



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora: Arq. Ruth Fische

Vicerrector: Lic. Christian Kreber

Decana de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Vicedecana de Psicología y Ciencias Sociales: Dra. Analía Losada

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Mg. Valeria Odetti

TESINA

Habilidades sociales y convivencia escolar en una escuela secundaria de La Plata.

Una mirada psicopedagógica desde la educación emocional.

Autora: **Zabala, Ana Belén**

Legajo N°: **18.720**

Tutora temática: Lic. Marité Sarthe

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
1. Marco teórico	8
2. Antecedentes	28
3. Planteo del problema	33
4. Objetivos	35
4.1. Objetivo general.....	35
4.2. Objetivos específicos	35
5. Método.....	36
5.1. Diseño	36
5.2. Participantes.....	36
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	37
5.4. Procedimiento	37
6. Resultados	39
7. Discusión	48
8. Conclusión.....	53
Referencias	55
Anexos.....	61

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue destacar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para mejorar el clima áulico y la convivencia escolar en el nivel secundario. Para ello se estudiaron las variables seleccionadas en un grupo de 1º año de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Se planteó un diseño metodológico de tipo cualitativo, basado en el enfoque de Teoría Fundamentada. Luego del relevamiento bibliográfico, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a ocho docentes del curso mencionado, buscando indagar sobre las características de las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo, las actitudes predominantes entre los alumnos, el clima áulico y la conflictividad, las habilidades sociales presentes y ausentes en los alumnos, las estrategias utilizadas para el desarrollo de esas competencias, su relación con el tipo de convivencia escolar, el enfoque de la educación emocional particularmente en la etapa adolescente, su pertinencia para el desarrollo de habilidades sociales, y los posibles aportes desde la psicopedagogía para el abordaje de la educación emocional de los estudiantes. Los resultados pusieron de manifiesto las falencias que se observan en las habilidades sociales de los alumnos, especialmente en lo que respecta a empatía, crítica constructiva, escucha, respeto de las opiniones divergentes, y autocrítica. Se concluyó que la educación emocional es la herramienta más adecuada para el desarrollo de las habilidades sociales en el nivel secundario, ya que apunta esencialmente a la autorregulación de las emociones, siendo éstas muy intensas durante la adolescencia. También se destacó el aporte desde la psicopedagogía en lo que respecta a la planificación e implementación de proyectos relativos a la educación emocional de los estudiantes, con el fin de propiciar un clima áulico favorable al aprendizaje y a la convivencia escolar inclusiva.

Palabras clave: clima áulico – convivencia escolar – nivel secundario - habilidades sociales – educación emocional - psicopedagogía

Abstract

The main objective of this research was to highlight the development of social skills in students as a tool to improve the classroom climate and school coexistence at the secondary level. For this, the selected variables were studied in a group of 1st year of a secondary school in the city of La Plata, province of Buenos Aires. A qualitative methodological design was proposed, based on the Grounded Theory approach. After the bibliographic survey, semi-structured interviews were carried out with eight teachers of the aforementioned course, seeking to inquire about the characteristics of the interpersonal relationships established in the group, the predominant attitudes among the students, the classroom climate and conflict, skills present and absent social aspects in the students, the strategies used for the development of these competences, their relationship with the type of school coexistence, the focus of emotional education particularly in the adolescent stage, its relevance for the development of social skills, and the possible contributions from psychopedagogy for the approach to the emotional education of students. The results revealed the shortcomings observed in the students' social skills, especially with regard to empathy, constructive criticism, listening, respect for divergent opinions, and self-criticism. It was concluded that emotional education is the most appropriate tool for the development of social skills at the secondary level, since it essentially aims at the self-regulation of emotions, being these very intense during adolescence. The contribution from psychopedagogy in relation to the planning and implementation of projects related to the emotional education of students was also highlighted, in order to foster a classroom climate favorable to learning and inclusive school coexistence.

Keywords: classroom climate - school life - secondary level - social skills - emotional education - psychopedagogy

Introducción

La institución escolar, definida como un sistema de relaciones complejas en las que se intercambia información /educación, se encuentra a su vez inmersa dentro de otro gran conjunto de instituciones políticas, sociales y económicas que configuran la sociedad. Por este motivo, la escuela no es ajena a los principios de funcionamiento y a la dinámica social imperante en su comunidad. En este sentido, la conflictividad que caracteriza a la sociedad actual se cuela por los patios y se impregna en los pupitres de cada aula y de cada escuela (Cerrón, 2000).

Los conflictos son inherentes a todas las relaciones humanas. En el ámbito escolar, y específicamente dentro de las aulas, los vínculos que se tejen entre los actores institucionales que las transitan pueden desembocar en distintos tipos de clima. Por clima escolar se entiende el conjunto de características psicosociales de un establecimiento educativo, e implica todos aquellos aspectos tanto personales como funcionales de la institución, que confieren un peculiar estilo a la misma, condicionando, a su vez, los procesos de enseñanza-aprendizaje (Arón & Milicic, 1999). El clima áulico, entonces, se construye a partir de esos mismos elementos, transferidos al microsistema del aula, siendo las relaciones interpersonales el aspecto más importante para definir el clima grupal. Las relaciones que se desarrollen sobre la base de actitudes positivas y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, generarán un clima de aula positivo y gratificante, en cambio, si las relaciones están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo (García Requena, 1997).

El clima áulico juega un papel importante en el aprendizaje de los alumnos, y repercute en sus logros tanto a nivel personal como social. Es decir, que incide en su desarrollo integral dentro de la escuela (Rodríguez Garran, 2004). Por lo tanto, es deber ineludible de los docentes y de todos los actores educativos, identificar el clima áulico de cada grupo y trabajar para mejorarlo, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, el clima incide de manera favorable o desfavorable en la convivencia escolar, que constituye para los alumnos un ensayo de la convivencia en la sociedad adulta. Para Del Rey, Ruiz y Feria (2009), la convivencia surge como la necesidad de que la vida en común,

que acontece en todos los escenarios de la vida escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación, discorra con pautas de respeto mutuo.

En relación a los estudios estadísticos sobre convivencia y conflictividad escolar, encontramos que, según un informe de UNICEF realizado en el año 2017, nuestro país lidera el ranking latinoamericano de insultos y agresiones físicas en los colegios. El informe revela que la Argentina está primera en los rankings de *bullying* o acoso escolar en los establecimientos educativos en la región: 4 de cada 10 estudiantes secundarios admite haber padecido acoso escolar, mientras que 1 de cada 5 dice sufrir burlas de manera habitual. En términos de insultos o amenazas, la Argentina es el país que muestra las cifras más altas, al igual que respecto a la violencia física entre pares: 23,5% (UNICEF, 2017).

La convivencia implica un orden moral que está implícito en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro (Martínez-Otero, 2001), reconocer que debe ser estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima, y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana. Todas ellas, actitudes que demuestran el desarrollo de habilidades sociales por parte de los estudiantes. Estas y otras competencias son las que posibilitan la construcción de un clima favorable y una modalidad de convivencia armónica y democrática.

La educación emocional, por su parte, incluye entre sus objetivos promover el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. La competencia o habilidad social se caracteriza por procesos internos (pensamiento autorregulador de solución de problemas interpersonales, procesamiento de información social, autoeficacia, autoestima y otros) que sustentan comportamientos que son considerados hábiles por las personas significativas con las que se convive, y además son comportamientos autorregulados, que la persona dirige y controla con el objetivo de tener éxito en sus relaciones sociales (Polak, 2000). Se busca pues la educación socio-moral y afectiva de la persona, como expresión de una educación integral y como prevención efectiva de conflictos en la institución escolar, pero también en la sociedad democrática. La educación emocional, entonces, puede ser definida como proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo

emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, sentimientos y afectos con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

A partir de este marco referencial, la presente investigación se propuso destacar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para mejorar el clima áulico y la convivencia escolar en el nivel secundario. Para ello se realizó un rastreo bibliográfico sobre las principales variables de estudio, y luego se recopilaron antecedentes de otras investigaciones vinculadas a la temática. La segunda instancia de la investigación se llevó a cabo a través de un diseño cualitativo, en el marco de la Teoría Fundamentada, realizando entrevistas semiestructuradas a ocho docentes de 1º año de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Los resultados muestran que los estudiantes carecen de algunas habilidades sociales como la empatía, la escucha, la capacidad de postergar gratificaciones, la autocrítica, y la crítica constructiva. Se destaca la importancia del apoyo psicopedagógico en el abordaje de la educación emocional de los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo de habilidades sociales que promuevan un clima áulico favorable para el aprendizaje y la convivencia.

Quisiera agradecer a la Universidad de Flores, sus docentes y tutores de tesina por el acompañamiento permanente en este camino de aprendizaje. A mis amigos y colegas por la confianza depositada en mis capacidades y posibilidades de desarrollo. Y muy especialmente, a mi familia, por apoyarme incondicionalmente en los momentos en que más los necesitaba. A todos, gracias.

1. Marco teórico

1.1. Inteligencia emocional. Definición y breve desarrollo histórico

La inteligencia emocional es un término relativamente nuevo que introdujeron Peter Salovey y John Mayer en la década del '90. Ambos psicólogos de Harvard, formaban parte de la corriente crítica contra el concepto tradicional que consideraba la inteligencia sólo desde el punto de vista lógico-matemático o lingüístico. Ellos definieron en principio el concepto de inteligencia social, como aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones (Mayer & Salovey, 1993). Este concepto resulta complementario al concepto tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales a la conducta inteligente.

Sin embargo, fue Daniel Goleman (1996), un periodista y divulgador científico, el responsable de popularizar este concepto en la mitad de la década del '90. El entusiasmo al respecto, comienza a partir del reconocimiento que se hace de las consecuencias favorables que se observan en el desarrollo de la Inteligencia Emocional para la educación de los niños. Los fundamentos de la educación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional constituyen grandes aportaciones de la pedagogía y la psicología. En este sentido, el concepto de inteligencia emocional tiene un claro precursor en el concepto de inteligencia social de Thorndike (1920) quién la definió como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Para Thorndike, además de la inteligencia social existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta, que se refiere a la habilidad para manejar ideas, y la mecánica, que consiste en la habilidad para entender y manejar objetos.

Son muchos los factores que propiciaron la difusión del concepto de inteligencia emocional: aportaciones de la psicología humanista, los movimientos de renovación pedagógica que proponían una educación integral donde la afectividad tenía un gran papel, las aportaciones de la psicoterapia racional-emotiva, ciertas terapias cognitivas, y los recientes descubrimientos de la neurociencia que han permitido conocer el funcionamiento cerebral de las emociones. Aunque el término inteligencia emocional se utiliza a menudo

en contraposición al de coeficiente intelectual, está claro que no son conceptos contrapuestos, sino, tan sólo diferentes. Todas las personas tienen su propia combinación entre intelecto y emoción que las distingue a unas de otras y las hace ser únicas y originales (Goleman, 2006).

A lo largo de las décadas, las definiciones han ido variando según los enfoques y los autores. Mayer y Salovey (1993) consideran la inteligencia emocional como un conjunto de competencias, que tienen que ver cómo reconocer las emociones propias y en los demás. Esta definición constituyó el fundamento para desarrollar el test de medición de Mayer, Salovey y Caruso, denominado Emotional Intelligence Test (MSCEIT), considerado hasta el momento de los más confiables y válidos a nivel internacional, para medir la inteligencia emocional. Por su parte, Goleman (1996) afirma que la inteligencia emocional predice mejor el éxito en la vida real y en el plano académico que el cociente intelectual tradicional. Este autor describe las razones por las que algunas personas con un modesto cociente intelectual tienen más éxito en la vida que los que tienen alto cociente intelectual. Es decir, que para Goleman hay otra forma de ser inteligente, que difiere de la concepción academicista tradicional.

