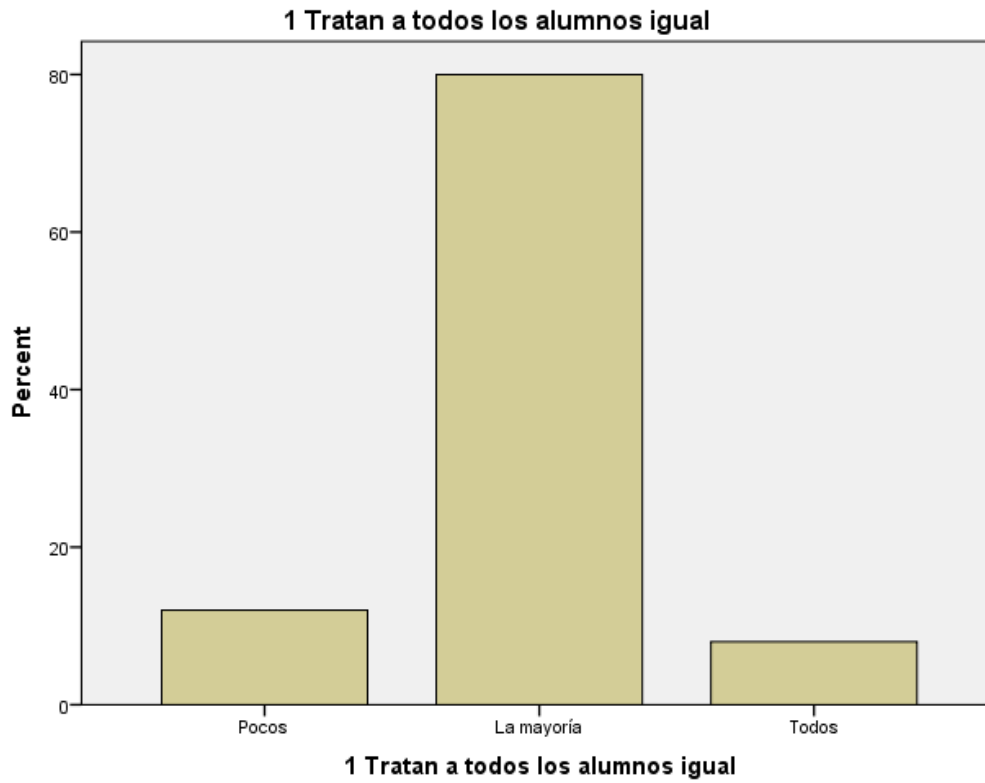


Figura 5.7. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 1 de la subescala de Profesores.



Fuente: SPSS.

Figura 5.8. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 32 de la subescala de Compañeros.



Figura 5.9. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 32 de la subescala de Compañeros.

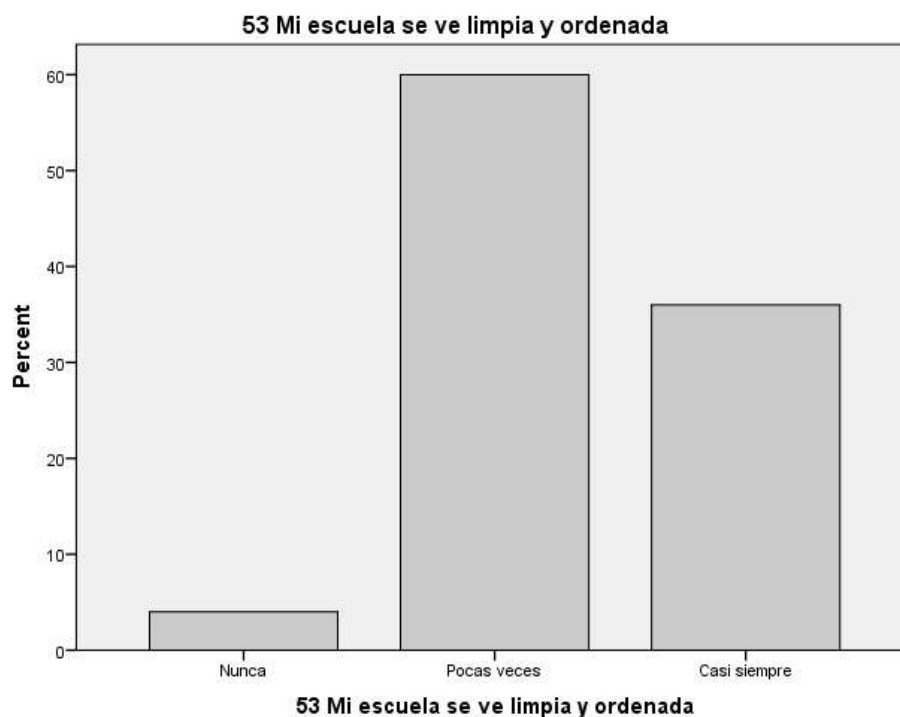


Figura 5.10. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 53 de la subescala de Condiciones físicas.

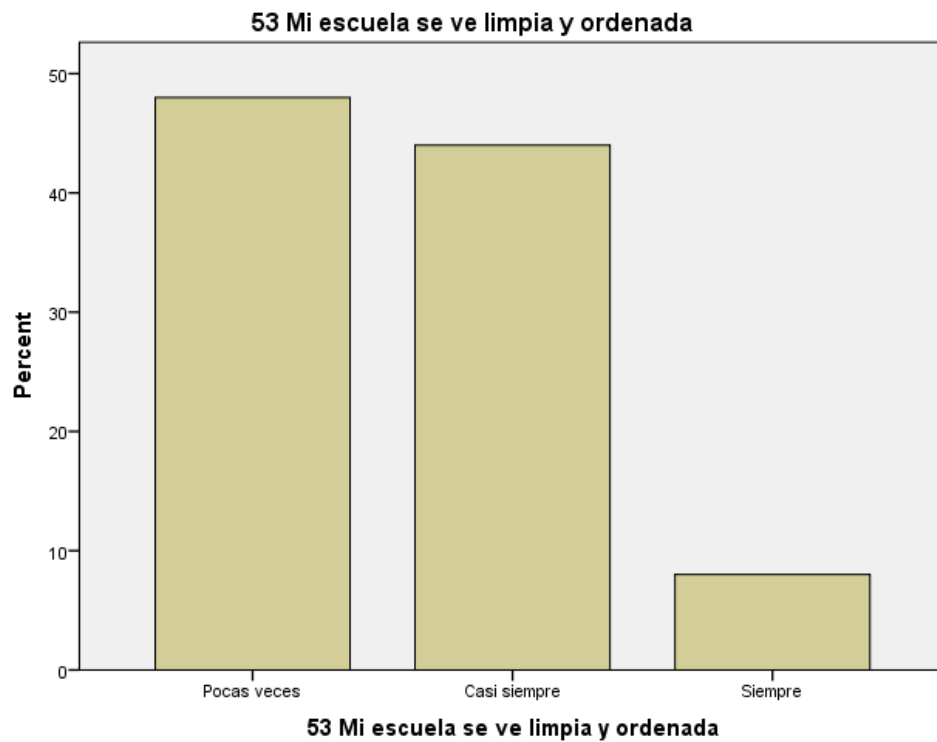


Figura 5.11. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 53 de la subescala de Condiciones físicas.

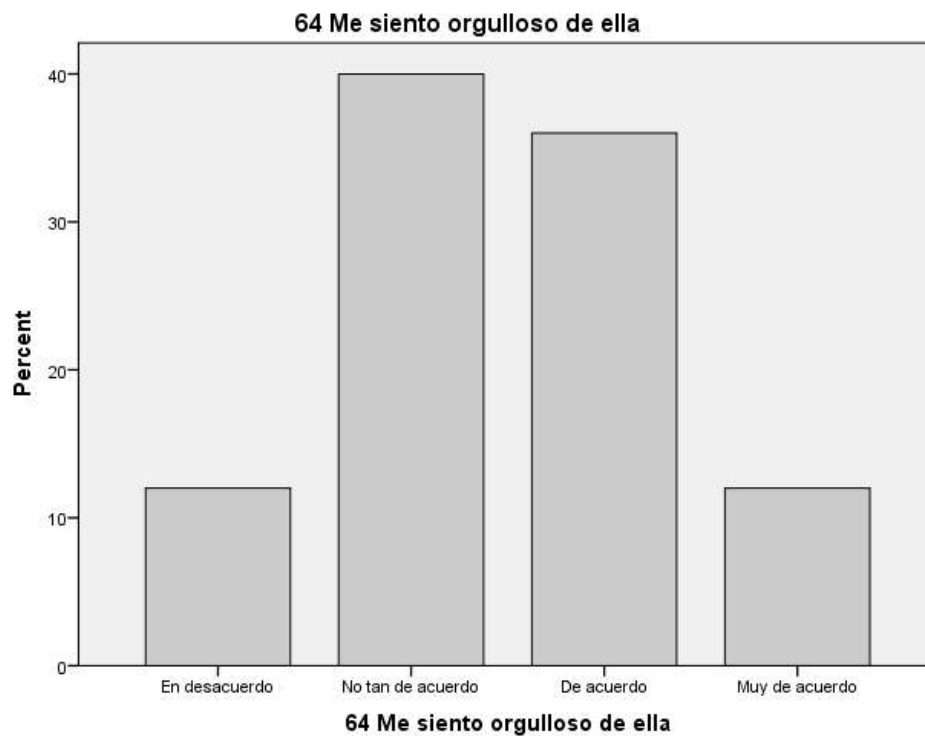


Figura 5.12. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 64 de la subescala de Satisfacción general de la institución.

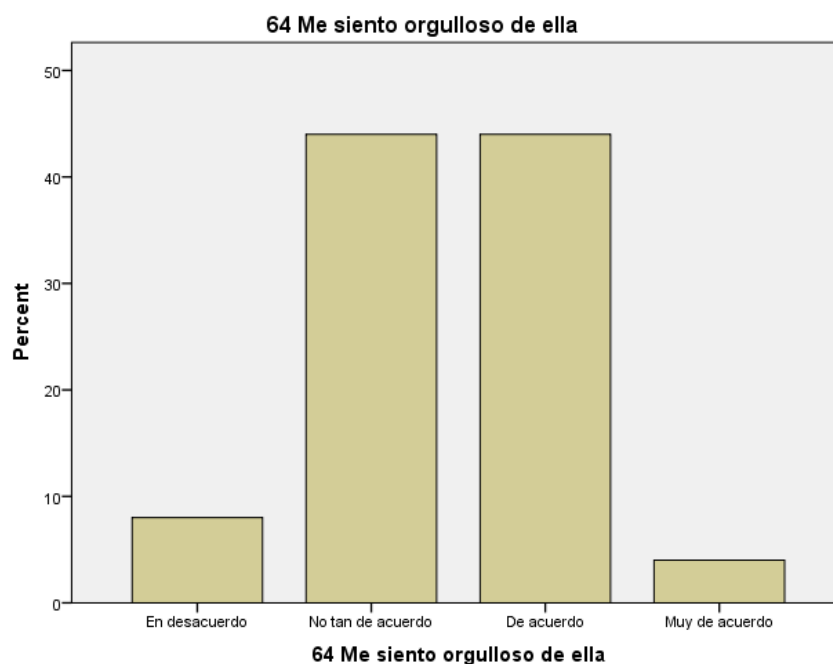


Figura 5.13. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 64 de la subescala de Satisfacción general de la institución.

▪ Resultados ERP

En cuanto al análisis de frecuencias de las 4 escalas utilizadas y sus respectivas subescalas, hubo un ligero incremento en 3 de las subescalas, las cuales fueron la de Recursos Afectivos, Recursos Cognitivos, Recursos instrumentales y una leve disminución en la de Recursos Sociales.

- En la escala de Recursos afectivos, se mostró un ligero incremento en la evaluación final que en la inicial, donde la puntuación máxima que se pudo haber obtenido es de 72 y la mínima siendo de 18, obteniendo una media de 45. En la siguiente figura se muestra, como los estudiantes se encuentran arriba de la media en esta escala:



Figura 5.14. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Afectivos.

- En la escala de Recursos Cognitivos, se mostró igual un ligero incremento en la evaluación final que en la inicial, donde la puntuación máxima que se pudo haber obtenido es de 36 y la mínima siendo de 9, obteniendo una media de 22.5. En la figura 5.15 se muestra, como los estudiantes se encuentran arriba de la media en esta escala:

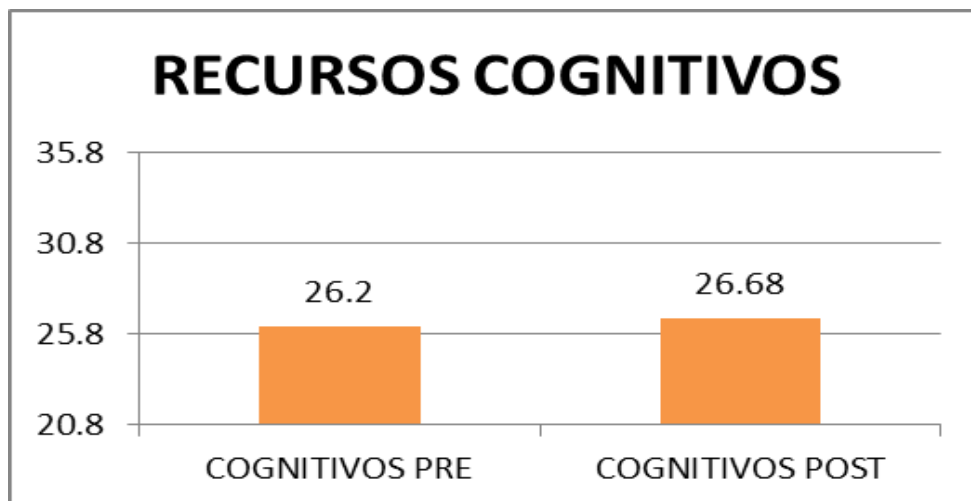


Figura 5.15. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Cognitivos.

