



Vol. 14 No. 3

Marzo de 2011

CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN EL AULA Y VÍNCULO PROFESOR-ALUMNO: ALCANCES, HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN, Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Cristian Moreno Madrigal¹, Alejandro Díaz Mujica², Carol Cuevas Tamarín³,
Carolina Nova Olave⁴, Ingrid Bravo Carrasco⁵.
Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto analizar investigaciones relacionadas al clima social escolar y específicamente al clima social escolar al interior del aula y vínculo profesor-alumno. Además, se propone describir herramientas para la valoración del clima social escolar al interior del aula y las principales vertientes de estudio respecto a programas de intervención sustentados en la mejora de la competencia social-afectiva de los alumnos y profesores. Los elementos abordados en este trabajo se derivan de investigaciones sobre clima social escolar ejecutados preferentemente en Chile, España y México.

¹ Magister© en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Dirección postal: casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile. Fono (56-41) 2203955. Fax (56-41) 2210266. Correo electrónico: cristianmoreno@udec.cl

² Doctor en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Dirección postal: casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile. Fono (56-41) 2203955. Fax (56-41) 2210266. Correo electrónico: adiazm@udec.cl.

³ Magister© en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Dirección postal: casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile. Fono (56-41) 2203955. Fax (56-41) 2210266. Correo electrónico: carocuevas.tamarin@gmail.com

⁴ Magister© en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Dirección postal: casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile. Fono (56-41) 2203955. Fax (56-41) 2210266. Correo electrónico: carolina.nova.olave@gmail.com

⁵ Magister© en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción. Dirección postal: casilla 160-C, Correo 3, Concepción, Chile. Fono (56-41) 2203955. Fax (56-41) 2210266. Correo electrónico: ingridspring@gmail.com

Palabras Clave: Clima social escolar, clima social escolar en el aula, herramientas de evaluación del clima social escolar del aula, programas de intervención del clima social escolar del aula, competencia social-afectiva.

SOCIAL SCHOOL CLIMATE IN THE CLASSROOM AND THE LINK PROFESSOR-STUDENT: SCOPES, EVALUATION TOOLS, AND INTERVENTION PROGRAMS

ABSTRACT

This paper aims to analyze research related to the social climate school and specifically the social climate school to the interior of the classroom and link professor-student. In addition, it is proposed that describe tools for the assessment of the social climate school to the interior of the classroom and to the main strands of study with respect to intervention programs based on the improvement of the social competence-affective of the pupils and teachers. The elements addressed in this work are derived from research on social climate executed school preferably in Chile, Mexico and Spain.

Key words: Social climate school, social climate school in the classroom, assessment tools of the social climate of the school classroom, intervention programs of the social climate of the school classroom, social competence-affective.

CLIMA SOCIAL ESCOLAR AL INTERIOR DEL AULA: ALCANCES

Clima escolar y clima de aula

El término clima, referido a las instituciones escolares, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras; señalándose que:

Es el conjunto de características psicosociales de un centro 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 centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos (Cere, 1993 citado en Molina y Pérez, 2006a)

También el clima ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos; así mismo se ha considerado para esta descripción el sistema social, esto es, las interacciones y relaciones sociales (Molina y Pérez, 2006b).

Las personas son las responsables de otorgar significado particular 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 de aula como del centro (Gairin Sallan, 1999 citado en Molina y Pérez, 2006c),

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, se define la siguiente caracterización: (a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (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. (Coronel et. al. 1994 citado en Molina y Pérez, 2006d).

Finalmente, es importante señalar que el estudio del clima social escolar puede centrarse en la institución y, en este caso, se puede hablar del clima del centro; pero también dicho estudio puede centrarse en los procesos que ocurren en microespacios al interior de las instituciones, como el aula de clases (Molina y Pérez, 2006e).

TIPOS DE CLIMA ESCOLAR Y DE AULA

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores 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 educando 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 (Molina y Pérez, 2006f).