Dentro de su teoría, Goleman (1996) hace un marcado énfasis en las características personales, tales como la persistencia, perseverancia, carácter y maduración. El autor describe a la persona con un alto cociente de inteligencia emocional como un sujeto agradable, amable, cariñoso y muy amigable, y considera que tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. La mente que siente incluye cinco componentes que pueden categorizarse en cinco procesos: a) concientización: es el conocimiento de las propias emociones, b) la autorregulación: se refiere a la capacidad para controlar las emociones en forma apropiada, midiendo las consecuencias de su irrupción, c) orientación motivacional: consiste en la capacidad de motivarse a uno mismo para conseguir objetivos o logros, d) la empatía o la capacidad de reconocer las emociones ajenas, a pesar de que no se hayan expresado verbalmente, e) socialización: las habilidades sociales o la capacidad para crear y mantener relaciones, reconocer conflictos y solucionarlos.

En la misma línea, el modelo de Mayer y Salovey (1993) sostiene que la inteligencia emocional cuenta con cuatro ramas o habilidades: a) percibir y expresar emociones de forma precisa. Este punto tiene que ver básicamente con la habilidad para

percibir, identificar las expresiones voluntarias y las no voluntarias, valorar y expresar adecuadamente las distintas emociones. Ya sea a través del lenguaje, la conducta, en obras de arte, u otros; b) usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva. Las emociones experimentadas pueden priorizar ciertos pensamientos y poner el foco de atención en la información más importante; c) comprender las emociones. Implica interpretar y comprender también aquellas emociones más complejas que suelen combinar otras emociones antagónicas, como por ejemplo amor y odio, así como cierta habilidad para poder reconocer el paso de un estado emocional a otro; d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional. Consiste en la capacidad de intentar moderar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin que haya necesariamente represión de la misma.

La inteligencia emocional es, entonces, una forma de interactuar con el mundo que le otorga especial relevancia a las emociones, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y la empatía. A su vez, estas habilidades configuran rasgos de personalidad como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para adaptación socialpositiva (Goleman, 1996). Para el autor mencionado, las competencias emocionales podrían servir de sustento a las demás competencias a nivel cognitivo. En el proceso de desarrollo de la inteligencia emocional se requiere cierto tiempo y constancia, que permiten lograr un cambio hacia la competencia emocional favorable, para lo cual los estímulos internos y externos desde la familia, el entorno escolar, y demás grupos de pertenencia, son de vital importancia para dicho desarrollo.

1.2.El desarrollo de habilidades sociales para la convivencia

La sociedad puede definirse como la matriz de las relaciones dentro de la cual se desarrollan otras formas de vida en grupo. El proceso por el cual un niño va aprendiendo a comportarse como miembro de la sociedad se denomina *socialización*. Es aquí donde se originan los patrones normativos, los valores, las costumbres y creencias, entre otros (Pérez, 2007). El proceso de socialización permite el desarrollo de las habilidades sociales del ser humano para que este pueda desenvolverse en forma adecuada. El individuo es un ser activo de este proceso, porque además es capaz de innovar y crear nuevas formas de

interacción. Cabe señalar que la sociedad actual valora muchísimo a aquellas personas socialmente efectivas. Cuanto más eficaces sean nuestras relaciones interpersonales en el trabajo, en el estudio, en la pareja, en la familia, en el grupo de amigos, en la comunidad, más se favorece nuestro desarrollo personal y autorrealización. Las competencias sociales facilitan las relaciones interpersonales e incrementan la autoestima y el autoconcepto, por este motivo es importante trabajarlas desde la infancia (Escales & Pujantell, 2014).

El concepto de *habilidades sociales* hace referencia a aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva, satisfactoria y exitosa socialmente. Atienden a la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás, de manera que un individuo sea aceptado y valorado socialmente. Son comportamientos observables tanto emocional como cognitivamente a través de la conducta verbal y no verbal (Muñoz & Crespi, 2011). Para Escales y Pujantell (2014), las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas adoptadas por el individuo en un contexto interpersonal, que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

En este sentido, Daniel Goleman (2006) con respecto a las habilidades sociales afirma que se debe destacar la comprensión de los demás, la orientación hacia el servicio, el aprovechamiento de la diversidad y la conciencia política. El comprender a los demás implica percibir los sentimientos y puntos de vista de los demás e interesarse activamente por sus preocupaciones. La orientación hacia el servicio implica anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás. El aprovechamiento de la diversidad implica saber reconocer y respetar y relacionarse bien con individuos de diferentes sustratos, afrontando los prejuicios y la intolerancia. La conciencia política implica ser capaz de registrar las corrientes políticas y sociales subyacentes a toda organización.

Para desarrollar una tipología de las habilidades sociales, Muñoz y Crespi (2011) diferencian dos grandes grupos: (a) habilidades racionales: incluyen las habilidades técnico-funcionales (aquellas habilidades relacionadas con el desempeño o actividad propiamente dicha de una determinada tarea), cognitivas (aquellas habilidades relacionadas con la capacidad de pensar, analizar, sintetizar, conceptualizar, comprender causas y

efectos, tomar decisiones, etc.); y (b) habilidades emocionales: incluyen las habilidades intrapersonales (aquellas habilidades o cualidades íntimas y personales de un individuo, como el compromiso, el optimismo, etc.), interpersonales (aquellas habilidades de interrelación con otros individuos, como la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo, etc.).

Por su parte, Goldstein (1989) clasificó detalladamente las habilidades sociales en: (a) habilidades sociales básicas (escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, etc.), (b) habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda, dar y seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás), (c) habilidades relacionadas con los sentimientos (conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, resolver el miedo, autopremiarse, etc.), (d) habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, no entrar en peleas, etc.), (e) habilidades para hacer frente al estrés (formular o responder a una queja, resolver la vergüenza, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación), y (f) habilidades de planificación (tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea).

Según plantean Paula y Garanto (2001), las habilidades sociales son esenciales para gestionar de forma correcta los conflictos. Para llevar a cabo una correcta gestión del conflicto se requieren habilidades sociales, normas y valores. Los elementos fundamentales son la asertividad positiva, las habilidades comunicativas, los valores, percepciones y asunciones positivas, la interpretación del lenguaje corporal, la escucha activa, la búsqueda de soluciones, los acuerdos y la confidencialidad. Para Combs y Slaby (1993), todos los medios para reducir la conflictividad están relacionados con una serie de habilidades sociales positivas. Algunos de esos medios son: adquirir la capacidad dialógica para una cultura de consenso, posibilitar la toma de decisiones autónomas, desarrollar la empatía, reconocer la alteridad, favorecer las habilidades asertivas, potenciar las habilidades de razonamiento, promover la intercalación cordial, desarrollar la construcción de la libertad y de la autonomía personales, y capacitar para el entusiasmo.

Aprender y desarrollar habilidades sociales es fundamental para conseguir óptimas relaciones con los otros, ya sean en el ámbito familiar, escolar, social y/o laboral. Por ende, entrenar a los estudiantes en sus competencias sociales desarrolla la autoestima y la integración en el grupo de pares. Por otro lado, la conducta socialmente competente durante la niñez y la adolescencia constituye el andamio sobre el que se construirán sus relaciones interpersonales futuras, y sobre el que se asientan las normas y roles sociales. Por lo tanto, las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y desarrollar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (Muñoz & Crespi, 2011).

1.3. Relaciones interpersonales y clima áulico

En el contexto de las instituciones escolares, el término *clima* hace referencia al conjunto de características psicosociales propias del establecimiento educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho establecimiento, condicionante a la vez de los diversos procesos educativos. También el clima ha sido descrito, desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material de la institución y las características de las personas o grupos, teniendo en cuenta en esta definición el sistema social que involucra, es decir, las interacciones y relaciones sociales (Cornejo & Redondo, 2007).

De acuerdo a lo que plantea Gairin Sallan (1999), las personas son las responsables de otorgar significados particulares a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales, tanto a nivel del aula como de la institución en general. Es posible, entonces, analizar el clima social escolar centrándose en la escuela como organización, y, en este caso, se puede hablar del clima institucional; pero también dicho análisis puede centrarse en los procesos que ocurren en microespacios al interior de las instituciones, como el aula de clases.

Teniendo en cuenta todas las variables intervinientes, Bris (2000) puntualiza las características fundamentales del clima escolar: (a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente de la institución; (b) es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización; (c) las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (d) tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (f) la percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

Para distinguir los distintos tipos de clima escolar y áulico, numerosos autores proponen diferentes clasificaciones. No obstante, todos coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del estudiante desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Paneiva, Bakker & Rubiales, 2018).

El clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento, y la dinámica interna que se da en el aula. (Villa Sánchez & Villar Angulo, 1992). Dichos autores proponen considerar para el estudio del clima escolar y áulico, un conjunto de variables agrupadas en lo que denominan *contextos del clima*. Ellos son: (a) el contexto interpersonal, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; (b) el contexto regulativo, que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) el contexto instruccional, que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés

que muestran los profesores por su aprendizaje; y (d) el contexto imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimulan a recrear y experimentar.

A los fines de la presente investigación, se focalizará el estudio en el aspecto interpersonal, indagando sobre las habilidades sociales con las que cuentan los estudiantes y cómo éstas influyen sobre el clima y la convivencia escolar. Como sostienen Texeido Saballsy Capell Castañer (2002), las relaciones humanas son un elemento esencial dentro de las instituciones escolares, ya que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen.

Por su parte, García Requena (1997), destaca que las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas, y agrega que éstas se refieren a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se pueden observar actitudes de reserva, competitividad, ausentismo, intolerancia y frustración. Los comportamientos que las personas adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas. Si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula será positivo y gratificante; pero si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo.

El entramado de relaciones que se presentan en el ámbito escolar resulta complejo e imprevisible. Las relaciones en el aula son múltiples y entre ellas pueden mencionarse: las que se establecen entre profesores, entre los profesores y las familias de los estudiantes, entre profesores y estudiantes, y finalmente entre los propios estudiantes. Para Urquiza, Quezada, Martínez y Pérez (2015) se hace necesario seleccionar algunas categorías conceptualmente opuestas, que pueden situarse a lo largo de un continuo dicotómico, para caracterizar las actuaciones relacionales de los docentes y alumnos especialmente. En este

sentido mencionan las siguientes: cooperación-competitividad, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, actividad-pasividad, igualdad-desigualdad. Si bien para el desarrollo de esta tesina se optó por focalizar en el estudio de las habilidades sociales de los estudiantes, se destaca, al igual que los autores mencionados, que el conjunto de todas las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro de la institución es el que determina el clima social que se configura en el aula.

En lo que respecta específicamente a los vínculos entre estudiantes, Perinat (2003) afirma que en la escuela se aprenden relaciones de amistad que juegan un papel básico en la satisfacción de necesidades emocionales (afectividad, intimidad, confianza, lealtad, aceptación, reciprocidad), estimulando y contribuyendo a la reestructuración progresiva y permanente de la identidad personal y social. El grupo asume la función de agente de socialización y proporciona la oportunidad de experimentar roles y situaciones de aquello que está permitido o de lo que está prohibido. La conformidad con el grupo y el sometimiento a sus normas se va incrementando desde los 6 hasta los 14 o 15 años (Oliva & Parra, 2001).

Según Castillo (2009), las funciones del grupo podrían resumirse en las siguientes: (a) otorgar autonomía, (b) contribuir a la definición de la identidad, (c) aportar el establecimiento de metas, valores y referentes, (d) dar seguridad en el proceso de emancipación familiar, (e) ofrecer un entorno de aprendizaje para las relaciones sociales y sexuales, y (f) reproducir los valores socio-culturales, todas ellas funciones de gran importancia especialmente en la adolescencia. Además, el clima relacional positivo puede facilitar que los estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad encuentren en la institución escolar y en el seno del grupo, un lugar de bienestar y una oportunidad, no sólo para compensar algunas de estas deficiencias sociales, sino también un espacio para construir y afianzar su identidad personal evitando quedar atrapado y repetir su situación.

El sentimiento de pertenencia a un grupo es imprescindible para todas las personas, especialmente en la etapa de la adolescencia. Por ello son importantes los vínculos de confianza, valoración y aceptación. Las relaciones de amistad tienen una importancia relevante en el momento de la construcción de la personalidad individual y como miembro de un colectivo identitario a partir del grupo de pares. En este sentido, una vinculación suficientemente positiva permite desarrollar competencias relacionales en estrecha

interacción, compromiso, identificación, aceptación de normas o reglas del juego para buscar la aceptación del grupo, y permite un reparto de roles y de poder, así como su alternancia (Ayestarán, 1987).