- En la escala de Recursos Instrumentales, se mostró igual un ligero incremento en la evaluación final que en la inicial, donde la puntuación máxima que se pudo haber obtenido es de 24 y la mínima siendo de 6, obteniendo una media de 15. En la figura 5.16 se muestra, como los estudiantes se encuentran arriba de la media en esta escala:



Figura 5.16. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Instrumentales.

- En la escala de Recursos Sociales, se mostró diferente de las demás escalas en la evaluación final que en la inicial, ya que al contrario de las otras escalas, hubo una ligera disminución en las puntuaciones, donde la puntuación máxima que se pudo haber obtenido de la escala de Recursos Sociales es de 36 y la mínima siendo de 9, se obtuvo una media de 22.5. En la figura 5.17 se muestra, como los estudiantes se encuentran arriba de la media en esta escala, y de cuanto fue la disminución en las puntuaciones.

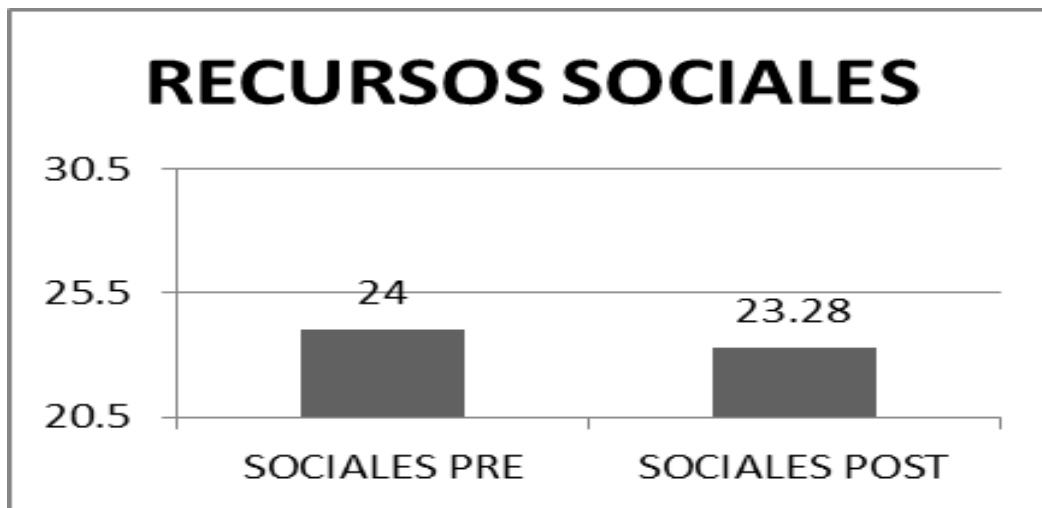


Figura 5.17. Puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test de la escala de Recursos Sociales.

- Al igual que en la Escala de Clima Social Escolar, se tomaron en cuenta ciertos items en específico donde se presentaban distintas áreas de oportunidad para trabajar durante el proyecto de intervención psicoeducativo. Donde hubo ciertos items que presentaron mejora en sus puntuaciones en la evaluación final que en la evaluación inicial como se muestra de la figura 5.18 a la figura 5.25:

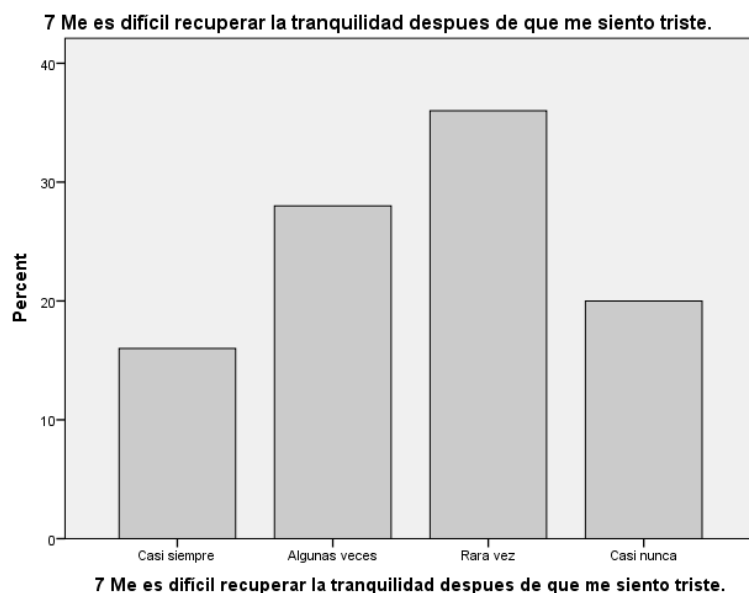


Figura 5.18. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 7 de la escala de Recursos Afectivos.

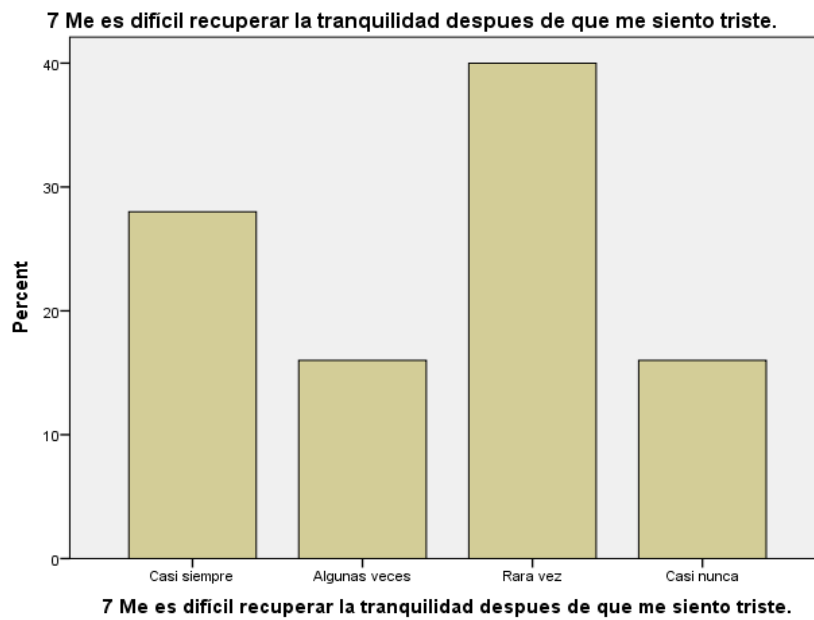


Figura 5.19. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 7 de la escala de Recursos Afectivos.

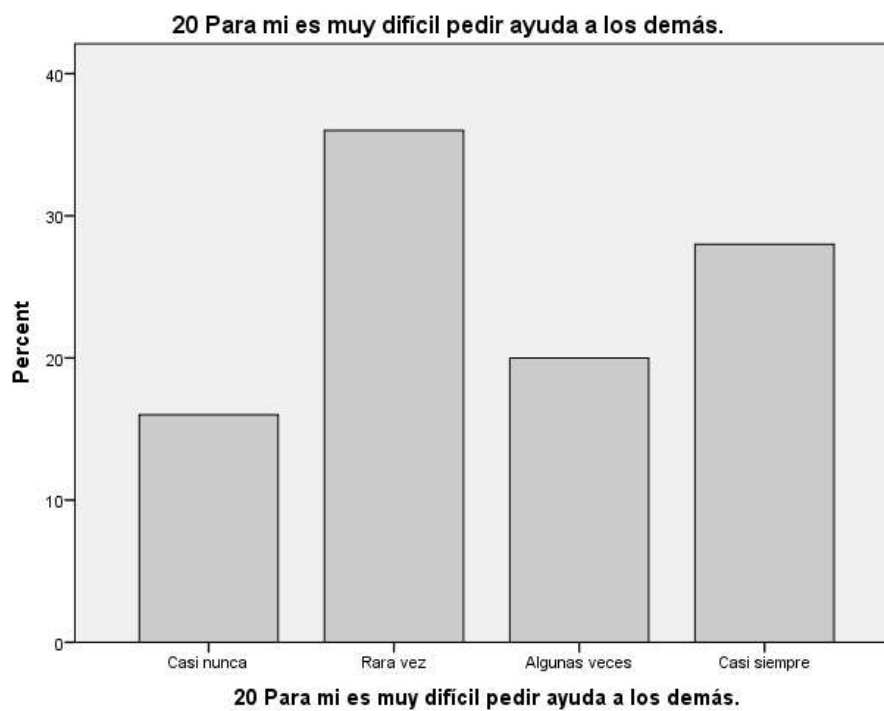


Figura 5.20. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 20 de la escala de Recursos Sociales.

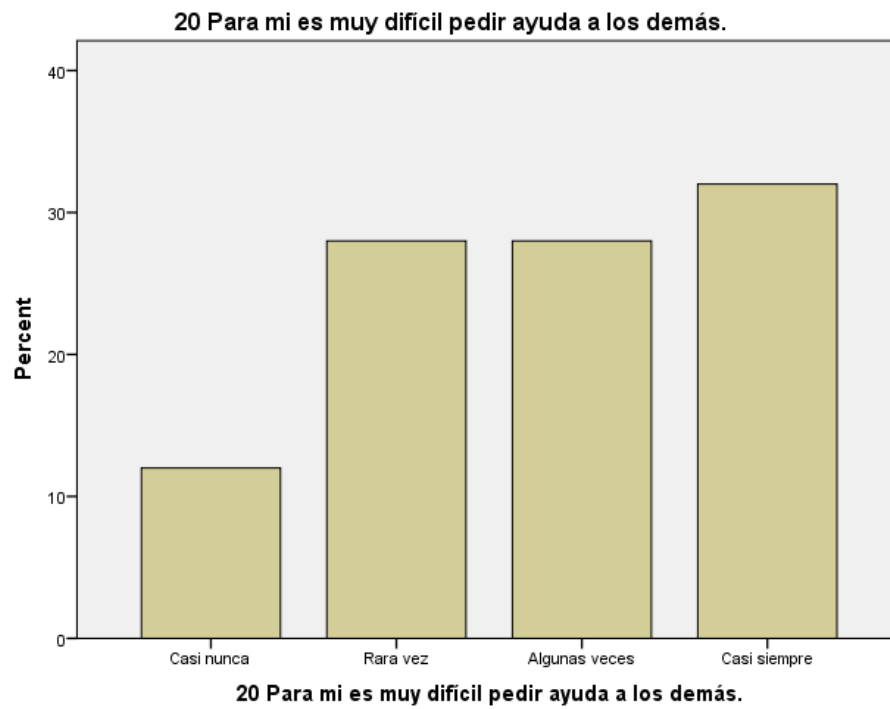


Figura 5.21. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 20 de la escala de Recursos Sociales.

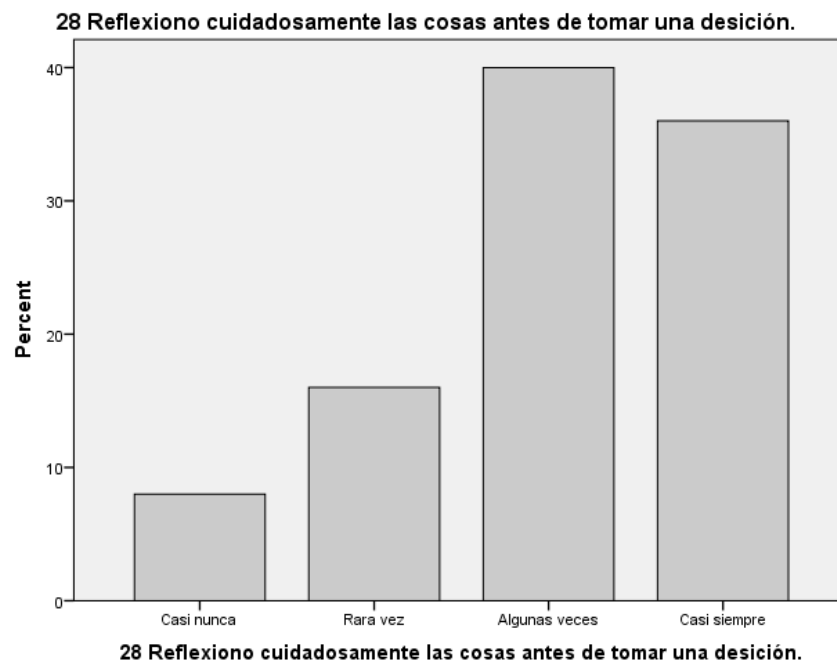


Figura 5.22. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 28 de la escala de Recursos Cognitivos.

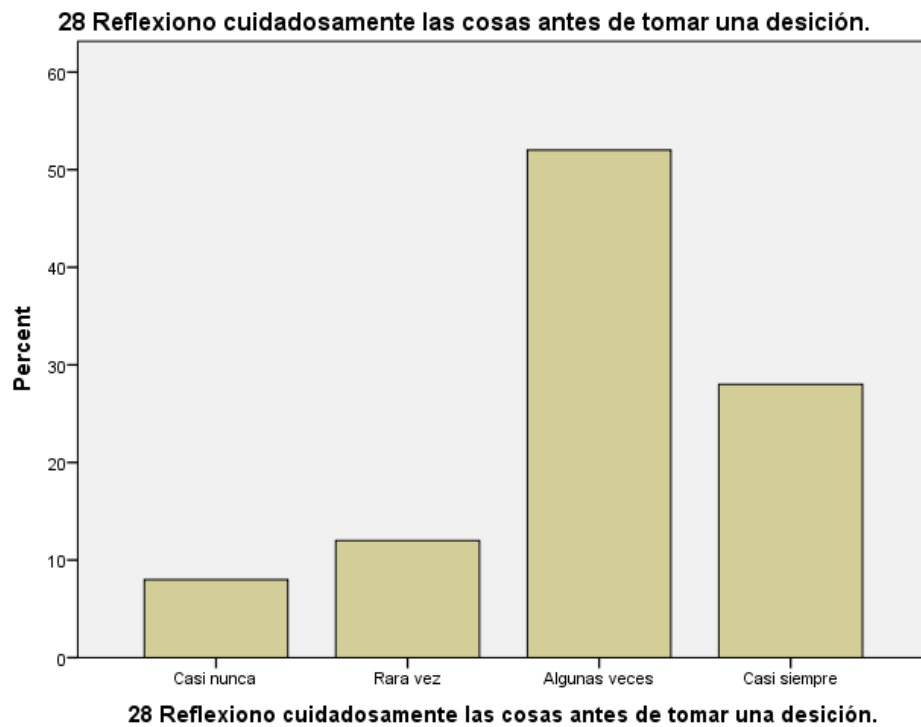


Figura 5.23. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 28 de la escala de Recursos Cognitivos.