DIMENSIONES DEL CLIMA ESCOLAR Y DE AULA

El clima social escolar 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 y Villar Angulo, 1992 citado en Molina y Pérez, 2006g).

Por otra parte, se puede considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina *contextos del clima*. A continuación se presenta una breve descripción de cada contexto: (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 el aprendizaje de sus alumnos; (c) El contexto imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar (Bernstein, 1989 citado en Molina y Pérez, 2006h).

Influencia del clima social escolar en el aula en otras variables escolares

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y

variables como: *variables académicas*: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus y otros, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992 citados en Cornejo y Redondo, 2001a).

Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el *desarrollo emocional y social* de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la *capacidad de retención* de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984 citados en Cornejo y Redondo, 2001b).

CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y DIMENSIONES AFECTIVAS DE LA ENSEÑANZA

Existen tres categorías de estándares en relación con las *competencias afectivas* en del profesor, a las cuales denominan *autenticidad, respeto y empatía*, que incluyen los siguientes comportamientos a) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos, b) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto, y c) El profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos/as y responde apropiadamente a ellos (Olson y Wyett, 2000 citados en García, 2009a)

Los antecedentes empíricos demuestran que las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Dichas investigaciones han analizado ciertas conductas específicas de los maestros, como las mencionadas anteriormente (autenticidad, respeto y empatía, entre otros), que pueden ser caracterizadas como: 1) Muy poco efectivas

(abrumadoras), 2) Poco efectivas (que lastiman), 3) Mínimamente efectivas, 4) Muy efectivas (que apoyan significativamente al alumno), y 5) Extremadamente efectivas (que apoyan, motivan y animan al alumno a explorar por sí mismo) (Olson y Wyett, 2000 citados en García, 2009b).

CLIMA AFECTIVO EN LA CLASE PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

La inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros (Ginsberg, 2007 citado en García, 2009c).

Las conductas no verbales de cercanía o inmediatez, incluyen: expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, no usar el podium para exponer, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los alumnos y utilizar vocalizaciones adecuadas (Thomas y otros, 1994 citados en García, 2009d). Los profesores que puntúan alto en estos aspectos son calificados mejor por sus estudiantes. Asimismo, altos niveles de cercanía se relacionan con un gran número de áreas de afecto positivo (García, 2009e).

Una meta análisis reciente de la literatura sobre la cercanía del profesor, encontró que existen relaciones positivas entre la cercanía y el afecto positivo, así como entre la cercanía, el aprendizaje cognitivo y los niveles de atención y participación por Witt, Wheelless y Allen, (2004 citado en García, 2009f).

Otro aspecto íntimamente relacionado con la cercanía o inmediatez es la claridad y que constituye una técnica de comunicación que facilita que los estudiantes comprendan los contenidos de la asignatura (Hativa, 1998 citado en García, 2009g). Además, se señala que algunas de las formas en que los profesores mejoran su claridad incluyen: proporcionar ejemplos de los conceptos

que introducen en clase, identificar y resumir los puntos sobresalientes de una exposición, proporcionar organizadores anticipados y evitar digresiones (Ginsberg, 2007 citado en García, 2009h).

CARACTERÍSTICAS DEL VÍNCULO PROFESOR-ALUMNO

Teniendo en cuenta la percepción de los profesores de su relación con los alumnos, ésta varía en función de tres dimensiones: calidez-seguridad, miedo-dependencia y ansiedad-inseguridad. En uno de los primeros estudios sobre el tema, a partir de los informes de veintiséis maestros sobre su percepción de la relación que mantienen con sus alumnos, se señala la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante: 1) dependiente (“*dependent*”), en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) de implicación positiva (“*positively involved*”), que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional (“*dysfunctional*”), caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; 4) funcional promedio (“*average-functional*”); 5) tensa o irritante (“*angry*”), con niveles altos de conflicto; y 6) no implicada (“*uninvolved*”), en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado. Estos modelos se relacionaron con la conducta que los niños presentaban en el aula. (Pianta et. al. 1995 citados en Moreno y Martínez, 2010a).