Como se puede observar, los procesos interpersonales al interior de los establecimientos educativos y su interrelación con los resultados deseados son muy importantes para el estudio del ambiente o clima social escolar, puesto que, si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de la tarea educativa en común está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje; por el contrario, si ese entramado está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje serán poco favorables (Voli, 2004).

1.4.Convivencia escolar y conflictividad

La escuela es una institución que congrega a diversos actores y los organiza para el logro de determinados objetivos. En este sentido, pensar la *convivencia* como una actividad puntual que convoca a docentes y alumnos en espacios programados de esparcimiento, es limitar el concepto. En una escuela los actores institucionales están inmersos en la convivencia, ya que es un factor esencial dentro de toda organización social. No es posible dejar de con-vivir, ya que, como se mencionó anteriormente, la esencia misma de este tipo de instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente, compartiendo sus experiencias vitales con otros, creando vínculos y enfrentando problemáticas propias de las relaciones interpersonales (Colombo, 2011).

En este sentido, Maldonado (2004) introduce una definición que permite pensar en la convivencia escolar como un recurso educativo sobre el cual es posible operar para producir aprendizajes. Esta postura define la convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, y no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin

excepción. Los aspectos centrales de esta concepción se podrían puntualizar de la siguiente manera:

La convivencia es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen. Esto implica que los niños, jóvenes y adultos son considerados partícipes de la convivencia, adjudicándoles derechos y responsabilidades. De allí que todos son, no sólo partícipes, sino gestores de la convivencia. Por lo tanto, la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto tiene una implicancia fundamental: la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción (Maldonado, 2004).

Por otro lado, la convivencia escolar entendida en sentido amplio, no se refiere a espacios de esparcimiento ni actividades puntuales orientadas a mejorar las relaciones interpersonales de un grupo o institución, sino que es parte medular del acto educativo, relacionándose con el aprendizaje y la formación de la ciudadanía. Para Colombo (2011) es clara la relación que existe entre calidad de convivencia y calidad de aprendizajes. Es así que el gran objetivo de lograr una buena calidad de convivencia va a incidir significativamente en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, va a ser un factor de primera importancia en la formación para la ciudadanía, y va a favorecer las instancias de desarrollo cognitivo, mejorando logros y resultados académicos.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la convivencia constituiría un eje transversal que cruza toda la trama de relaciones al interior de cualquier institución. Su calidad y forma se construyen en la interacción permanente, en el diálogo, la participación, el compartir actividades y objetivos, en la construcción de consensos y aceptación de disensos. Inclusive algunos establecimientos educativos han homologado o simplemente reemplazado el término “disciplina” o “conducta” por el de “convivencia”, incorporando los AIC (acuerdos institucionales de convivencia) al cuerpo de las normativas propias de cada institución. En esto se traduce que la convivencia implica también gestionar la disciplina que se requiere para crear un ambiente óptimo y democrático de aprendizaje (Sús, 2005).

Para Maldonado (2004), un manual de convivencia debiera referir a los principios y normas generales que permiten construir entre todos los actores, el contexto de convivencia que el establecimiento requiere para hacer posible las aspiraciones, valores e ideales contenidos en su Proyecto Educativo. Es decir, debe partir de un marco general construido por todos y que es responsabilidad de todos, dentro del cual se insertan las obligaciones que los estudiantes tienen respecto a un rol que es complementario con otros para lograr los objetivos institucionales. Lo anterior permite generar el clima de relaciones necesario para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Según afirman Ruz y Coquelet (2003), esta mirada amplia de la convivencia escolar obliga a situarla como un fuerte componente de la cultura institucional, entendida ésta como los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos.

Sin embargo, la cultura de la escuela en ningún caso es inocua, sino que siempre plantea formas de convivencia, y ellas están asociadas a alguna funcionalidad para los actores y su tiempo. Naturalmente, la forma de convivencia variará de una comunidad escolar a otra, de acuerdo a las características particulares de sus miembros y de las interrelaciones que entre ellos se establecen. Por ello, no existe un modelo único de convivencia escolar, sino que cada institución define, voluntaria o involuntariamente, explícita o implícitamente, el tipo de convivencia que desea (Chóez, Arlette & Tuarez Triviño, 2018).

Para poder comprender cómo es la convivencia en un establecimiento, o bien por qué se presentan determinados problemas de convivencia, Del Rey, Ortega y Fera (2009) proponen analizar las particularidades de cada escuela en relación a diversos aspectos: (a) estilos de gestión y organización institucional: según sean más autoritarios y verticalistas, o democráticos y descentralizados, socializarán de modos muy diferentes a sus estudiantes, (b) elementos pedagógicos curriculares: qué se enseña, cómo y qué se evalúa ayudan a la conformación de un determinado tipo de convivencia, ya sea desde los tipos de espacios de aprendizaje que se crean, la integración y atención de la diversidad, las metodologías más o menos participativas, o la concepción del rol del profesor y del estudiante, (c) maneras en que se premia o sanciona el desempeño: la claridad en los criterios de evaluación influye en el modo de convivir.

Por otro lado, el sistema normativo de la institución educativa, es decir, qué normas se establecen en función de qué metas, quién, cuándo y cómo las establece y las hace cumplir, son elementos centrales para dar forma y contenido a la convivencia escolar. Todos estos aspectos se relacionan directamente con la manera como se entiende la disciplina, si esta es concebida como el cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada, o es concebida como el respeto unilateral a determinadas normas establecidas también unilateralmente y aplicada sólo a los estudiantes (Aron & Milicic, 1999). Una concepción u otra influirá sobre la construcción del reglamento disciplinario en términos de contenido y de proceso para construirlo, las formas de sanción y de aplicación de ellas, los valores que se promuevan a través de sus normas, la existencia o ausencia de normas de convivencia, el rol de los estudiantes frente al proceso disciplinario, y la visión o ausencia de visión de la disciplina como oportunidad formativa, entre otros factores que aluden al paradigma de disciplina que predomine en la escuela.

Otro elemento, quizás uno de los más importantes a considerar en el análisis de la convivencia escolar, es la concepción y gestión de los conflictos, y si éstos son visualizados como un problema que es mejor ignorar, o como un fenómeno natural que surge entre seres diversos. Esto impactará sobre la calidad de la convivencia y en los mensajes que reciben los estudiantes respecto a la aceptación de la diversidad y la valoración de las diferencias, las maneras de resolverlas y las habilidades que se deben desarrollar para ello (Pérez, 2005). Desde un enfoque amplio y actual del conflicto, las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; en ocasiones, incluso ciertas situaciones propician un renacimiento de las relaciones. A este respecto debe recordarse que la conflictividad es inherente a la vida social del ser humano, y que opera en muchas ocasiones como impulsora del progreso (Martínez-Otero, 2001).

No obstante, cuando se habla de conflictividad escolar generalmente es para dar cuenta de problemas vinculados a situaciones de agresividad que tienen como protagonistas a los alumnos. En el plano de las relaciones interpersonales, las causas de los conflictos escolares pueden ser: (a) la pérdida de la armonía en los docentes por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por escasa identificación con el proyecto educativo de la escuela, por desacuerdos con el equipo directivo, por escasa formación docente, etc.; (b) la

desmotivación del alumno, el empleo de metodologías docentes poco atractivas, el fracaso escolar, una insuficiente sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes, la dificultad para trabajar con grupos, la consideración del profesor como una figura de autoridad contra la que hay que rebelarse, etc.; (c) el empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones teñidas por la rivalidad y la competencia; (d) el individualismo y el debilitamiento del sentido de comunidad; y (e) la pertenencia a algún grupo con un líder conflictivo (Moreno & Torrego, 1999).

Según todo lo expuesto, los problemas de convivencia escolar responden a numerosas causas. La solución, entonces, no puede ser sencilla. Para empezar, se precisa el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa encaminado hacia una cultura de paz. La participación responsable en las instituciones lleva a las personas a experimentar cercanía y solidaridad, sentimientos contrapuestos a la rivalidad y a la intolerancia que se hallan presentes en los conflictos. El fortalecimiento de la comunidad previene y disminuye el índice de conflictividad. Para Martínez-Otero (2001), gran parte de los conflictos que aquejan a la escuela proceden del individualismo, de la exclusión y de la irracionalidad que reinan en la sociedad.

La convivencia escolar, entonces, se encuentra atravesada por numerosas variables, y es fruto de las acciones de todos los actores institucionales. No obstante, uno de los puntos más relevantes para contribuir a una convivencia escolar armónica es atender el nivel de conflictividad que surge como emergente en los propios alumnos (Monjas, 2007). En este sentido, no se trata de inhibir el conflicto, sino todo lo contrario: acompañar a los estudiantes en el proceso de desarrollo de habilidades y competencias, que les permitan abordar las situaciones conflictivas de manera más democrática, contribuyendo a la construcción de un clima áulico favorable.

Las soluciones a los conflictos que atentan contra la convivencia escolar deben responder a cada situación particular, desterrándose las intervenciones basadas en la sanción (Colombo, 2011). Numerosas experiencias muestran que las actuaciones basadas en la reflexión, la participación, el diálogo y la responsabilidad, brindan las mejores medidas preventivas y resolutivas frente a los conflictos. En definitiva, el modo de convivir es propio y característico de cada institución educativa y se va conformando a partir de una serie de variables. Lo importante es que la forma de convivencia entrega

poderosos mensajes educativos, que generalmente son implícitos y no intencionados. Es tarea de la escuela visualizar el tipo de convivencia que está constituyendo, ser consciente de los mensajes educativos que está proporcionando, y hacer las modificaciones pertinentes en el marco de dirigir y explicitar con claridad los mensajes formativos que pretende dar en el aprendizaje de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

1.5. Abordaje psicopedagógico desde la educación emocional

En un relevamiento de diversos estudios, Delgado y Contreras (2008) observaron la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social. La incompetencia social se relaciona con una variedad de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta. Dichos autores plantean que las dificultades de relación social en la infancia y la adolescencia se vinculan con problemas escolares (bajo rendimiento, ausentismo escolar, deserción del sistema educativo); problemas como conducta antisocial y delincuencia en el caso de aquellos niños que han sido rechazados en la infancia por su conducta agresiva y disruptiva; y problemas internalizados durante el ciclo vital, incluyendo baja autoestima, problemas de ansiedad, soledad, y síntomas depresivos en aquellos niños caracterizados por un patrón de retraimiento y ansiedad en los años escolares.

Todas estas razones justifican la enseñanza de las habilidades sociales en los alumnos, no solamente para contribuir a su formación integral y, consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también como una forma de favorecer la existencia de una adecuada convivencia escolar y promover espacios propicios para el aprendizaje. De hecho, en varios de los diseños curriculares de todo el mundo, se hace referencia explícita al desarrollo de la competencia social como un contenido a trabajar en las aulas. Tal como plantean Ortega y Mora-Merchán (1996), su enseñanza no puede ser puntual, si no que necesita de un proceso continuo, a lo largo de toda la escolaridad, para que los estudiantes tengan la oportunidad de ponerlas en práctica ante el mayor número de situaciones dispares posibles así como a través de la propia experimentación con los demás.

El aprendizaje de la convivencia no puede convertirse, por lo tanto, en una tarea improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario, necesita de una planificación, tanto para el espacio de aula como de la institución, teniendo en cuenta, a su vez, a los tres protagonistas principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia (Jares, 2006). En este contexto, la intervención centrada en el alumno resulta fundamental, sin perjuicio del trabajo realizado con los docentes y el resto de los miembros que integran la comunidad educativa (Herrera, Ortiz & Sánchez, 2010), considerando que, mediante la mejora de las habilidades sociales se contribuirá con mayor éxito al establecimiento de un buen clima de convivencia.