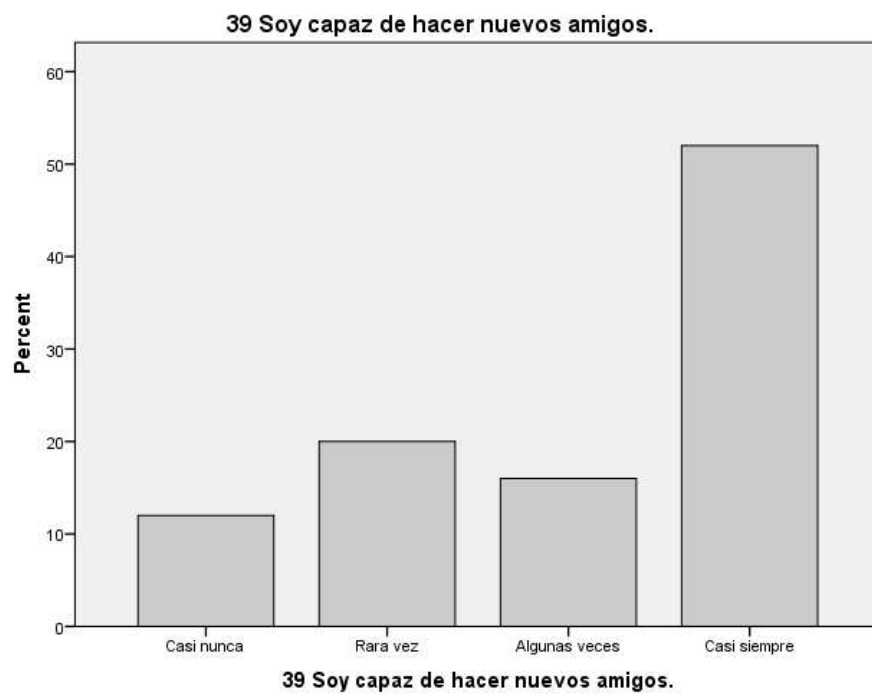


Figura 5.24. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 39 de la escala de Recursos Instrumentales.

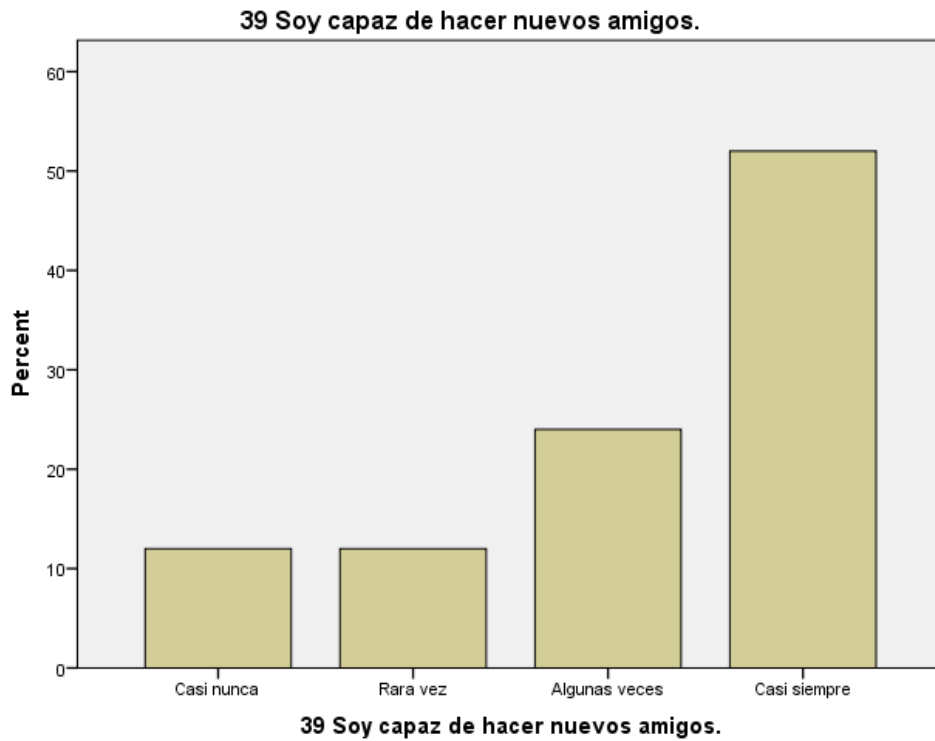


Figura 5.25. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 39 de la escala de Recursos Instrumentales.

▪ Resultados del CMCQ

Los resultados muestran que el profesor correspondiente, se encuentra arriba de la media aritmética en las distintas dimensiones, que conforman el CMCQ, pero podría trabajarse en varias estrategias para mejorar la práctica docente, como en Evaluación para el aprendizaje, Uso Frecuente de Ejemplos o No comparación de los alumnos, como se muestra en las figuras 5.26 a la 5.31.

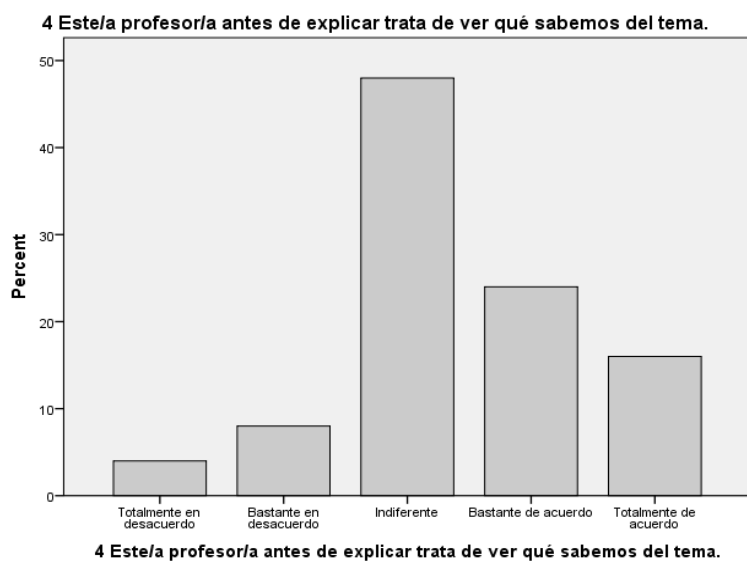


Figura 5.26. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 4 del patrón de Evaluación para el aprendizaje.

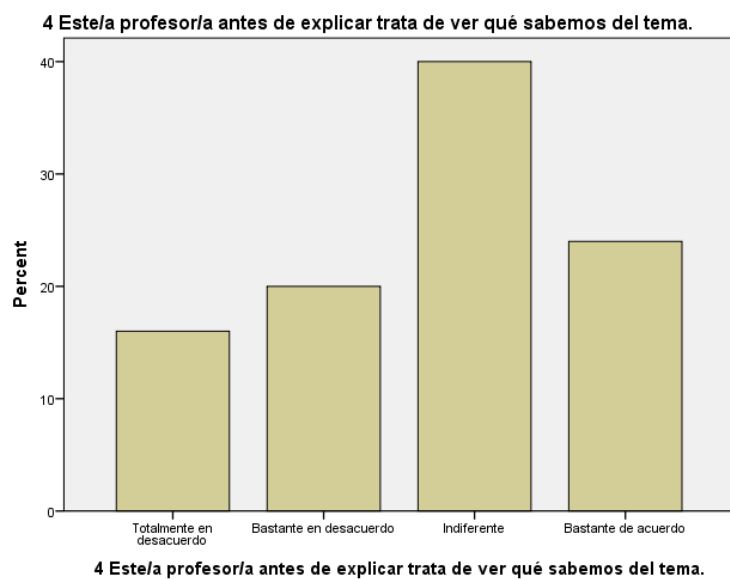


Figura 5.27. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 4 del patrón de Evaluación para el aprendizaje.



Figura 5.28. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 19 del patrón de No comparación de los alumnos.

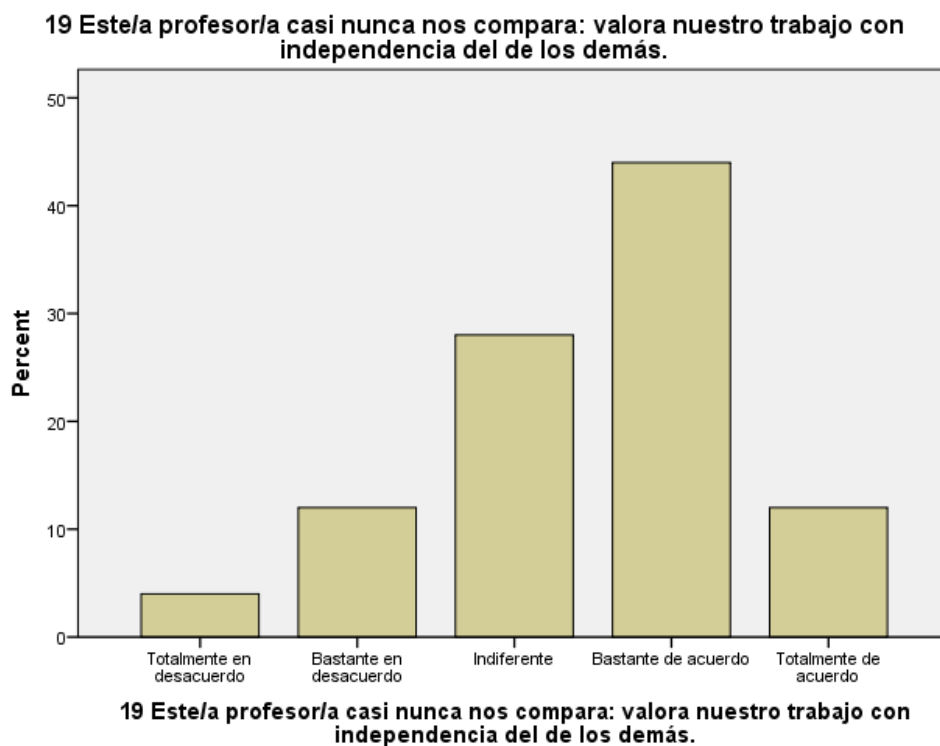
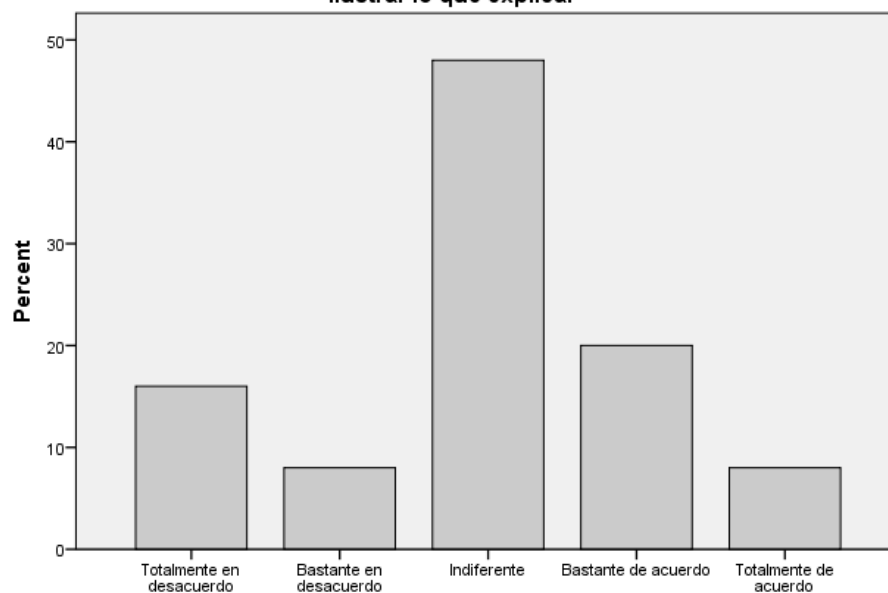


Figura 5.29. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 19 del patrón de No comparación de los alumnos.

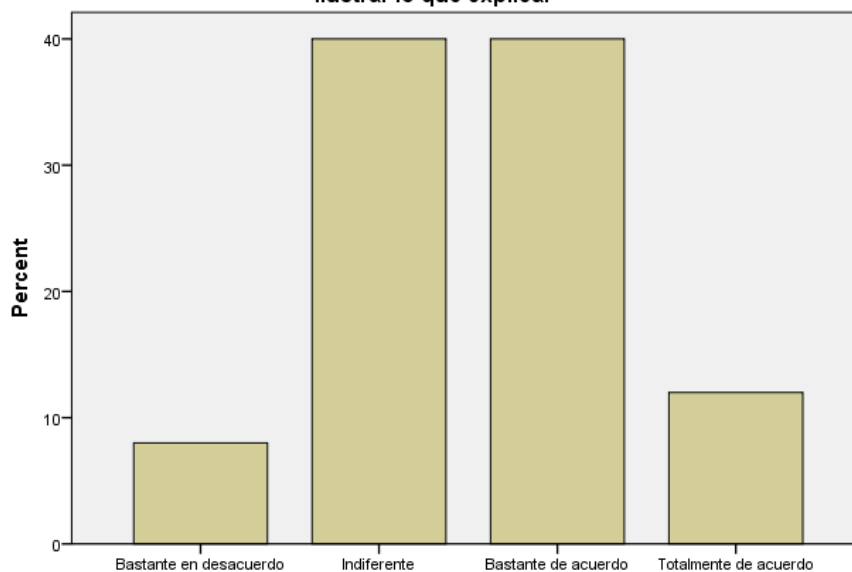
32 Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.



32 Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.

Figura 5.30. Puntuaciones obtenidas en el pre-test del ítem 32 del patrón de Uso frecuente de ejemplos.

32 Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.



32 Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.

Figura 5.31. Puntuaciones obtenidas en el post-test del ítem 32 del patrón de Uso frecuente de ejemplos.

- Sociograma 1era aplicación (Ver diagramas en apéndices).