En una serie de estudios descriptivos, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1994) señalan que las relaciones profesor-alumno, desde la información facilitada por el profesor, pueden caracterizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: el conflicto, la cercanía y la dependencia, encontrando que estas dimensiones aparecen de manera consistente en muestras que varían en edad, etnia y estado socioeconómico (Satt, 1994; Taylor y Machida, 1996 citados en Moreno y Martínez, 2010b).

CLIMA SOCIAL ESCOLAR AL INTERIOR DEL AULA: HERRAMIENTAS PARA SU EVALUACIÓN

La Escala de Clima Social del Aula (CES)

El CES es una escala que evalúa el clima social en clase, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase (Pérez, A., Ramos, G. y López E., 2009a).

La escala está formada por 90 ítems, que se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

- a) Dimensión Relaciones:** evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.
- b) Dimensión autorrealización:** valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.
- c) Dimensión Estabilidad:** evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.
- d) Dimensión Cambio:** evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

Cuestionario de evaluación del clima organizacional (C.O.C.E)

Corresponde a una escala tipo Likert con 4 posibilidades de respuesta, consta de un total de 45 ítems, divididos en 3 dimensiones y 8 subdimensiones y su objetivo es evaluar el clima escolar organizacional, a través de las siguientes dimensiones (Becerra, S. 2006a):

- a) Relaciones,** compuesta por 16 ítems en 3 subdimensiones: Relación profesor-alumno, Relación profesor-padres y comunidad, y relación profesor-profesor.
- b) Organización,** compuesta por 14 ítems en 2 subdimensiones: dirección y estructura.

- c)** Crecimiento, compuesta por 15 ítems en 3 subdimensiones: motivación, estilo de trabajo docente y focos de malestar docente.

CLIMA SOCIAL ESCOLAR AL INTERIOR DEL AULA: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Programas de intervención centrados en la competencia social-afectiva de los alumnos

En esta línea de trabajo se han publicado programas de promoción de competencia social dado que esta vía ha sido vista como uno de los caminos más efectivos para prevenir conflictos y violencia en los centros escolares. La enseñanza de estrategias y procedimientos para mejorar las relaciones sociales asegura que todo el alumnado adquiera las habilidades sociales, incluso aquellos, que por presentar riesgos de inadaptación, podrían no desarrollar o hacerlo muy lentamente (Sánchez, A. M, Rivas, M. T. y Trianes, M. V., 2006a).

En los últimos veinte años, son muchos los programas que han surgido en esta línea de intervención, entre ellos: "Habilidades Sociales en la Infancia" (Michelson, y otros, 1983); "Aprendizaje Estructurado" (Goldstein y otros, 1980); "Think Aloud" (Camps y Bash, 1981); "La Solución de Problemas Interpersonales" (Spivack y Shure, 1974); "Enseñanza de Habilidades de Interacción Social" (P.E.H.I.S., de Monjas Casares, 1993); "Programa para Favorecer el Desarrollo de la Tolerancia en Contextos Etnicamente Heterogéneos" (Díaz Aguado, 1992); "Aprender a Vivir Juntos" (Borrego y Morales, 1991); "El Programa de Educación Social y Afectiva" (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996); "Educar en la Competencia Social. Un Programa para la Tutoría con Adolescentes" (Moraleta, 1998); "Aprender a Ser Personas y a Convivir" (Trianes y Fernández-Figares, 2001), "Ser Persona y Relacionarse. Habilidades Cognitivas y Sociales y Crecimiento Moral" (Segura, 2002) (citados en Sánchez et. al., 2006b).