Las habilidades sociales, como se ha desarrollado con anterioridad, constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. En este sentido, sabemos que las relaciones humanas están entretejidas por un abanico muy diverso de emociones. Por esa razón, para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes, de modo que promuevan una convivencia escolar satisfactoria, es necesario plantear proyectos enmarcados en la educación de las emociones. Se concibe a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

La educación emocional, entonces, tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano. En este sentido, la intervención psicopedagógica desde este enfoque constituye una forma de prevención primaria inespecífica. Vallés y Vallés (1999) describen la prevención inespecífica como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del estrés, de la ansiedad, de la depresión, de la violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

De los cuatro pilares de la educación que sostiene el informe Delors para la UNESCO (1996), conocer, saber hacer, convivir y ser, al menos los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional. Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: (a) adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, (b) identificar las emociones de los demás, (c) desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, (d) prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, (e) desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, (f) desarrollar la habilidad de automotivarse, (g) adoptar una actitud positiva ante la vida, (h) aprender a fluir, etc. (Bisquerra, 2000).

A partir de la formulación de objetivos, y desde la fundamentación teórica que sostiene el enfoque de la educación emocional, es posible determinar los criterios para la selección de contenidos que se trabajarán a partir del abordaje psicopedagógico: (a) los contenidos deben adecuarse al nivel educativo de los estudiantes a los que va dirigido el programa; (b) los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo clase; (c) los contenidos deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás; (d) los contenidos deben enfocarse al desarrollo de habilidades sociales y competencias que favorezcan la convivencia grupal (Renom, 2003).

Una vez establecidos los criterios de selección, cabe señalar que los contenidos de la educación emocional pueden variar según las características de los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). A grandes rasgos es posible distinguir, por ejemplo, entre programas de formación de profesores y programas dirigidos al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas: (a) el marco conceptual de las emociones, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.), (b) las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. (Bisquerra, 2000).

En relación a los aspectos metodológicos, la educación emocional se enmarca en un diseño predominantemente práctico (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica,

juegos, etc.). La meta del abordaje psicopedagógico será favorecer el desarrollo de habilidades sociales como la conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal (Bisquerra, 2005).

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Es importante, como sostiene Steiner (2003), no confundir la regulación (y otros términos afines, como control o manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Las intervenciones en este sentido pueden abordarse desde técnicas como: el diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

Las aplicaciones de la educación emocional pueden abarcar múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (de violencia, trastornos alimentarios, depresión, etc.). En último término se trata de desarrollar la autoestima, en este caso, en el estudiante, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunde en un mayor bienestar social (Bisquerra, 2005). También es posible fomentar la motivación a través de la educación de las emociones. A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actitud activa del estudiante por propia voluntad y autonomía personal, siendo este uno de los retos más difundidos en la realidad educativa actual.

La escucha y la capacidad de empatía son algunas de las habilidades sociales que pueden adquirirse a través de la educación emocional, y constituyen actitudes prosociales, que se sitúan en el polo opuesto de las diversas formas de racismo, machismo, intolerancia,

que tantos problemas sociales ocasionan (Steiner, 2003). En este sentido, Monjas (2007) señala que la mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículum de las instituciones educativas es una vía de prevención de triple efecto: (1) sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisocial y a la inadaptación escolar y social, (2) sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en la escuela, (3) sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia y rechazo hacia determinadas personas.

La convivencia escolar remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima áulico, que, a su vez, influye sobre éstas. La búsqueda de una convivencia positiva se convierte, así, en una meta esencial de la educación, no debiendo entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. Tal y como apuntan García, García y Rodríguez (1993), dada la necesidad de que el currículum escolar incluya como objetivo la adquisición de una adecuada competencia social, más aún en los casos de aquellos alumnos que presentan algún tipo de problema de adaptación a la escuela, han adquirido mucha relevancia en los últimos años los trabajos sobre habilidades sociales, a partir de los cuales ha sido posible poner de manifiesto la importancia que la calidad de las relaciones interpersonales, entre los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo, tienen para el desarrollo personal y social del alumno así como para el buen funcionamiento de las propias instituciones educativas.

Como se ha mencionado, un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, entre los que cobra un lugar notablemente influenciado el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de los alumnos (Campo, Fernández & Grisañela, 2004), sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales tiene la ventaja de constituir una acción preventiva frente a las situaciones de violencia escolar y social. El desarrollo de estas habilidades sociales predispone a la constitución de un clima áulico favorable al trabajo cooperativo, al aprendizaje, y a la convivencia escolar satisfactoria para todos los actores institucionales. Por todos estos motivos resulta imprescindible el abordaje psicopedagógico de la convivencia escolar desde el enfoque de la educación emocional, cuyo objetivo fundamental será el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes.

2. Antecedentes

A partir de la década del '90, con la aparición del concepto de Inteligencia Emocional de la mano de diversos autores (Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 1996), la educación emocional se volvió objeto de numerosas investigaciones y proyectos. Muchos de ellos buscaron demostrar la influencia positiva de la educación emocional sobre la convivencia escolar y el clima áulico, y su capacidad para promover el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. También se han destacado investigaciones destinadas a indagar sobre la relación entre la educación de las emociones y la disminución de la violencia en las aulas, y sobre la relevancia del papel que cumple el docente en este escenario.

Para destacar la importancia del influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos, Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez (2009) llevaron adelante un estudio que, además, se propuso comprender mediante la reflexión autobiográfica de sus propios recuerdos educativos, cómo los eventos vividos en la educación formal con sus docentes van configurando el dominio motivacional y emocional de la identidad de los sujetos estudiados. Se planteó un enfoque fenomenológico o interpretativo, con un diseño de dos fases: por un lado, la cuantitativa, donde se utilizó el cuestionario OMEIS (Objective Measure of Ego Identity Status) de Adams, Bennion y Huh (1989) para seleccionar a los sujetos; por otro lado, la cualitativa, con la entrevista en profundidad a los sujetos seleccionados de cada estatus de identidad. La muestra de la que se seleccionó a las personas para el estudio cualitativo final estuvo compuesta por 141 sujetos, todos ellos pertenecientes a la Licenciatura de Pedagogía, de la Universidad de Sevilla. Los resultados muestran que los docentes influyen, a través de sus múltiples interacciones, en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes. Se comprobó que la afectividad desarrollada por los profesores puede constituir un vigoroso anclaje para la vinculación de los estudiantes hacia la motivación y el aprendizaje, repercutiendo positivamente en la conformación de sus identidades.

Más adelante, una investigación de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo y Urrea-Roa (2013) tuvo como objetivo evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, Colombia. Participaron 1091 estudiantes y 101 profesores, los instrumentos utilizados

incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. Los resultados muestran que los estudiantes afirmaron que existe un clima escolar poco satisfactorio, conductas agresivas (verbales y físicas), destrozo de materiales, aislamiento social y acoso sexual. La solución de conflictos es regular y también las formas de abordarlos. Los conflictos se presentan por estudiantes problemáticos, falta de respeto, disciplina e intolerancia de profesores. El aula de clase es el lugar donde se produce con mayor frecuencia las agresiones, y en la solución de los conflictos intervienen los amigos y la familia. Los profesores, por su parte, manifestaron que los estudiantes son vulnerables a las drogas y el alcohol y no se refleja el apoyo de los padres. La violencia es independiente del tipo de establecimiento, edad, estrato y procedencia familiar (nuclear o no nuclear). Los profesores tienen alta autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo, diferente de los estudiantes.

En pos de evaluar la percepción de la convivencia y clima escolar en un colegio inclusivo de la Provincia de Talca, Chile, los investigadores Muñoz, Lucero, Cornejo, Molina y Araya (2014) desarrollaron un estudio de caso de tipo transversal a una muestra de 180 escolares, 193 apoderados y 21 docentes. La unidad de análisis correspondió a un establecimiento escolar subvencionado ubicado en el límite urbano de la comuna de Talca, donde se imparte una educación formal con sistema Montessori, desde el nivel preescolar hasta la enseñanza media (secundaria); sin embargo, en este último nivel desarrolla, además, el método orientado a proyectos. Se aplicaron cuestionarios para evaluar la convivencia escolar en estudiantes, apoderados y docentes, el clima social escolar y un cuestionario de *bullying* a estudiantes de 3° y 4° años. Los resultados indican que los escolares perciben un clima social positivo y bajo riesgo de *bullying*. Los temas de conflicto fueron: el respeto de las normas por los estudiantes, la confianza con los docentes y las acciones de disciplina de las familias. Se observa que el sistema inclusivo favorece la convivencia escolar.

Dentro de los numerosos programas educativos destinados a mejorar el clima áulico y la convivencia escolar, encontramos el estudio de Silva Lorente (2015), que se propuso evaluar un programa de mediación entre iguales desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2012/13; y concretamente analizar el impacto de este programa en los alumnos mediadores de 3° y 4° de la ESO (Escuela Secundaria Obligatoria) que participan en él: qué habilidades adquieren, si

mejoran sus herramientas para resolver conflictos y qué les aporta personalmente esta experiencia. Asimismo, se realizó una evaluación de la percepción que tiene el profesorado que participa en el equipo de mediación sobre el funcionamiento de éste. Para realizar este trabajo se utilizó un diseño mixto de investigación que combina los enfoques cualitativo y cuantitativo. Los resultados de las pruebas cuantitativas muestran que se producen diferencias significativas entre los grupos control y experimental en algunas de las habilidades sociales medidas. Los datos también apuntan al hecho de que el alumnado mediador parece que dispone, antes de su elección como tal, de algunas habilidades que le hacen especialmente sensible a las necesidades de los demás. Las pruebas de corte cualitativo muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y alumnado. La percepción subjetiva del alumnado tras su paso por el programa muestra evidencias de que este tipo de experiencias contribuyen a mejorar sus competencias personales y sociales.

Promover el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos constituye un medio efectivo para disminuir la conflictividad escolar. Prueba de ello fue la investigación de Gómez Serra (2015), quien llevó a cabo un estudio con el objetivo de, a partir del marco teórico encontrado y del análisis observacional directo, relacionar la falta de habilidades sociales de los alumnos con los conflictos. El estudio se realizó sobre una muestra de 110 alumnos de 1º y 4º años de ESO del Centro de Estudios Claret, Sabadell, mediante una metodología observacional y cuantitativa, llevado a cabo durante un periodo de tres meses. Se utilizaron diversos cuestionarios que evalúan la empatía, la asertividad, la identificación grupal y el clima escolar de los alumnos. Los resultados fueron positivos en la medida que muestran que los alumnos cuentan con habilidades sociales positivas. Sin embargo, los análisis llevados a cabo no mostraron correlaciones estadísticas entre las habilidades sociales analizadas. Por lo tanto, se concluye que los alumnos tienen unas habilidades sociales positivas, que una habilidad social no determina al resto, y que según el trabajo bibliográfico y el observacional, el conflicto no ha sido prácticamente visible en el centro, por lo que es posible plantear que las habilidades positivas pueden prevenir el conflicto. Las dinámicas grupales propuestas para evitar el conflicto se han realizado a los mismos alumnos que han respondido los cuestionarios. Por último, y de cara a futuras investigaciones, se sugiere poder realizar los mismos cuestionarios una vez finalizadas las dinámicas.

En el mismo año, Verde Loyola (2015) planteó un estudio con el propósito de determinar en qué medida el Taller “Aprendiendo a Convivir” desarrolla habilidades sociales en los alumnos del 1º año de Educación Secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre. (El Porvenir, Trujillo). Se utilizó el método inductivo-deductivo y el diseño pre-experimental. La población estuvo conformada por 43 alumnos y la muestra fue de 21 estudiantes pertenecientes al 1º año de educación secundaria. A todos ellos se les aplicó un pre y postest, consistente en 50 ítems. Después de la aplicación del Taller Aprendiendo a Convivir, se incrementó significativamente en 42 puntos, entre el nivel promedio de la habilidad social general pretest (135,4 puntos) y el nivel promedio de la habilidad social general postest (177,4 puntos) en los estudiantes. Donde se observa que en dichos estudiantes, antes del desarrollo del taller el 66,7% de los estudiantes se encontraban en el nivel Inicio, el 23,8% en el nivel Proceso, el 9,5% en el nivel Logrado y ninguno en el nivel Logro Destacado; pero después del desarrollo del Taller y por efectos del mismo tenemos que solo el 4,8% se ubicaron en el nivel Inicio, el 57,1% en el nivel Proceso, el 19% en el nivel Logrado y el 19% en el nivel Logro Destacado.