En la primera pregunta: ¿A cuál de tus compañeros elegirías como jefe de grupo?, se observa que en el grupo existe un liderazgo por parte de 3 personas, una siendo la principal, recibiendo más elecciones por parte de los demás, siendo elegida como primer lugar en las dos opciones. También se observa cómo se forman 2 capillas y 2 diadas.

En la segunda pregunta: ¿Con cuál de tus compañeros de este grupo, te gustaría trabajar en equipo?, se observa con quien les gustaría trabajar a la mayoría del grupo, siendo 3 personas diferentes de la primera pregunta como primeras opciones elegidas por los demás. También se observan 5 miembros aislados, 6 diadas y 4 capillas, ya más definidas para poder trabajar en equipo.

En la tercera pregunta: ¿A cuál de los compañeros de este grupo elegirías, para asistir a una fiesta?, se observa como 3 personas son las más recibieron elecciones por parte del grupo y 3 miembros aislados, siendo estos últimos algunos similares de la segunda pregunta. En este caso, los grupos son algunos distintos de las preguntas anteriores, ya que la pregunta se enfoca en algo distinto de lo que es lo académico.

En cuanto a la última pregunta: ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, no te gustaría trabajar en equipo?, se observó que hubo una persona que recibió 5 elecciones por parte del grupo, seguido de dos personas que recibieron 5 elecciones.

- Sociograma 2da aplicación (Ver diagramas en apéndices).

En la primera pregunta: ¿A cuál de tus compañeros elegirías como jefe de grupo?, se observa que las mismas 3 personas mantuvieron el liderazgo como primera opción de los demás, unos obteniendo más elecciones que la primera vez y otros menores, pero conservando su liderazgo. Pero en esta ocasión se observó cómo se deshicieron las capillas y las diadas.

En la segunda pregunta: ¿Con cuál de tus compañeros de este grupo, te gustaría trabajar en equipo?, se observa como eligieron a las mismas personas como primera opción de la pregunta uno, agregando a una cuarta persona, con 5 elecciones y una persona tomando el liderazgo con 7. Aquí se formaron 2 diadas y 2 capillas. A la vez se observa que hay 7 miembros aislados, siendo unos similares de la primera aplicación.

En la tercera pregunta: ¿A cuál de los compañeros de este grupo elegirías, para asistir a una fiesta?, se observa como 3 personas son las más elegidas como primera opción, siendo 2 personas las mismas que se eligieron en la primera aplicación, y la que no estaba en la primera aplicación alcanzo el liderazgo por 6 votos, cuando en la primera aplicación solo obtuvo 3. En cuanto a los miembros aislados, se observan 5, siendo similares a los de la segunda pregunta.

En cuanto a la última pregunta: ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, no te gustaría trabajar en equipo?, se observó que hubo una persona 9 votos como primera opción, siendo miembro aislado en las otras 3 preguntas, y obteniendo 6 votos en la primera aplicación; esto es muy importante ya que se muestra como este alumno, al transcurrir el semestre se mostró más aislado de sus compañeros y obteniendo rechazo de su parte, por lo que se podría trabajar en específico con este alumno en un futuro. En cuanto otro estudiante que recibió 5 votos en la primera aplicación, también en esta segunda aplicación recibió los mismos, mostrándose estas dos personas un poco más aisladas que los demás.

- Kardex:

Se tomaron en cuenta los promedios al final de 3° semestre que fue cuando tenía poco de haber empezado el trabajo con el grupo, y al final de 4° semestre, donde terminó el trabajo con el grupo. En la figura 5.32, se muestra como el promedio aumento ligeramente, aumentando 2 décimas, de 8.6 a 8.8.

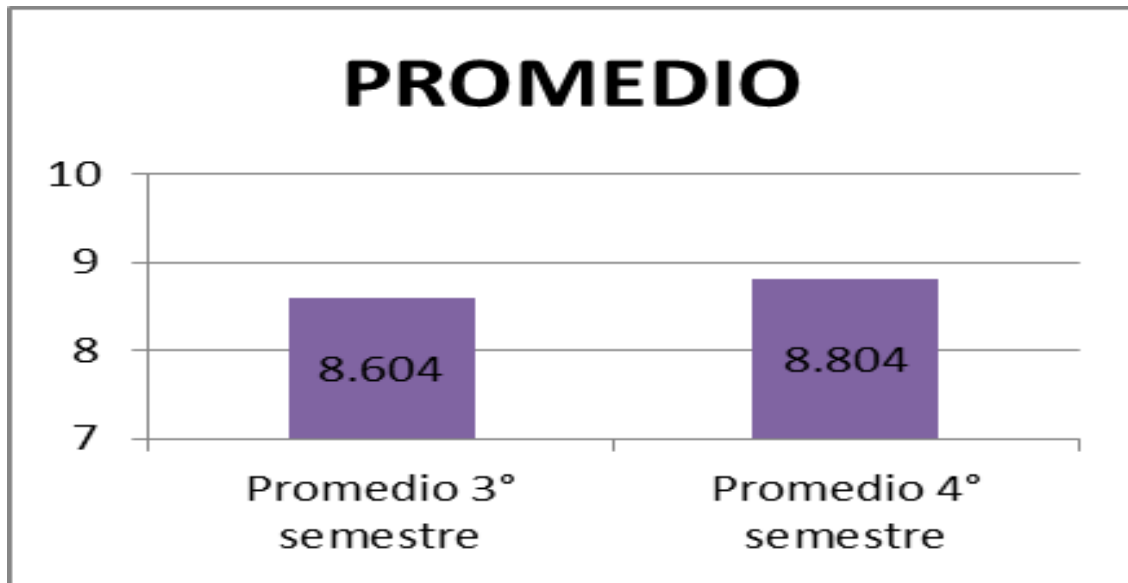


Figura 5.32. Promedio final obtenido al final de 3° semestre y al final de 4° semestre.

- **Correlación entre habilidades socioemocionales, clima social de clase y rendimiento académico.**

Las correlaciones que se manejaron entre las 3 distintas variables se muestran en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Correlaciones entre Habilidades socioemocionales, rendimiento académico y clima social de clase.

Variables	1	2	3	4
1 Rendimiento académico	-			
2 Habilidades cognitivas	.413*	-		
	.040			
3 Habilidades afectivas	.332	.780**	-	
	.071	.000		
4 Clima social de clase	-.378	-.441*	.036	-
	.062	.027	.864	

* $p < 0.05$ (bilateral) ** $p < 0.01$ (bilateral) N= 25

Fuente: Elaboración propia

Por los resultados obtenidos, se observa que las habilidades cognitivas si están altamente asociadas de manera significativa con el rendimiento académico y en relación con el rendimiento académico y las habilidades afectivas se puede observar que existe una relación moderada, y no significativa, lo que supone que hay una baja relación entre ambas variables sin significancia para la muestra estudiada.

También se muestra como el clima social de clase tiene una relación negativa moderada pero significativa con las habilidades cognitivas y también un poco moderada pero no significativa con el rendimiento académico.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al logro del objetivo general de este trabajo que fue analizar de qué manera se relacionan las habilidades socioemocionales con un clima social de clase positivo y su influencia en el rendimiento académico, se pudo observar, con base en los resultados obtenidos con esta muestra de estudiantes, que el rendimiento académico está relacionado con las habilidades cognitivas de los estudiantes, pero menos relacionado con las habilidades afectivas y el clima social de clase. Sin embargo, se ha encontrado en otras investigaciones (Ashdown y Bernard, 2012; Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés, y Satrústegui-Azpíroz, 2015; Muñoz-Quezada, Moncada, Cornejo, Muñoz-Molina, y Araya-Sarabia, 2014) que estas variables poseen una correlación positiva entre sí, por lo que es conveniente seguir trabajando en investigaciones futuras con este grupo, para determinar qué variables extrañas influyeron en los resultados obtenidos.

Durante el programa de intervención, la muestra de estudiantes se comportó de manera adecuada a lo largo de todo el proceso, en donde los participantes se mostraron muy participativos y receptivos en todas las sesiones que se llevaron a cabo, abordándose temas como el clima social de clase, el cómo enfrentan los problemas o manejan el estrés, entre otros, por lo que se puede afirmar que este programa de intervención que se creó en Chile, también se puede aplicar a muestras mexicanas, pudiendo hacer ciertas modificaciones dependiendo del contexto escolar de que se trate, o a la manera de trabajar de cada grupo como fue el caso de este trabajo de investigación que desde el inicio se ajustó a la muestra con la que se trabajó.

En relación a la influencia que tuvo el programa de intervención en la mejora del clima social de clase y en el desarrollo de habilidades socioemocionales, se puede decir, con base en los

resultados de los distintos instrumentos aplicados, que sí hubo una leve mejoría en la mayoría de las variables relacionadas con las habilidades socioemocionales y el clima social de clase, que la que obtuvieron en la evaluación inicial.

En este sentido, podría afirmarse entonces que la hipótesis propuesta en este trabajo se comprobó en cierta medida pues se observó que las calificaciones de los estudiantes, que era un indicador para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra elegida, mostraron un ligero incremento una vez que se concluyó el programa. Pero aunque este incremento fue poco significativo (8.6 a 8.8), podría afirmarse que cualitativamente sí existe una relación entre habilidades cognitivas y habilidades afectivas, pues la relación interpersonal que los estudiantes mostraron entre sí fue mayor, logrando trabajar de una manera más adecuada en equipo.

Si bien es cierto que hubo una leve mejoría en cuanto a los puntajes del resultado de alguna de las variables socioemocionales en la evaluación final, se pudieron detectar ciertos aspectos que pudieran ser de gran ayuda para que los docentes o la misma institución las trabajen como áreas de oportunidad como la percepción que tienen sobre la infraestructura o las actividades que se realizan dentro de ella, o en las habilidades socioemocionales del alumno o en el clima social de clase, para que influyan de manera positiva en el rendimiento académico, pues el hecho de que los alumnos sean más conscientes de la forma en que desarrollan sus habilidades socioemocionales, o darse cuenta de cómo se comportan ante ciertas situaciones, plantea el hecho de que los alumnos sean más reflexivos sobre la importancia de mejorar sus habilidades socioemocionales, y por ende, influir en el clima social de clase.

En consecuencia, los resultados obtenidos mostraron que si hubo un leve incremento en las puntuaciones de los instrumentos aplicados en la evaluación final, en relación con la evaluación inicial.

Las razones que obedecen a este incremento en los puntajes de los instrumentos, se relacionan con las limitaciones que se tuvieron a lo largo de esta investigación, siendo algunas de ellas las siguientes:

- No se asignó un horario fijo durante la aplicación de todo el Programa de Intervención, ya que solía cambiarse por las horas libres que el grupo muestra tenía disponible en sus clases.
- El desarrollo de diversas actividades académicas o culturales propuestas en el grupo por los directivos, que impidieron que el programa se pudiera mantener de forma continua y sistemática.

Pero al margen de estas limitaciones institucionales, se sugiere agregar más actividades o ejercicios de reflexión con los alumnos, pues el hecho de aplicar un Programa de Intervención ya pre elaborado en otro país, como lo fue en este caso al emplear el programa propuesto en Chile, puede influir en los resultados deseados en la muestra con la que se trabaje.

Por otra parte, y como se observó en las distintas investigaciones encontradas (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014, Gaxiola y Armenta, 2016), se necesitan realizar más estudios en diversos contextos, con distintas muestras y culturas, para seguir probando que este tipo de programa de intervención que se enfocan en mejorar el clima social de clase y ciertas habilidades socioemocionales causan realmente mejora o impacto en el rendimiento académico, por lo que investigaciones de este tipo son necesarias.

Referencias

- Aguilar, Ma. J. (1991). *Como animar un grupo*. México: El Ateneo
- Alvira, J. A. G. (1980). *El grupo y su dinámica:(introducción para educadores)*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad.
- Arón, A. y Milicic N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un Programa de mejoramiento*. Chile: Andrés Bello.
- Arón, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/647/64724634010/>
- Ashdown, D. M., y Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Bainbridge, D. (2010). *Adolescentes: una historia natural*. Duomo
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39.
- Beal, G., Bohlen J. y Raudabaugh, J. (1990). *Conducción y Acción Dinámica del Grupo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Berger, C., y Lisboa, C. (2009). Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. *Santiago de Chile: Editorial Universitaria*.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24(2), 344-351.

- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2).
- Bizquera Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-(3), 95-114.
- Caballo, V. (1993) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España: Siglo veintiuno.
- Campbell, H., y Stanley, P. (1966). Diseños experimentales. *México DF: El Universitario*.
- Carrasco, E. (1985). El rendimiento Académico. *Ed. pueblo Cali Colombia*.
- Carrión Pérez, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Educación Médica Superior*, 16(1), 1-2.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1971). Dinámica de grupos: investigación y teoría. (No. 301.17 CARd).
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>.
- CASEL. (2000), What is SEL? Recuperado de <https://casel.org/what-is-sel/>
- Caso-Niebla, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.
- Castilla, I. & Iranzo, I. (2001). Habilidades para la vida. *Revista de Formación Del*.
- Castillo C. (2002). *El adolescente y sus retos*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Di Gresia, L. M., Porto, A., & Ripani, L. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. *Documentos de Trabajo*.

- De Pedro, K. T., Gilreath, T., y Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10-15.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico. Concepto, investigación y desarrollo. Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación, Vol. 1. España
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. B. (2008). Early adolescent school adjustment: Contributions of friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fernández, B., (2002). *La integración grupal para desarrollar la comunicación en grupo y el trabajo en equipo, en un grupo escolar de bachillerato*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Aguascalientes.
- Fernández, B., (2011). Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle & J. C. Nuñez (Eds.), *Handbook of instructional resources and applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova Science Publishers
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación Académica*. Ed. Universitaria. El salvador.
- Forteza Mendez, J. A. (1975). Rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 86.
- Fuentes, T. (2005). *El estudiante como sujeto del rendimiento académico*. Mapas. México.
- García, J. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.