Estos programas se pueden dividir en tres tipos básicos: los centrados en la persona; los centrados en la situación o contexto (Cowen, 1985 citado en Sánchez et. al., 2006c) y los centrados en la interacción persona/contexto (Felner y Felner, 1989, citado en Sánchez et. al., 2006d). Los programas centrados en la persona

pretenden incidir y provocar cambios directamente en los individuos, desarrollando competencias individuales; mientras que los programas centrados en el entorno o ambiente inciden de manera indirecta sobre los individuos, modificando su entorno, es decir la intervención se dirige hacia el entorno. El enfoque más actual, se centra en la interacción individuo contexto.

Los programas centrados en la interacción individuo-contexto han adoptado metas que se refieren a la mejora de competencias a través de cambios en la relación docente o en el tratamiento del centro de los problemas interpersonales. Partiendo de enfoques pioneros como el de Spivack y Shure (1974 citado en Sánchez et. al., 2006e) se ha pretendido la formación de los escolares en solución de problemas interpersonales como vía más popular para la prevención de problemas futuros así como para la mejora de adaptación social y escolar.

Actualmente prevalece el enfoque centrado en la interacción. Surge del modelo ambiental y ecológico. Asume que el riesgo radica en la interacción entre el niño/a y las características del contexto en el que se desarrolla. De manera que los déficits de habilidades no van a estar en función de las características inherentes del niño/a, sino de su vulnerabilidad ante el contexto particular (físico y social) que le rodea. Así, este tipo de programas pretende eliminar las causas o mediadores del desajuste modificando el ambiente. Felner y Felner (1989 citado en Sánchez et. al., 2006f) consideran que son programas que tienen como objetivos, proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias y producir cambios y modificaciones de condiciones que son potencialmente peligrosas. Al mismo tiempo pretenden la promoción de competencias en los individuos para que aprovechen las mejoras en el entorno. Este es el modelo transaccional, que concibe el riesgo como combinación de condiciones personales y ambientales. De manera que los programas pueden centrarse en uno o ambos aspectos de la transacción.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CENTRADOS EN LA COMPETENCIA SOCIAL-AFECTIVA DEL PROFESOR

Nivel de competencia social-afectiva de los maestros

El nivel promedio de competencia social-afectiva entre los profesores, directores, supervisores y maestros normalistas en los Estados Unidos, se encuentra por debajo del nivel tres. Asimismo, se ha encontrado que los problemas de disciplina dentro de una clase, pueden predecirse a partir del nivel de competencia afectiva interpersonal de un profesor o profesora determinados (Olson y Wyett, 2000 citados en García, 2009i).

Por cada maestro que promueve relaciones positivas a nivel socioafectivo con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto quiere decir que el nivel promedio de los maestros se ubica en la categoría de *ineficacia a nivel afectivo*, lo cual evidentemente provoca sufrimiento en los alumnos. En contraparte, se ha encontrado que cuando los maestros se encuentran por encima del nivel tres, los estudiantes obtienen puntuaciones altas en medidas de auto-concepto, tienen ganancias a nivel intelectual y puntajes de creatividad, solución de problemas, pruebas estandarizadas de logro, se involucran más en el aprendizaje y presentan menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto la adquisición de habilidades académicas, como personales y sociales. Estos resultados son muy relevantes para la evaluación y la formación de los profesores a todos los niveles educativos, incluyendo el nivel universitario y sugieren la necesidad de realizar de un mayor número de estudios en nuestro país, ya que a la fecha, la investigación en este ámbito es incipiente (Olson y Wyett, 2000, citados en García 2009)

DIMENSIONES QUE INCLUYEN LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS DE LOS MAESTROS

En relación con las dimensiones afectivas de la enseñanza se presentan 15 categorías organizadas en tres grandes componentes, siguiendo las propuestas del Programa TESA (Teaching Expectations and Student Achievement): 1) La

oportunidad para responder, 2) *Realimentación*, y 3) *Consideración hacia las personas* (2002, citado en García 2009k):

1° Dimensión: de oportunidad

1.1. *Equidad en la oportunidad de respuesta*: nominar a alguien para que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho. Esto no equivale a generar conflicto a un estudiante o entre estudiantes.