Para conocer el papel que juega la inteligencia emocional y las habilidades sociales en la aceptación social, los investigadores Berbena, Sierra y Vivero (2017) buscaron clarificar las líneas de acción en programas de intervención con adolescentes socialmente vulnerables. Para ello aplicaron el BarOnEQ-i:YV para valorar la Inteligencia Emocional de un grupo de 62 adolescentes con alta aceptación social (13 años de edad en promedio) que fueron seleccionados mediante nominaciones de pares. Asimismo, fueron evaluados 331 alumnos de grupos naturales, no identificados por su nivel de aceptación social. Se utilizó la escala de Gismero (2002) con el propósito de valorar las habilidades sociales. El análisis estadístico realizado sobre las variables de estudio mostró como resultados diferencias significativas en la inteligencia emocional (como medida de auto-informe) en favor del grupo con alta aceptación social con respecto del grupo natural. En el grupo de alta aceptación social se encontraron puntuaciones bajas en las habilidades sociales evaluadas, siendo más baja la habilidad para hacer peticiones. Igualmente, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre varios de los factores de la prueba de BarOn y los de la Escala de Habilidades Sociales. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales que ponen de manifiesto la relación parcial que existe entre estos

constructos; sin embargo, las puntuaciones bajas obtenidas por los adolescentes con alta aceptación social en el área de habilidades sociales ponen al descubierto un área potencial para el desarrollo de las habilidades en los mismos, ya que se trata de conductas aprendidas, situacionales y contextualizadas.

Otro de los antecedentes considerados para el trabajo fue el de Padilla Fuentes y Rodríguez Garcés (2019), que llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue perfilar el comportamiento del clima de convivencia escolar y sus dimensiones, constituido en uno de los Otros Indicadores de Calidad (OIC) definidos por el Ministerio de Educación en Chile para medir y evaluar calidad en procesos de enseñanza-aprendizaje. Como método de trabajo se partió de un diseño cuantitativo, y se utilizaron cuestionarios de contexto aplicados a estudiantes, profesores/as, padres y madres correspondientes a 8° año de nivel primario y 2° año de nivel secundario en el área de Matemática. Se analizaron percepciones sobre organización, seguridad y respeto del espacio educativo con modelamiento estadístico inferencial. Los resultados muestran que la percepción y evaluación que se hace de la situación de convivencia tanto escolar como áulica está determinada por el rol, posición y responsabilidad del agente evaluador. Ello explicaría la perspectiva crítica del estudiantado, la neutralidad docente y la desvinculación parental con el clima relacional del acontecer educativo. En razón de su intrínseca naturaleza de cotidianidad y compartir forzado en un espacio físico reducido y de proximidad, el clima áulico es particularmente problemático. Se concluye que la problematización de este OIC realza la necesidad de fortalecer el educar para vivir en comunidad, particularmente cuando las percepciones de los actores están fuertemente colonizadas por la deseabilidad social y naturalizadas por la cotidianidad de climas de convivencia deteriorada.

3. Planteo del problema

Las relaciones interpersonales en la sociedad del siglo XXI se caracterizan por un alto grado de conflictividad. El ámbito escolar no es la excepción, por lo que no es extraño observar dificultades en la convivencia dentro de las aulas y de las instituciones educativas en general (Trianes Torres & García Correa, 2002). El problema, el conflicto, no es más que la señal de alarma de que algo no funciona como debiera. Inclusive algunos autores señalan que el conflicto es inherente a las relaciones humanas. Sin embargo, cuando el índice de conflictividad dentro del aula es muy alto, se generan climas desfavorables para el desarrollo integral de los estudiantes, afectando la convivencia escolar en todas sus dimensiones (Boggino, 2005).

Un informe de UNICEF realizado en el año 2017 concluyó que la Argentina lidera el ranking latinoamericano de insultos y agresiones físicas en los colegios. El informe revela que nuestro país lidera actualmente los rankings de *bullying* o acoso escolar en los establecimientos educativos en la región: 4 de cada 10 estudiantes secundarios admite haber padecido acoso escolar, mientras que 1 de cada 5 dice sufrir burlas de manera habitual. En términos de insultos o amenazas, la Argentina es el país que muestra las cifras más altas, al igual que respecto a la violencia física entre pares: 23,5% (UNICEF, 2017).

En los medios de comunicación son cada vez más frecuentes las noticias sobre conflictos escolares que derivan en situaciones cargadas de violencia, hasta algunas llegan a originar tragedias. Las instituciones educativas, como toda organización social, son un reflejo de la dinámica relacional que se reproduce en todos los órdenes de la sociedad: la familia, el lugar de trabajo, la comunidad. Frente a esta realidad, una de las herramientas para abordarla ha sido la necesidad de incluir en los programas escolares propuestas desde la educación emocional, que fomenten en los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales, de empatía, de escucha, de respeto, de cooperación, para facilitar una convivencia escolar solidaria y democrática, que se traduzca en el germen de una convivencia social solidaria y democrática.

A lo largo de muchas décadas, la educación tradicional se ha centrado en transmitir contenidos académicos, enfatizando lo cognitivo y relegando la dimensión socio-afectiva y emocional de los estudiantes. Actualmente se pretende que la escuela, además de promover el desarrollo cognitivo, debe complementarlo promoviendo el desarrollo social y

emocional. Así pues, la educación emocional plantea que la enseñanza debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social y moral, es decir, integral. Educar, desde el nivel inicial hasta la secundaria, los componentes y procesos psicológicos necesarios para desarrollar unas relaciones sociales e interpersonales competentes y respetuosas con los demás, es un objetivo claro en el intento de prevenir la conflictividad y la violencia que aquejan a los establecimientos escolares y a la sociedad en general.

En este contexto se formula el siguiente problema de investigación:

¿Qué papel juega el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para mejorar el clima áulico y la convivencia escolar en una escuela secundaria de La Plata?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Destacar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para mejorar el clima áulico y la convivencia escolar en el nivel secundario.

4.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre la conflictividad y las problemáticas en la convivencia escolar en un curso de 1º año de nivel secundario.
- Destacar el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para favorecer la convivencia escolar.
- Caracterizar el abordaje psicopedagógico desde la educación emocional para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario.

5. Método

5.1. Diseño

El estudio está enmarcado en un diseño metodológico de tipo cualitativo, ya que, por su flexibilidad y características, es el que mejor se adapta a los objetivos planteados, al ambiente y a los participantes del estudio. Esta flexibilidad del diseño permite lograr el principal objetivo de toda investigación cualitativa: la comprensión de los aportes y las perspectivas propias de cada unidad de análisis que conforma la muestra.

Por otro lado, se trata de una investigación no experimental, ya que los hechos se analizan luego de ocurridos. No se realiza ninguna manipulación de las variables de estudio, sino que se observan tal y como suceden, y luego se extraen conclusiones a partir del análisis y vinculación de las mismas. El trabajo se configura, entonces, como un estudio descriptivo y explicativo, en términos de Hernández Sampieri, Baptista y Fernández (2006), ya que describe las variables a partir del rastreo bibliográfico, y explica sus relaciones a través del análisis de la información y la elaboración de conclusiones.

Cabe señalar también que la presente investigación se sostiene desde la Teoría Fundamentada, es decir, que se apoya en datos cualitativos obtenidos de forma sistemática, y sometidos a un proceso de análisis riguroso, caracterizado por la minuciosidad, creatividad y flexibilidad, en el cual el investigador está abierto a un abanico de oportunidades de producción intelectual (Hernández et al., 2006).

5.2. Participantes

Las unidades de análisis consideradas para la muestra fueron ocho (n=8) docentes de 1° año de una escuela secundaria de La Plata, seleccionada para la investigación: profesora de Prácticas del Lenguaje, profesora de Matemática, profesora de Ciencias Naturales, profesora de Ciencias Sociales, profesora de Inglés, profesor de Educación Física, profesora de Educación Artística y profesor de Construcción de la Ciudadanía. Sus edades oscilaban entre los 26 y los 60 años.

Los participantes de la investigación fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico e intencional, ya que su designación no estuvo librada a la probabilidad sino a la conveniencia, en función de los fines del estudio (Martínez-Salgado, 2012).

5.3. Técnicas de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de datos fue el cuestionario, a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a todos los participantes. De esta forma, partiendo de una guía de preguntas, se pudieron realizar ajustes e intervenciones puntuales según lo requiriera cada situación.

Los tres ejes de trabajo que guiaron el análisis de las entrevistas fueron los siguientes:

Eje 1: Clima áulico, conflictividad y convivencia escolar. Incluyó preguntas vinculadas al tipo de relaciones interpersonales que predomina en el curso, su nivel de conflictividad, la descripción del clima áulico en general y su relación con la convivencia.

Eje 2: Las habilidades sociales de los estudiantes. Abordó preguntas sobre el concepto de habilidades sociales y su relación con la convivencia escolar, las habilidades sociales con las que cuentan los alumnos del curso, aquellas que están ausentes y desde qué estrategias se pueden fomentar.

Eje 3: Educación emocional y aportes de la psicopedagogía. Indagó sobre el concepto de educación emocional y su relación con el desarrollo de habilidades sociales, sobre la importancia de educar las emociones en la etapa adolescente, y sobre los posibles aportes de la psicopedagogía en el abordaje de la educación emocional de los estudiantes.

5.4. Procedimiento

En primera instancia se estableció contacto con las autoridades de la Institución educativa, para solicitar autorización para realizar las entrevistas a los docentes. La visita a la institución se realizó en el mes de noviembre, acordando un cronograma de entrevistas

de acuerdo a las fechas de jornadas institucionales y de comisiones evaluadoras de diciembre correspondientes a cada asignatura.

Una vez obtenido el visto bueno de los directivos, se procedió a realizar los encuentros con los profesores. Antes de comenzar cada entrevista, se explicó al participante el objetivo de la investigación, y se le entregó un formulario de consentimiento informado. Todos los involucrados se mostraron dispuestos a brindar información sobre el tema, aceptando los términos planteados para la investigación.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 20 a 30 minutos.

Por último, se transcribieron las respuestas más significativas de los participantes para ponerlas en relación con el marco teórico desarrollado previamente, y extraer las conclusiones del trabajo de investigación.

6. Resultados

El objetivo general de la investigación consistió en destacar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para mejorar el clima áulico y la convivencia escolar en el nivel secundario. En este sentido, el estudio se focalizó en la descripción de un grupo de 1° año de una escuela secundaria de La Plata. Para ello se realizaron entrevistas a los docentes del curso, distinguiendo tres ejes de trabajo para su posterior análisis.

El primer eje de trabajo: “Clima áulico, conflictividad y convivencia escolar” buscó responder al primer objetivo específico de la investigación: Indagar sobre la conflictividad y las problemáticas en la convivencia escolar en dicho curso. Para ello, resultó necesario describir el clima grupal y áulico en un curso de 1° año de nivel secundario.

Como resultado de las entrevistas realizadas, se observó que los docentes describen las relaciones interpersonales dentro del grupo aludiendo al compañerismo y la solidaridad. *“Es un curso bastante unido. Se relacionan mucho entre todos, aunque hay afinidades y subgrupos bastante marcados. Por lo que sé también se vinculan y frecuentan bastante fuera de la escuela, en actividades deportivas o reuniones sociales” (Profesor de Educación Física).*

Sin embargo, el 87% de los profesores señalan la presencia de algunas situaciones de rivalidad y competencia entre los alumnos de 1° año. *“Se muestran muy unidos y solidarios, pero también han tenido episodios de rivalidad fuerte, en los que la mayoría tomaron partido, como suele pasar a esta edad. Es un grupo que se fue reconstruyendo a lo largo del año, hay que tener en cuenta que hubo muchos ingresos y egresos cuando terminaron la primaria, y a varios de ellos, especialmente los alumnos nuevos, les costó encontrar su lugar dentro del grupo” (Profesora de Matemática).*

También comentaron que existen subgrupos bien definidos, y que hay problemáticas subyacentes que no expresan frente a los adultos. *“Se pueden observar bastantes subgrupos, sobre todo entre las chicas. En general es un grupo solidario, aunque también hay situaciones de competencia o rivalidad, pero son muy puntuales. También creo que hay cosas que nos demuestran a los profesores, porque es lo que creen*

que esperamos de ellos, pero no sé hasta qué punto son auténticos” (Profesora de Prácticas del Lenguaje).