- García, O., & Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. *Editado en la Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.*
- Gaxiola, M. I. B., y Armenta, M. F. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63.
- Goleman, D. (2008). La inteligencia emocional. España: Kairós.
- Goleman, D. (2012). El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos. Barcelona: Ediciones B.
- Guil, R., Mestre, J., Alcalde, C. y Marchena, E. (1998). *Situación Laboral del Alumno y Clima Social del Aula*. Bordon, 50 (4), 69-86.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología del adolescente*. México. Editorial Trillas.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Jiménez, A. C. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. *Revista cubana de psicología*, 18(1).
- Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 248-252.
- Jiménez Morales, M., y López Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29).
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American journal of sociology*, 44(6), 868-896.

- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.
- Knowles, M., & Knowles, H. (1962). Introducción a la dinámica de Grupo.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., y McClowry, S. G. (2015). Context Matters for Social-Emotional Learning: Examining Variation in Program Impact by Dimensions of School Climate. *American journal of community psychology*, 56(1-2), 101-119.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10(3), 169-177.
- Milicic, N. A. AM y Pesce C. (2003). Violencia en la Escuela. La percepción de los Directores. *Revista Psykhé*, 12(1), 177-194.
- Montes, I. y Lerner, J. (2011) *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT*. Colombia: Universidad de EAFIT
- Montero, E. y Villalobos, J. (2002). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la UCR*. Segundo informe parcial del proyecto de investigación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 2, 27-44.
- Muñoz-Quezada, M. T., Lucero Moncada, B. A., Cornejo-Araya, C. A., Muñoz-Molina, P. A., y Araya-Sarabia, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Organización Mundial de la Salud (2012). Desarrollo del adolescente. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Pérez, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. *Sevilla: Universidad Pablo de Olavide*.

- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_10.pdf
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., & Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar.
- Porto, A., & Di Gresia, L. M. (2000). Características y rendimiento de estudiantes universitarios. *Documentos de Trabajo*.
- Rivera-Heredia, M.E. y Pérez-Padilla, M. L. (2012). Evaluación de los recursos psicológicos. *Uaricha. Revista de Psicología*, 19, 1-19
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.
- Ruiz, P. J. (2013). Psicología del adolescente y su entorno. *Formación Continuada en Adolescencia. Siete Días Médicos*, 852.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- Saavedra, R., & Manuel, S. (2001). Evaluación del aprendizaje: conceptos y técnicas. *Pedagogía dinámica*.
- Secretaría de Educación Media Superior (2014). Habilidades Socioemocionales (HSE). Recuperado en línea de: <http://www.construye-t.org.mx/habilidades>.
- Secretaria de Educación Pública. (s/d). Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo. Recuperado en línea: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2014). Recuperado en línea:
<http://www.construye-t.org.mx/habilidades>

Torres, A. y Zinny, I. (2014). Habilidades socioemocionales, una materia pendiente.
Recuperado en línea: <http://www.lavoz.com.ar/opinion/habilidades-socioemocionales-una-materia-pendiente>

UNICEF. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Unicef.

Vélez, A. P., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Azpíroz, C. S. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar/School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence. *Estudios Sobre Educación*, 28, 9.

Apéndices

Apéndice 1 Cuestionario de identificación

Cuestionario de identificación

Nombre: _____ Escuela: _____

Semestre: _____ Edad: _____

1.- ¿Cuántos hermanos/as tienes?

2.- ¿Qué lugar ocupas en la familia?

3.- ¿Cuánto tiempo convives con tus padres al día?

4.- ¿Cómo consideras que es tu relación con tu familia?

5.- ¿Qué materias se te han dificultado a lo largo de la Preparatoria?

6.- ¿Qué materias se te han facilitado?

7.- ¿Qué promedio obtuviste en 1er semestre y en 2do semestre de Preparatoria?

8.- ¿Cuánto dedicas a estudiar fuera de la escuela?

9.- Cumples con las tareas que asigna tu profesor:

Siempre

A veces

Nunca

Sociograma

Sociograma

Nombre: _____

Instrucciones: Menciona a dos personas según consideres de acuerdo a cada pregunta.

1.- ¿A cuál de tus compañeros elegirías como jefe de grupo?

2.- ¿Con cuál de los compañeros de este grupo te gustaría trabajar en equipo?

3.- ¿A cuál de los compañeros de este grupo elegirías para asistir a una fiesta?

4.- ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, no te gustaría trabajar en equipo?



Apéndice 3 Escala de Clima Social de Clase

Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino Edad: _____ años

Semestre: _____ Escuela: _____

A continuación te haremos una serie de preguntas acerca de tus profesores, tus compañeros y tu escuela. En cada una de ellas debes marcar la respuesta que representa lo que tú piensas acerca de lo que se está preguntando.

Mis Profesores

1. Tratan a todos los alumnos igual	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
2. Son injustos para poner calificaciones	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
3. Dan confianza para hablar de cosas personales	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
4. Aceptan que uno tenga opiniones diferentes	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
5. Reconocen cuando uno lo hace bien	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
6. Dan otra oportunidad cuando uno se equivoca	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
7. Son entretenidos cuando dan las clases	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
8. Realizan actividades en las que uno puede participar	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
9. Castigan injustamente	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
10. Son reservados con lo que uno les cuenta	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
11. Programan actividades fuera del salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
12. Programan visitas fuera de la escuela	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
13. Dan posibilidades de conversar sobre temas que nos interesan (sexualidad, drogas, actualidad)	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
14. Es fácil prestarles atención en clase	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
15. Plantean actividades originales	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
16. Se dan cuenta cuando uno está preocupado o triste por algo	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
17. Me ayudan cuando estoy preocupado o triste por algo	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
18. Lo que me enseñan me sirve	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
19. Reconocen cuando uno se ha esforzado	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
20. Reconocen cuando uno lo ha hecho bien	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
21. Saben corregir sin que uno se sienta humillado	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
22. Conocen el nombre de todos sus alumnos	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
23. Tienen confianza en sus alumnos	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
24. Logran hacer cumplir las normas	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
25. Son justos con los alumnos	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno



26. Tienen a sus preferidos	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
27. Les gusta atemorizar a los alumnos	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
28. Muchas veces hacen sufrir a sus alumnos	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
29. Se preocupan de que uno lo pase bien en clase.	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
30. Me dan la posibilidad de trabajar en grupo con mis compañeros	☐	☐	☐	☐
	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno

Mis compañeros

31. Tengo confianza en mis compañeros	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
32. Mis compañeros hablan mal de los demás a sus espaldas	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
33. Mis compañeros saben compartir	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
34. Me junto con mis compañeros fuera de la escuela	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
35. Mis compañeros me ayudan a aprender	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
36. Mis compañeros compiten conmigo	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
37. Mis compañeros se burlan de mí	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
38. Me siento solo en la clase	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
39. Lo paso bien con mis compañeros en clase	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
40. Lo paso bien con mis compañeros fuera de la escuela	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
41. Mis compañeros son muy agresivos	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
42. Mis compañeros pelean mucho	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
43. A mis compañeros les gusta hacer sufrir a los demás	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
44. Lo paso mal en el salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
45. A mis compañeros les gusta poner sobrenombres	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca



Los Lugares

46. Mi sala de clases está bien iluminada	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
47. Me cansa estar tantas horas sentado en el salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
48. Dispongo de suficientes libros en el salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
49. Dispongo de suficiente material de trabajo en el salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
50. El material con que trabajamos me resulta entretenido	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
51. Las sillas y escritorios son incómodos	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
52. En mi escuela hay muchas cosas rotas o en mal estado	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
53. Mi escuela se ve limpia y ordenada	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
54. Los baños de mi escuela son limpios	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
55. Tiene una temperatura agradable	☐	☐	☐	☐
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca



Mi colegio

	☐	☐	☐	☐
56. Tiene actividades extra-curriculares	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
57. Tiene talleres artísticos (música, pintura)	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
58. Tiene talleres deportivos	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
59. Tiene talleres científicos	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
60. Tiene talleres literarios	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
61. Organiza eventos en que participa toda la escuela	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
62. Participa en eventos con otras escuelas	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
63. Nos permite ayudar cuando hay algún problema social	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
64. Me siento orgulloso de ella	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
65. Está bien organizada	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
66. Da muchas posibilidades para hacer deportes	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
67. Está muy claro lo que está permitido y lo que está prohibido	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
68. Los alumnos participan en clases	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
69. Uno sabe claramente lo que sucederá si no cumple las normas	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
70. Uno tiene libertad para decir lo que piensa	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
71. En la escuela hay que cuidarse mucho de lo que uno dice	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
72. Lo que me enseñan en clase me sirve	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
73. En clase hablamos de temas de actualidad	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
74. En clase hay espacio para comentar las noticias	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
75. Me entusiasmo con lo que me enseñan	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
76. Me gustaría seguir en esta escuela el próximo año	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
77. Me gustaría que mis hijos estudiaran en esta escuela	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
78. Me gustaría parecerme a alguno de mis profesores	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
79. Me gustaría tener los mismos profesores el próximo año	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
80. Me gustaría ser profesor cuando sea grande	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo



ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN SALA DE CLASES

-

81. Tengo amigos en el salón de clases	☐	☐	☐	☐
	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo
82. Me gustaría estar con los mismos compañeros el próximo año	☐	☐	☐	☐
	Muy de acuerdo	De Acuerdo	No tan de Acuerdo	En Desacuerdo

Apéndice 4 Escala de Recursos Psicológicos

Escala de Recursos Psicológicos (ERP)

Nombre:

Edad:

Escuela:

Instrucciones de Aplicación: Ayúdanos a conocer cómo responden las personas ante diferentes situaciones de su vida. Recuerda que lo que importa es conocer lo que tú haces, piensas y sientes. La información que proporcionas será estrictamente confidencial. Con tu participación nos estarás ayudando en el esfuerzo de comprender y apoyar a personas como tú. ¡Gracias por colaborar!

Las personas reaccionamos de manera diferente ante las distintas situaciones de la vida. Indica cruzando con una X (equis), qué tan frecuentemente reaccionas de la misma manera. Tú respuesta puede ser:

4- Casi siempre, 3- Algunas veces, 2- Rara vez o 1- Casi nunca

RECURSOS	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Casi nunca
1. Cuando estoy muy triste siento que mis problemas no tienen solución.	4	3	2	1
2. Pierdo el control cuando me enojo.	4	3	2	1
3. Cuando estoy nervioso(a), si me lo propongo, puedo relajarme fácilmente.	4	3	2	1
4. Cuando me enojo aviento lo primero que tengo a la mano.	4	3	2	1
5. Si las cosas no salen como las tenía planeadas me desanimo fácilmente.	4	3	2	1
6. Cuando me pongo triste, me digo frases que me levanten el ánimo.	4	3	2	1
7. Me es difícil recuperar la tranquilidad después de que me siento triste.	4	3	2	1
8. Es muy difícil que vuelva a sentirme bien cuando se frustran mis planes.	4	3	2	1
9. Cuando empiezo a sentirme triste ya no me puedo detener.	4	3	2	1
10. Evito alterarme cuando me enojo.	4	3	2	1
11. Cuando me siento frustrado, platico conmigo mismo(a) para tranquilizarme.	4	3	2	1
12. Darme cuenta de cómo me siento me ayuda a recuperarme de los problemas.	4	3	2	1
13. Cuando tengo problemas trato de permanecer tranquilo(a).	4	3	2	1
14. Siento que tengo control sobre mi vida.	4	3	2	1
15. Cuando es necesario tengo la capacidad de controlar mis emociones.	4	3	2	1
16. Cuando algo me sale mal, continuo esforzándome sin darme por vencido(a).	4	3	2	1
17. Puedo enfrentar situaciones difíciles permaneciendo en calma.	4	3	2	1
18. Trato de no alterarme y de hablar "como gente decente".	4	3	2	1
19. Trato de platicar con alguien para desahogarme.	4	3	2	1
20. Para mí es muy difícil pedir ayuda a los demás.	4	3	2	1
21. Si tuviera un problema muy grave, no sabría a quién recurrir.	4	3	2	1
22. Cuando me siento mal, busco ayuda en la gente que me rodea.	4	3	2	1
23. Evito acercarme a la gente cuando tengo problemas.	4	3	2	1

24. Cuando he pedido ayuda a los miembros de mi familia me han fallado.	4	3	2	1
25. Cuento con una persona de mi confianza a quien le puedo pedir consejo.	4	3	2	1
26. Me da pena acercarme a la gente cuando la necesito.	4	3	2	1
27. Por lo menos tengo a una persona a quien contarle lo que me pasa.	4	3	2	1
28. Reflexiono cuidadosamente las cosas antes de tomar una decisión.	4	3	2	1
29. Reflexiono sobre lo que hice bien y lo que hice mal.	4	3	2	1
30. Cuando tengo un problema primero intento entender bien de qué se trata.	4	3	2	1
31. Analizo cuidadosamente los problemas y sus posibles soluciones.	4	3	2	1
32. Trato de aprender de los problemas a los que me enfrento.	4	3	2	1
33. Ante un problema analizo los puntos de vista de las personas involucradas.	4	3	2	1
34. Me reprocho mis errores y fallas.	4	3	2	1
35. Cuando estoy metido(a) en un problema me peleo conmigo mismo(a).	4	3	2	1
36. Creo que estoy manejando mal mi vida.	4	3	2	1
37. Trato de llevarme muy bien con las personas que me rodean.	4	3	2	1
38. Tengo una buena comunicación con las personas que están cerca de mí.	4	3	2	1
39. Soy capaz de hacer nuevos amigos.	4	3	2	1
40. Intento ser compartido(a) con los que me rodean	4	3	2	1
41. Puedo comunicar mis ideas con claridad a quienes me rodean.	4	3	2	1
42. Trato de encontrar el lado positivo de las situaciones que vivo.	4	3	2	1

Apéndice 5 CMC-Q

CMC-Q - © J. Alonso Tapia y Blanca Fernández Heredia (2007)

Nombre:

Edad:

Escuela:

Instrucciones:

Esta prueba contiene una serie de afirmaciones que se refieren a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores y a cómo soléis trabajar. Tu tarea consiste en indicar, pensando lo que ocurre en las clases por las que se te pregunta, el grado en que estás de acuerdo con cada afirmación. Para responder, en la hoja de respuestas elige la opción que representa tu grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Tal y como trabaja este profesor, sé que no voy a tener problemas para sacar una nota aceptable para mí.
2. En esta clase, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante autonomía para trabajar.
3. En esta clase los exámenes que pone el profesor tienen poco que ver con lo que ha explicado en clase.
4. Este/a profesor/a antes de explicar trata de ver qué sabemos del tema.
5. Gracias al modo en que trabajamos con este profesor, mi interés por esta asignatura es bueno.
6. Este/a profesor/a propone las cosas poco a poco y así es más fácil entenderlas.
7. En esta asignatura el/a profesor/a no fomenta la participación en la clase.
8. En esta clase pocos preguntan o piden ayuda al profesor/a porque es distante y no ayuda.
9. Creo que mi capacidad para comprender esta asignatura no ha mejorado debido a cómo enseña el profesor.
10. Este profesor tan pronto está con una cosa como con otra, y así no me aclaro.
11. En esta clase el/a profesor/a hace más caso a los más listos.
12. La forma en que este/a profesor/a plantea y organiza las clases contribuye muy positivamente a mi aprendizaje.
13. A menudo este/a profesor/a se pone a explicar como si supiéramos cosas que no sabemos.
14. El esfuerzo que pongo para aprovechar en esta asignatura gracias al profesor es suficiente para aprender.
15. A menudo, el modo de reaccionar del profesor/a en esta clase cuando uno se equivoca le hace sentirse mal.
16. Mi profesor/a sabe reconocer cuando nos esforzamos por aprender y nos valora por ello siempre que puede.
17. Este/a profesor/a nos estimula a comentarle las dudas que tenemos sobre los trabajos.
18. Debido al modo en que enseña, veo difícil con este profesor obtener la calificación que deseo.
19. Este/a profesor/a casi nunca nos compara: valora nuestro trabajo con independencia del de los demás.
20. Este profesor se suele esforzar porque relacionemos lo nuevo que vamos aprendiendo con lo ya visto.
21. Este/a profesor/a pone pocos ejemplos, por lo que cuesta trabajo comprender lo que explica.
22. Lo bueno de este profesor es que hace que me interese por lo que enseña.
23. Hay personas que no saben elogiar lo bueno que hacen los demás, y éste/a profesor/a es una de ellas.
24. En conjunto, el modo en que este profesor/a trabaja y nos atiende no me ayuda mucho a aprender.
25. A este/a profesor/a se le nota que le importa mucho que aprendamos de verdad, no sólo de forma superficial.

26. El/la profesor/a de esta asignatura quiere que sepamos quiénes son los que han obtenido las notas más altas.
27. Una cosa buena de este profesor es que hace que me sienta capaz de aprender por mí mismo.
28. Los exámenes de esta asignatura suelen ser bastante adecuados a lo que se ha trabajado en clase.
29. En esta clase los objetivos propuestos por el/a profesora/a cuando nos pone tareas no están claros.
30. En esta clase las instrucciones para las tareas son claras, de modo que sabemos qué hacer.
31. Este profesor hace que se me quiten las ganas de esforzarme por aprender su asignatura.
32. Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.
33. Este/a profesor/a te hace sentir que aunque te equivoques no pasa nada porque de los errores se aprende.
34. El/a profesor/a de esta clase no detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.
35. Este profesor hace que me sienta seguro cuando pienso en las calificaciones: seguro que serán positivas
36. Mi profesor/a quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.
37. El modo en que en conjunto este/a profesor/a lleva las clases y el trabajo no me ayuda demasiado a aprender.
38. En esta clase el/a profesor/a procura trataros a todos por igual, sin favoritismos.
39. A menudo este profesor/a nos presenta información nueva o sorprendente que despierta nuestro interés.
40. Este profesor hace que mi capacidad para aprender esta asignatura cada vez sea mejor.
41. Cuando damos un tema en esta clase, no se suele hacer referencia a lo que ya hemos visto antes.
42. En esta asignatura, el/a profesor/a se adapta al ritmo de la clase, dando tiempo para pensar.
43. Las actividades que se piden en esta asignatura, están claras y cada uno sabe lo que tiene que conseguir.
44. La forma en que enseña este profesor no despierta en mi interés alguno por lo que enseña
45. Este profesor casi nunca nos deja opinar sobre cómo o con quién trabajar: nos deja poca libertad.
46. A este/a profesor/a le gusta que intervengamos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.
47. En general el modo en que se nos explica y proponen las actividades es confuso: sería mejor ir por pasos.
48. Gracias a la forma en que el profesor me estimula y anima al enseñar, me esfuerzo de verdad por aprender.
49. En la clase de este/a profesor/a el trabajo es monótono, rutinario y carente de sentido.
50. Si se pudiera elegir profesor/a aconsejaría a mis compañeros que eligieran a este/a sin dudarlo.

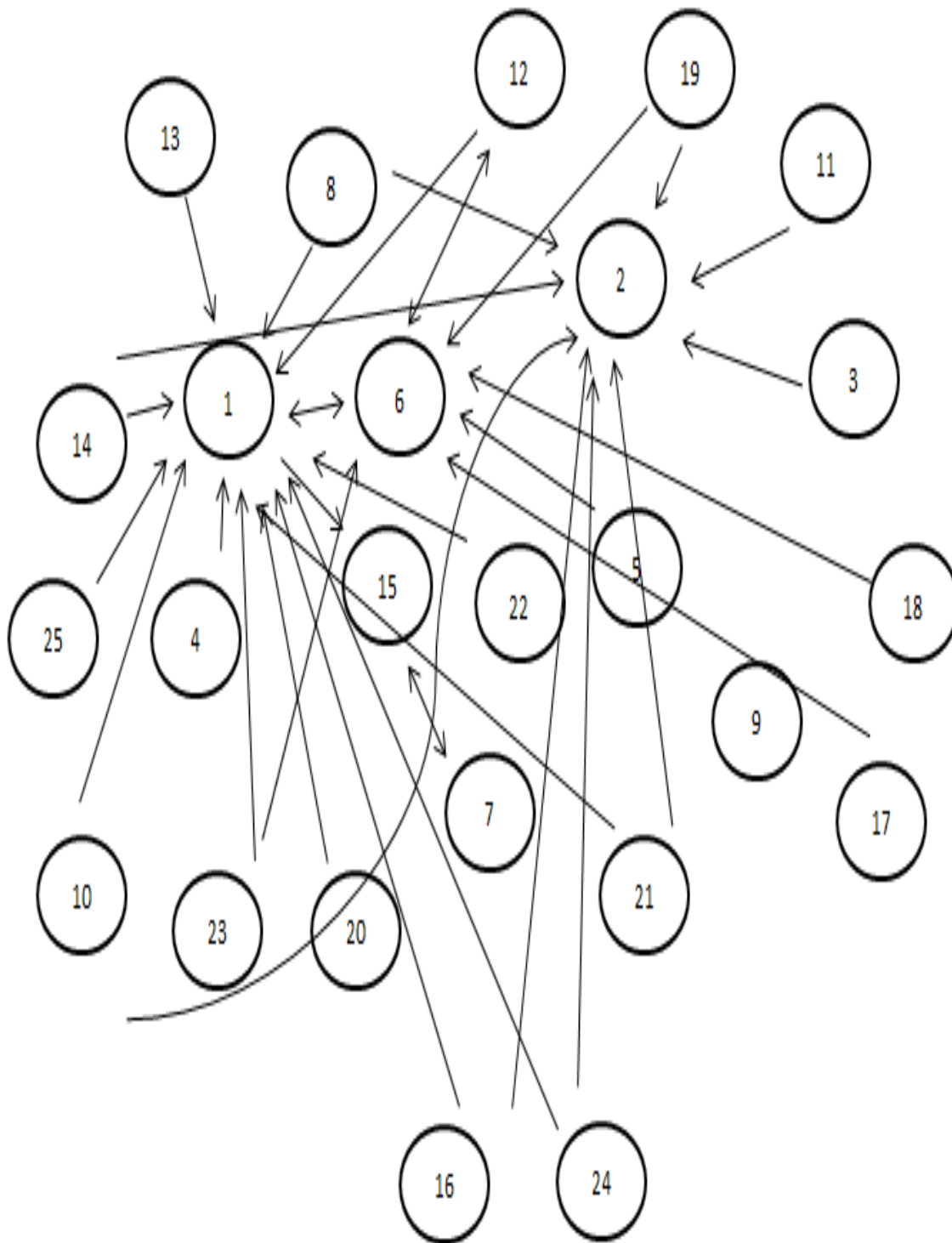
Apéndice 6 Sociograma Pregunta N° 1, 1° aplicación

Sociograma

1ª Aplicación

Pregunta N° 1. ¿A cuál de tus compañeros elegirías como jefe de grupo?

25 miembros



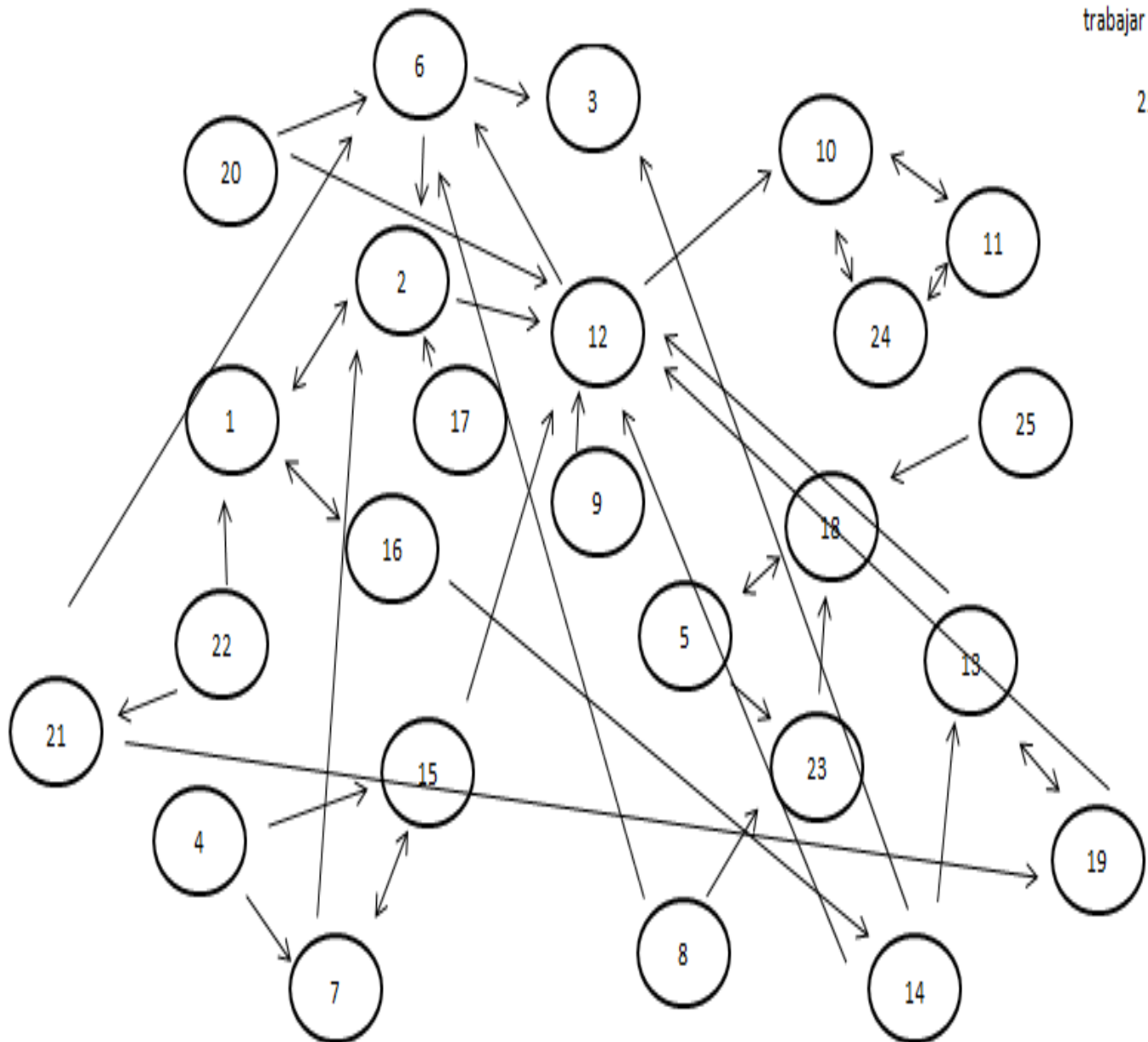
Apéndice 7 Sociograma Pregunta N° 2, 1° aplicación

Sociograma

1ª Aplicación

Pregunta N° 2. ¿Con cuál de los compañeros de este grupo te gustaría trabajar en equipo?