1.2. *Apoyo individual al estudiante*: interacción cercana entre alumno-profesor, a través de asistencia y apoyo a los alumnos mientras trabajan en grupo, pero también fuera del salón, al término de la clase o en los recesos.

1.3. *Latencia*: dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente.

1.4. *Profundizar*: dar pistas, reelaborar las aportaciones de los alumnos, ayudarlo a reflexionar.

1.5. *Mantener altas expectativas en el razonamiento*: generar opiniones propias, contribuir a los hechos, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar información previa a situaciones nuevas o diferentes, generar hipótesis, organizar información, explicar información sobre algún símbolo, formar un todo a partir de las partes, resumir, descubrir inconsistencias, etcétera.

2° Dimensión: de realimentación

Corregir: hacer saber al alumno lo que piensa el maestro de su desempeño, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas.

Elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas.

Dar razones de los elogios: no es suficiente con decir "Bien", es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeños.

Escuchar activamente: implica devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque él constata que el profesor lo ha estado escuchando.

Oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro.

3° Dimensión: consideraciones hacia las personas

Proximidad: cercanía, acercarse al estudiante.

Cortesía/Respeto: expresados tanto de forma verbal, como no verbal.

Intercambio de experiencias personales.

Tocar de forma afectuosa, no amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).

Poner límites al comportamiento, la actuación o la intervención de los alumnos en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En virtud de los antecedentes expuestos, se propone el siguiente problema de investigación:

Clima Social Escolar y vínculo profesor-alumno: Impacto de un Programa de intervención centrado en el desarrollo de la competencia social-afectiva de profesores y alumnos de quinto año básico.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto de un programa de intervención destinado a mejorar el clima social escolar al interior del aula, centrado en el desarrollo de la competencia social-afectiva de profesores y alumnos de quinto año básico?

Hipótesis

Un programa de intervención estándar, compuesto por acciones claves para el desarrollo de la competencia social-afectiva de profesores y alumnos de quinto año básico, tiene un impacto significativo en la mejora de la dinámica de relaciones que se establece en el aula (alumno-alumno; profesor-alumno). Así, también favorece un funcionamiento adecuado de la clase, en términos de organización, claridad y coherencia de la misma.

Objetivo General

Conocer el impacto de un programa de intervención destinado a mejorar el clima social escolar al interior del aula, centrado en el desarrollo de la competencia social-afectiva de profesores y alumnos de quinto año básico.

Objetivos Específicos

Determinar el impacto del programa de intervención en la dinámica de relaciones que se establece entre los alumnos.

Conocer el impacto de un programa en la dinámica de relaciones que se establece entre profesor-alumno.

Conocer el impacto de un programa de intervención en el funcionamiento de la clase, en términos de organización, claridad y coherencia de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra, Sandra. (2006). Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación. *Estudios Pedagógicos, XXXII* (2), 47-71. Extraída en Mayo de 2011 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200003&script=sci_arttext
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 11-52. Extraída en Mayo de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>
- García, Benilde. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria, 10* (11). Extraída en Mayo de 2011 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma, 27* (2). Extraída en Abril de 2011 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext
- Moreno, R., y Martínez R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado (Memoria para optar al grado de Doctorado)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Extraída en Mayo de 2011 de: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>

Pérez, A., Ramos, G. y López E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. **Revista de Educación**, 350, 221-252. Extraída en Abril de 2011 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_10.pdf

Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. **Estudios pedagógicos**, 28, 31-45. Extraída en Junio de 2011 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100002&script=sci_arttext

Gámez, E. y Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. **Anuario de Psicología**, 36 (3), 239-260. Extraída en Junio de 2011 de: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61817/76157>

González, J., Núñez, J., González, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. **Psicothema**, 12 (4), 548-556. Extraída en Junio de 2011 de: <http://www.psicothema.com/pdf/370.pdf>

Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, 4 (2), 353-370. Extraída en Abril de 2011 de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_128.pdf