En cuanto a las actitudes que observan entre pares, el 50% de los profesores mencionaron que hay falencias en la escucha y en la capacidad de reconocer y valorar al otro como un igual. *“Se relacionan de manera bastante fluida, a mi entender. Igual insisto, en que hay mucho trasfondo en sus vínculos que nosotros como docentes no llegamos a decodificar del todo. Pero creo que con el tiempo se fueron conociendo entre ellos y buscando su lugar. Una actitud que observo con frecuencia es la falta la escucha atenta, hay una falla en el registro de las necesidades del otro. Creo que la mayoría se muestran muy egocéntricos todavía, como inmaduros” (Profesora de Prácticas del Lenguaje).*

En general los docentes refieren en el grupo actitudes de empatía, a pesar de que se trata de un curso relativamente numeroso y los tipos de relación interpersonal que se evidencian son diversos. *“Los alumnos de primero son bastante buenos compañeros entre sí, creo que se relacionan bien. Veo muchas actitudes de solidaridad y empatía” (Profesor de Construcción de la Ciudadanía).* *“Observo algunas relaciones de amistad, muchas de compañerismo, y otras de competencia. Los tipos de relación son muy variados. Creo que lo que más predomina es el compañerismo” (Profesora de Ciencias Sociales).*

A la hora de describir el clima áulico, se obtuvieron opiniones divergentes. El 37% de los profesores señaló que se trata de un curso que adopta un papel activo en sus aprendizajes, pero que se genera mucho ruido durante las clases, lo que dificulta que se desarrollen con fluidez. *“El clima en general es ¡muy ruidoso! No sé si me preguntabas en ese sentido, pero es lo primero que se me cruza cuando pienso en ese curso. Se hace bastante difícil dar clases, el murmullo nunca para. Por un lado, es importante que sean activos, pero por otro lado les falta entender que necesitan un tiempo para calmarse y concentrarse en las actividades, sino es muy difícil que se generen buenos aprendizajes” (Profesora de Inglés).*

El 25% de los entrevistados mencionó que se trata de un grupo sumamente crítico para con los demás, que no teme expresar sus opiniones. Esta disposición a la crítica se vincula, sostienen, con hábitos de la sociedad actual en general. *“Se suele generar un buen clima en el aula. Trabajamos bastante bien, son muy activos y cuestionadores. Eso en mi materia es fundamental. Lo que sí observo es que está siempre presente la crítica entre*

ellos. Algunos alumnos tienen miedo de dar sus opiniones porque después los juzgan, incluso hacen comentarios en voz alta, delante de todos. Creo que están acostumbrados a la opinología y a la crítica destructiva, en definitiva son un emergente de la sociedad en la que vivimos. Y eso afecta claramente la convivencia” (Profesora de Ciencias Sociales).

Para el 37% de los docentes, el clima áulico se vincula directamente con la modalidad de convivencia establecida. En este sentido, un clima poco favorable se convierte en un obstáculo para que cada estudiante encuentre su lugar dentro del grupo, se sienta parte importante de él. *“Sí, el clima del aula se relaciona mucho con la convivencia. Es difícil lograr un clima en el que todos estén cómodos, en el que sientan que tienen un lugar dentro del grupo, que son escuchados y tenidos en cuenta. Cuando hay tanto bullicio, y son tantos elevando la voz tratando de hacerse notar, hay muchos que pasan desapercibidos. Es complicado. Lograr un clima de armonía es lograr una convivencia armónica también” (Profesora de Educación Artística).*

El nivel de conflictividad del curso no fue descrito como un elemento preocupante para los docentes en general. *“Creo que no es un grupo notoriamente conflictivo. Es inevitable comparar con otros cursos y otras instituciones, en los que sí hay problemáticas muy profundas. Siempre surge algún conflicto, eso es normal en todo grupo humano, pero no son graves” (Profesor de Educación Física).*

Sin embargo, el 37% de los entrevistados mencionó problemas de rivalidad y competencia entre los estudiantes, que se ven potenciados por la intervención de líderes negativos que no contribuyen a la convivencia armónica del grupo. *“Los problemas que veo con más frecuencia tienen que ver con la competencia que se da a veces entre ellos. Hay algunos líderes que no son positivos para la unión del grupo, que alientan la rivalidad, que arengan el enfrentamiento, a veces con actitudes muy sutiles. Son alumnos que critican constantemente a los demás, que establecen los parámetros a los que todos se tienen que ajustar. Y son muy pocos los que se animan a contradecirlos” (Profesora de Matemática).*

También una docente señaló la falta de oportunidades para expresarse que sufren a menudo algunos de los estudiantes, como así también la conflictividad que se gesta en otros espacios, como los virtuales, y repercuten en el clima áulico y la convivencia. *“Hay conflictos, sí, pero lo que más me preocupa es que hay problemas que se disimulan. Con*

mucha frecuencia se agreden por redes sociales, y al día siguiente el clima dentro del aula se corta con cuchillo... Además, creo que muchos se angustian o no se sienten bien en el grupo, pero no lo manifiestan. Y eso es una bomba de tiempo” (Profesora de Prácticas del Lenguaje).

El segundo eje de trabajo “Las habilidades sociales de los estudiantes” se formuló para dar cuenta del segundo objetivo específico de la investigación: Destacar el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para favorecer la convivencia escolar.

Sobre este punto, se comenzó por analizar el concepto de habilidades sociales que manejan los profesores de 1° año. En este sentido, se observa que la totalidad de los entrevistados, al menos intuitivamente, comprenden que las habilidades sociales son aquellas que facilitan la convivencia y la vida en sociedad. *“Son competencias que posibilitan una vida en comunidad más armónica. Por ejemplo, saber escuchar y aceptar otras opiniones, ser agradecidos, reconocer los errores propios y señalar los ajenos de manera constructiva... Creo que las habilidades sociales son infinitas” (Profesora de Prácticas del Lenguaje).*

Como ejemplos de habilidades sociales los docentes nombraron la escucha, la autocrítica y la crítica constructiva, la capacidad de mediar en los conflictos, la empatía, la solidaridad. *“Creo que las habilidades sociales, como su nombre lo indica, se relacionan con la manera de vivir en sociedad de cada persona. Algunos son más hábiles para la vida social que otros. Eso en los alumnos se puede ver cuando uno se convierte en mediador entre dos que tienen un problema, por ejemplo. O en la solidaridad, cuando ven que un compañero está pasando por un mal momento, y se acercan al docente para que los ayude a pensar una forma de ayudarlo” (Profesora de Inglés).*

El 100% de los docentes sostuvo que las habilidades sociales tienen influencia directa en la convivencia escolar, ya que implican la adopción de determinadas actitudes y el establecimiento de relaciones interpersonales con ciertas características, lo que define la singularidad de cada grupo. *“Creo que las habilidades sociales de los estudiantes inciden en la convivencia escolar, obviamente. Esas habilidades se traducen en actitudes concretas, esas actitudes propician un determinado clima en el aula, y ese clima determina*

una forma de convivir entre todos, que es particular de cada grupo con cada docente” (Profesora de Ciencias Naturales).

Por otra parte, uno de los docentes señaló además la importancia de las habilidades sociales en los demás actores institucionales, ya que la convivencia escolar los implica a todos. *“Las habilidades sociales de los alumnos, de los docentes, de los directivos, hasta de los padres te diría, influyen en la convivencia. Todos tienen que poner un poco de sí para que la escuela funcione, para acordar metas, para tirar todos para el mismo lado” (Profesor de Construcción de la Ciudadanía).*

Respecto de las características particulares del grupo de 1° año, los profesores comentaron en un 25% de las respuestas, que observaban falta de empatía. *“En este curso puntualmente, veo que falta empatía. Les cuesta ponerse en el lugar del otro, entender cómo se puede sentir frente a determinadas reacciones o comentarios. Lo que sí veo son actitudes positivas, en el sentido de que siempre están dispuestos a mejorar” (Profesora de Educación Artística).*

Otra de las dificultades más destacadas por los docentes, en un 87%, fue la escucha y el respeto por las opiniones ajenas. *“Les cuesta mucho escucharse entre ellos. Creo que esa es la falencia más grande. También les cuesta esperar, ya sea esperar su turno, esperar la corrección, esperar el momento de la clase para poner en común las actividades. Es un signo característico de estas generaciones: la inmediatez, quieren todo ya, y es impensable para ellos postergar una gratificación” (Profesora de Matemática).*

Las habilidades sociales presentes en este grupo de alumnos fueron aquellas relacionadas con la solidaridad por el 50% de los docentes, y con la expresión democrática de las opiniones. *“En general los veo muy solidarios, muy dispuestos a colaborar con el que lo necesite. También me parece positivo que no tienen miedo de expresar sus opiniones, eso es un logro del sistema educativo actual. En mi época teníamos que estar calladitos y acatar, ni se nos cruzaba por la cabeza cuestionarle algo al docente” (Profesor de Construcción de la Ciudadanía).*

El 75% de los entrevistados destacaron la importancia de desarrollar habilidades sociales en los estudiantes, especialmente en los primeros años de escolaridad secundaria. *“Es importantísimo trabajar el desarrollo de habilidades sociales, especialmente con*

chicos de estas edades, con preadolescentes. Pienso que el nivel secundario es como un segundo “baño de cultura”, casi como cuando nacen y se encuentran con el lenguaje. Es el momento de empezar a afianzar competencias que van a servirles en la vida adulta, y que si no logran desarrollar ahora difícilmente lo puedan hacer más adelante” (Profesora de Ciencias Naturales).

Las técnicas más utilizadas para fomentar el cultivo de competencias sociales en el trabajo áulico fueron los debates, el intercambio, el *role playing*. *“Siempre intento propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades sociales. Las Prácticas del Lenguaje se ocupan fuertemente de cuestiones como la escucha, la participación, el intercambio, la construcción colectiva. Muchas veces trabajamos con técnicas de role playing, para cultivar un poco la empatía y la tolerancia. También asignamos tareas distintas según la actividad grupal que se plantee, de manera que todos tengan la posibilidad de actuar como líderes, de delegar, de coordinar, de ser portavoces de otros, de cumplir con distintos niveles de responsabilidad en el trabajo común” (Profesora de Prácticas del Lenguaje).*

Una de las profesoras entrevistadas hizo hincapié en el aprendizaje de habilidades sociales a través de la imitación de modelos, lo cual compromete aún más a los docentes en la educación para la convivencia. *“Para trabajar habilidades sociales lo primero (y más complejo) es predicar con el ejemplo. No podemos exigir a nuestros alumnos que sean empáticos, comprensivos, mediadores en los conflictos, si nos ven constantemente a los adultos teniendo actitudes opuestas. Desde el aula lo más importante para mí es fomentar la escucha y el intercambio de ideas, que aprendan a valorar las diferencias. Hacemos debates, vemos películas y formulamos opiniones justificándolas. Por supuesto, no siempre están de acuerdo. Y justamente esa es una forma de aprender a respetar las opiniones y los derechos del otro” (Profesora de Ciencias Sociales).*

El tercer eje de trabajo “Educación emocional y aportes de la Psicopedagogía” se estableció para responder al tercer objetivo específico de la investigación: Caracterizar el abordaje psicopedagógico desde la educación emocional para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario.