25 miembros



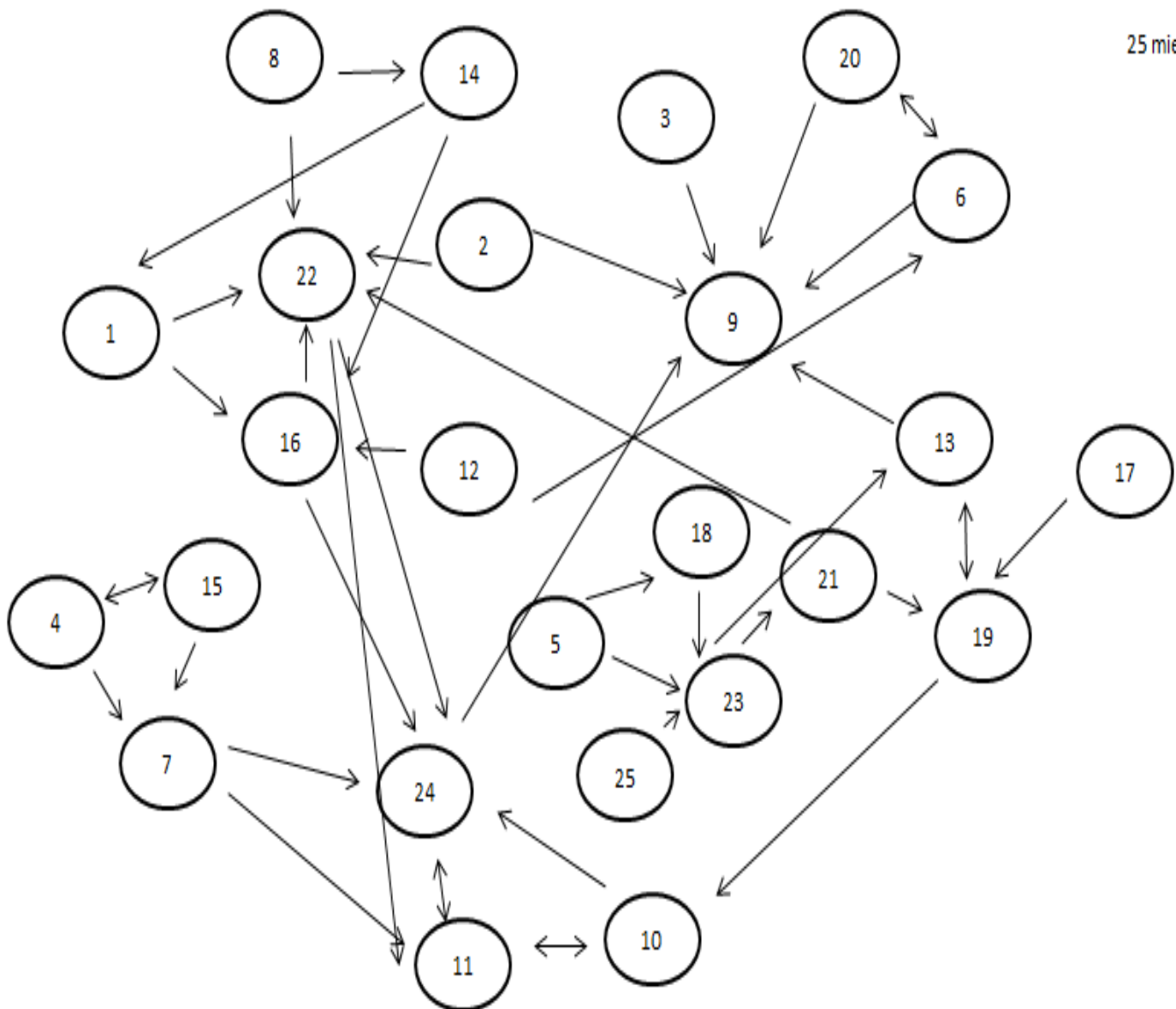
Apéndice 8 Sociograma Pregunta N° 3, 1° aplicación

Sociograma

1ª Aplicación

Pregunta N° 3. ¿A cuál de los compañeros de este grupo, elegirías para asistir a una fiesta?

25 miembros



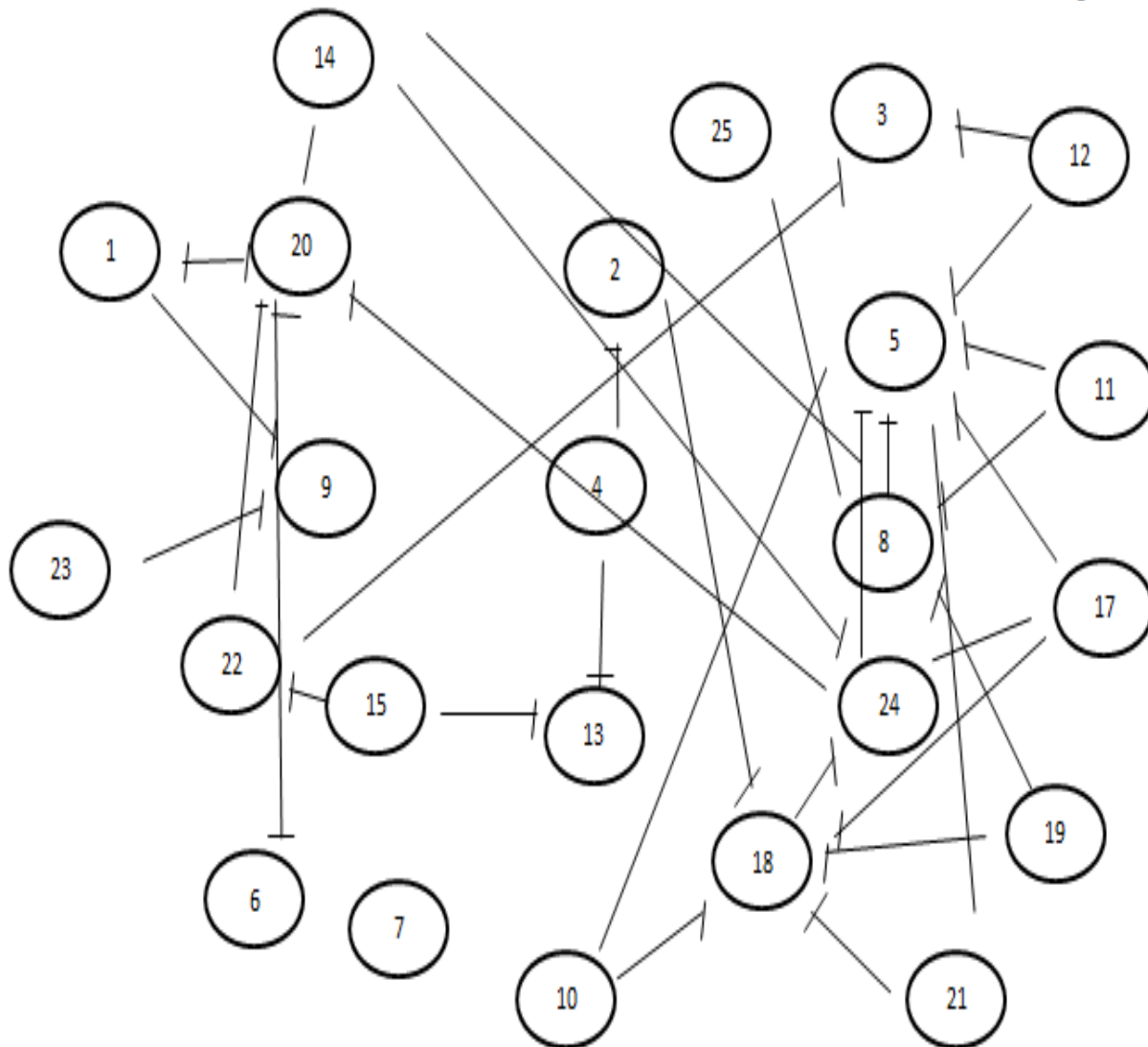
Apéndice 9 Sociograma Pregunta N° 4, 1° aplicación

Sociograma

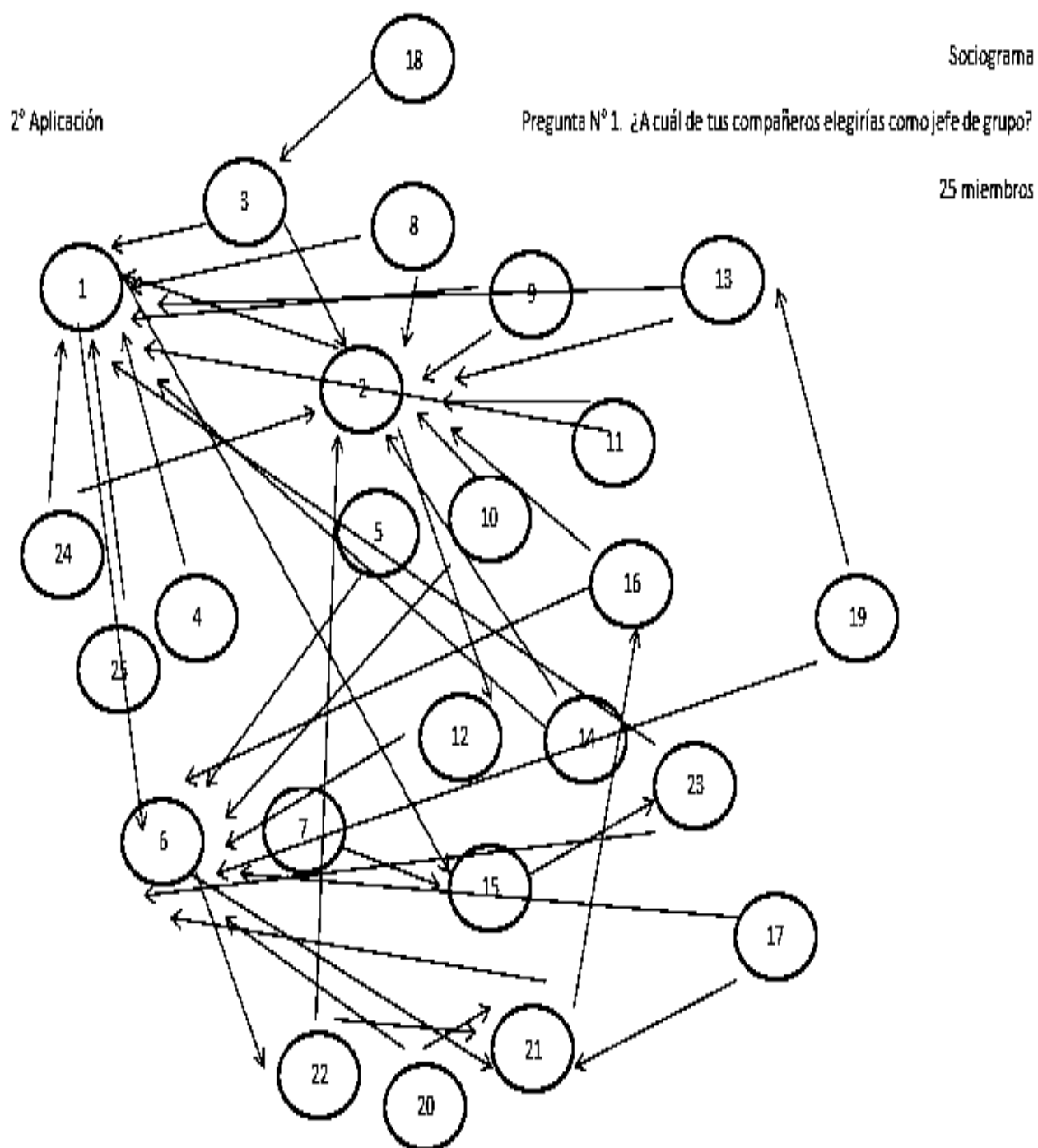
1ª Aplicación

Pregunta N° 4. ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, no te gustaría trabajar en equipo?

25 miembros



Apéndice 10 Sociograma Pregunta N° 1, 2° aplicación



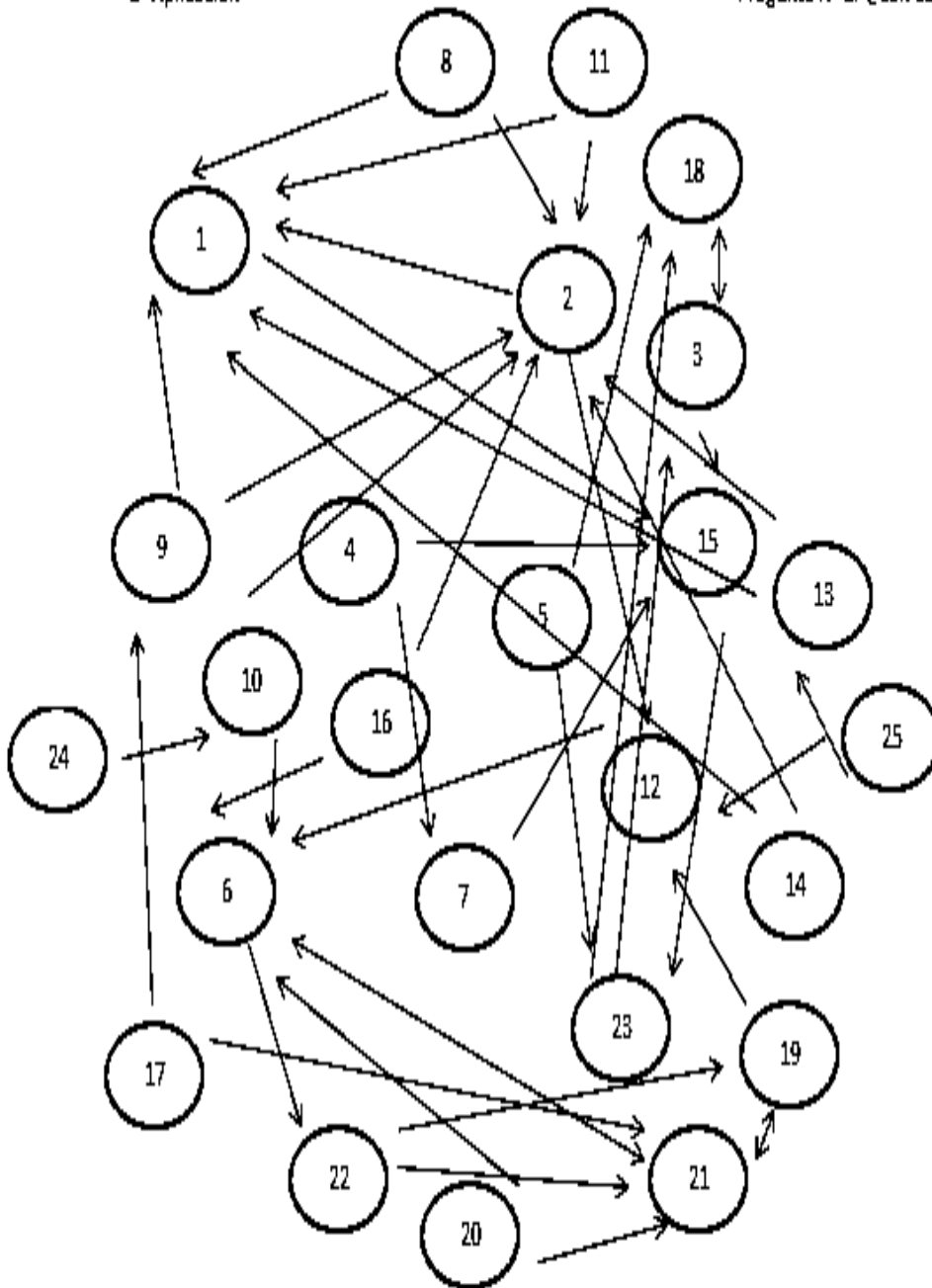
Apéndice 11 Sociograma Pregunta N° 2, 2° aplicación

Sociograma

2° Aplicación

Pregunta N° 2. ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, te gustaría trabajar en equipo?

25 miembros



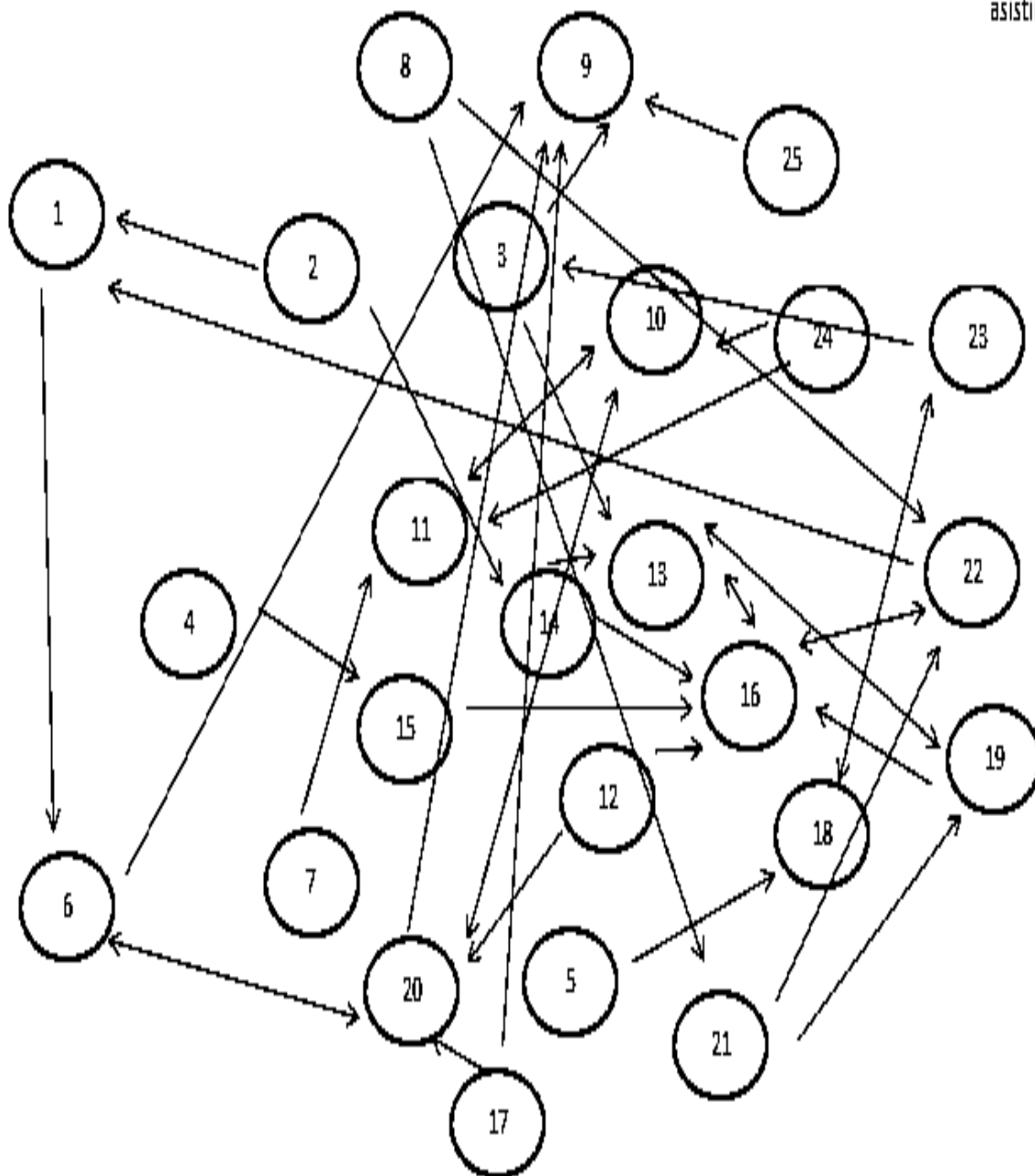
Apéndice 12 Sociograma Pregunta N° 3, 2° aplicación

Sociograma

2° Aplicación

Pregunta N° 3. ¿A cuál de tus compañeros de este grupo elegirías para asistir a una fiesta?

25 miembros



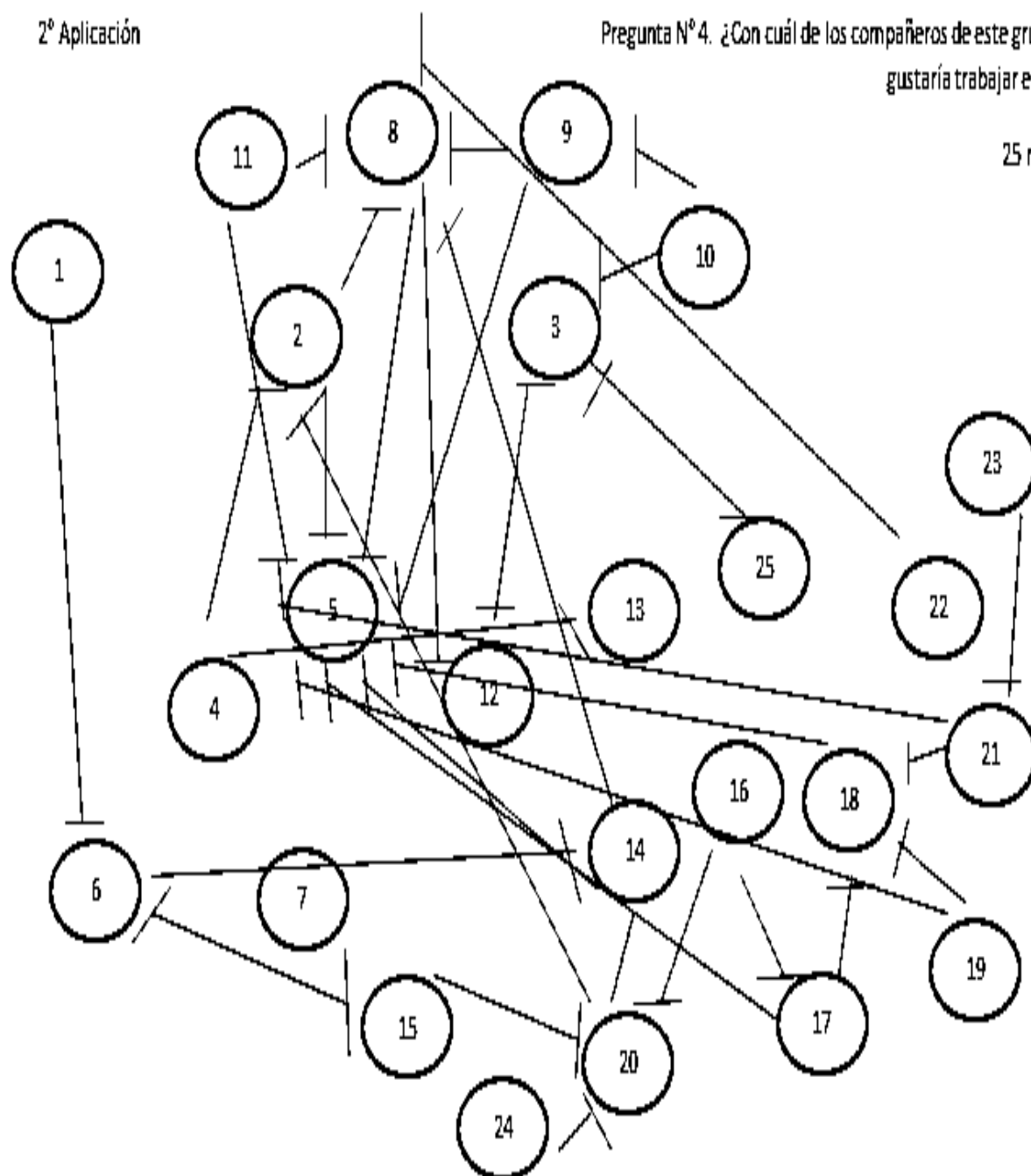
Apéndice 13 Sociograma Pregunta N° 4, 2° aplicación

Sociograma

2° Aplicación

Pregunta N° 4. ¿Con cuál de los compañeros de este grupo, no te gustaría trabajar en equipo?

25 miembros

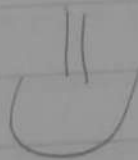


Apéndice 14 ¿Cómo reacciono ante los conflictos?

¿Cómo reacciono ante los conflictos?

	A veces	Muchas veces	Casi siempre
1- Disminuyo la importancia del conflicto	X		
2- Disculpo y argumento sin parar	X		
3- Evito a la persona con la que tengo el conflicto		X	
4- Cedo aunque creo que tengo la razón	X		
6- Reclamo hasta que logro lo que quiero	X		
7- Peleo físicamente	X		
8- Toco el punto de vista del otro		X	
9- Pido ayuda	X		
10- Hago bromas acerca del tema		X	
11- Me hago la víctima	X		
13- Involucro a otras personas	X		

Muchas veces cuando tengo conflictos me enojo mucho y digo cosas sin pensar o cosas que pueden hacer a la otra persona en este caso (las verdades) y muchas veces no dejo que me expliquen lo que pasa, simplemente reclamo sin saber y no me gusta ser así pero al final de cuenta pido perdón porque veo que la que estoy mal soy yo y trato de sublevarla, también muchas veces aunque no tengo la culpa, si quiero estar bien con esa persona trato de corregirlo.



¿Cómo Reacciono Ante los Conflictos?

FECHA

31/Mayo/18

- 1: ¿Disminuyo la importancia del conflicto? **a**
- a) A veces b) Muchas veces c) Casi siempre.
- 2: ¿Disputo y argumento sin parar? **b**
- 3: Evito la persona con quien tengo el conflicto. **a**
- 4: Cedo aunque a veces tengo la razón **a**
- 5: Reclamo hasta que logro lo que quiero. **c**
- 6: ~~peleo~~ ^{peleo} físicamente **c**
- 7: Escucho el punto de vista del otro. **a**
- 8: Pido Ayuda **a**
- 9: Hago bromas acerca del tema. **a c**
- 10: Me hago la víctima. **a**
- 11: Involucro a otras personas. **a**

• Mi forma de reaccionar siempre es buscando pelear, y estaré bien cuando cambie la forma de solucionarlo, pero creo que para que una persona cambie y deje de hacer lo que te molesta pues ocupa miedo, un ejemplo, un wey le dice cosas a tu novia siempre, y si le dices que te deje, le dices lo mismo, por eso estoy conforme por como soluciono las cosas.

1. Me preocupa no poder pasar el semestre.
2. Me pone nerviosa cuando me preguntan algo que no se o siento que esto mal
3. Cuando estoy nervioso me sudan las manos^o me trueno los dedos.
4. Me tranquiliza cuando logro algo complicado.
5. Cuando tengo miedo ~~en~~ me trueno los dedos o empiezo a llorar.
6. Algunas de las personas que me ponen nerviosa son la maestra de quimica.
7. Las situaciones que más nerviosa me ponen exponer frente a personas.
8. Cuando estoy preocupado me da dolor de cabeza.
9. A veces siento estrés cuando hay exámenes.
10. Me da miedo los perros.
11. Lo que más me ayuda es no estar pensando tanto en cosas que me preocupen y estar pensando.
12. Me baja la tensión cuando ya no está lo que me da miedo.
13. Me relaja hablar con mi peluche Conejo, dormir un rato.
11. haciendo otras cosas.

- 1) Me preocupa... El futuro donde mis hijos crecerán, temo que las personas de aquel tiempo sean lo peor que halla visto.
- 2) ~~El futuro~~ Me pone nervioso... que urgen mis cosas, que un transito se anime al manejar
- 3) Cuando estoy nervioso... Respiro e intento dejarlo pasar
- 4) Me tranquiliza... Bañarme con agua tibia, respirar, escuchar música, estar con mi novia
- 5) Cuando tengo miedo... Trato de aceptarlo y enfrentarlo si tal miedo no tiene una solución o si la tiene (A lo que le temo)
- 6) Algunas de las personas que me ponen nervioso... son la mamá de mi novia, José (me pone de nervios), mi papá (ex firma de volantes), los vecinos (no tenemos buenas relaciones)
- 7) Las situaciones que mas nerviosa me ponen... Los exámenes, el poco tiempo y mucha tarea juntas, que mi casa esté sola.
- 8) Cuando estoy preocupado... Intento relajarse y entender que sucede lo que tengo que suceder.
- 9) A veces me estresa la lentitud y la poca moralidad de las personas, el poco sentido común.
- 10) Me da miedo que pueda sucederme una combustión espontánea humana. Perder la vida fuera de casa.
- 11) Lo que más me ayuda Es mentalizarme y respirar de manera prof.
- 12) Me baja la tensión... Escuchar musica y tomar un baño.
- 13) Me relaja El agua tibia. la lluvia, el aire, un abrazo, una ~~conocer~~ conocer alguien nuevo.

1.- Disminuyo la importancia del conflicto	A veces	Muchas veces	Casi siempre
2.- Discuto y argumento sin parar	X		
3.- Evito a la persona con la que tengo el conflicto		X	
4.- Cedo aunque creo que tengo la razón			X
5.- Reclamo hasta que logro lo que quiero	X		
6.- Peleo físicamente	X		
7.- Escucho el punto de vista del otro		X	
8.- Pido ayuda			X
9.- Hago bromas del tema			X
10.- Me hago la víctima	X		
11.- Inducro a otras personas	X		

Cuando me enoja o tengo un conflicto me gustaría meter menos mis sentimientos y no decir cosas sólo por estar molesta con la otra persona dejar mal con los demás. También creo que debería pensar fríamente con que sea ya que no es correcto por querer tener la razón decir todo lo que pienso.