De acuerdo a la información obtenida a partir de las entrevistas, se observa que la totalidad de los docentes reconoce que la educación emocional está relacionada con la

identificación, elaboración y autorregulación de las emociones. *“Fundamentalmente creo que la educación emocional se ocupa del manejo y regulación de las emociones. Concretamente, de cómo evitar exabruptos, como afrontar situaciones difíciles de la vida sin quebrarse por completo, cómo expresar sentimientos y opiniones de manera que no hieran al otro”* (Profesora de Inglés).

El 25% de los profesores sostuvo que la educación emocional es un elemento indispensable para la convivencia y la vida en sociedad. *“Educar las emociones no suena fácil. Pero creo que todos, niños, adolescentes, adultos, deberíamos dedicarle un tiempito de nuestras vidas. Las emociones son viscerales, y si no se orientan hacia lugares productivos y socialmente aceptados, pueden tener resultados nefastos para nuestra vida en sociedad”* (Profesora de Educación Artística).

Por su parte, el 100% de los entrevistados señaló que la educación emocional es fundamental en la formación de los adolescentes, ya que se trata de una etapa de la vida en la que las emociones suelen ser intensas y expresarse de manera abrupta. *“La educación emocional tiene que ver con enseñar a reconocer las emociones y lograr canalizarlas de manera fructífera. En la adolescencia es esencial este aprendizaje, porque los chicos sienten todo más intensamente, todo lo magnifican, sus experiencias son muy intensas. Y es ahí donde las emociones pueden jugarle una mala pasada si no saben autorregularse”* (Profesora de Matemática).

La totalidad de los participantes destacó que la educación emocional es la herramienta apropiada para lograr el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. *“Pienso que para desarrollar habilidades sociales es necesario regular las emociones, claro. Pensar en frío, ver lo positivo frente a las dificultades, tratar de comprender al otro aunque opine muy distinto a mí... Son actitudes que no podrían adoptarse si no hubiera un adecuado control de las propias emociones”* (Profesora de Ciencias Naturales).

Incluso uno de los docentes afirmó que la regulación emocional es clave para la convivencia con otros. *“Claro, es importante reconocer y controlar las emociones para desarrollar habilidad social. De otra forma sería imposible la convivencia”* (Profesor de Educación Física).

Para la mitad de los participantes, la sociedad actual muestra grandes falencias en educación emocional. *“Sí, es necesaria la educación emocional para convivir en sociedad. Si no todos se dejarían guiar por sus emociones y se generaría caos. Incluso pienso que en esta sociedad en la que vivimos, donde todos dicen lo primero que se les ocurre, donde creemos tener permiso para criticar y opinar sobre cualquier cosa, estaría faltando bastante educación emocional”* (Profesor de Construcción de la Ciudadanía).

En todos los casos, los entrevistados valoraron los posibles aportes de la psicopedagogía en lo que respecta a la educación emocional de los estudiantes, especialmente para sugerir actividades que apunten a la resolución de conflictos. *“Sí, educar las emociones no es fácil. Creo que la psicopedagogía puede preparar actividades especiales con los alumnos, sobre todo si surgen conflictos puntuales para trabajar”* (Profesora de Inglés).

Otro de los aportes desde la psicopedagogía que señalaron los docentes, se refiere a la planificación. Al tratarse de contenidos transversales, el profesional puede indicar ciertos contenidos o actividades a trabajar de acuerdo a las características de cada grupo. *“La mirada de la psicopedagogía puede ayudar a orientar la educación emocional, me parece. A veces es difícil trabajar este tipo de contenidos, porque son transversales, porque uno no está acostumbrado a planificarlos. Pienso que la psicopedagogía puede ayudar desde ese lugar, sugerir contenidos, proponer actividades, identificar qué actitudes es necesario trabajar según el grupo”* (Profesora de Ciencias Sociales).

El 37% de los profesores destacó la importancia de la formación psicológica del psicopedagogo, lo que redundaría en conocimientos apropiados para orientarlos en la educación emocional de sus estudiantes. *“Pienso que, por su formación psicológica, es la persona más idónea para acompañar la educación emocional de los estudiantes. Uno se maneja un poco con el sentido común, y tratando de dar el ejemplo, pero traducir la educación emocional a un trabajo intencionado, dirigido, con objetivos explícitos en relación al desarrollo de competencias en los chicos que faciliten la vida comunitaria... Todo eso podría ser un gran aporte de la psicopedagogía”* (Profesora de Prácticas del Lenguaje).

7. Discusión

El objetivo general del trabajo de investigación se planteó destacar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para mejorar el clima áulico y la convivencia escolar en el nivel secundario. A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas a los docentes, es posible pensar que la educación emocional es la herramienta más apropiada para desarrollar habilidades sociales en los estudiantes, y de esta manera mejorar el clima y la convivencia escolar. Como sostiene Bisquerra (2000), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarla para la vida. Para el autor, la meta de la educación emocional es aumentar el bienestar personal y, por consiguiente, el bienestar social. Respecto a este punto, los docentes entrevistados en su totalidad destacaron la importancia de la educación emocional como recurso para el desarrollo de competencias sociales, afirmando que es imprescindible su implementación para favorecer la convivencia escolar.

En relación al primer objetivo específico de la investigación: el 37% de los profesores señaló que se trata de un curso que adopta un papel activo en sus aprendizajes, pero que se genera mucho ruido durante las clases, lo que dificulta que se desarrollen con fluidez. En lo que respecta a sus relaciones y actitudes interpersonales, algunos observan vínculos de compañerismo y solidaridad, mientras que la gran mayoría alude a situaciones de rivalidad entre estudiantes. En este punto es importante retomar el planteo de García Requena (1997), quien sostiene que las relaciones interpersonales condicionan el clima que se establece en el aula. Dentro del grupo pueden presentarse actitudes positivas como la cooperación, autonomía, participación, o se pueden observar actitudes de reserva, competitividad, intolerancia. En el primer caso, el clima áulico será positivo y gratificante, fomentando el diálogo, la confianza y la valoración del otro. En el segundo caso, el clima se volverá desfavorable, predominando el individualismo, la falta de empatía, las reacciones abruptas y la falta de autocrítica.

Para el 37% de los docentes entrevistados, el clima áulico se vincula directamente con la modalidad de convivencia establecida. Y un clima poco favorable (García Requena,

1997) impide que los estudiantes logren encontrar un lugar de pertenencia dentro del grupo. Las expresiones de los docentes coinciden con algunos aspectos de la investigación de DeMesa-Melo et al. (2013), en donde los mismos estudiantes observan que existe un clima escolar poco satisfactorio, señalando como una de las causas el aislamiento social.

Así, al indagar sobre la conflictividad y las problemáticas en la convivencia escolar en el curso, los resultados muestran que dentro del grupo existen diferencias y conflictos que no son explicitados frente a los adultos. Cuando no se genera un clima áulico favorable y democrático, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Paneiva, Bakker & Rubiales, 2018). En este sentido, varios de los docentes entrevistados mencionaron que se trata de un grupo muy dispuesto a la crítica, generalmente no desde una postura constructiva. Eso influye en la incomodidad que sienten algunos de ellos para expresar sus sentimientos y puntos de vista. La mitad de los profesores señaló que observa como puntos conflictivos en el grupo las falencias en la escucha y en la capacidad de reconocer y valorar a sus pares y respetar las opiniones divergentes.

Durante la adolescencia, el sentimiento de pertenencia a un grupo es imprescindible para construir la personalidad, tanto la identidad singular y como miembro de un colectivo identitario a partir del grupo de pares. Por esa razón, en la escuela secundaria son tan esenciales los vínculos de amistad, confianza, valoración y aceptación (Ayestarán, 1987). Además, algunos de los docentes entrevistados mencionaron problemas de rivalidad y competencia entre los estudiantes, que se ven potenciados por la intervención de líderes negativos. En este sentido, Moreno y Torrego (1999) señalan como dos de las causas principales de conflicto interpersonal: el empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones teñidas por la rivalidad y la competencia, y la pertenencia a algún grupo con un líder conflictivo.

El segundo objetivo específico abordado en la investigación fue: Destacar el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes como herramienta para favorecer la convivencia escolar. En primer lugar, se buscó indagar sobre el concepto de habilidades sociales que manejan los docentes de la institución seleccionada, observando que todos ellos, al menos intuitivamente, comprenden que las habilidades sociales son aquellas que facilitan la convivencia y la vida en sociedad. En términos de Muñoz y Crespi (2011), las

habilidades sociales son comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva, satisfactoria y exitosa socialmente. Además de facilitar la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás, permiten que un individuo sea aceptado y valorado socialmente.

Los ejemplos de habilidades sociales citados por los profesores se vincularon con la escucha, la autocrítica y la crítica constructiva, la capacidad de mediar en los conflictos, la empatía, la solidaridad. Estas expresiones coinciden con la clasificación que hace Goldstein (1989) respecto a las habilidades sociales básicas y avanzadas. Particularmente dentro del curso estudiado, las habilidades sociales que observaron con mayor frecuencia los docentes fueron aquellas relacionadas con la solidaridad y con la expresión democrática de las opiniones.

Por otro lado, la totalidad de los entrevistados coincidió en señalar que las habilidades sociales tienen influencia directa en la convivencia escolar, ya que implican la adopción de determinadas actitudes y modalidad vincular. Por ese motivo, la mayoría destacó la importancia de desarrollar habilidades sociales en los estudiantes, especialmente en los primeros años de escolaridad secundaria. Las habilidades sociales, tal como plantean Escales y Pujantell (2014), facilitan las relaciones interpersonales e incrementan la autoestima y el autoconcepto, por este motivo es importante trabajarlas desde la infancia. Además, las habilidades sociales proporcionan a los estudiantes herramientas que pueden influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (Muñoz & Crespi, 2011).

Respecto a las técnicas utilizadas por los profesores para fomentar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, destacaron principalmente el trabajo áulico a partir de debates, intercambio de ideas y opiniones, y el *role playing*. Cabe señalar que uno de los entrevistados destacó la importancia de “predicar con el ejemplo” en lo que respecta a la enseñanza de competencias sociales. De esta forma el aprendizaje de habilidades se origina en la imitación de modelos, lo cual compromete aún más a los docentes en la formación para la convivencia democrática. En este sentido, cabe recordar los resultados del estudio de Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez (2009), en el que se observó que los docentes influyen, a través de sus múltiples interacciones, en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes.

El tercer objetivo específico de la investigación se formuló de la siguiente manera: Caracterizar el abordaje psicopedagógico desde la educación emocional para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario. Al hablar de educación emocional, todos los docentes entrevistados reconocen que está relacionada con la identificación, elaboración y autorregulación de las emociones. Estas conceptualizaciones coinciden con el planteo de Steiner (2003), quien sostiene que la regulación de las emociones es el elemento esencial de la educación emocional.

Por otro lado, los docentes entrevistados señalaron que la educación emocional es un elemento indispensable para la convivencia escolar y para la vida social en general, especialmente en el nivel secundario. La adolescencia es una etapa de la vida en la que las emociones suelen ser intensas y expresarse de manera abrupta. La educación emocional, según Bisquerra (2000), puede contribuir a identificar mejor las emociones propias y ajenas, a autorregularse, a generar emociones positivas y prevenir negativas, a desarrollar la habilidad de automotivarse, entre otras.

Si bien los objetivos de la investigación y, por ende, de la entrevista, apuntaban a determinar la importancia del desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, se observó que ninguno de los docentes entrevistados mencionó la importancia de su rol determinante en el clima áulico y la convivencia. Todos los conflictos señalados apuntaban a las relaciones interpersonales entre pares, sin considerar la importancia del vínculo docente-alumno en tanto relación de poder, de la postura pedagógico didáctica que realiza de su asignatura, y que influye en gran medida en el clima áulico que se construye, afectando la convivencia escolar.

Los profesores entrevistados valoraron positivamente los posibles aportes de la psicopedagogía en lo que respecta a la educación emocional de los estudiantes, especialmente destacando la formación psicológica del psicopedagogo, lo cual lo convierte en un profesional idóneo para abordar el manejo de las emociones en los alumnos. Señalaron la importancia de la orientación psicopedagógica al momento de establecer objetivos, fundamentar teóricamente, seleccionar contenidos y planificar actividades en el ámbito de la educación emocional, ya que, como se trata de ejes transversales, los docentes no están habituados a incorporarlos explícitamente dentro de sus proyectos áulicos. Lo fundamental, como afirma Renom (2003), es que los contenidos deben adecuarse al nivel

educativo de los estudiantes, deben ser aplicables a todo el grupo, deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás, y deben enfocarse al desarrollo de habilidades sociales y competencias que favorezcan la convivencia grupal.

Además, las intervenciones psicopedagógicas son muy valoradas cuando se trata de sugerir modalidades de trabajo que apunten a la resolución de conflictos. En este sentido, la educación emocional se constituiría más como una herramienta preventiva que terapéutica. En términos de Vallés y Vallés (1999), sería una prevención primaria inespecífica, ya que implica la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, y que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones o prevenir su ocurrencia. En este sentido, la investigación de Gómez Serra (2015) comprobó que las habilidades sociales positivas pueden prevenir el conflicto en el ámbito escolar.

8. Conclusión

Con el desarrollo de la presente investigación se buscó identificar las problemáticas más frecuentes que surgen en la convivencia dentro del ámbito escolar, focalizando especialmente en las relaciones interpersonales entre los estudiantes de 1º año del nivel secundario. A partir de la información relevada, se pueden observar grandes dificultades en el desarrollo de actitudes empáticas por parte de los alumnos, como también falencias en la escucha y el respeto por las opiniones ajenas. También se destaca, según la opinión de los docentes, una notoria predisposición a la crítica sin intenciones constructivas y se evidencia, a partir de su reflexión, la importancia como adultos referentes, de intervenir para el logro de un buen clima áulico y armónica convivencia. En este sentido, es posible pensar que la institución escolar es un reflejo de la sociedad en la que está inserta, y cada aula se comporta como un microsistema en el que se reproducen escenas de la vida social. Muchas de las actitudes que observamos en los alumnos, desde el nivel inicial hasta superior, son homólogas a las acciones cotidianas de los adultos, en ámbitos laborales, familiares o comunitarios. No es de extrañar, entonces, que la agresión verbal esté tan presente en las aulas actualmente, cuando a través de los medios de comunicación y las redes sociales virtuales, por ejemplo, es incesante la aparición de titulares y mensajes de tinte violento.

Como actores de la educación, esta realidad nos interpela y nos compromete a intervenir para revertirla. Si los jóvenes son el futuro, tenemos que preocuparnos y ocuparnos en que ese panorama futuro sea mejor que este presente. Los estudiantes son personas en desarrollo, por lo tanto, es necesario que reciban una formación verdaderamente democrática, que aprendan a participar colaborativamente, a trabajar en equipo y a expresar sus opiniones, siempre de manera asertiva, teniendo en cuenta a sus interlocutores. En este sentido, las competencias o habilidades sociales son las herramientas que les permitirán desenvolverse en comunidad, fomentando la convivencia armónica entre todos los miembros del grupo. La capacidad de escuchar y respetar opiniones divergentes, de empatizar con los demás y especialmente con aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, de ser agradecidos, de mediar en los conflictos en lugar de generarlos, de ser autocríticos antes que críticos, reconociendo los propios errores para aprender de ellos, todas ellas son habilidades sociales imprescindibles para la vida en sociedad. El desarrollo de las habilidades sociales por parte de los niños, niñas y

adolescentes es una tarea que la escuela no debe pasar por alto, y debe tenerse en cuenta desde el comienzo de la escolaridad, ya que contribuye a mejorar el clima del aula y la convivencia en toda la institución, pero además potencia el aprendizaje, fortalece el vínculo pedagógico y brinda herramientas para la formación de ciudadanos comprometidos y solidarios con los demás.

El relevamiento teórico y la información obtenida a través de la mirada de los docentes, permitió comprender que el enfoque de la educación emocional se muestra como el más adecuado para trabajar las habilidades sociales en el aula, especialmente en el nivel secundario. La adolescencia se caracteriza por la irrupción inédita de emociones intensas y diversas, y por la falta de autorregulación de las mismas. Es por ello que la educación de las emociones en el nivel secundario, puede promover la identificación de las emociones propias y ajenas, su elaboración, y su regulación, evitando actitudes disruptivas, concientizando a los alumnos sobre las consecuencias de sus actos, y generando un mejor clima áulico y una convivencia escolar más armónica que optimice el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesional de la psicopedagogía cuenta con la capacitación necesaria para intervenir y acompañar la formación de los estudiantes en la educación de sus emociones, no solamente elaborando proyectos a partir de determinados conflictos emergentes, sino también de manera preventiva, fomentando en los alumnos el desarrollo de sus habilidades sociales, y capacitando a los distintos actores institucionales para que, desde su labor puedan abordar y aplicar la educación emocional, favoreciendo así la convivencia escolar.

Cabe señalar que, al igual que cada sujeto es diferente y singular, también cada grupo social lo es. En este caso, para dar cuenta de la conflictividad y el clima áulico se seleccionó un curso de 1º año de una escuela secundaria de la Ciudad de La Plata. Sin embargo, se recomienda ampliar la muestra seleccionada en futuras investigaciones, con el fin de describir la situación del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, en lo que respecta al clima y la convivencia escolar. También se recomienda estudiar las competencias sociales de otros actores institucionales, como los docentes y directivos, ya que la convivencia escolar está condicionada por las relaciones interpersonales entre todos ellos; incluso sería importante incorporar a la mirada de los docentes, el punto de vista de los mismos estudiantes, y de otros actores institucionales, como el equipo directivo o los profesionales del equipo de orientación.

Referencias

- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ayestarán, S. (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Estudi Generale*, (7), 123-135.
- Berbena, M.A.Z., Sierra, M. & Vivero, D.C.V. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 321-339.
- Bernal Guerrero, A. & Cárdenas Gutiérrez, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista De Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Don Bosco.
- Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bris, M. M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 1(27), 103-117.
- Campo, A., Fernández, A. & Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Cerrón, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (25), 7-19.

- Chóez, A., Arlette, L. & Tuarez Triviño, M. L. (2018). *El clima áulico en la convivencia escolar* [tesis doctoral]. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Colombo, G.B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8(15-16), 81-104.
- Combs C. & Slaby, F. (1993). *Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Cuesta, C.D.L. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados*, 20(20), 136-140.
- De Mesa-Melo, C.L., Soto-Godoy, M.F., Carvajal-Castillo, C.A. & Urrea-Roa, P.N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.
- Del Rey, R., Ortega, R. & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(66), 159-180.
- Delgado, B. & Contreras, A. (2008). *Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años*. En B. Delgado (Coord.). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Escales, R. & Pujantell, M. (2014). *Habilidades sociales*. Madrid: MacMillan Iberia.
- Gairin Sallan, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. España: La Muralla.
- García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.

- García, E., García, C. & Rodríguez, G. (1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos para su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 83-106.
- Goldstein, A.P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Serra, S. (2015). *Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto: Programa de mejora del clima escolar* [tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Hernández Sampieri, R., Baptista, P. & Fernández, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, L., Ortiz, M. M. & Sánchez, S. (2010). *La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas*. Alicante: Marfil.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência&SaúdeColetiva*, 17(3), 613-619.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). *La inteligencia de la inteligencia emocional*. Elsevier.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J.M. & Torrego, J.C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.
- Muñoz Quezada, M.T., Lucero Moncada, B.A., Cornejo Araya, C.A., Muñoz Molina, P.A. & 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.

Muñoz, C. & Crespi, P. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Paraninfo.

Oliva, A. & Parra, Á. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181-196.

Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.

Padilla Fuentes, G. & Rodríguez Garcés, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 571-587.

Paneiva Pompa, J.P., Bakker, L. & Rubiales, J. (2018). Clima áulico: Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64.

Paula, I. & Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.

Pérez, A.R. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 5(9), 91-97.

Pérez, V.M.O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 33-52.

Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

Rodríguez Garrán, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3), 2-12.

- Ruz, J. & Coquelet, J. (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Silva Lorente, I. (2015). *La mediación como herramienta para resolver conflictos. Impactos sobre las habilidades sociales de los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria* [tesis doctoral]. Universidad de Alcalá, España.
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.
- Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(2), 983-1004.
- Teixidó Saballs, J. & Capell Castañer, D. (2002) Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 21-29.
- Thorndike, E. (1920). Inteligencia Social. *Revista de la Universidad Autónoma de Madrid-España*, 16(2), 17-28.
- Trianes Torres, M.V. & García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(4), 175-189.
- UNICEF (2007). *Posicionamiento sobre adolescencia: Para cada adolescente una oportunidad* [documento en línea]. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/media/1396/file/Posicionamiento%20adolescentes.pdf>
- Urquiza, M. R., Quezada, E. G., Martínez, M. T. G. & Pérez, M. P. M. (2015). El clima áulico y los factores que le afectan. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(1) 7-29.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

- Verde Loyola, R. (2015). *Taller Aprendiendo a Convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya De La Torre*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Villa Sánchez, A. & Villar Angulo, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.

Anexos

Guía para la entrevista a profesores de 1º año

Eje1: Clima áulico, conflictividad y convivencia escolar

- a) ¿Cómo caracterizaría socialmente al grupo de 1º año?
- b) ¿Qué tipo de relaciones interpersonales predominan entre los estudiantes? ¿Qué actitudes observa con mayor frecuencia en su manera de relacionarse?
- c) ¿Cómo describiría el clima áulico del curso en general? ¿Piensa que el clima del aula se relaciona con la modalidad de convivencia escolar?
- d) Según su parecer, ¿se trata de un grupo socialmente conflictivo? ¿Cuáles son los conflictos que observa en las relaciones entre los estudiantes?

Eje2: Las habilidades sociales de los estudiantes

- e) De acuerdo a su criterio, ¿cómo definiría el concepto de habilidades sociales? ¿Podría dar ejemplos?
- f) ¿Considera que las habilidades sociales de los alumnos inciden en la convivencia escolar? ¿De qué manera?
- g) ¿Qué habilidades sociales observa en los estudiantes de 1º año en general, y cuáles están ausentes?
- h) ¿Qué estrategias utiliza o utilizaría desde su área para lograr desarrollar en los estudiantes esas habilidades?

Eje 3: Educación emocional y aportes de la psicopedagogía

- i) Según su criterio, ¿en qué consiste la educación emocional? ¿Cree que es importante la educación emocional en la adolescencia?

- j) ¿Considera que trabajar desde la educación emocional facilita el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes? ¿De qué manera?
- k) ¿Piensa que la psicopedagogía puede hacer aportes al abordaje de la educación emocional de los estudiantes? ¿Cuáles?

Consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a docentes de 1º año de una escuela secundaria de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Para cumplimentar con un requisito académico se realizará una investigación sobre *habilidades sociales y convivencia escolar en nivel secundario*. Por ello, le brindaré información y lo/a invitaré a participar de esta investigación. No obstante, no tiene que decidir hoy si participar o no. Todo aquello que Ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Tipo de Intervención de Investigación

Para comenzar con el trabajo, se realizarán entrevistas a 8 docentes que se ofrezcan a participar de manera voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aun cuando haya aceptado antes.

Duración

La investigación durará varios meses. Mientras que la entrevista solo requerirá de su presencia un día en el mes de diciembre de 2019.

Confidencialidad

No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación, ni la información recogida que usted aporte para el proyecto, ni su información personal. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Sólo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información con sumo secreto. No será compartida ni entregada a nadie.

Usted posee el derecho a negarse o retirarse cuando lo considere pertinente. Esto es una reconfirmación de que la participación es voluntaria e incluye el derecho a retirarse.

Formulario de Consentimiento

He sido invitado/a a participar en la investigación que refiere a *habilidades sociales y convivencia escolar en nivel secundario*.

Entiendo que me realizarán una serie de preguntas referidas a mi actuación. He sido informado/a de que no existen riesgos, y que los beneficios pueden traducirse en mejoras institucionales. Se me ha proporcionado el nombre del/la investigador/a que puede ser fácilmente contactado/a. La información en torno a la investigación me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Firma del Participante:

Aclaración:

Fecha: