

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Clima escolar y habilidades sociales en estudiantes de  
secundaria de una Institución Educativa de Apurímac -  
2025**

Khatia Jansmier Leon Farfan  
Flor de Almendra Ayerve Pipa

Para optar el Título Profesional de  
Licenciada en Psicología

Cusco, 2025

Repositorio Institucional Continental  
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

## **INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**A** : Decano de la Facultad de Psicología  
**DE** : Verónica Luna Ccoa  
Asesor de trabajo de investigación  
**ASUNTO** : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación  
**FECHA** : 01 de octubre del 2025

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

**Título:**

**“Clima escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025”**

**AUTORES** :

1. Khatia Jansmier Leon Farfan – EAP. Psicología
2. Flor de Almendra Ayerve Pipa – EAP. Psicología

Se procedió con la carga del documento a la plataforma “Turnitin” y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 20% de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI  NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores SI  NO   
Nº de palabras excluidas (**en caso de elegir “SI”**): 32
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI  NO

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

Atentamente,

**La firma del asesor obra en el archivo original  
(no se muestra en este documento por estar expuesto a publicación)**

## **DEDICATORIA**

A nuestros padres, quienes con su amor y esfuerzo nos han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más.

A nuestra familia, por su apoyo incondicional durante este proceso, por sus oraciones, consejos y palabras de aliento que hicieron de nosotras mejores personas y profesionales.

Khatia y Flor

## **AGRADECIMIENTO**

Queremos expresar nuestra gratitud a Dios y a nuestras familias por estar siempre presentes y acompañarnos en una meta más.

Nos gustaría agradecer también a nuestra asesora, la Mg. Luna Ccoa Verónica, quien con sus conocimientos y orientaciones, ha inculcado en nosotras un sentido de responsabilidad fundamental para nuestra formación como investigadoras.

## TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
RESUMEN .....	xi
ABSTRACT .....	xii
INTRODUCCIÓN .....	xiii
<b>CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Planteamiento y formulación del problema.....	15
1.2 Problema General y específicos.....	20
1.2.1 Problema general .....	20
1.2.2 Problemas específicos .....	21
1.3 Objetivo general y específico .....	22
1.3.1 Objetivo general.....	22
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
1.4 Justificación .....	23
1.4.1. Justificación teórica .....	23
1.4.2. Justificación practica .....	24
1.4.3. Justificación metodológica.....	24
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
2.1 Antecedentes del problema .....	25
2.1.1. Antecedentes a nivel internacional .....	25
2.1.2. Antecedentes a nivel nacional.....	28
2.1.3. Antecedentes a nivel local .....	30
2.2 Bases teóricas.....	32
2.2.1. Clima escolar.....	32

2.2.2. Habilidades Sociales .....	42
2.3 Definición de términos básicos.....	52
CAPÍTULO III HIPÓTESIS Y VARIABLES .....	53
3.1 Hipótesis .....	53
2.3.1. Hipótesis general .....	53
2.3.2. Hipótesis específicas.....	53
3.2 Variables.....	56
3.2.1. Definición conceptual .....	56
3.2.1. Definición operacional .....	56
3.3 Matriz de operacionalización de las variables.....	57
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA .....	61
4.1 Enfoque y alcance de la investigación .....	61
4.1.1 Enfoque .....	61
4.1.2 Alcance .....	61
4.2 Diseño de la investigación.....	62
4.3 Población, muestra, selección de la muestra (muestreo).....	63
4.3.1 Población .....	63
4.3.2 Muestra.....	63
4.3.3 Muestreo.....	64
4.4 Instrumentos.....	65
4.5 Técnicas de recolección de datos.....	67
4.6 Técnicas de análisis de datos.....	68
4.7 Aspectos éticos .....	68
CAPÍTULO V RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	69
5.1. Resultados del tratamiento y análisis de la información .....	69

5.1.1. Resultados descriptivos.....	69
5.1.2. Resultados inferenciales.....	76
CAPÍTULO VI DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	88
6.1. Discusión con antecedentes.....	88
Conclusiones.....	94
Sugerencias.....	97
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	109

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Operacionalización de la variable clima escolar.....	57
<b>Tabla 2.</b> Operacionalización de la variable habilidades sociales .....	57
<b>Tabla 3.</b> Total de estudiantes por grado y sección en el nivel secundario .....	63
<b>Tabla 4.</b> Distribución de estudiantes por grado y sección del ciclo séptimo .....	64
<b>Tabla 5.</b> Ficha de instrumento para variable clima escolar.....	65
<b>Tabla 6.</b> Ficha de instrumento para variable habilidades sociales.....	66
<b>Tabla 7.</b> Distribución de los niveles de percepción del clima escolar.....	69
<b>Tabla 8.</b> Distribución de los niveles de la dimensión relación .....	69
<b>Tabla 9.</b> Distribución de los niveles de la dimensión autorrealización.....	70
<b>Tabla 10.</b> Distribución de los niveles de la dimensión estabilidad.....	71
<b>Tabla 11.</b> Distribución de los niveles de la dimensión cambio en el clima escolar .....	71
<b>Tabla 12.</b> Distribución de los niveles de habilidades sociales .....	72
<b>Tabla 13.</b> Distribución de los niveles en la dimensión primeras habilidades sociales .....	72
<b>Tabla 14.</b> Distribución de los niveles en la dimensión avanzadas de habilidades sociales .....	73
<b>Tabla 15.</b> Distribución de los niveles en la dimensión de habilidades sociales relacionadas con sentimientos.....	73
<b>Tabla 16.</b> Distribución de los niveles en la dimensión habilidades alternativas a la agresión .....	74
<b>Tabla 17.</b> Distribución de los niveles de habilidades sociales para hacerle frente al estrés .....	75
<b>Tabla 18.</b> Distribución de los niveles en la dimensión de habilidades de planificación .	75
<b>Tabla 19.</b> Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov .....	76
<b>Tabla 20.</b> Correlación entre clima escolar y habilidades sociales.....	77

<b>Tabla 21.</b> Correlación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales.....	78
<b>Tabla 22.</b> Correlación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales .....	79
<b>Tabla 23.</b> Correlación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales.....	80
<b>Tabla 24.</b> Correlación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales.....	81
<b>Tabla 25.</b> Correlación entre clima escolar y las primeras habilidades sociales .....	82
<b>Tabla 26.</b> Correlación entre clima escolar y las habilidades sociales avanzadas .....	83
<b>Tabla 27.</b> Correlación entre clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos .....	84
<b>Tabla 28.</b> Correlación entre clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión...	85
<b>Tabla 29.</b> Correlación entre clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés .....	86
<b>Tabla 30.</b> Correlación entre clima escolar y las habilidades de planificación .....	87

## RESUMEN

En el contexto educativo, el clima escolar y las habilidades sociales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, este vínculo no siempre se manifiesta de igual forma en distintos entornos escolares ni en todos los niveles educativos. Este estudio busca analizar cómo se relacionan estas variables en un contexto específico, una institución educativa de Apurímac. Para ello, se utilizó el diseño no experimental de corte transversal y enfoque cuantitativo de nivel correlacional. Se aplicaron dos instrumentos validados para el contexto peruano a una muestra de 357 estudiantes de tercero a quinto año de secundaria. Esos son: la Escala de Clima Social Escolar de Moos y Trickett (1995), adecuada por Mallma (2021); y, la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein et al. (1980), adecuada por Moreto y Yovera (2023). Los resultados hicieron evidente que entre el clima escolar y las habilidades sociales existe una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.421$ ;  $p < 0.01$ ). Asimismo, se encontraron correlaciones positivas con las dimensiones del clima escolar: estabilidad ( $\rho = 0.411$ ), autorrealización ( $\rho = 0.350$ ), relación ( $\rho = 0.317$ ) y cambio ( $\rho = 0.248$ ). También, se evidenció una correlación positiva moderada entre el clima escolar y diversas dimensiones de las habilidades sociales: habilidades avanzadas ( $\rho = 0.604$ ), primeras habilidades ( $\rho = 0.445$ ), alternativas a la agresión ( $\rho = 0.606$ ), relacionadas con los sentimientos ( $\rho = 0.669$ ) y para enfrentar el estrés ( $\rho = 0.572$ ). La correlación con las habilidades de planificación fue significativa, aunque positiva baja ( $\rho = 0.339$ ).

**Palabras clave:** clima escolar, habilidades sociales, correlación, estudiantes de secundaria, ambiente educativo.

## ABSTRACT

In the educational context, school climate and social skills play a fundamental role in the comprehensive development of students; however, this link is not always manifested in the same way in different school environments or at all educational levels. This study seeks to analyze the association between these variables in a specific context, an educational institution in Apurímac. For this purpose, a non-experimental cross-sectional design and a quantitative correlational approach were used. Two instruments validated for the Peruvian context were applied to a sample of 357 scholars in the third to fifth years of high school. These are: the School Social Climate Scale by Moos and Trickett (1995), adapted by Mallma (2021); and the Social Skills Scale by Goldstein et al. (1980), adapted by Moreto and Yovera (2023). The results exposed a moderate and significant positive correlation between school climate and social skills ( $\rho = 0.421$ ;  $p < 0.01$ ). Similarly, positive correlations were originated with the dimensions of school climate: stability ( $\rho = 0.411$ ), self-actualization ( $\rho = 0.350$ ), association ( $\rho = 0.317$ ), and change ( $\rho = 0.248$ ). There was also a moderate positive association between school climate and various magnitudes of social skills: basic skills ( $\rho = 0.445$ ), advanced skills ( $\rho = 0.604$ ), feelings-association skills ( $\rho = 0.669$ ), alternatives to aggression ( $\rho = 0.606$ ), and stress coping skills ( $\rho = 0.572$ ). The association with planning skills was low but significant ( $\rho = 0.339$ ).

**Keywords:** school climate, social skills, correlation, high school students, educational environment.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es analizar la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac. El estudio se basa en la relevancia de un ambiente escolar favorable para el fomento de las habilidades sociales y el desempeño académico de los estudiantes, así como en la necesidad de implementar estrategias que promuevan la convivencia armoniosa y el bienestar dentro del entorno educativo.

En este sentido, esta investigación se organiza en seis apartados. El primer capítulo aborda el planteamiento del estudio, en el que se presenta la problemática general, la definición del problema, los objetivos generales y particulares, además de la justificación teórica, práctica y metodológica del estudio.

El segundo capítulo se enfoca en el marco teórico, abarcando los antecedentes de investigaciones anteriores vinculadas al asunto, los fundamentos teóricos que respaldan el estudio del clima escolar y las habilidades sociales, y la descripción de conceptos fundamentales utilizados en la investigación.

El tercer capítulo expone las hipótesis y las variables objeto de investigación. Se formulan las hipótesis y se especifican las variables de estudio a través de una matriz de operacionalización, facilitando la medición de su impacto y su vínculo en el entorno educativo.

En el cuarto capítulo se expone la metodología, en donde se explica el método cuantitativo y el diseño de correlación del estudio. Se detalla la población, la muestra y la modalidad de muestreo, junto con los instrumentos empleados en la recopilación de datos, considerando su validez y fiabilidad. Además, se describen los métodos de análisis de datos y los factores éticos tenidos en cuenta en la investigación.

El quinto capítulo presenta los hallazgos de la investigación, donde se revelan los resultados del tratamiento y análisis de la información recopilada. Esta sección se divide en dos partes: los resultados descriptivos que ofrecen las distribuciones características de las variables estudiadas y los resultados inferenciales que describen el análisis estadístico destinado a probar las hipótesis formuladas sobre la relación entre ambas variables.

Finalmente, el sexto capítulo se centra en el análisis de los resultados, donde se compara los hallazgos con los antecedentes. También, se incluyen las conclusiones y las recomendaciones para la optimización en el área de la educación en relación con el clima escolar y las habilidades sociales.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

#### 1.1 Planteamiento y formulación del problema

A escala global, el fomento de habilidades sociales y emocionales resulta crucial para el bienestar y la incorporación de los jóvenes en diferentes campos. De acuerdo con el reporte sobre los aportes para la instrucción en habilidades sociales de la UNESCO, fundamentado en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo-ERCE, se resalta que uno de cada dos estudiantes de América Latina y el Caribe reporta comportamientos que demuestran empatía en el entorno educativo. Además, ocho de cada diez estudiantes aprecian de manera positiva la tolerancia a la diversidad; por lo tanto, se hace importante incorporar de manera explícita las habilidades sociales en los programas de enseñanza para promover un ambiente educativo inclusivo y eficiente (UNESCO, 2019).

Sin embargo, en muchos contextos educativos, como es el caso de algunas instituciones en la región andina del Perú, se ha observado que los estudiantes presentan dificultades en su interacción social, baja capacidad de resolución de conflictos, escasa empatía y una limitada comunicación asertiva, lo cual afecta negativamente su convivencia escolar. Esta situación evidencia la existencia de un clima escolar deteriorado que obstaculiza la mejora óptima de las habilidades sociales, generando tensiones entre compañeros, desmotivación académica y un bajo sentido de pertenencia institucional.

La conexión entre el clima escolar y las habilidades sociales se ve muy afectada por las interacciones entre estudiantes, profesores y familias. Un estudio europeo, realizado con 2013 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en España, Hungría, Austria y República Checa, demuestra que los estudiantes españoles afirman tener las mejores relaciones con sus compañeros y profesores, seguidos por los húngaros y los austriacos. Por el contrario, los estudiantes checos destacan por tener los niveles más altos

de empatía, siendo los que con más frecuencia informaron pensar en cómo se siente la otra persona en un conflicto (Gázquez et al., 2011).

En efecto, el clima escolar y la resolución de conflictos son elementos clave para la formación total de los estudiantes, ya que se relacionan directamente en su bienestar emocional y en la adquisición de habilidades sociales fundamentales como la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación. No obstante, los datos evidencian importantes áreas de mejora. En España, los estudiantes perciben relaciones positivas con sus compañeros (96 %) y con sus profesores (87.3 %), lo cual constituye un indicador favorable de cohesión social. Sin embargo, la intervención docente ante conflictos es percibida como limitada, alcanzando apenas un 41.7 % de efectividad, una cifra inferior a la registrada en Austria (48 %) (Gázquez et al., 2011).

Un hallazgo particularmente preocupante es sobre la empatía. Si bien en la República Checa se alcanzan niveles moderados (49 %), estos valores siguen siendo insuficientes para garantizar una convivencia saludable en el entorno escolar. Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer tanto el clima escolar como las habilidades sociales desde una perspectiva orientada a la prevención y la formación (Gázquez et al., 2011).

En América Latina, se han realizado múltiples investigaciones acerca del progreso en las habilidades sociales de los adolescentes, destacando la relación del ambiente escolar en dichas habilidades. El reporte de la UNESCO mencionado hace hincapié en que los alumnos que sienten un ambiente educativo positivo y motivador suelen cultivar con más facilidad competencias sociales como la empatía y la receptividad a la diversidad, lo que les facilita regular de manera más efectiva su conducta y robustecer sus relaciones sociales (UNESCO, 2024).

En el escenario peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU) destaca la relevancia de las competencias sociales en el crecimiento integral de los alumnos. Mediante el Programa de Habilidades Sociales, el MINEDU aspira a proporcionar guías a los profesores para la puesta en marcha de experiencias de tutoría orientadas al desarrollo de dichas habilidades, subrayando la necesidad de generar entornos que posibiliten a los alumnos reaccionar de manera adaptativa y positiva ante las circunstancias de su ambiente (Minedu, 2022).

Además, el Ministerio de Salud (MINSA), a través de su Dirección General de Promoción de la Salud, propuso en 2005 el Programa de habilidades sociales para adolescentes escolares, con el objetivo de desarrollar competencias sociales esenciales mediante sesiones estructuradas aplicadas en el entorno educativo. Este programa aborda aspectos como la toma de decisiones, la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la comunicación, reconociendo que dichas habilidades son fundamentales para el desarrollo saludable de los adolescentes (MINSA, 2005). No obstante, a pesar de la existencia de estas iniciativas desde distintos sectores del Estado, persiste la necesidad de comprender cómo se relaciona el clima escolar con el desarrollo de estas habilidades en contextos específicos como las instituciones educativas públicas del interior del país, donde las condiciones escolares y sociales pueden diferir significativamente de los lineamientos normativos y pedagógicos planteados.

Asimismo, en relación con el reporte sobre el clima escolar, el Instituto Nacional de Estadística e Informática informó que el 68.5 % de los estudiantes de 12 a 17 años ha experimentado un ambiente escolar negativo en algún momento de su vida, manifestado a través de violencia psicológica o física (INEI, 2020). Además, según datos recogidos por el Ministerio de Educación, para el año 2024 se han reportado más de 19 mil casos de violencia escolar en Perú. De estos, 10,708 casos corresponden a la violencia

perpetrada por los propios escolares, lo que deja claro que la convivencia estudiantil debe ser tratada como uno de los elementos principales en la construcción de un clima escolar saludable. Solo en el área de Lima Metropolitana, que cuenta con el mayor número de reportes de violencia escolar, se recibieron 6,925 casos, seguidos de Arequipa (1,573), Callao (1,082), Piura (997) y Áncash (814) (Minedu, 2025). Estas cifras demuestran la necesidad urgente de implementar estrategias óptimas que garanticen buenas relaciones y respeto entre los miembros de la escuela para mejorar el clima y desarrollar habilidades sociales.

Por otro lado, en cuanto a las habilidades sociales, el progreso de los alumnos constituye un factor crítico en su estado emocional y en su rendimiento académico. Según el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) realizado en Perú, competencias como la empatía y la cooperación son las más desarrolladas entre los adolescentes de 15 años de edad, mientras que la resiliencia y la autoconfianza muestran niveles más bajos (Minedu, 2024).

Desde el año 2022, el Perú ha avanzado significativamente en la medición de habilidades sociales en el ámbito educativo, incorporando su examen en la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) y la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA). Estas mediciones, junto con estudios internacionales como el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS), han permitido analizar de manera más detallada el fomento de estas competencias en los estudiantes de secundaria (Alfaro, 2024).

Los resultados de estos estudios revelan que un alto porcentaje de estudiantes muestra fortalezas en disposición empática, relación y toma de decisiones, mientras que las escalas de autoeficacia social, autoeficacia emocional y autoeficacia académica presentan niveles más bajos (Minedu, 2022).

En la región Apurímac, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) del año 2023 se reporta que el 52 % de los estudiantes de segundo grado de secundaria manifiesta realizar diversas actividades para afrontar problemas, el 46,3 % confía en su capacidad para resolverlos, solo el 14,4 % controla sus emociones y comportamientos durante la resolución de problemas, y el 37,9 % sigue procedimientos estructurados para tomar decisiones adecuadas (Minedu, 2024). Estos porcentajes evidencian debilidades en componentes clave de las habilidades sociales, lo que fortalece la necesidad de desarrollar intervenciones que fortalezcan la empatía, la cooperación y la comunicación en los estudiantes.

A pesar de que el clima escolar es reconocido como un factor esencial para el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes, en muchos entornos educativos persisten dificultades significativas en la convivencia escolar, limitando la cooperación, la comunicación y el respeto mutuo entre pares. En la región Apurímac, según datos del Sistema de Estadística de la Calidad Educativa–ESCALE (Minedu, 2025), existen 2,863 instituciones educativas, de las cuales el 94.2 % son públicas y solo el 5.8 % privadas. Además, el 79.8 % se ubica en zonas rurales y el 20.2 % en zonas urbanas.

De manera análoga, datos del portal SíseVe registran que, durante el periodo enero-diciembre de 2024, se reportaron 172 casos de violencia escolar en la región, equivalentes a 0.88 casos por cada mil estudiantes (Minedu, 2024). Estos indicadores evidencian que el clima escolar en Apurímac presenta retos significativos que requieren intervenciones focalizadas para prevenir conflictos y fomentar en los alumnos de secundaria el avance de habilidades sociales.

A pesar de las políticas y programas educativos orientados a mejorar la convivencia, el clima escolar en muchas instituciones sigue presentando serias deficiencias. Se evidencian relaciones conflictivas entre estudiantes, escasa comunicación

asertiva y bajo sentido de pertenencia institucional, lo que refleja un ambiente deteriorado que interfiere en la vida escolar cotidiana. Estas condiciones afectan directamente la calidad de la convivencia.

Por otro lado, las habilidades sociales son esenciales para la adaptación escolar, la resolución de conflictos y la formación de vínculos saludables. En entornos escolares con climas negativos, estas habilidades suelen verse debilitadas, afectando tanto el desempeño académico como la salud emocional de los estudiantes.

En el caso específico de una institución educativa emblemática de Apurímac, se han identificado problemas en la dinámica interpersonal, como falta de cooperación, actitudes competitivas y dificultades en la gestión de conflictos. A pesar de la relevancia del tema, existen pocas investigaciones locales que analicen la relación entre el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de secundaria y el clima escolar.

Por ello, resulta necesario analizar cómo se relaciona el clima escolar con las habilidades sociales en este contexto, ello, con la intención de generar evidencia que permita diseñar estrategias efectivas de intervención, mejorar la interacción dentro del entorno educativo y fomentar competencias sociales fundamentales para la formación de los adolescentes.

## **1.2 Problema General y específicos**

### **1.2.1 Problema general**

- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?

### 1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos de los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?

- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?
- ¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025?

### **1.3 Objetivo general y específicos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

- Analizar la relación del clima escolar en las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Determinar la relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Analizar la relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Examinar la relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Determinar la relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

- Determinar la relación entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Precisar la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Examinar la relación entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Precisar la relación entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Determinar la relación entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Precisar la relación entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

## **1.4 Justificación**

### **1.4.1. Justificación teórica**

Esta investigación es importante porque contribuye a entender cómo el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes adolescentes se relacionan, lo cual resulta valioso para la psicología educativa. Sobre ello, varios estudios han subrayado la importancia del clima escolar en el desarrollo de habilidades sociales.

Por lo tanto, esta investigación no solo proporciona datos concretos sobre cómo se relacionan estas variables, sino que permite corroborar teorías existentes en una población distinta, en este caso, alumnos de secundaria de una institución educativa de Apurímac. Además, se basa en teorías que explican cómo el clima escolar se relaciona en el fomento de habilidades sociales, aportando evidencia sobre su relación en estudiantes de secundaria.

#### **1.4.2. Justificación práctica**

Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para maestros, directores y orientadores educativos, ya que ayudarán a crear estrategias que mejoren el clima escolar y, así, fomenten el fomento de habilidades sociales en los alumnos. Esto facilitará poner en marcha programas para mejorar la convivencia en las escuelas, fomentar la comunicación y crear relaciones saludables, afectando positivamente el rendimiento escolar y el bienestar emocional de los adolescentes.

#### **1.4.3. Justificación metodológica**

Este estudio emplea un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional para estudiar la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria. Se utilizaron instrumentos estandarizados validados, siguiendo los manuales técnicos correspondientes y realizando los ajustes necesarios para el contexto local, asegurando así que los datos recogidos sean válidos y confiables. Además, se garantizó el respeto a los fundamentos éticos de la investigación, cuidando la confidencialidad, el anonimato de los colaboradores y el uso responsable de la información.

Los resultados obtenidos son objetivos y replicables, por lo que este trabajo también será útil para futuras investigaciones relacionadas con el desarrollo social de los estudiantes, lo que supone una contribución al conocimiento en el campo de la psicología educativa.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Antecedentes del problema

##### 2.1.1. Antecedentes a nivel internacional

En Ecuador, Lara y Bertheau (2023), llevaron un estudio titulado *Clima familiar y habilidades sociales en adolescentes estudiantes de Riobamba, 2023*, con el objetivo de precisar la relación que puede existir entre el clima familiar y las habilidades sociales de los alumnos de la Unidad Educativa Carlos Cisneros de Riobamba, Ecuador, durante el primer trimestre del año 2022. El tipo de estudio fue cuantitativo, un alcance correlacional y un diseño no experimental. 187 adolescentes de más de 15 años conformaron la totalidad de la muestra. Se utilizaron como instrumentos la Escala de Clima Familiar y la Escala de Habilidades Sociales para la recolección de datos.

Los resultados mostraron que en las dimensiones del clima familiar, la categoría promedio predominó en relación (62,6 %) y estabilidad (66,8 %), mientras que en desarrollo se observó un puntaje bajo en el 44,9 % de los casos. Respecto a las habilidades sociales, el 54 % de las personas participantes obtuvo una evaluación global en niveles medio-alto y alto, aunque predominó un nivel bajo en los factores individuales. Desde una perspectiva correlacional, los valores de Rho de Spearman fueron 0,070 (Relación), -0,012 (Desarrollo) y 0,042 (Estabilidad) en la correlación con las habilidades sociales globales, evidenciando la ausencia de una correlación significativa.

En Chile, Cortés et al. (2023), realizaron un estudio titulado *Estudio correlacional entre clima escolar y prosocialidad en estudiantes de enseñanza media del Liceo Polivalente El Palomar*, buscando determinar la correlación entre clima escolar y presencialidad, empleando un diseño correlacional, cuantitativo y transversal. La muestra se conformó por 187 de 452 estudiantes de enseñanza media, y como instrumento se

emplearon la Escala de Prosocialidad de Caprara y el Cuestionario CECSCCE. Los resultados mostraron correlaciones positivas débiles, pero significativas entre empatía ( $r=0.189$ ,  $p=0.011$ ) y cuidado ( $r=0.197$ ,  $p=0.008$ ) con el clima escolar general, así como entre ayuda y clima del profesorado ( $r=0.168$ ,  $p=0.028$ ). Se concluye que ciertas conductas prosociales, particularmente la empatía, se asocian con mejores percepciones del clima escolar, aunque esta relación es moderada, se postula la necesidad de realizar intervenciones focalizadas en contextos educativos.

En Ecuador, Ayoví (2020), realizó un estudio titulado *Convivencia escolar y habilidades sociales en estudiantes de educación general básica de una unidad educativa de Ecuador, 2020*, con el objetivo de analizar la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales de los alumnos de séptimo grado de una unidad educativa específica de Ecuador. El estudio adoptó un diseño no experimental, un alcance correlacional y un enfoque cuantitativo. La población se constituyó por 930 alumnos, de los cuales se seleccionó una muestra de 112. Para el recojo de datos se empleó la técnica de encuesta, aplicando la Escala de Convivencia Escolar, así como la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein et al., adaptada para adolescentes y adultos.

Los hallazgos evidenciaron que en todas sus dimensiones el clima escolar y las habilidades sociales tienen un promedio. Asimismo, se comprobó una correlación significativa y positiva entre ambas variables, con un coeficiente rho de Spearman de 0.68. En conclusión, el estudio logró establecer que existe una relación positiva entre el clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes.

En Bolivia, Mollo (2023), realizó una tesis con el título *Clima escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de quinto y sexto de secundaria de la Unidad Educativa Juan Pablo II*. Aquí, el objetivo fue establecer la conexión entre el clima escolar y el rendimiento académico en estudiantes de quinto y sexto de secundaria

de la Unidad Educativa Juan Pablo II. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental. La muestra consistió en estudiantes de ambos niveles que fueron evaluados con la Escala de Evaluación Perceptiva de los Alumnos del Clima Escolar (PACE-33) para medir el clima escolar y su rendimiento académico se obtuvo de sus boletines trimestrales.

Los hallazgos revelaron una correlación positiva y de bastante significancia entre las dos variables (0.783 para sexto y 0.789 para quinto grado de secundaria), lo que muestra que los estudiantes con mejor rendimiento académico tienen una mejor apreciación del clima escolar. Se concluyó que un ambiente escolar favorable es positivo para ayudar en el desarrollo académico, conductual y psicológico del estudiante.

En Colombia, Madrid (2024), realizó un estudio titulado *Habilidades Sociales en Adolescentes de una Institución Educativa Privada de la ciudad de Pereira*, con el objetivo de evaluar las habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Privada de la ciudad de Pereira, a través de un estudio cuantitativo descriptivo no experimental. Con una muestra de 110 estudiantes, la investigación aplicó la Escala de Habilidades Sociales (EHSA). Los resultados evidenciaron que el 37.3 % presentó habilidades sociales promedio y el 36.4 % nivel alto, con el grado 8A mostrando los mejores resultados. No se evidenciaron diferencias significativas por género (51 % hombres, 49 % mujeres), aunque se detectó un decremento en los niveles superiores.

En Ecuador, Jumbo et al. (2024), realizaron un estudio titulado *Análisis de las habilidades sociales en estudiantes de la Unidad Educativa Leonardo Murialdo – Ambato*, con el objetivo de analizar las conductas y comportamientos relacionados con las habilidades sociales y su nivel en estudiantes de octavo año de EGB de la Unidad Educativa Leonardo Murialdo. La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo transversal, y contó con una muestra de 30 estudiantes.

Para el recojo de datos se empleó la escala de habilidades sociales de Goldstein, la cual evalúa diversas dimensiones de dichas habilidades. Los resultados indicaron que existen altos niveles de deficiencia en cuatro dimensiones: habilidades relacionadas con la emocionalidad, agresión y habilidades para afrontar el estrés, habilidades sociales avanzadas. Al mismo tiempo, las dimensiones de habilidades de planificación y habilidades sociales básicas presentaron mejores niveles de desempeño. El estudio demostró que existe una brecha en la implementación de estrategias de trabajo social escolar centradas en la interacción social hábil y el desarrollo integral de los estudiantes en un contexto educativo con un ambiente escolar enriquecido.

### **2.1.2. Antecedentes a nivel nacional**

En Lima, Aguirre et al. (2022), realizaron un estudio titulado *Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima, 2022*, con el objetivo de analizar el impacto del desarrollo de habilidades sociales en los cambios en el clima escolar en una institución educativa. La metodología utilizada adoptó un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y un diseño no experimental. La muestra se integró por 54 estudiantes. Para la obtención de la información se emplearon dos cuestionarios estandarizados: el Cuestionario Classroom Environment Scale (CES) para medir el clima escolar y el Cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein.

Los hallazgos mostraron una relación positiva y alta entre las habilidades sociales y el clima escolar, con un coeficiente  $R = 0,712$  y un  $p < 0,01$ , lo que indica una asociación significativa. Aquí, se concluye que el desarrollo de habilidades sociales repercute en la mejora del clima escolar y sus dimensiones.

En Ica, Urquiza (2023), realizó un estudio titulado *Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes de una Institución Educativa de la región de Ica, 2023*, con el objetivo de establecer la relación que entre las habilidades sociales y el clima escolar de

los alumnos de una institución educativa privada de Ica. La naturaleza del estudio fue cuantitativa, utilizando un diseño no experimental, con un alcance correlacional. La muestra consistió en 57 estudiantes. Junto con la Encuesta sobre el Clima Escolar, se utilizó la versión adaptada por Tomás y Lescano de la Lista de Verificación de Habilidades Sociales de Goldstein. Los hallazgos mostraron que entre las variables estudiadas existe una relación positiva moderada.

En Lima, Villanueva et al. (2024), realizaron un artículo titulado *Habilidades sociales para la convivencia de los estudiantes de secundaria*, cuyo objetivo busca determinar el impacto que tienen las habilidades sociales sobre la convivencia escolar en estudiantes de secundaria de una determinada institución educativa. El estudio fue de tipo básico, enfocado en un nivel correlacional causal, de diseño no experimenta. La muestra estuvo compuesta por 100 alumnos escogidos por medio de un muestreo de probabilidad intencional. Para el recojo de los datos, se administraron cuestionarios específicos para cada variable.

Los resultados mostraron que las habilidades sociales tienen un impacto importante en las interacciones sociales en la escuela, lo cual fue demostrado por el modelo de regresión logística que fue significativo ( $p = 0.001$ ), arrojando un R cuadrado Pseudo de Nagelkerke del 34.6 %. Esto significa que, aproximadamente un tercio de la variabilidad en las interacciones sociales dentro de la escuela, puede ser explicado por el nivel de habilidades sociales. Se concluye que estas habilidades deberían ser potenciadas para mejorar el clima escolar fomentando interacciones positivas entre los estudiantes y una resolución de conflictos más efectiva.

En Madre de Dios, Estrada y Mamani (2020), realizaron un artículo titulado *Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica*, con el objetivo de establecer el vínculo entre las competencias sociales y el ambiente social en

jóvenes de secundaria que cursan sus estudios en instituciones educativas públicas de Puerto Maldonado. Metodológicamente, el estudio fue de tipo cuantitativo, con un enfoque correlacional y un diseño no experimental. La muestra se conformó por 363 estudiantes, a quienes se les administraron dos herramientas de medición: la Escala de Clima Social Escolar y la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales.

En relación con los hallazgos descriptivos, se observó que el 63.9 % de los alumnos poseían un nivel intermedio de habilidades sociales, mientras que de esa manera los identificaba el 64.5 %. En el análisis correlacional se obtuvo un coeficiente de 0.436 con un valor p de 0.000, lo cual sugiere que entre ambas variables hay una conexión significativa. Se concluye que existe un mejor impacto sobre la percepción del clima social escolar a mayor desarrollo de habilidades sociales.

### **2.1.3. Antecedentes a nivel local**

En Apurímac, Chacón (2023), realizó la tesis titulada *Habilidades sociales para el desarrollo del clima escolar en estudiantes de secundaria de la I.E. Gregorio Martinelli, Andahuaylas, 2023*, con la finalidad de investigar la correlación entre las variables de habilidades sociales y el clima escolar en estudiantes de secundaria de la I.E. Gregorio Martinelli en Andahuaylas. El estudio se desplegó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La muestra se conformó por 90 alumnos de cuarto grado de secundaria. Para evaluar ambas variables se aplicaron cuestionarios estandarizados, garantizando la validez de los datos y la confidencialidad. El análisis correlacional empleó la prueba Rho de Spearman, obteniendo un coeficiente de  $Rho = 0.61$  con un valor  $p < .001$ , lo que indica una correlación positiva moderada a alta entre las habilidades sociales y el clima escolar. Es posible concluir que el fortalecimiento de habilidades sociales, fomenta un clima escolar positivo y saludable, lo que a su vez mejora el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Por lo tanto, es recomendable apoyar aún más el desarrollo de tales competencias desde las primeras etapas del ciclo escolar.

En Cusco, Calvo (2023), realizó la tesis titulada *Clima social escolar y habilidades sociales en estudiantes de segundo y quinto de secundaria de un colegio emblemático de Sicuani - Cusco, 2023*, con el propósito de estudiar la correlación entre el clima escolar y las habilidades sociales en alumnos de segundo y quinto año de una institución educativa emblemática de Sicuani, el estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y un alcance correlacional.

Se utilizó un método de muestreo por conveniencia, no probabilístico, compuesto por 112 estudiantes de ambos sexos. Para el recojo de los datos se usaron el Cuestionario de Habilidades Sociales (EHS) y el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES). Los resultados arrojaron un coeficiente de Spearman (Rho) de -0.083, mostrando una baja correlación negativa entre las habilidades sociales y el clima social escolar. No hubo una relación estadísticamente significativa entre los dos, lo que resultó en el rechazo de la hipótesis general. Además, se encontraron otros factores subyacentes en el desarrollo de habilidades sociales dentro del entorno escolar.

En Cusco, Mendoza y Ochoa (2024), llevaron a cabo una tesis titulada *Habilidades sociales y logros de aprendizaje en estudiantes de la I. E. Santa Rosa, Cusco – 2024*, con el objetivo de identificar la correlación entre las habilidades sociales y el logro de aprendizaje en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. Santa Rosa, durante el año 2024. El estudio fue de tipo básica, con un diseño no experimental y un alcance correlacional. La muestra consistió en 40 estudiantes, y los datos se recopilaron mediante encuestas aplicando el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social junto con el expediente académico correspondiente al promedio del tercer trimestre.

Los resultados descriptivos revelaron que el 75 % de los alumnos mostró un nivel promedio de habilidades sociales y el 25 % un alto nivel. En lo que respecta a los logros académicos, el 87.5 % recibió una A, el 7.5 % AD y el 5.0 % una B. Por otro lado, el análisis correlacional arrojó un valor p de 0.804, lo que significa que no existe una relación estadísticamente significativa entre las dos variables. Se concluye que, en estas condiciones, las habilidades sociales no se relacionan significativamente con el logro académico.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1. Clima escolar**

El clima escolar se refiere a las percepciones, actitudes y comportamientos compartidos por los integrantes del entorno educativo que configuran el ambiente general dentro de una institución escolar e inciden directamente en el desarrollo académico, emocional y social de los alumnos (Cohen et al., 2009). Este concepto abarca varias dimensiones, como la calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, profesores y la administración; el nivel de equidad y justicia percibida respecto a la aplicación de las normas; el nivel de seguridad física y emocional; el grado de participación y apoyo entre los miembros de la comunidad; así como el nivel de dedicación hacia el aprendizaje.

El clima escolar también se encuentra conectado con algunos factores estructurales y organizativos, como los enfoques de enseñanza, las estrategias pedagógicas de la administración escolar y las prácticas de liderazgo institucional. Un clima escolar positivo fomenta entornos inclusivos que son seguros y estimulantes para los estudiantes, donde son valorados, escuchados y motivados. Estos impactan enormemente en el rendimiento académico de los estudiantes, su bienestar emocional y su sentido de pertenencia a la escuela.

Además, Cohen et al. (2009), señalan que el clima escolar no se limita únicamente a la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la institución, sino que también abarca elementos fundamentales como la percepción de seguridad física y emocional, la equidad en el trato hacia todos los miembros de la comunidad educativa y la claridad, coherencia y aplicación justa de las normas de convivencia. Se refiere a un punto de vista único sobre el entorno escolar donde los factores emocionales, sociales, organizativos y pedagógicos se mezclan y moldean la vida cotidiana de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

Un clima escolar saludable es aquel que fomenta el respeto mutuo, la inclusividad, la participación activa, el apoyo emocional y académico, además de una cultura institucional basada en valores compartidos. Profundizando más, los autores argumentan que tales entornos mejoran el aprendizaje al aliviar el estrés y la ansiedad, al tiempo que mejoran la concentración, la motivación y el compromiso, y contribuyen a un desarrollo integral más allá del entorno académico, incluyendo el bienestar emocional y social.

Bear et al. (2015), señalan que la disciplina escolar y el comportamiento de los estudiantes están estrechamente vinculados al clima escolar, entendido como el conjunto de condiciones sociales, emocionales y normativas que definen la vida dentro de una institución educativa. Estos autores argumentan que existe un clima escolar positivo cuando hay normas de convivencia claras, lógicas y justas, y se saca provecho del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos.

Dichas condiciones no solo mitigan comportamientos obstinados, sino que también multiplican la responsabilidad, el respeto y la colaboración. De manera análoga, señalan la gran importancia que tienen los docentes y el personal administrativo, quienes, a partir de sus estilos de gestión, de atención y manejo de conflictos en el día a día, impactan la imagen que se tiene del clima escolar. La manera en que estos actores ayudan

a construir equidad, empatía y respeto es determinante para la motivación, la autorregulación afectiva y el bienestar general de los estudiantes, actuando en la construcción de una cultura escolar positiva, segura y de aprendizaje.

Por su parte, Thapa et al. (2013), amplían el concepto de clima escolar al identificar cinco dimensiones fundamentales que lo conforman: seguridad, relaciones interpersonales, enseñanza y aprendizaje, ambiente institucional y sentido de pertenencia. Estas dimensiones permiten entender el clima escolar como un fenómeno complejo y multidimensional que abarca tanto componentes físicos como psicosociales del entorno educativo.

La seguridad se refiere tanto a la protección física como a la percepción de sentirse emocionalmente seguro; la calidad de las relaciones interpersonales se refiere a las relaciones existentes entre estudiantes, maestros y personal escolar; los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con la pedagogía, las expectativas académicas y de los estudiantes, y la asistencia educativa brindada; el ambiente institucional se refiere a la estructura organizacional, las reglas y políticas, la gestión escolar y los recursos materiales; y por último, el sentimiento de pertenencia escolar se refiere a cómo los estudiantes experimentan su aceptación e inclusión en la comunidad escolar.

Los autores advierten que un clima escolar negativo, caracterizado por conflictos, falta de apoyo emocional, trato desigual o separación de los integrantes dentro del entorno educativo, puede afectar gravemente la motivación estudiantil, deteriorar la salud mental, aumentar el estrés y la ansiedad, y contribuir al ausentismo, la deserción escolar y bajos niveles de rendimiento académico (Thapa et al., 2013).

De acuerdo con Pérez y Puentes (2022), el clima escolar es un concepto que ha sido definido de distintas formas por diversos autores. Se define como un concepto complejo que abarca las creencias, percepciones y principios de los integrantes de la

comunidad educativa, ya que impacta en el clima escolar y en las relaciones interpersonales dentro de la institución. En este orden de ideas, el clima escolar no solo incluye el aspecto académico y la vida social del estudiante, sino que también incluye otros como los currículos, la pedagogía, la docencia y la formación profesional. Aunado a esto, se destaca la calidad de las relaciones interpersonales, el resguardo físico y psicológico que brinda el centro educativo, así como el uso de disciplina justa, efectiva y coherente hacia alumnos y docentes.

Por su parte, Herrera y Rico (2014), definen el clima escolar como la cualidad del ambiente que se vive dentro de una institución educativa, percibida y experimentada por estudiantes, docentes y directivos, la cual está determinada por la estructura organizativa de la escuela, las dinámicas institucionales y las características individuales y colectivas de sus miembros. Este concepto enfatiza que el clima escolar no es un elemento fijo y estable, sino que es una construcción social que se da a partir de la interacción cotidiana, las reglas y los valores, así como las prácticas de la institución.

Adicionalmente, destacan que este clima afecta de manera directa la calidad de las relaciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el bienestar integral de la comunidad educativa. En este sentido, un clima escolar adecuado promueve relaciones de armonía, un clima de aprendizaje, y una cultura de respeto y colaboración. En contraposición, un clima escolar deteriorado, puede dar lugar a conflictos, desmotivación, y obstáculos en el rendimiento académico y desarrollo personal de los alumnos.

El clima escolar tiene un impacto directo en el rendimiento académico, la motivación y la salud emocional de los alumnos (Wang & Degol , 2015, p. 316). Un entorno escolar positivo fomenta la participación, la inclusión y la regulación de conflictos de manera pacífica. Investigaciones han demostrado que cuando los estudiantes perciben un clima favorable, desarrollan mejores competencias sociales y tienen mayor

disposición para el aprendizaje (Hoy & Miskel, 2001). Además, un clima escolar negativo se asocia con problemas como el *bullying*, la ansiedad y el bajo rendimiento académico (Cornell & Mayer, 2010).

Por último, Moos y Trickett formularon el concepto de clima social, de donde se originó el término clima escolar. Definen el clima social como las impresiones compartidas sobre los atributos psicosociales de un entorno que afectan el comportamiento, las actitudes y el bienestar de sus miembros (Moos, 1974). Este constructo social se mide a través de muchas dimensiones, como las relaciones interpersonales (cohesión y apoyo), la estructura organizacional (criterios y expectativas de rol) y el nivel de libertad o control en la situación.

Con respecto a la educación, Moos y Trickett definen el clima escolar como la calidad y naturaleza de la atmósfera de aprendizaje, modelada por las relaciones sociales en la escuela, el diseño instruccional y las posibilidades que ofrece para la autorrealización de los alumnos (Moos & Trickett, 1995). En este marco, ellos desarrollaron el Classroom Environment Scale (CES), un instrumento diseñado para medir las características del clima escolar. El CES identifica dimensiones clave como las relaciones (en particular la cohesión entre docentes y alumnos), la autorrealización o metas (con un énfasis en el rendimiento académico), la estabilidad y el cambio dentro del entorno educativo.

Estudios recientes que se han basado en el trabajo de Moos y Trickett han encontrado que un clima escolar positivo está correlacionado con tasas de deserción escolar más bajas y niveles más altos de motivación. Los hallazgos implican que el rendimiento académico general y el bienestar de los estudiantes mejoran cuando hay un entorno de aprendizaje seguro, solidario y positivo, ya que conduce a mayores niveles de satisfacción y compromiso.

### **2.2.1.1. Dimensiones del clima escolar**

Moos y Trickett (1995), indican que el clima escolar tiene diferentes aspectos que ayudan a evaluar su impacto en el progreso educativo y social de los alumnos, y en cómo funciona el aula. Estas áreas incluyen relación, autorrealización, estabilidad y cambio, cada una con puntos importantes que afectan la calidad del ambiente educativo:

#### **A) Relación**

La dimensión de relación o relaciones, según Moos (1979), se refiere a la calidad de las interacciones sociales dentro del aula, lo que incluye cómo se comunican y se relacionan los estudiantes entre sí y con sus maestros. Esta dimensión tiene tres componentes básicos dentro de ella, que son: implicación, afiliación y ayuda.

Por un lado, la implicación se relaciona con el grado en el cual los alumnos participan en las actividades académico-sociales dentro del salón de clases. Este es un indicador de la relación en la que el estudiante se encuentra respecto a la educación. Por otro lado, la afiliación, valora el nivel de amistad y de pertenencia que existe entre los alumnos, más allá del sentido de camaradería, que es igualmente importante para el desarrollo social de los estudiantes. Por último, la ayuda indaga sobre el apoyo que se otorga y la cooperación que existe entre los docentes y los alumnos, lo cual es esencial en el fomento de un clima de aprendizaje inclusivo y colaborador.

Según Moos (1979), un clima positivo en el aula ayuda a la integración social y al bienestar emocional de los estudiantes. La interacción social en la escuela ayuda a alcanzar no solo los objetivos de aprendizaje, sino también las habilidades sociales y emocionales necesarias para impulsar el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Una escuela con un clima interpersonal positivo ayuda a mejorar el rendimiento, la motivación, ya que los alumnos se sienten valorados y considerados en su escuela.

## **B) Autorrealización**

La dimensión de autorrealización, según Moos y Trickett (1995), está vinculada al crecimiento personal y académico de los estudiantes dentro del entorno escolar. Esta noción se centra en el apoyo que un determinado entorno escolar puede ofrecer a los alumnos para que desarrollen sus habilidades al máximo, tanto en el plano académico como en el personal. En este caso, la tarea implica el trabajo y el tiempo que los alumnos invierten en estudiar, lo que supone que los alumnos se involucran a fondo en la enseñanza y se esfuerzan por lograr sus metas académicas. Dentro del aula, las metas determinadas dirigen la persistencia y el autocontrol, que son fundamentales en el proceso de autocompletarse.

De cualquier manera, el término competitividad en el aula se refiere a la motivación de algunos estudiantes para superar a sus compañeros no solo al alcanzar sus metas, sino también al sobresalir académicamente. Según la teoría de la autorrealización de Moos y Trickett (1995), un entorno habilitador fomenta que los estudiantes dirijan sus esfuerzos hacia la mejora continua de sus logros; además, facilita el establecimiento de altos estándares y una cultura personal positiva en general. Dicho entorno promueve la motivación intrínseca y el logro personal, lo cual es importante para el desarrollo holístico del estudiante.

## **C) Estabilidad**

La dimensión de estabilidad, según Moos y Trickett (1995), hace referencia al nivel de organización y orden en el entorno escolar, aspectos fundamentales para el funcionamiento efectivo del aula. Se refiere a cómo se controla el manejo de los recursos en el aula. Incluye la planificación, las relaciones interactivas entre los alumnos y el docente y cómo se desarrollan las clases. Cuando los alumnos saben qué esperar de las

actividades que se les proponen, el proceso de aprendizaje es más fácil y se da con mayor eficiencia.

Sobre la estabilidad, es importante mencionar la proyección y el control. La proyección hace referencia a las reglas y criterios que existen dentro de la clase y que permite al alumno saber lo que se espera de él como comportamiento y rendimiento académico. Cuando hay coherencia en las reglas y las expectativas de comportamiento en el aula, los alumnos tienen mayor probabilidad de actuar de acuerdo con los objetivos del aula. El control alude a la manera de supervisar y mantener el orden y la disciplina en el aula. Moos y Trickett (1995), afirman que existe un control adecuado cuando en el aula se permite cierta autonomía, lo que hace que los estudiantes tengan la posibilidad de regular su conducta, pero que a la vez se les ayuda en el crecimiento personal.

#### **D) Cambio**

La dimensión de cambio, según Moos y Trickett (1995), se refiere a la capacidad del entorno educativo para adaptarse y evolucionar, lo cual es fundamental para el desarrollo de un sistema educativo que se ajuste a las demandas actuales. Esta dimensión se enfoca en la capacidad del sistema educativo para retener externalidades y da la oportunidad de agregar nuevas innovaciones, respondiendo a cambios sociales, avances tecnológicos y transformaciones pedagógicas. El contexto socioeducativo que fomenta el cambio está dispuesto a desarrollarse y mejorar constantemente, avanzando en la enseñanza y la integración de los materiales educativos.

La característica más relevante dentro de esta dimensión es la innovación, que mide la implementación de nuevas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos en la institución educativa. Un sistema educativo innovador y flexible promueve el aprendizaje activo, donde se brindan a los estudiantes desafíos y oportunidades para prepararlos para el mundo moderno en constante cambio (Moos y Trickett, 1995). Cuanto

más pueda una institución educativa o un aula transformar de manera innovadora los procesos pedagógicos, mejor responderán los estudiantes a los futuros desafíos sociales.

### **2.2.1.2. Teorías relacionadas con clima escolar**

#### **A. Teoría de los ambientes sociales de Moos (1973)**

Moos (1974), desarrolló un modelo pionero orientado a descifrar el clima social en contextos educativos, estructurado en tres dimensiones esenciales: relaciones interpersonales, metas y objetivos, y estabilidad organizacional. La primera dimensión se centra en el nivel de excelencia en las interacciones dentro del entorno escolar, poniendo el acento en la relación entre docentes y estudiantes, y valorando la calidez, el apoyo emocional y la comunicación abierta.

La segunda dimensión aborda la claridad y coherencia de las metas académicas, lo que a su vez establece un sentido compartido de propósito y dirección entre el alumnado. Finalmente, la estabilidad organizacional resalta la existencia de estructuras, normas y procedimientos consistentes que regulan la vida escolar y aportan previsibilidad y seguridad al entorno educativo. A pesar de los años transcurridos, este modelo sigue siendo relevante en investigaciones actuales, dado que se puede aplicar de manera efectiva a diferentes niveles del funcionamiento escolar.

La actualidad de su relevancia se manifiesta en el estudio de Wang y Degol (2015), quienes retoman la teoría de Moos y la articula con el análisis de las dimensiones del clima escolar y su repercusión sobre el bienestar y el desempeño estudiantil. Sus resultados revelan que, entre las variables del clima, son las relaciones interpersonales las que ofrecen el efecto más contundente: contextos en los que los vínculos entre docentes y alumnos son positivos no solo porque aminoran la aparición de conductas de acoso, sino que, simultáneamente, se correlacionan con mejoras apreciables en el rendimiento académico. Tales hallazgos refuerzan la concepción del clima escolar como un agente

activo y no como un mero telón de fondo, condicionando el desarrollo social y cognitivo del alumnado.

### **B. Modelo de Clima Escolar de Thapa, Cohen y Guffey (2013)**

Thapa, Cohen y Guffey ampliaron la noción de clima escolar, considerándolo un sistema complejo y multidimensional que abarca no solo las condiciones físicas del espacio educativo, sino también las dimensiones emocionales, sociales y culturales. Dentro de este marco, identifican dimensiones esenciales que incluyen seguridad física y emocional, valoración y respeto por la diversidad, participación activa del alumnado en la vida escolar y un liderazgo que se nutre de la colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa.

Su propuesta, avalada por el National School Climate Center (NSCC), pone en relieve la necesidad de edificar un entorno inclusivo donde las relaciones interpersonales y la organización institucional se rijan por principios democráticos. Según los autores, un clima escolar configurado de este modo no solo refuerza la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que también opera como un factor protector contra la deserción, al fomentar un sólido sentido de pertenencia y el compromiso con el aprendizaje (Thapa et al., 2013).

Estudios recientes, como el de Berkowitz et al. (2017), corroboran esta teoría mediante hallazgos que señalan que las escuelas, consideradas justas, equitativas y emocionalmente seguras por los estudiantes, promueven el fortalecimiento de las competencias sociales durante la adolescencia. Habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos se desarrollan dentro de estos contextos, mejorando la dinámica de convivencia, elevando el rendimiento académico y favoreciendo el bienestar integral de los jóvenes.

### **2.2.2. Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas adquiridas que permiten a las personas desenvolverse de manera eficaz en sus relaciones con los demás. Según Gismero (2010), se trata de comportamientos aprendidos que facilitan la interacción en distintos contextos sociales. Algunas de estas habilidades son la escucha activa, la adecuada expresión emocional, la empatía, la cooperación y la asertividad. Estas no son parte del repertorio innato de un individuo, sino más bien habilidades que se adquieren progresivamente a lo largo del tiempo y a través de experiencias sociales que incluyen la observación de modelos a seguir, la recepción de retroalimentación del entorno y la reflexión sobre interacciones sociales personales.

El desarrollo de habilidades sociales afecta en gran medida la calidad de vida y el estado emocional de los individuos en particular, ya que determina cómo interactúan, manejan conflictos, construyen relaciones y socializan. Su adecuada socialización permite a los individuos respetar y participar de manera efectiva en negociaciones, desacuerdos y colaboraciones sin adoptar comportamientos pasivos o agresivos. Por esta razón, no solo cumplen una función adaptativa, sino que también son de gran importancia para la construcción de relaciones interpersonales saludables y para el fortalecimiento del tejido social.

Las habilidades sociales, según lo sugerido por Caballo (2007), son una colección de comportamientos aprendidos capaces de ayudar a un individuo a interactuar correctamente con otras personas dentro de un contexto social determinado. Estos comportamientos abarcan tanto las habilidades comunicativas, incluyendo una comunicación verbal y no verbal hábil, como los aspectos cognitivos y emocionales de comprender y responder a situaciones sociales. Son de naturaleza práctica y permiten a las personas relacionarse, coordinarse e interactuar de una manera respetuosa, efectiva y

satisfactoria, ayudando a los individuos a ajustarse a las normas sociales y mantener lazos amigables.

De manera similar, Gresham y Elliott (1990), señalaron que habilidades más específicas como la escucha activa, la regulación emocional, la comunicación verbal efectiva y la resolución de problemas interpersonales son importantes para el crecimiento de los aprendices tanto individual como sociocultural. Estas competencias ayudan a moldear un ambiente escolar positivo, mejorar la participación en el aula y defender a la mayoría de los estudiantes en situaciones sociales difíciles. De esta forma, las habilidades sociales no solo contribuyen a una convivencia armónica, sino que también inciden en la autonomía, el autocontrol y el logro académico.

Las habilidades sociales se reconocen como uno de los aspectos principales dentro de la interacción humana. Su definición, a su vez, ha sido tratada desde diferentes enfoques teóricos. Para Betina y Contini (2011), las conceptualizan como un conjunto de acciones que facilitan el desenvolvimiento del sujeto en el ámbito intrapersonal y en el interpersonal. Estas acciones incluyen para muchas personas expresarse, sentir, pensar, necesitar o tener opinión de una situación y expresarlas de acuerdo a las reglas que la situación demandante establezca, sin agredir y respetando los derechos y emociones de los demás.

También, el reconocimiento y la consideración de las manifestaciones y actitudes de otras personas es parte de las habilidades en que las relaciones colaborativas y sociales se pueden equilibrar. Esta competencia involucra, al mismo tiempo, la resolución efectiva de problemas en el entorno social inmediato, fomentando el uso de lenguaje no conflictivo y evitando que la discordancia se convierta en un conflicto más grande. En este caso, no solo se tiene que saber vivir en un grupo social, sino que se tiene que actuar de modo que facilite el entendimiento, la vida juntos y la creación de tensiones en el futuro.

Desde la perspectiva de Kelly (1992), las habilidades sociales suponen un conjunto de capacidades y habilidades que empiezan a desarrollarse desde los primeros años de vida, con relación al ambiente social del sujeto. Tales habilidades no forman parte de su naturaleza, sino que se obtienen por medio de la experiencia, la observación e interrelación con otras personas. Comprenden tanto elementos cognitivos, como el hecho de tener una determinada percepción social, tomar decisiones o interpretar señales sociales, como emocionales: empatía, autorregulación, expresión afectiva adecuada, entre otras.

Estas habilidades aparecen tanto en acciones verbales como no verbales, como la entonación, el volumen de la voz, la postura corporal, la dirección de la mirada, la expresión facial, permitiendo adaptar la comunicación a diferentes situaciones sociales de manera eficiente. La correcta integración de estos componentes permite a una persona relacionarse de manera funcional al establecer relaciones cooperativas mientras se minimizan malentendidos o conflictos innecesarios. Por lo tanto, según Kelly, las habilidades sociales son importantes no solo para relacionarse, sino también para fomentar el pleno desarrollo de la identidad y una integración social saludable.

Las habilidades sociales son muy importantes para adaptarse y funcionar bien en diferentes situaciones sociales, como en la escuela, el trabajo y en las relaciones con otras personas. Estas habilidades ayudan a las personas a comunicarse bien, solucionar problemas y crear relaciones sanas. Gresham y Elliott (1997), explican que las habilidades sociales son comportamientos que las personas aprenden para relacionarse bien con los demás, lo que ayuda a construir relaciones y a integrarse en la sociedad. Son importantes porque son esenciales no solo para tener éxito en la escuela y en el trabajo, sino también para el bienestar emocional y la calidad de vida.

Desarrollar habilidades sociales desde la infancia ayuda a adaptarse mejor al entorno social y disminuye el riesgo de sentirse aislado, tener ansiedad social y otros problemas emocionales. Goldstein y McGinnis (2011), indican que “los niños y adolescentes que tienen buenas habilidades sociales son más propensos a unirse con éxito a grupos sociales, lo que ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia y autoestima” (p. 153). Estas habilidades son importantes para prevenir problemas como la agresión y el aislamiento, porque ayudan a las personas a resolver conflictos de forma positiva.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), también destaca la relevancia de las habilidades sociales para la salud mental. Según la OMS, estas habilidades mejoran la capacidad de un individuo para lidiar con el estrés y los desafíos cotidianos, aumentando así su resiliencia y su capacidad para involucrarse en relaciones saludables. La ausencia de habilidades sociales está asociada con una mayor probabilidad de sufrir problemas emocionales y de comportamiento, incluyendo la depresión y el trastorno de ansiedad social.

Por otro lado, investigaciones han demostrado que desarrollar habilidades sociales en los niños y adolescentes tiene efectos positivos a largo plazo en su éxito en el trabajo y en la escuela (Moyolema et al., 2024). Elias y Weissberg (1997), proponen que los programas educativos que incluyen la enseñanza de habilidades sociales ayudan a los estudiantes a tener un mejor rendimiento académico y bienestar general, y los preparan para los desafíos de la vida adulta.

Por último, Goldstein et al. (1980), definen las habilidades sociales como un conjunto de destrezas aprendidas que permiten a las personas relacionarse adecuadamente en diferentes contextos sociales. Dichos comportamientos se adquieren a través de la experiencia práctica y con la interacción con el entorno. Además, son necesarias para el establecimiento de relaciones positivas, la comunicación efectiva y la minimización de

conflictos. Dentro de esta perspectiva, las habilidades sociales tienen una función importante en la adaptación social de una persona, ya que permiten la convivencia y fomentan el respeto mutuo en las interacciones diarias.

Además, los autores enfatizan que estas habilidades no se desarrollan de manera orgánica; más bien, se pueden y deben cultivar a través de procesos educativos formales. La oportunidad de enseñarlas permite actuar en casos donde estas habilidades no se han desarrollado mediante la integración esencial en un grupo social. Así, la formación en habilidades sociales está destinada a mejorar las relaciones interpersonales, ayudar a resolver comportamientos problemáticos y construir un entorno social armonioso.

#### **2.2.2.1. Dimensiones de habilidades sociales**

Las habilidades sociales se dividen en varias dimensiones que permiten una evaluación detallada de las competencias interpersonales de un individuo:

##### **A) Habilidades básicas de interacción**

Según Goldstein et al. (1980), las habilidades sociales son fundamentales para la participación efectiva en la vida cotidiana, ya que permiten a las personas manejar de forma adecuada las demandas de interacción en diversos contextos. Estas habilidades incluyen comportamientos particulares que ayudan a relacionarse con otras personas, como iniciar y mantener conversaciones, hacer preguntas relevantes, responder adecuadamente y practicar la escucha activa. El autor enfatiza que estos comportamientos no solo permiten que la interacción fluya libremente, sino que también ayudan a fomentar el respeto y la comprensión mutuos entre los participantes.

Además, Goldstein et al. (1980) subrayan que habilidades como el cumplido y ser cumplido son componentes fundamentales de las habilidades sociales debido a que ayudan a fortalecer la autoestima, y proporcionar una atmósfera de aprecio y aceptación. Si se ejercen correctamente, estas habilidades permiten el establecimiento y

mantenimiento de relaciones personalmente significativas y estables que, a su vez, fomentan una comunicación efectiva y minimizan malentendidos o conflictos. Por lo tanto, el fomento deliberado y sistemático de dichas habilidades es crucial para una integración social saludable y para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

### **B) Habilidades avanzadas de interacción**

Goldstein et al. (1980), argumentan que las habilidades sociales no son solo vitales para las actividades del día a día, sino también para enfrentar interacciones más desafiantes y sofisticadas socialmente que requieren un mayor nivel de habilidad interpersonal. Estas situaciones involucran comportamientos que reflejan un cierto grado de madurez y adaptación contextual, como saber cómo buscar asistencia de manera apropiada, integrarse en grupos ya establecidos o participar en interacciones sociales que tienen reglas implícitas que deben ser seguidas. Tales habilidades permiten al individuo interactuar con el grado requerido de eficiencia y consideración en situaciones donde la interacción no es espontánea, sino que requiere un compromiso consciente y deliberado.

Además, el autor señala que comportamientos como proporcionar instrucciones claras, seguir las indicaciones con precisión y disculparse cuando es necesario, son parte del repertorio social requerido para mantener relaciones funcionales y evitar conflictos innecesarios. Estos comportamientos, aunque más complejos, pueden y deben ser enseñados, ya que son esenciales para la coexistencia y la resolución constructiva de problemas. Los autores sugieren que cuanto más control se tiene sobre ciertas habilidades, mayor es la facilidad que se experimenta al actuar dentro de un contexto social, fomentando la colaboración, la comunicación y la integración grupal.

### **C) Habilidades relacionadas con los sentimientos**

Goldstein et al. (1980), formula una dimensión fundamental de las habilidades sociales como la capacidad para identificar, comunicar y gestionar las propias emociones

y las ajenas. Esta dimensión emocional está íntimamente relacionada con el funcionamiento interpersonal, ya que permite al individuo apreciar los efectos de sus emociones en las relaciones y responder adecuadamente a las demandas contextuales. En su perspectiva, esta competencia de comprensión personal incluye la autopercepción, es decir, la capacidad de identificar los propios estados emocionales, lo cual es importante en un proceso de autorregulación efectiva.

Además, los autores señalan que esta dimensión constituye otras habilidades más específicas, como expresar sentimientos de la manera adecuada, entender las señales emocionales de los demás y controlar emociones intensas como la ira, la frustración o el miedo. Un control adecuado de esas emociones permite a una persona mitigar respuestas impulsivas que pueden ser perjudiciales para las interacciones sociales y ayuda en la construcción de relaciones empáticas y respetuosas. Así, la capacidad de controlar las emociones no solo es importante a nivel personal, sino que también cumple un propósito fundamental en la convivencia y en la calidad general de las relaciones interpersonales (Goldstein et al., 1980).

#### **D) Habilidades alternativas a la agresión**

Goldstein et al. (1980), afirman que una de las habilidades sociales implica manejar los conflictos de manera constructiva, lo cual no incluye ninguna forma de violencia o agresión que pueda empeorar las relaciones entre las partes en disputa. Esta competencia implica técnicas específicas que ayudan a enfrentar situaciones de conflicto a través de soluciones ofrecidas en lugar de acciones hostiles y despectivas. Los autores enfatizan que tales habilidades no son primarias; en cambio, pueden ser aprendidas para mejorar las relaciones sociales y reducir las tensiones sociales.

Dentro de esta dimensión, se incluyen comportamientos como la asertividad, que se refiere a defender los propios derechos sin infringir los derechos de los demás,

controlar el comportamiento impulsivo en respuesta a situaciones provocadoras, negociar como un medio para alcanzar un entendimiento mutuo y la resolución pacífica de desacuerdos. Goldstein et al. (1980), argumentan que dominar estas técnicas contribuye no solo a la prevención de conflictos, sino también a mejorar la vida social y la colaboración entre las personas. Tales habilidades permiten al individuo abordar una situación problemática de manera racional, respetando a los demás y alentando a todas las partes participantes a elaborar soluciones que beneficien a todos.

#### **E) Habilidades para afrontar el estrés**

Goldstein et al. (1980), indicaron que una de las dimensiones relevantes de las habilidades sociales es la facultad que es capaz de abordar el estrés y la presión sin antagonizar el equilibrio personal del individuo o cualquier relación social. Esto surge de la necesidad de desarrollar recursos conductuales y emocionales que permitan mantener el autocontrol y ejercer la discreción frente a situaciones desafiantes o difíciles. Para los autores, tales habilidades sociales son importantes no solo desde el punto de vista de mantener el bienestar psicológico, sino también desde la perspectiva de las interacciones sociales funcionales en situaciones estresantes.

Entre los comportamientos específicos que Goldstein et al. identificaron dentro de esta categoría, se encuentra la capacidad de aceptar críticas sin volverse defensivo o agresivo; el autocontrol para resistir presiones sociales o grupales, especialmente en situaciones que pueden comprometer los valores de uno; la capacidad de afrontar el fracaso sin un impacto negativo en la autoestima, y, la habilidad de mantenerse tranquilo en medio de eventos inesperados o complejos. Estas habilidades permiten respuestas efectivas a situaciones potencialmente angustiantes que evitan reacciones impulsivas o desadaptativas, contribuyendo a un desarrollo de una integración social más fuerte y resiliente que desadaptativa.

## **F) Habilidades de planificación**

Goldstein et al. (1980), sugirieron que una dimensión central de las habilidades sociales es la capacidad para autorregular el comportamiento, tomar decisiones apropiadas y resolver problemas de manera eficiente. Esta dimensión se relaciona con la capacidad de planificar, considerar las opciones disponibles y predecir resultados antes de la acción, lo que permite a la persona actuar de manera reflexiva y flexible ante diversas situaciones. Para los autores, estas habilidades no solo son importantes en las interacciones sociales, sino que son esenciales para un funcionamiento independiente y responsable en la vida diaria.

Esta dimensión incluye resultados como establecer metas realistas, diseñar procesos paso a paso hacia el logro, atender a las tareas propuestas y tomar decisiones después de analizar las alternativas. Goldstein et al. (1980), afirmaron que estas habilidades contribuyen más a la autodirección, una mayor autosuficiencia individual y una mayor competencia para enfrentar desafíos. Son críticas para hacer frente a la vida en general debido a que una persona puede abordar de manera intencionada, proactiva y responsable los problemas y desafíos que surgen en el entorno.

### **2.2.2.1. Teorías relacionadas con habilidades sociales**

#### **A. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura**

Albert Bandura indicó que estas habilidades se forman principalmente por medio de la observación, la imitación y el modelado en contextos sociales significativos. Según esta teoría, las personas aprenden conductas al observar el comportamiento de modelos relevantes, como padres, docentes o pares, y tienden a reproducirlas cuando estas acciones son reforzadas socialmente. Este proceso, conocido como aprendizaje vicario, se ve fortalecido por estímulos positivos del entorno, como la aprobación o el reconocimiento. Además, Bandura introdujo el concepto de autoeficacia, entendido como la creencia del

individuo en su capacidad para actuar de manera competente en situaciones sociales, lo que incide directamente en la probabilidad de ejecutar con éxito conductas sociales adaptativas (Bandura, 1977).

Estudios contemporáneos han reafirmado los principios de esta teoría, especialmente en el ámbito educativo, donde se ha comprobado que el modelado y la observación de conductas prosociales favorecen el desarrollo de habilidades como la asertividad, la empatía y la cooperación (Gresham, 2014).

### **B. Modelo de competencia social de Goldstein**

Arnold Goldstein desarrolló un modelo centrado en la enseñanza estructurada de las habilidades sociales, el cual identifica distintos niveles de competencia. Este modelo distingue entre habilidades básicas, como el contacto visual y la escucha activa; habilidades intermedias, como la expresión de sentimientos y el manejo del desacuerdo; y habilidades complejas, como la negociación, la resolución de conflictos y la regulación emocional. Su enfoque se caracteriza por la instrucción directa, la práctica guiada y la retroalimentación, lo que permite a los individuos aprender, interiorizar y aplicar comportamientos socialmente apropiados (Goldstein et al., 1980).

En la variante más reciente del modelo, se han integrado modificaciones dirigidas a ambientes contemporáneos, entre las que destaca la enseñanza de competencias comunicativas en plataformas digitales. Esta innovación atiene a la transformación de las modalidades de contacto social, singularmente en la población adolescente. La solidez de la propuesta se encuentra avalada por una serie de estudios que evidencian su contribución a la promoción de la convivencia escolar y la reducción de comportamientos disruptivos (Goldstein & McGinnis, 2011; Caballo et al., 2014).

### 2.3 Definición de términos básicos

- **Clima escolar:** Hace referencia al ambiente general de una institución educativa, que se caracteriza por las relaciones interpersonales, las normas, la percepción de seguridad y el respaldo emocional dentro de la institución.
- **Habilidades sociales:** Son un conjunto de comportamientos aprendidos que permite a las personas interactuar de manera efectiva con los demás, mejorando la comunicación, la integración social y la resolución de conflictos.
- **Interacción social:** Procedimiento a través del cual dos o más individuos establecen comunicación y se relacionan recíprocamente en diversos contextos sociales.
- **Ambiente escolar:** Conjunto de condiciones físicas, emocionales y sociales que distinguen el ambiente educativo y que ejercen influencia sobre el aprendizaje y el bienestar de los alumnos.
- **Desarrollo social:** Evolución de las habilidades individuales para interactuar eficazmente con los demás, adaptándose a las normas y principios sociales.
- **Convivencia escolar:** Diseño de interacción dentro de los miembros de la comunidad educativa fundamentado en el respeto, la colaboración y la resolución pacífica de disputas.
- **Aprendizaje socioemocional:** El proceso a través del cual un individuo adquiere habilidades para comprender y autogestionar sus emociones, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

## CAPÍTULO III

### HIPÓTESIS Y VARIABLES

#### 3.1 Hipótesis

##### 2.3.1. Hipótesis general

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

##### 2.3.2. Hipótesis específicas

###### Hipótesis específica 1

- Ho: No existe relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

###### Hipótesis específica 2

- Ho: No existe relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Hipótesis específica 3**

- Ho: No existe relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Hipótesis específica 4**

- Ho: No existe relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Hipótesis específica 5**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Hipótesis específica 6**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

#### **Hipótesis específica 7**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

#### **Hipótesis específica 8**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

#### **Hipótesis específica 9**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

#### **Hipótesis específica 10**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

## 3.2 Variables

### 3.2.1. Definición conceptual

- **Clima escolar:** Es la calidad de la atmósfera de aprendizaje en una institución, determinada por las relaciones sociales, el diseño instruccional y las oportunidades de autorrealización que ofrece el entorno educativo (Moos & Trickett, 1995).
- **Habilidades sociales:** Son conductas aprendidas que permiten interactuar adecuadamente en distintos contextos sociales, facilitando relaciones positivas, comunicación efectiva y adaptación al entorno (Goldstein et al., 1980).

### 3.2.1. Definición operacional

- **Clima escolar:** Es la expresión de la calidad del ambiente educativo, percibida a través de las relaciones interpersonales, la organización del aula y el enfoque hacia el logro académico por parte de quienes integran la institución.
- **Habilidades sociales:** Son las conductas que las personas ponen en práctica para relacionarse con otros, resolver conflictos, comunicarse eficazmente y adaptarse al entorno social de manera respetuosa y funcional.

### 3.3 Matriz de operacionalización de las variables

**Tabla 1**

*Operacionalización de la variable clima escolar*

<b>Variables</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Criterios de valoración</b>
Clima escolar	Relación	Implicación Afilación Ayuda	1, 2, 3, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 19, 23, 31, 35, 36, 43, 44, 50, 51, 57, 64, 65	Alto: 76% – 100%  Medio: 41% – 75%  Bajo: 0% – 40%
	Autorrealización	Tarea Competitividad	10, 11, 17, 18, 24, 25, 38, 42, 54, 59, 60, 63, 67, 68	
	Estabilidad	Organización Claridad Control	4, 5, 6, 13, 20, 26, 27, 28, 32, 33, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 60, 61, 62, 66, 69	
	Cambio	innovación	22, 29, 30, 39, 41, 52, 53, 58, 70	

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 2***Operacionalización de la variable habilidades sociales*

<b>Variables</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Criterios de valoración</b>
Habilidades sociales	Primeras HHSS	Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular una pregunta Dar las gracias Presentarse Presentarse a otras personas Hacer un elogio	1-9	Alto: 76% – 100% Medio: 41% – 75% Bajo: 0% – 40%
	HHSS avanzadas	Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Disculparse Convencer a los demás	10-16	
	HHSS relacionadas con sentimientos	Conocer los propios sentimientos	17-26	

	<p>Expresar sentimientos</p> <p>Conocer los sentimientos de los demás</p> <p>Enfrentarse al enfado de otro</p> <p>Expresar afecto</p> <p>Resolver el miedo</p> <p>Autorrecompensarse</p>		
Habilidades alternativas a la agresión	<p>Pedir permiso</p> <p>Compartir algo</p> <p>Ayudar a los demás</p> <p>Negociar</p> <p>Empezar el autocontrol</p> <p>Defender los propios derechos</p> <p>Responder a las bromas</p> <p>Evitar los problemas de los demás</p> <p>No entrar en peleas</p>	27-33	
HHSS para hacerle frente al estrés	<p>Formular una queja</p> <p>Responder a una queja</p> <p>Demostrar deportividad después del juego</p> <p>Resolver la vergüenza</p> <p>Arreglárselas cuando le dejan de lado</p>	34-41	

	Defender a un amigo Responder a la persuasión Enfrentarse a los mensajes contradictorios Responder a una acusación Prepararse para una conversación Hacer frente a la presión del grupo		
Habilidades de planificación	Tomar decisiones realistas Discernir la causa de un problema Establecer un objetivo Determinar las propias habilidades Recoger información Resolver los problemas según su importancia Tomar una decisión eficaz Concentrarse en una tarea	42-50	

*Nota.* Elaboración propia.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA**

#### **4.1 Enfoque y alcance de la investigación**

##### **4.1.1 Enfoque**

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo que, según Hernández et al. (2014), implica reunir y procesar información de manera sistemática para responder a las preguntas y verificar las hipótesis planteadas. Esta técnica incluye mediciones y cálculos estadísticos para delinear con precisión los patrones de correlación de una población determinada. Además, como señala Arias (2012), la investigación cuantitativa se concentra exclusivamente en la medición y el análisis detallado de los datos recopilados.

##### **4.1.2 Alcance**

Este estudio se desarrolló bajo el alcance o nivel de estudio de descriptivo correlacional. De acuerdo con Arias (2012), el nivel de investigación “se refiere al nivel de detalle con el que se analiza un fenómeno o asunto particular” (p. 23). En esta situación, el nivel descriptivo se centró en describir las variables de interés, tales como las variables de este estudio, ofreciendo una perspectiva detallada de cómo se expresan en el grupo de estudio.

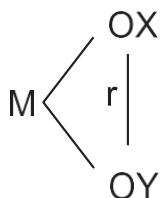
En cambio, el nivel correlacional posibilita establecer si existe una correlación entre estas dos variables, o sea, si el clima escolar que los estudiantes presentan se relaciona con las habilidades sociales. Este grado de estudio no solo detalla los fenómenos analizados, sino que también persigue detectar posibles conexiones o relaciones entre estos, posibilitando un análisis más detallado que trasciende la mera descripción, al investigar la correlación entre las variables de forma objetiva y cuantificable.

## 4.2 Diseño de la investigación

El diseño de este estudio es de tipo no experimental de naturaleza transversal. Según Hernández et al. (2014), se distingue un “diseño no experimental por la falta de manipulación intencionada de las variables por el investigador” (p. 152). En estas investigaciones, se examinan los fenómenos tal como suceden en su ambiente natural, sin intervenir o modificar las circunstancias.

El corte transversal supone que la recopilación de datos se lleva a cabo en un “único instante o en un lapso de tiempo restringido, lo que permite obtener una visión inmediata de la correlación” entre el ambiente escolar y el progreso de las habilidades sociales en el grupo de estudio (Hernández et al., 2014, p. 154).

En este estudio, el nivel o alcance de la investigación se enmarca dentro del enfoque correlacional, el cual se utiliza para identificar el grado de asociación existente entre dos variables (X y Z) que no presentan una relación de dependencia directa entre sí. A continuación, se presenta el esquema correspondiente:



M: muestra

X, Y: variables

O<sub>x</sub>: observación o medición de la variable X

r: coeficiente de correlación entre variables

O<sub>y</sub>: observación o medición de la variable Y

### 4.3 Población, muestra, selección de la muestra (muestreo)

#### 4.3.1 Población

La población de estudio está compuesta por el total de alumnos de nivel secundario de una Institución Educativa emblemática de Apurímac. Según Hernández et al. (2014), la población en un estudio se caracteriza como el grupo completo de personas que tienen rasgos similares y que son relevantes para el estudio.

Además, Arias (2019), indica que la población es “un grupo limitado o ilimitado de elementos con rasgos compartidos para los que se aplicarán las conclusiones de la investigación, esta queda definida por el problema y por las metas del estudio” (p. 81).

**Tabla 3**

*Total de estudiantes por grado y sección en el nivel secundario*

<b>Año</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Total</b>
Primero	31	32	30	31	124
Segundo	30	31	29	28	118
Tercero	28	28	31	27	114
Cuarto	29	30	32	28	119
Quinto	30	31	31	32	124
<b>Total</b>					<b>599</b>

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4.3.2 Muestra

El grupo de estudio de este estudio se compone de 357 alumnos de tercero a quinto año de secundaria de las secciones A, B, C y D de la institución educativa emblemática de Apurímac.

De acuerdo con Supo (2014), se entiende por muestra a “un segmento de la población que necesitamos analizar para trasladar sus conclusiones desde la muestra hacia

la población” (p. 1). Elegir una muestra facilita hacer deducciones sobre la población total sin la necesidad de analizar a todos sus miembros.

En este estudio, el muestreo se realizó por conveniencia y no de forma aleatoria. Esto se debe a que la selección de participantes se basa en el nivel de acceso de los estudiantes en los grados considerados (Otzen & Manterola, 2017). Este procedimiento de muestreo permite obtener una muestra representativa de una población determinada dentro del contexto y recursos disponibles, lo que facilita el estudio correspondiente a las variables existentes.

**Tabla 4**

*Distribución de estudiantes por grado y sección del ciclo séptimo*

<b>Año</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Total</b>
Tercero	28	28	31	27	114
Cuarto	29	30	32	28	119
Quinto	30	31	31	32	124
<b>Total</b>					<b>357</b>

*Nota.* Elaboración propia.

### **4.3.3 Muestreo**

Este estudio utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual se caracteriza por seleccionar a los participantes según su accesibilidad y disponibilidad al momento de la recolección de datos. Esta técnica fue adecuada debido a las limitaciones logísticas y de acceso a la población estudiantil, lo que dificultó la aplicación de un muestreo probabilístico (Pérez-Flores, 2024).

Se ha establecido que la muestra está compuesta por los estudiantes de tercero a quinto año de secundaria de una institución educativa emblemática Apurímac, garantizando una representación apropiada de la población objetivo.

#### 4.4 Instrumentos

El instrumento que se utilizó para medir el clima escolar es la Escala de Clima Social Escolar (CES), creada por Moos y Trickett (1995) y adaptada al contexto peruano por Mallma (2021). Se utilizó la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein para medir las habilidades sociales. Esta escala fue validada y adaptada en Perú por Moreto y Yovera (2023).

Ambos instrumentos son cuestionarios con una escala Likert, lo que permite obtener respuestas que se pueden medir según cómo perciben los participantes. Según Eiroá et al. (2008), el cuestionario es una herramienta organizada para recoger datos que ayuda a obtener información sobre opiniones, actitudes o comportamientos a través de preguntas estandarizadas.

##### A) Escala de Clima Social Escolar (CES)

#### Tabla 5

*Ficha de instrumento para variable clima escolar*

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
Nombre del instrumento	Escala de Clima Social Escolar (CES)
Autor(es) del instrumento	Moos, R.; Trickett, E. (1995)
Número de ítems	90
Adaptación peruana	Mallma, C. (2021)
Contexto de adaptación	Estudiantes de secundaria de una institución pública de Lima Metropolitana
Tipo de instrumento	Cuestionario estructurado de autoinforme
Número de ítems de adaptación peruana	70

Dimensiones	Relación, Autorrealización, Estabilidad, Claridad, Cambio
Escala de medición	Escala tipo Likert (1-5)
Validez	Validez de contenido y de constructo comprobada en la adaptación peruana
Confiabilidad	Alfa de Cronbach = 0.850

*Nota.* Elaboración propia.

## **B) Escala de habilidades sociales de Goldstein**

**Tabla 6**

*Ficha de instrumento para variable habilidades sociales*

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
Nombre del instrumento	Escala de habilidades sociales
Autor(es) del instrumento	Goldstein, A.; Sprafkin, R.; Gershaw, N.; Klein, P. (1980)
Número de ítems	50
Adaptación peruana	Moreto, J.; Yovera, A. (2023)
Contexto de adaptación	Estudiantes de nivel superior de Piura
Número de ítems de adaptación peruana	50
Dimensiones	Habilidades básicas, Habilidades avanzadas, Habilidades emocionales, Resolución de conflictos, Alternativas a la agresión, Manejo del estrés, Planificación
Escala de medición	Escala tipo Likert (1-5)

---

Validez	Validez de contenido y de constructo comprobada en estudios previos y en la adaptación peruana
Confiabilidad	Coefficiente Omega ( $\omega$ ) entre .767 y .939 según dimensiones

---

*Nota.* Elaboración propia.

#### **4.5 Técnicas de recolección de datos**

Se utilizó la encuesta para recoger datos, porque ayuda a conseguir información organizada y medible sobre el ambiente escolar y el crecimiento de habilidades sociales en los alumnos. Según Casas et al. (2003), una encuesta es una técnica de investigación organizada que ayuda a recoger información a través de preguntas comunes dirigidas a un grupo específico. Hernández et al. (2014), señalan que esta técnica es útil para medir opiniones, actitudes y percepciones, lo que facilita el análisis estadístico de los datos recogidos.

Antes de aplicar, se solicitaron los permisos necesarios a las autoridades de la escuela y se coordinó con los profesores para asegurar la participación de los estudiantes elegidos. Este procedimiento garantizó que la encuesta se implemente correctamente y que los datos recopilados sean fiables. Se explicó a los participantes el objetivo del estudio, asegurando que sus respuestas serán confidenciales y obteniendo su consentimiento informado. La encuesta se llevó a cabo en un lugar controlado, evitando prejuicios y garantizando que los datos recogidos muestren de manera precisa lo que piensan los estudiantes sobre las dos variables en estudio.

Se recogieron los datos usando cuestionarios estándar que ya han sido validados, los cuales evalúan el clima escolar y las habilidades sociales. Después de recoger la información, se comprobó que los datos sean completos y se organizaron para el análisis estadístico correspondiente.

#### **4.6 Técnicas de análisis de datos**

Los datos recolectados se organizaron de forma clara en una tabla usando el software Microsoft Excel. Esto facilitó un primer análisis y revisión de la información. Después, estos datos se ingresaron en el software IBM SPSS versión 27. Allí, se codificaron las variables y dimensiones, lo que permitió analizar los resultados descriptivos utilizando criterios ya establecidos.

Para determinar la distribución de los datos (normalidad), se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov en función del tamaño de la muestra. Según los resultados de normalidad, se seleccionó la estadística adecuada para la prueba de correlación.

#### **4.7 Aspectos éticos**

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con los protocolos éticos definidos para la investigación académica y fue presentada al Comité de Ética de la Universidad Continental para su revisión de acuerdo con las Directrices para la Preparación de Tesis y el formato de citación APA 7, garantizando la adecuada atribución de los autores y la correcta citación de las fuentes.

De manera análoga, se respetaron las regulaciones éticas del Colegio de Psicólogos del Perú, en particular lo establecido en el Capítulo III del Código de Ética y Deontología (2018), garantizando la salvaguarda de los derechos de los participantes, el manejo de la información y el consentimiento informado.

Para proteger la privacidad de los alumnos, la información recolectada se manejó de forma anónima y empleada únicamente para propósitos académicos. Previo a la realización de las encuestas, se informó a los participantes acerca de los propósitos del estudio y se solicitó su consentimiento informado, asegurando su voluntariedad y la observancia de principios éticos en el estudio.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 5.1. Resultados del tratamiento y análisis de la información

##### 5.1.1. Resultados descriptivos

##### Variable clima escolar

**Tabla 7**

*Distribución de los niveles de percepción del clima escolar*

	n	%
Bajo	139	38,9
Medio	126	35,3
Alto	92	25,8
Total	357	100,0

La tabla indica que el 38.9 % de los estudiantes percibe un nivel bajo de clima escolar, el 35.3 % un nivel medio y el 25.8 % un nivel alto. La mayoría de los estudiantes están en los niveles medio y bajo, lo que indica una percepción general desfavorable del clima escolar. Esto demuestra que el entorno educativo predominante no es adecuado para una proporción sustancial de la población estudiantil.

##### Dimensión relación de clima escolar

**Tabla 8**

*Distribución de los niveles de la dimensión relación*

	n	%
Bajo	127	35,6
Medio	125	35,0
Alto	105	29,4

Total	357	100,0
-------	-----	-------

---

La tabla muestra que el 35.6 % de los estudiantes percibe un nivel bajo en la dimensión relación del clima escolar, el 35 % un nivel medio y el 29.4 % un nivel alto. La gran parte de los estudiantes se ubica en niveles bajos y medios, lo que indica que las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar no son favorables para una porción significativa del estudiantado. Esto ocurre tanto en la calidad de las relaciones sociales como en el apoyo dentro del contexto educativo.

### **Dimensión autorrealización de clima escolar**

**Tabla 9**

*Distribución de los niveles de la dimensión autorrealización*

	n	%
Bajo	125	35,0
Medio	142	39,8
Alto	90	25,2
Total	357	100,0

---

La tabla muestra que el 35 % de los estudiantes percibe un nivel bajo en la dimensión autorrealización, el 39.8 % un nivel medio y el 25.2 % un nivel alto. Según la encuesta realizada, la mayor parte de los alumnos se encuentra en niveles bajos y medios de autorrealización, lo que indica que la mayoría no se desarrolla plenamente, ni logra disfrutar de su desarrollo en la escuela. Esto sugiere que el sistema educativo en cuestión ofrece escasas posibilidades de autorrealización a sus alumnos.

### **Dimensión estabilidad de clima escolar**

**Tabla 10***Distribución de los niveles de la dimensión estabilidad*

	n	%
Bajo	143	40,1
Medio	122	34,2
Alto	92	25,8
Total	357	100,0

La tabla muestra que el 40.1 % de los estudiantes percibe un nivel bajo en la dimensión estabilidad del clima escolar, el 34.2 % un nivel medio y el 25.8 % un nivel alto. La mayoría se sitúa en niveles bajos y medios, lo que implica que la mayoría de los estudiantes considera el entorno escolar relativamente inestable. Esto expresa la posibilidad de que haya cambios frecuentes o falta de continuidad en los condicionantes del entorno educativo que incidan en la percepción del clima escolar.

**Dimensión cambio de clima escolar****Tabla 11***Distribución de los niveles de la dimensión cambio en el clima escolar*

	n	%
Bajo	102	28,6
Medio	162	45,4
Alto	93	26,1
Total	357	100,0

La tabla muestra que el 28.6 % de los estudiantes percibe un nivel bajo en la dimensión cambio del clima escolar, el 45.4 % un nivel medio y el 26.1 % un nivel alto.

La mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio, lo que sugiere que notan cambios moderados en el ambiente escolar.

### **Variable habilidades sociales**

**Tabla 12**

*Distribución de los niveles de habilidades sociales*

		n	%
Válido	Bajo	132	37,0
	Medio	136	38,1
	Alto	89	24,9
	Total	357	100,0

La tabla revela que el 37 % de los alumnos posee un nivel bajo de habilidades sociales, el 24.9 % un nivel alto y el 38.1 % un nivel medio. Estos resultados sugieren que una alta proporción de estudiantes presenta dificultades con habilidades sociales, como comunicarse, demostrar empatía y resolver conflictos. Estas limitaciones afectan negativamente su bienestar emocional y la calidad de sus relaciones con sus compañeros dentro de la escuela, lo que a su vez impacta el clima escolar general.

### **Dimensión primeras HHSS**

**Tabla 13**

*Distribución de los niveles en la dimensión primeras habilidades sociales*

		n	%
	Bajo	98	27,5
	Medio	153	42,9
	Alto	106	29,7
	Total	357	100,0

La tabla muestra que el 27.5 % de los estudiantes presenta un nivel bajo en las primeras habilidades sociales, el 42.9 % un nivel medio y el 29.7 % un nivel alto. Esto indica que cerca de la mitad de los estudiantes están en un nivel intermedio, mientras que una proporción significativa aún tiene habilidades sociales limitadas. Estas primeras habilidades sociales son esenciales para construir relaciones efectivas y saludables, por lo tanto, es importante mejorar estas habilidades para mejorar la interacción social.

### **Dimensión HHSS avanzadas**

**Tabla 14**

*Distribución de los niveles en la dimensión avanzadas de habilidades sociales*

	n	%
Bajo	134	37,5
Medio	113	31,7
Alto	110	30,8
Total	357	100,0

La tabla muestra que el 37.5 % de los estudiantes muestra un nivel bajo en habilidades sociales avanzadas, el 31.7 % un nivel medio y el 30.8 % un nivel alto. Esto indica que un número significativo de estudiantes no ha desarrollado habilidades sociales avanzadas como la resolución de problemas o conflictos, la asertividad y la cooperación. El desarrollo de tales habilidades de orden superior es importante para desarrollar relaciones interpersonales saludables y un clima escolar positivo.

### **Dimensión HHSS relacionadas con sentimientos**

**Tabla 15**

*Distribución de los niveles en la dimensión de habilidades sociales relacionadas con sentimientos*

	n	%
Bajo	114	31,9
Medio	140	39,2
Alto	103	28,9
Total	357	100,0

La tabla muestra que el 31.9 % de los estudiantes muestra un nivel bajo en habilidades sociales concernientes con sentimientos, el 39.2 % un nivel medio y el 28.9 % un nivel alto. Esto indica que muchos estudiantes todavía tienen un control deficiente de la gestión y expresión de sus emociones en un entorno social. Estas dificultades pueden impactar de manera desfavorable en la calidad de las relaciones interpersonales y el ambiente escolar en su conjunto.

### **Dimensión habilidades alternativas a la agresión**

**Tabla 16**

*Distribución de los niveles en la dimensión habilidades alternativas a la agresión*

	n	%
Bajo	115	32,2
Medio	129	36,1
Alto	113	31,7
Total	357	100,0

La tabla indica que el 32.2 % de los estudiantes muestra un nivel bajo de habilidades alternativas a la agresión, el 36.1 % un nivel medio y el 31.7 % un nivel alto. La distribución equilibrada muestra que un porcentaje considerable de estudiantes aún

presenta limitaciones en sus habilidades sociales, mientras que un grupo similar ha desarrollado estas competencias de manera adecuada.

### **Dimensión HHSS para hacerle frente al estrés**

**Tabla 17**

*Distribución de los niveles de habilidades sociales para hacerle frente al estrés*

	n	%
Bajo	116	32,5
Medio	142	39,8
Alto	99	27,7
Total	357	100,0

La tabla muestra que el 32.5 % de los estudiantes posee un nivel bajo en habilidades sociales para manejar el estrés, el 39.8 % un nivel medio y el 27.7 % un nivel alto. Esto indica que una proporción considerable de estudiantes presenta dificultades para afrontar el estrés de una manera socialmente aceptable. Estas limitaciones pueden afectar su bienestar emocional, así como su rendimiento académico dentro del entorno escolar.

### **Dimensión habilidades de planificación**

**Tabla 18**

*Distribución de los niveles en la dimensión de habilidades de planificación*

	n	%
Bajo	131	36,7
Medio	132	37,0
Alto	94	26,3
Total	357	100,0

La tabla indica que el 36.7 % de los estudiantes evidencia un nivel bajo en habilidades de planificación social, el 37 % un nivel medio y el 26.3 % un nivel alto. Esto indica que una gran proporción de estudiantes está teniendo dificultades para organizar y planificar sus interacciones sociales de manera efectiva. Estas dificultades pueden afectar la capacidad del estudiante para navegar por entornos sociales complejos y desarrollar relaciones significativas.

### 5.1.2. Resultados inferenciales

#### Prueba de normalidad

Debido a que el tamaño de la muestra superó los 50 casos, se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov (K-S). Esta prueba verifica si los datos están distribuidos normalmente al probar las siguientes hipótesis.

Ho: Los datos siguen una distribución normal.

Ha: Los datos no siguen una distribución normal.

De acuerdo con los criterios anteriormente definidos, si el valor de significancia (p) es menor que 0,05, se descarta la hipótesis nula (Ho) y se da por válido la hipótesis alterna (Ha). Esto sugiere que los datos no se distribuyen normalmente. Sin embargo, si el valor p es mayor o igual a 0,05, Ho no es rechazada, lo que indica que los datos siguen una distribución normal.

#### Tabla 19

*Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov*

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
<b>Clima escolar</b>	0,081	357	0,000
Relación	0,095	357	0,000
Autorrealización	0,093	357	0,000

Estabilidad	0,069	357	0,000
Cambio	0,091	357	0,000
<b>Habilidades sociales</b>	0,100	357	0,000
Primeras HHSS	0,134	357	0,000
HHSS avanzadas	0,098	357	0,000
HHSS relacionadas con sentimientos	0,073	357	0,000
Habilidades alternativas a la agresión	0,103	357	0,000
HHSS para hacerle frente al estrés	0,111	357	0,000
Habilidades de planificación	0,119	357	0,000

Los valores de significancia para Clima escolar ( $p = 0.000$ ) y Habilidades sociales ( $p=0.000$ ), en la prueba de Kolmogórov-Smirnov, indican que la suposición de normalidad no se cumple, por lo que, el coeficiente de correlación utilizado fue el Rho de Spearman, siendo adecuado para el análisis de datos no distribuidos normalmente.

#### **Prueba de hipótesis**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

#### **Tabla 20**

*Correlación entre clima escolar y habilidades sociales*

Habilidades sociales
----------------------

		Coefficiente de	
Rho de		correlación	0,421
Spearman	Clima escolar	Sig. (bilateral)	0,000
		N	357

En la tabla precedente se detalla el coeficiente de correlación de Spearman que resulta ser 0.421, lo cual indica una correlación positiva moderada respecto al clima escolar y las habilidades sociales. El valor de significancia bilateral obtenido fue 0.000, inferior al nivel de 0.05, lo que evidencia que la relación analizada resulta estadísticamente significativa. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que entre el clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes de nivel secundario de la institución educativa objeto de estudio existe una relación positiva moderada y significativa.

### Hipótesis específica 1

- Ho: No existe relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 21**

*Correlación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales*

			Habilidades sociales
Rho de	Dimensión	Coefficiente de correlación	0,317
Spearman	relación	Sig. (bilateral)	0,000

En la tabla se muestra un coeficiente de correlación de Spearman de 0.317 entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales. El valor de significancia bilateral es 0.000, menor que 0.05, indicando una correlación positiva baja, pero significativa. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que permite concluir que existe una relación significativa, aunque débil, entre la dimensión del clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes de nivel secundario de la institución educativa objeto de estudio.

### Hipótesis específica 2

- Ho: No existe relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

### Tabla 22

*Correlación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales*

		Habilidades sociales	
Rho de	Dimensión	Coeficiente de correlación	0,350
Spearman	autorrealización	Sig. (bilateral)	0,000
		N	357

En la tabla se presenta un coeficiente de correlación de Spearman de 0.350 entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales, lo que indica una correlación positiva baja a moderada. El valor de significancia bilateral alcanzado fue 0.000, inferior al nivel de 0.05, lo cual evidencia que la relación resulta estadísticamente significativa. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que entre la dimensión de autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria de la institución educativa objeto de estudio existe una relación significativa con una intensidad que va de baja a moderada.

### Hipótesis específica 3

- Ho: No existe relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 23**

*Correlación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales*

		Habilidades sociales
Rho de Spearman	Dimensión	Coeficiente de correlación
	estabilidad	Sig. (bilateral)
		N
		0,411
		0,000
		357

En la tabla se observa un coeficiente de correlación de Spearman de 0.411 entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales, lo que indica una

correlación positiva moderada. El valor de significancia bilateral obtenido fue 0.000, inferior al nivel de 0.05, lo que demuestra que la relación es estadísticamente significativa. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que entre la estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria de la institución educativa objeto de estudio existe una relación moderada y significativa.

#### **Hipótesis específica 4**

- Ho: No existe relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 24**

*Correlación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales*

		Habilidades sociales	
Rho de Spearman	Dimensión	Coeficiente de	0,248
	cambio	correlación	
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	357

En la tabla se observa un coeficiente de correlación de Spearman de 0.248 entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales, indicando una correlación positiva baja. El valor de significación bilateral es 0.000, que es menor que el nivel de significancia requerido de 0.05, lo que indica que la relación es estadísticamente

significativa. En este caso, se acepta la hipótesis alterna, la cual plantea que entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes de nivel secundario de la institución educativa objeto de estudio existe una relación, aunque débil.

### Hipótesis específica 5

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 25**

*Correlación entre clima escolar y las primeras habilidades sociales*

		Primeras habilidades sociales
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	0,445
	Clima escolar	
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	357

En la tabla anterior se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es 0.445, lo que representa una correlación positiva moderada entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales en los estudiantes de secundaria. Además, el valor de significancia bilateral es 0.000, lo cual es menor al nivel crítico de 0.05. Este resultado nos lleva a aceptar la hipótesis alterna, concluyendo que la relación identificada es estadísticamente significativa. Por lo tanto, se confirma que entre el clima escolar y las

primeras habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario de la institución educativa existe una relación positiva moderada.

### **Hipótesis específica 6**

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 26**

*Correlación entre clima escolar y las habilidades sociales avanzadas*

		Habilidades sociales avanzadas
Rho de Spearman	Clima escolar	
	Coeficiente de correlación	0,604
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	357

En la tabla se aprecia que el coeficiente de correlación de Spearman alcanzó un valor de 0.604, lo que indica la presencia de una correlación positiva de nivel moderado entre las dos variables de estudio. Del mismo modo, el nivel de significancia obtenido fue 0.000, cifra que se encuentra por debajo del umbral de 0.05, lo cual confirma que la relación identificada no se debe al azar y resulta estadísticamente confiable. En consecuencia, se procede a aceptar la hipótesis alterna, estableciendo que efectivamente

existe un vínculo positivo moderado entre los factores analizados en la población de estudiantes de secundaria de la institución educativa.

### Hipótesis específica 7

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 27**

*Correlación entre clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos*

		Habilidades relacionadas con los sentimientos
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	0,669
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	357

En la tabla se identifica un coeficiente de correlación de Spearman de 0.669, que representa una correlación positiva moderada. El valor de significancia bilateral reportado es 0.000, inferior al nivel crítico de 0.05, lo que señala que la relación encontrada es estadísticamente significativa. En consecuencia, se procede a aceptar la hipótesis alterna, lo que posibilita afirmar que entre el clima escolar y las habilidades vinculadas con los sentimientos de los estudiantes de secundaria de la institución educativa se establece una relación positiva de carácter moderado.

### Hipótesis específica 8

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 28**

*Correlación entre clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión*

		Habilidades alternativas a la agresión
Rho de Spearman	Clima escolar	0,606
		0,000
		357

En la tabla anterior se observa que el coeficiente de correlación de Spearman entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión es 0.606, valor que se ubica en el rango de correlación positiva moderada. El análisis de significancia arroja un valor  $p = 0.000$ , menor al nivel crítico de 0.05, lo que indica que la asociación es estadísticamente significativa. Por lo tanto, se valida la hipótesis alterna, lo que permite señalar que en los estudiantes de secundaria de la institución educativa existe una relación positiva de intensidad moderada entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión.

### Hipótesis específica 9

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 29**

*Correlación entre clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés*

		Habilidades para hacerle frente al estrés
Rho de Spearman	Clima escolar	0,572
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	357

El coeficiente de correlación de Spearman reportado es de 0.572, lo que indica una correlación positiva moderada entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés en estudiantes de secundaria. El nivel de significancia bilateral es de 0.000, valor inferior al nivel de 0.05, lo que demuestra que la relación observada es estadísticamente significativa. En consecuencia, se procede a aceptar la hipótesis alterna, concluyéndose que en los estudiantes de secundaria de la institución educativa se establece una relación positiva de carácter moderado entre el clima escolar y las habilidades destinadas a afrontar el estrés.

### Hipótesis específica 10

- Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.
- Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025.

**Tabla 30**

*Correlación entre clima escolar y las habilidades de planificación*

		Habilidades de planificación
Rho de Spearman	Clima escolar	0,339
		0,000
		357

El coeficiente de correlación de Spearman obtenido es de 0.339, lo que se clasifica como una correlación positiva baja entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria. El valor de significancia bilateral reportado es 0.000, menor al nivel de 0.05, lo que permite afirmar que la relación es estadísticamente significativa. Por consiguiente, la hipótesis alterna se acepta, concluyendo que entre el clima escolar y las habilidades de planificación en los estudiantes de secundaria de la institución educativa existe una relación positiva baja.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 6.1. Discusión con antecedentes

El objetivo principal del estudio busca determinar la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de Apurímac. El análisis de Spearman evidenció una correlación positiva moderada ( $\rho = 0.421$ ,  $p = 0.000$ ), indicando que un clima escolar favorable favorece el desarrollo de dichas competencias. Este resultado coincide con Aguirre et al. (2022), en Lima ( $R = 0.712$ ,  $p < 0.01$ ); Ayoví (2020) en Ecuador ( $\rho = 0.68$ ); y Chacón (2023) en Apurímac ( $\rho = 0.61$ ,  $p < .001$ ).

Desde la teoría de Moos (1973), este hallazgo puede explicarse debido a que la calidad de las relaciones interpersonales y la estabilidad organizacional son factores que promueven conductas sociales adaptativas. Asimismo, de acuerdo con Bandura (1977), un entorno escolar positivo brinda modelos prosociales que los estudiantes observan e imitan, fortaleciendo su repertorio de habilidades sociales.

Respecto al nivel de clima escolar, el 38.9 % de los estudiantes percibe un nivel bajo, el 35.3 % medio y solo el 25.8 % alto, lo que refleja que gran parte no se desenvuelve en un entorno escolar favorable. Urquiza (2023), reportó resultados similares en Ica, donde también predominaron niveles medios y bajos de clima escolar. Desde la teoría de Moos (1973), esta situación puede explicarse por deficiencias en las dimensiones de relaciones interpersonales y estabilidad organizacional que limitan la cohesión escolar. De igual modo, el modelo de Thapa et al. (2013), resaltan que la falta de seguridad y participación disminuye el sentido de pertenencia, repercutiendo en la convivencia.

En cuanto al nivel de habilidades sociales, el 37 % de los estudiantes se ubicó en nivel bajo, el 38.1 % medio y solo el 24.9 % en alto, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estas competencias. Resultados similares reportaron Jumbo et al. (2024), en

Ecuador, quienes señalaron deficiencias significativas en diversas áreas. Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), estas limitaciones podrían explicarse por la falta de modelos prosociales consistentes dentro del entorno escolar. Asimismo, el modelo de competencia social de Goldstein (1980), sostiene que, sin instrucción directa ni retroalimentación estructurada, los estudiantes no logran consolidar habilidades más complejas, lo que coincide con la realidad observada en esta muestra.

En relación con el primer objetivo específico, se encontró una correlación positiva baja ( $\rho = 0.317$ ,  $p = 0.000$ ) entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales. Aunque significativa, la fuerza del vínculo fue leve, lo que indica que las interacciones en la escuela son funcionales, pero no profundas. Estrada y Mamani (2020), en Madre de Dios, reportaron un coeficiente mayor ( $\rho = 0.436$ ,  $p = 0.000$ ), evidenciando que el efecto puede variar según el contexto. Desde la teoría de Moos (1973), la debilidad de la relación podría deberse a limitaciones en la calidad de las interacciones docentes–alumnos. Por su parte, Bandura (1977), explica que, si los modelos prosociales no son consistentes, el aprendizaje vicario de conductas sociales se ve restringido.

En el segundo objetivo específico se encontró una correlación positiva baja a moderada ( $\rho = 0.350$ ,  $p = 0.000$ ) entre la dimensión autorrealización y las habilidades sociales. Esto indica que cuando los estudiantes perciben oportunidades de crecimiento personal dentro de la escuela, logran un mejor desarrollo interpersonal. De manera similar, Chacón (2023) reportó un coeficiente de  $\rho = 0.61$  ( $p < .001$ ), señalando que un entorno que valora la autorrealización fortalece las relaciones sociales. Según la teoría de Moos (1973), esta relación se sustenta en la dimensión de metas y objetivos, que provee un sentido de propósito compartido. A su vez, el modelo de Goldstein (1980), plantea que

la instrucción estructurada y la retroalimentación potencian estas competencias, reforzando la asociación encontrada.

En relación con el tercer objetivo específico, se encontró una correlación positiva moderada ( $\rho = 0.411$ ,  $p = 0.000$ ) entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales. Esto evidencia que la consistencia y seguridad en la escuela favorecen la expresión y regulación social de los estudiantes. De manera semejante, Mollo (2023), en Bolivia, reportó correlaciones altas ( $\rho = 0.783$  y  $\rho = 0.789$ ) que mostraron cómo un clima estable potencia el desarrollo conductual y psicológico. Desde la teoría de Moos (1973), este vínculo se explica porque la estabilidad organizacional ofrece normas claras y previsibilidad, mientras que Thapa et al. (2013), sostienen que la seguridad emocional en la escuela actúa como un factor protector que refuerza las competencias sociales.

En el cuarto objetivo específico se halló una correlación positiva baja ( $\rho = 0.248$ ,  $p = 0.000$ ) entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales. Aunque significativa, la relación indica que los cambios percibidos en la escuela no impactan de manera profunda en la conducta social, pues no siempre están orientados a fortalecer la convivencia. Este resultado contrasta con Villanueva et al. (2024), quienes mediante un modelo de regresión encontraron que las habilidades sociales explican el 34.6 % de las interacciones escolares ( $p = 0.001$ ). Desde la teoría de Thapa et al. (2013), la diferencia puede deberse a que los cambios institucionales carecen de un enfoque inclusivo y democrático; y según Bandura (1977), sin modelos prosociales consistentes, las transformaciones del contexto no generan un aprendizaje social sostenido.

En relación con el quinto objetivo específico, referido a la relación de clima escolar y las primeras habilidades sociales, se halló una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.445$ ). Esto indica que un clima escolar favorable facilita conductas

básicas como iniciar conversaciones o integrarse a grupos. Resultados más altos reportaron Aguirre et al. (2022) en Lima ( $R = 0.712$ ,  $p < 0.01$ ) y Chacón (2023) en Apurímac ( $\rho = 0.61$ ,  $p < .001$ ), mientras que Urquiza (2023) en Ica encontró asociaciones positivas, pero de carácter moderado. Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), estas conductas iniciales se desarrollan mediante la observación e imitación de modelos prosociales dentro de un ambiente seguro, lo que explica por qué la calidad del clima escolar resulta clave para fortalecer habilidades sociales básicas.

Respecto al sexto objetivo específico, se halló una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.604$ ) entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas. Esto sugiere que un entorno armónico favorece competencias complejas como la empatía, el liderazgo y la toma de decisiones. Villanueva et al. (2024), mostraron resultados semejantes al evidenciar que las habilidades sociales explican el 34.6% de la variabilidad en las interacciones escolares ( $p = 0.001$ ), mientras que Mollo (2023), en Bolivia, reportó correlaciones muy altas ( $\rho = 0.783$  y  $\rho = 0.789$ ) entre clima escolar y rendimiento académico, destacando su relación con el desarrollo integral del alumnado. Desde el modelo de competencia social de Goldstein (1980), estas habilidades avanzadas requieren práctica estructurada y retroalimentación, las cuales se fortalecen en un clima escolar positivo.

En cuanto al séptimo objetivo específico, se encontró una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.669$ ) entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos, siendo este el coeficiente más alto de las dimensiones analizadas. Esto confirma que un entorno escolar positivo favorece la expresión y regulación emocional, esenciales para la convivencia. Si bien Jumbo et al. (2024), en Ecuador, reportaron deficiencias emocionales incluso en contextos escolares enriquecidos, en este estudio la asociación fue consistente con lo hallado por Chacón

(2023), en Apurímac ( $\rho = 0.61$ ,  $p < .001$ ), y Aguirre et al. (2022), en Lima ( $R = 0.712$ ,  $p < 0.01$ ). Desde la teoría de Thapa et al. (2013), la seguridad emocional y la inclusión son factores protectores que potencian las competencias socioemocionales, mientras que Bandura (1977), sostiene que la autorregulación se fortalece al observar y modelar conductas prosociales en un clima seguro.

Con relación al octavo objetivo específico, se halló una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.606$ ) entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión. Esto muestra que un ambiente democrático y respetuoso favorece la resolución pacífica de conflictos. De manera similar, Estrada y Mamani (2020) en Madre de Dios encontraron un coeficiente moderado ( $\rho = 0.436$ ,  $p = 0.000$ ), mientras que Villanueva et al. (2024) en Lima evidenciaron que las habilidades sociales explican el 34.6% de las interacciones escolares ( $p = 0.001$ ). Estos hallazgos se explican desde la teoría de Thapa et al. (2013), quienes resaltan el papel de la seguridad y la inclusión en la convivencia, y desde el modelo de Goldstein (1980), que ubica la resolución de conflictos como una habilidad compleja que se fortalece en contextos escolares que promueven la cooperación.

En lo que respecta al noveno objetivo específico, se halló una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.572$ ) entre el clima escolar y las habilidades para afrontar el estrés. Esto sugiere que un entorno escolar favorable actúa como un factor protector frente a las tensiones propias de la adolescencia. De forma similar, Mollo (2023), en Bolivia, reportó correlaciones altas ( $\rho = 0.783$  y  $\rho = 0.789$ ) que evidencian el impacto positivo del clima escolar en el desarrollo psicológico, mientras que Chacón (2023) en Apurímac obtuvo un coeficiente moderado-alto ( $\rho = 0.61$ ,  $p < .001$ ), resaltando su efecto en las habilidades sociales. Desde la teoría de Moos (1973), la estabilidad organizacional de la escuela ofrece seguridad que ayuda a manejar el estrés,

y según Bandura (1977), la autoeficacia se refuerza en un clima que brinda apoyo, lo que incrementa la confianza de los estudiantes para enfrentar situaciones difíciles.

En relación con el décimo objetivo específico, se encontró una correlación positiva baja pero significativa ( $\rho = 0.339$ ) entre el clima escolar y las habilidades de planificación. Aunque el vínculo es débil, los estudiantes que perciben un entorno favorable muestran mayor capacidad de organización y previsión en sus actividades. Urquiza (2023), también señaló que no todas las dimensiones de las habilidades sociales mantienen una relación fuerte con el clima escolar. Por su parte, Jumbo et al. (2024), reportaron que la planificación tuvo mejores niveles en comparación con otras áreas deficitarias. Desde la teoría de Moos (1973), esta asociación puede entenderse en la dimensión de metas y objetivos, que orienta la conducta hacia logros concretos. Asimismo, el modelo de Goldstein (1980) plantea que la planificación forma parte de habilidades complejas que requieren instrucción y retroalimentación, factores que se fortalecen en un clima escolar estructurado.

Finalmente, los hallazgos de la presente investigación sustentan, como gran parte de la literatura nacional y extranjera, la relación existente. No obstante, esto muestra variación respecto a la intensidad de correlaciones de acuerdo a las dimensiones del clima escolar, por lo cual se sugiere un enfoque más particular en acometidas posteriores. También, las conclusiones apuntan a la falta de políticas sistemáticas que manejan el desarrollo de habilidades sociales en paralelo con el clima escolar dentro de la institución, lo cual debe ser abordado de forma prolongada y adecuada. Esto, a su vez, no solo facilitaría la convivencia escolar, sino que potenciaría el desarrollo integral de aquellos que se encuentran en formación.

## CONCLUSIONES

- Primera. Se concluye que existe una relación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.421$ ) entre el clima escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac en el año 2025. Esto indica que un mejor clima escolar está relacionado con mayores habilidades sociales, evidenciando la necesidad de cultivar un ambiente escolar más positivo para el desarrollo social de los estudiantes.
- Segunda. Se concluye que existe una correlación positiva baja y significativa ( $\rho = 0.317$ ) entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales. Esto implica que la percepción más favorable relativa a las relaciones interpersonales en un marco escolar guarda relación con un mejor desempeño en habilidades sociales, aunque dicho vínculo resulte limitado.
- Tercera. Se concluye que la dimensión de autorrealización del clima escolar presenta una correlación positiva, aunque baja a moderada ( $\rho = 0.350$ ), con las habilidades sociales, lo que sugiere que las oportunidades de crecimiento personal en el contexto escolar son propicias para un mejor desempeño en habilidades sociales.
- Cuarta. Se concluye que la dimensión estabilidad del clima escolar tiene una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.411$ ) con las habilidades sociales, lo que indica que un clima estable y uniforme en la escuela favorece el desarrollo de las competencias sociales en los estudiantes.
- Quinta. Se concluye que existe una correlación positiva baja y significativa ( $\rho = 0.248$ ) entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales, sugiriendo que los cambios percibidos en la institución tienen un impacto limitado sobre las habilidades sociales de los estudiantes.

- Sexta. Se concluye que existe una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.445$ ) entre el clima escolar y las primeras habilidades sociales. Esto sugiere que un ambiente escolar favorable contribuye a fortalecer las habilidades sociales iniciales de los estudiantes, aunque el vínculo no sea elevado.
- Séptima. Se concluye que existe una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.604$ ) entre el clima escolar y las habilidades sociales avanzadas. Esto indica que un mejor clima escolar está asociado a un mayor desarrollo de competencias sociales complejas, como la empatía o el liderazgo.
- Octava. Se concluye que existe una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.669$ ) entre el clima escolar y las habilidades relacionadas con los sentimientos. Esto revela que una percepción favorable del entorno escolar se relaciona directamente con una mayor capacidad para comprender y manejar los sentimientos propios y ajenos.
- Novena. Se concluye que existe una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.606$ ) entre el clima escolar y las habilidades alternativas a la agresión. Esto sugiere que un clima escolar más saludable se vincula con una mayor disposición de los estudiantes a emplear conductas pacíficas frente a conflictos.
- Decima. Se concluye que existe una correlación positiva moderada y significativa ( $\rho = 0.572$ ) entre el clima escolar y las habilidades para hacerle frente al estrés. Esto implica que los estudiantes que perciben un ambiente escolar más favorable tienden a mostrar mejores recursos personales para afrontar situaciones estresantes.

Undécimo. Se concluye que existe una correlación positiva baja y significativa ( $\rho = 0.339$ ) entre el clima escolar y las habilidades de planificación. Esto significa que, aunque el vínculo no es fuerte, los estudiantes que valoran positivamente el clima escolar considerarán las opciones disponibles y predecirán resultados antes de la acción, lo que les permite actuar de manera más reflexiva y flexible ante diversas situaciones.

## SUGERENCIAS

- Primera: Se sugiere que la autoridad de la institución educativa implemente programas integrales destinados a fomentar un clima escolar positivo, seguro y acogedor. Esto puede incluir actividades de concienciación, capacitación para maestros y estudiantes, y estrategias dirigidas a cultivar la participación activa y el respeto mutuo. Un clima escolar positivo es crucial para mejorar el desarrollo de habilidades sociales; por lo tanto, invertir en ello mejorará significativamente el bienestar general de los estudiantes.
- Segundo. Se sugiere crear y fortalecer áreas de interacción social positiva en la escuela, como clubes, grupos de trabajo y actividades extracurriculares que fomenten la cooperación y el respeto entre los estudiantes. Además, se recomienda capacitar a los maestros en fomentar relaciones interpersonales saludables dentro del aula para que los estudiantes puedan practicar habilidades sociales en un entorno de apoyo.
- Tercero. Se sugiere diseñar programas y organizar actividades que requieran la autorrealización y crecimiento personal de los alumnos, tales como proyectos participativos, expresión creativa, así como oportunidades de liderazgo y toma de decisiones. Estas actividades deben centrarse en mejorar la autoestima, la automotivación, la autodirección y otros ámbitos críticos para la cultivación de competencias sociales efectivas.
- Cuarto. Se sugiere que la institución educativa mantenga una estructura organizativa estable y predecible, con reglas claras, rutinas definidas y comunicación constante hacia los estudiantes y sus familias. Esto contribuirá a crear un ambiente confiable y seguro, donde los estudiantes puedan desenvolverse con

tranquilidad y practicar sus habilidades sociales, lo cual es indispensable para su desarrollo emocional y social.

- Quinto. Se sugiere que los procesos relacionados con el cambio dentro de la institución educativa se planifiquen de manera reflexiva y se comuniquen con antelación a todos los miembros de la comunidad escolar para ayudar a los estudiantes a adaptarse y mitigar cualquier efecto adverso potencial en sus habilidades sociales. Además, se recomienda que se permita a los estudiantes participar activamente en los procesos de toma de decisiones y en la ejecución de esos cambios, fomentando así una cultura de responsabilidad y participación activa en la perpetuación del desarrollo de la institución educativa.
- Sexto. Se sugiere reforzar las primeras habilidades sociales en los estudiantes mediante acciones específicas como: implementar dinámicas de presentación y trabajo colaborativo desde el inicio del año escolar; establecer normas claras de respeto mutuo en el aula; y realizar juegos en grupo que fomenten el saludo, la cortesía y la escucha activa entre compañeros.
- Séptimo. Se sugiere potenciar las habilidades sociales avanzadas incorporando actividades como: debates guiados en clase, simulaciones de liderazgo en proyectos grupales, actividades de voluntariado estudiantil, y la creación de comités escolares donde los estudiantes puedan ejercer roles de organización y coordinación con sus pares.
- Octavo. Se sugiere desarrollar habilidades sociales relacionadas con los sentimientos mediante: dramatizaciones sobre situaciones cotidianas; ejercicios de expresión verbal y corporal; círculos de diálogo en tutoría para compartir

experiencias; y actividades donde los estudiantes identifiquen y comuniquen emociones en contextos sociales sin que eso afecte la convivencia.

Noveno. Se sugiere fomentar habilidades alternativas a la agresión por medio de: talleres sobre comunicación no violenta; juegos de resolución de conflictos con acompañamiento docente; sesiones donde se analicen casos de agresión y se propongan alternativas pacíficas; y el uso de un buzón de sugerencias o quejas donde los estudiantes puedan expresar conflictos de forma constructiva.

Decimo. Se sugiere fortalecer las habilidades sociales para hacer frente al estrés implementando espacios de conversación en tutoría sobre presión social o conflictos escolares; ejercicios grupales para practicar respuestas asertivas ante situaciones difíciles; técnicas de respiración o pausas activas en momentos de tensión grupal; y la orientación personalizada a estudiantes que enfrenten dificultades para manejar la presión social.

Undécimo. Se sugiere fortalecer las habilidades de planificación mediante la práctica de la toma de decisiones realistas, identificando las causas de los problemas y estableciendo objetivos claros. Asimismo, es recomendable reconocer las propias habilidades, recopilar información suficiente y priorizar los problemas según su importancia.

## REFERENCIAS

- Aguirre, G., Caffo, M., Galarza, K., & Dueñas, H. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1941–1950.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.463>
- Alfaro, D. (27 de Mayo de 2024). Evaluaciones de habilidades socioemocionales en Perú. *Consultoria Pirka*. <https://pirka.pe/evaluaciones-estandarizadas-de-habilidades-socioemocionales-en-peru/>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/el-proyecto-de-investigación-f.g.-arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arias, F. (2019). *Cómo hacer Tesis Doctorales y Trabajos de Grado. Investigación Científica y Tecnológica*. Episteme.
- Ayovi, E. (2020). *Convivencia escolar y habilidades sociales en estudiantes de educación general básica de una unidad educativa de Ecuador, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/61663>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.  
[https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)
- Bear, G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2015). Evaluación del clima escolar: validación de una breve medida de las percepciones de los padres. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 115–129.  
<https://doi.org/10.1177/0734282914545748>
- Berkowitz, R., Moore, H., & Benbenishty, R. (2017). Una síntesis de investigación sobre las asociaciones entre el entorno socioeconómico, la desigualdad, el clima

- escolar y el rendimiento académico. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de Las Habilidades Sociales*. Siglo XX. [https://www.academia.edu/24963835/Vicente\\_E\\_Caballo\\_Manual\\_de\\_Evaluación\\_y\\_Entrenamiento\\_de\\_Las\\_Habilidades\\_Sociales](https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluación_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales)
- Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., & Irurtia, M. (2014). Evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. *Psicología Conductual*, 22(3), 375-399. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/evaluacion-de-las-habilidades-sociales-estructura-factorial-y-otras-propiedades-psicometricas-de-cuatro-medidas-de-autoinforme/>
- Calvo, L. (2023). *Clima social escolar y habilidades sociales en estudiantes de segundo y quinto de secundaria de un colegio emblemático de Sicuani - Cusco, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNAS. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/17892>
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Chacon, A. (2023). *Habilidades sociales para el desarrollo del clima escolar en estudiantes de secundaria de la I.E. Gregorio Martinelli, Andahuaylas, 2023*

- [Tesis de Grado, Universidad José Carlos Mariátegui].Repositorio UJCM.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12819/2991>
- Cohen, J., McCabe, E., & Pickeral, T. (2009). Clima escolar: investigación, políticas, práctica y formación docente. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.  
<https://doi.org/10.1177/01614681091110010>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). *Código de ética y deontología*. Adaptado al Estatuto Nacional y a la Ley N. 30702 del 21 de Diciembre de 2017.  
[https://www.cpsp.pe/documentos/marco\\_legal/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)
- Cornell, D., & Mayer, M. (2010). ¿Por qué son importantes el orden y la seguridad escolares? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X09357616>
- Cortés, N., De la Fuente, J., Carvajal, M., & Cabrera, A. (2023). *Estudio correlacional entre clima escolar y prosocialidad en estudiantes de enseñanza media del Liceo Polivalente El Palomar* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Atacama].  
<https://repoacad.uda.cl/bitstream/handle/20.500.12740/17013/Bib%2030.223.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eiroá, F., Fernández, I., & Pérez, P. (2008). Cuestionarios psicológicos e investigación en internet. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 24(1), 150–157.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/32871>
- Elias, M., & Weissberg, R. (1997). *Promoción del aprendizaje social y emocional: directrices para educadores*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. *Conrado*, 16(76), 135-141.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-135.pdf>
- Gázquez, J., Pérez, M., & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.  
<https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/1144/784?>
- Gismero, E. (2010). *Manual de la Escala de Habilidades Sociales*. TEA, Ediciones.  
[https://web.teaediciones.com/Ejemplos/EHS\\_Extracto-Manual-web.pdf](https://web.teaediciones.com/Ejemplos/EHS_Extracto-Manual-web.pdf)
- Goldstein, A., & McGinnis, E. (2011). *Skillstreaming the Adolescent: Una guía para enseñar habilidades prosociales*. Research Pr Pub.  
<https://www.researchpress.com/product/skillstreamng-adolescent/>
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1980). Skill-streaming the Adolescent ( A structured learning approach to teaching prosocial skills). *Champaign, IL: Research Press*, 220. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198207\)19:3<414::AID-PITS2310190329>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198207)19:3<414::AID-PITS2310190329>3.0.CO;2-R)
- Gresham, F. (2014). Intervenciones de habilidades sociales basadas en evidencia para estudiantes con riesgo de TEA. *Remedial and Special Education*, 36(2), 100-104. <https://doi.org/10.1177/0741932514556183>
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Manual del sistema de calificación de habilidades sociales*. American Guidance Service.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=534536>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Education.  
[https://www.academia.edu/43409306/libro\\_2014\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_sexta\\_hernandez\\_sampieri](https://www.academia.edu/43409306/libro_2014_metodologia_de_la_investigacion_sexta_hernandez_sampieri)

- Herrera, K., & Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.  
<https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Administración, Teoría, Investigación y Prácticas Educativas*. Mcgraw Hall.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1699092>
- INEI. (2020). *INEI presentó resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.  
<https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>
- Jumbo, G., Ortiz, Y., Ortiz, D., & Espinoza, A. (2024). Análisis de las habilidades sociales en estudiantes de la Unidad Educativa Leonardo Murialdo - Ambato. *Digital Publisher*, 9(4), 16-30. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2640>
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Descleé De Brouwer.
- Lara, A., & Bertheau, L. E. (2023). Clima familiar y habilidades sociales en adolescentes estudiantes de Riobamba. *Revista Eugenio Espejo*, 17(1), 8-18.  
<https://doi.org/10.37135/ee.04.16.03>
- Madrid, V. (2024). *Habilidades Sociales en Adolescentes de una Institución Educativa Privada de la ciudad de Pereira*. Universidad Católica de Pereira.  
<https://hdl.handle.net/10785/16598>
- Mallma, C. (2021). *Adaptación de la escala de clima social escolar de Moos en alumnos de nivel secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Lurín*. Universidad Autónoma del Perú.  
<https://hdl.handle.net/20.500.13067/1251>

- Mendoza, R., & Ochoa, C. (2024). *Habilidades sociales y logros de aprendizaje en estudiantes del 5to grado de primaria de la I. E. Santa Rosa, Cusco – 2022* [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógico Público Santa Rosa]. EESPP Santa Rosa.  
<https://repositorio.eesppsantarosacusco.edu.pe/handle/EESPPSR/481>
- Minedu. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VII ciclo*. Ministerio de Educación.  
<https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-v.pdf>
- Minedu. (2022). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). *Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje*.  
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-PISA-2022-Per%C3%BA.pdf>
- Minedu. (Noviembre de 2024). El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados. *Serie de Evaluaciones y Factores Asociados*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/11/El-Per%C3%BA-en-SSES-2023-Informe-nacional-de-resultados.pdf>
- Minedu. (2024). *ENLA 2023 Resultados de aprendizaje : Apurímac*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Unidad de Medición de la Calidad:  
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/10479>
- Minedu. (2024). *Información estadística del portal SíseVe: Casos de violencia escolar en Apurímac*. SíseVe: <https://siseve.minedu.gob.pe>
- Minedu. (25 de Febrero de 2025). Inicio del año escolar 2025: Más de 19 mil casos de violencia escolar fueron reportados en 2024, según Minedu. *Infobae Perú*.

- <https://www.infobae.com/peru/2025/02/25/inicio-del-ano-escolar-2025-mas-de-19-mil-casos-de-violencia-escolar-fueron-reportados-en-2024-segun-minedu/>
- Minedu. (2025). Padrón de instituciones educativas por región. *Sistema de Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE*. <https://escale.minedu.gob.pe/>
- MINSA. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Dirección General de Promoción de la Salud.
- <https://www.gob.pe/institucion/minsa/informes-publicaciones/353456-manual-de-habilidades-sociales-en-adolescentes-escolares>
- Mollo, D. (2023). *Clima escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de quinto y sexto de secundaria de la Unidad Educativa Juan Pablo II* [Tesis de Licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio UMSA. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/34391>
- Moos, R. (1974). *Evaluación de los entornos de tratamiento: Un enfoque ecológico social*. Wiley.
- <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351291804/evaluating-treatment-environments-rudolf-moos>
- Moos, R. (1979). *Evaluación de entornos educativos: procedimientos, medidas, hallazgos e implicaciones políticas*. Jossey-Bass.
- <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1465920>
- Moos, R., & Trickett, E. (1995). *Classroom Environment Scale Manual: Development, Applications*. Consulting Psychologists Press.
- <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2085181>
- Moreto, J., & Yovera, A. (2023). *Propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales de Goldstein en estudiantes de nivel superior de Piura, 2023*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/136223>

- Moyolema, P., Freire, A., Mayorga, D., & Cosquillo, J. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 148-162.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268>
- OMS. (2004). *Promoción de la Salud Mental. Conceptos. Evidencia emergente*. Organización Mundial de la Salud.  
<https://www.alansaludmental.com/promoción-y-prevención-en-sm/documentos-oms-sobre-promoción-y-prevención-en-sm/>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.  
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, D., & Puentes, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*(32), 51–71. <https://doi.org/01201190.n32.2022.13933>
- Pérez-Flores, A. (2024). Respuesta carta editor “Población y muestra”. *Int. J. Inter. Dent*, 17(2), 67. <https://www.scielo.cl/pdf/ijoid/v17n2/2452-5588-ijoid-17-02-67.pdf>
- Supo, J. (2014). *Cómo elegir una muestra – Técnicas para seleccionar una muestra representativa*. Bioestadístico EIRL.  
[https://www.academia.edu/15865249/C%C3%B3mo\\_elegir\\_una\\_muestra\\_T%C3%A9cnicas\\_para\\_seleccionar\\_una\\_muestra\\_representativa](https://www.academia.edu/15865249/C%C3%B3mo_elegir_una_muestra_T%C3%A9cnicas_para_seleccionar_una_muestra_representativa)
- Thapa, A., Cohen, J., & Higgins, A. (2013). Una revisión de la investigación sobre el clima escolar. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.  
<https://doi.org/10.3102/00346543134839>
- UNESCO. (2019). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. <https://www.unesco.org/es/articles/aportes->

para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo

- UNESCO. (2024). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america?>
- Urquizo, L. (2023). *Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución Educativa de la región de Ica*. Universidad Marcelino Champagnat. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3638>
- Villanueva, M., Ayala, C., Álvarez, E., Vega, C., & Carpio, J. (2024). Habilidades sociales para la convivencia de los estudiantes de secundaria. *Revista Impulso*, 4(7), 121-137. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.4i7.39>
- Wang, M., & Degol, J. (2015). Clima escolar: una revisión del constructo, la medición y el impacto en los resultados de los estudiantes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

## ANEXOS

## ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Enunciado	Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables
Clima escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025	<b>Problema general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Hipótesis General</b>	<b>Variable I.</b> Clima escolar  <b>Variable II.</b> Habilidades sociales
	¿Cuál es la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?	Determinar la relación del clima escolar en las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.	Ho: No existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de una Institución Educativa de Apurímac – 2025. Ha: Existe relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.	
	<b>Problemas específicos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis Específicos</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el nivel de clima escolar percibido por los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?</li> <li>- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?</li> <li>- ¿Cómo se relaciona la dimensión relación del clima escolar con las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?</li> <li>- ¿De qué manera se relaciona la dimensión autorrealización del clima escolar con las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el nivel de clima escolar percibido por los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</li> <li>- Precisar el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</li> <li>- Determinar la relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</li> <li>- Analizar la relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</li> </ul>	<b>Hipótesis específica 1</b> Ho: No existe relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025. Ha: Existe relación entre la dimensión relación del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.  <b>Hipótesis específica 2</b> Ho: No existe relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.	

	<p>- ¿Qué relación existe entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?</p> <p>- ¿Cómo se relaciona la dimensión cambio del clima escolar con las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025?</p>	<p>- Examinar la relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p> <p>- Evaluar la relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p>	<p>Ha: Existe relación entre la dimensión autorrealización del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p> <p><b>Hipótesis específica 3</b></p> <p>Ho: No existe relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p> <p>Ha: Existe relación entre la dimensión estabilidad del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p> <p><b>Hipótesis específica 4</b></p> <p>Ho: No existe relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p> <p>Ha: Existe relación entre la dimensión cambio del clima escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025.</p>	
--	--	---	---	--

## ANEXO 2. SOLICITUD A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

Abancay, 19 de marzo del 2025

Prof. Henry Rodas Benites  
Director de la Institución Educativa Emblemática Miguel Grau  
Abancay.


**Asunto: Solicito permiso para la aplicación de instrumentos de investigación para el desarrollo de la tesis de psicología**

Es grato dirigirme a usted, para expresarle nuestro saludo cordial a nombre de la Universidad Continental, FILIAL Cusco. Y Agradecemos el apoyo y apertura a las actividades académicas.

Solicitamos el permiso correspondiente para poder realizar la aplicación de instrumentos de la investigación titulada "Clima escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac - 2025" a cargo de la Est. LEON FARFAN, KHATIA JANSMIER y la Est. AYERVE PIPA, FLOR DE ALMENDRA cuyo objetivo principal es determinar la relación del clima escolar en las habilidades sociales de los estudiantes

La estudiante se compromete a ser responsable en la recolección de datos, cumpliendo a cabalidad con las normas de su institución y bajo los estándares del comportamiento ético que la EAP de PSICOLOGÍA exige. También se hace de su conocimiento que el docente asesor de la estudiante es la Dra. Verónica Luna Coza, docente de la Universidad Continental con correo institucional vluna@continental.edu.pe.

Sin otro particular, hago propicia la oportunidad para mencionar los sentimientos de mi mayor consideración.

  
LEON FARFAN, KHATIA JANSMIER  
DNI N°73446381

  
AYERVE PIPA, FLOR DE ALMENDRA  
DNI N°75787637

### **ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **Propósito del estudio:**

Sres. padres de familia los invitamos a autorizar la participación de su hijo/a en un estudio que tiene como propósito evaluar la relación entre el clima escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac, 2025. Este estudio será desarrollado por la Facultad de Psicología de la Universidad Continental.

La evaluación del clima escolar y las habilidades sociales se realizará mediante cuestionarios que su hijo/a responderá de manera honesta. Su participación será voluntaria y podrá tomarse el tiempo necesario para responder o retirarse en cualquier momento si así lo desea. Si autoriza la participación de su hijo/a en este estudio, se llevará a cabo lo siguiente:

1. Se aplicará un cuestionario de Clima Escolar.
2. Se aplicará un cuestionario de Habilidades sociales.

La aplicación de los instrumentos durará en promedio de 45 minutos

#### **Riesgos:**

La aplicación de los instrumentos no representa ningún riesgo para la salud de su hijo/a.

#### **Beneficios:**

Como parte del estudio, se proporcionará una evaluación educativa y se informarán de manera personal y confidencial los resultados obtenidos. Este proceso será gratuito y no generará ningún gasto para usted ni para su hijo/a.

#### **Costos y compensación**

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

#### **Confidencialidad:**

Nosotros guardaremos su información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de los participantes que participaron en este estudio.

#### **Derechos del participante:**

La participación en este estudio es voluntaria. Usted puede decidir no autorizar la participación de su hijo/a sin que esto genere ninguna consecuencia negativa. Si autoriza la participación, su hijo/a podrá retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto afecte su situación académica ni tenga repercusiones. Se le entregará una copia de este consentimiento para su conocimiento.

## DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada sobre el estudio. Autorizo de manera voluntaria la participación de mi hijo/a en este estudio. Entiendo que su participación es opcional y que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

Nombre del padre/madre/tutor(a): \_\_\_\_\_

Firma del padre/madre/tutor(a): \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2025

## CONTACTO DEL INVESTIGADOR

Para cualquier consulta relacionada con el presente estudio contáctese con:

Nombre del investigador 1: Flor de Almendra Ayerve Pipa.

Número de contacto: 957059179

Email: almendraayerve@gmail.com

Nombre del investigador 2: Khatia Janmier Leon Farfan.

Número de contacto: 959028674

Email: kha942340056@gmail.com

**ANEXO 4. ASENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, \_\_\_\_\_,

estudiante de secundaria de la Institución Educativa \_\_\_\_\_, he sido informado/a sobre la investigación titulada “Clima escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Apurímac – 2025”:

- Deseo participar en la investigación, llenando los cuestionarios que no tendrán repercusiones o consecuencias en mis actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.
- Se que mi identidad no será publicada y la recopilación de resultados se utilizará únicamente para la investigación
- La responsable de la investigación protegerá los resultados y el uso de los mismos.

Coloco mi firma, estando de acuerdo con la explicación de los investigadores y deseando ser parte de la investigación

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

Firma del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ 2025

## ANEXO 5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

### Instrumento 1. Escala de clima social escolar (adaptado)

A continuación, encontrarás oraciones que se refiere a cosas de este colegio: los alumnos, profesores, tareas de la clase, etc. Después de cada oración, debes de decidir por una de las alternativas que se encuentran enumeradas de 1 al 5, marcando con una (X) en el número que más se asemeje a tu respuesta, recuerda que no hay respuesta buena ni mala.

NOTA: cuando se habla de alumnos/profesores, se puede entender también como alumnas/profesoras.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

No.	Preguntas	Alternativas				
		1	2	3	4	5
1	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.					
2	En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.					
3	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.					
4	Esta clase está muy bien organizada.					
5	Hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que deben cumplir.					
6	En esta clase, hay pocas normas que cumplir.					
7	Los alumnos de esta clase "están en las nubes".					
8	Los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.					
9	El profesor muestra interés personal por los alumnos.					
10	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.					
11	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.					
12	En esta clase parece que las normas cambian mucho.					
13	Si un alumno no cumple una norma en la clase, seguro que será castigado.					
14	A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.					
15	En esta clase se hacen muchas amistades.					
16	El profesor parece más un amigo que una autoridad.					
17	A menudo dedicamos más tiempo a discutir cosas que no tienen que ver con las materias relacionadas con la clase.					
18	Algunos alumnos tratan de ser los primeros en responder a las preguntas.					
19	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.					
20	El profesor explica lo que le ocurrirá al alumno si no cumple las normas de clase.					
21	En general, el profesor no es muy estricto.					
22	Normalmente, en esta clase no se emplean nuevos métodos de enseñanza.					
23	El profesor se esfuerza mucho por ayudar a los alumnos.					
24	En esta clase se valora el haber hecho una buena cantidad de trabajos.					
25	En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares.					
26	A menudo, en esta clase se genera mucho desorden.					
27	El profesor explica cuáles son las normas de la clase.					

28	Los alumnos pueden tener problemas con el profesor si hablan cuando no deben.					
29	Al profesor le agrada que los alumnos presenten trabajos originales.					
30	A veces, el profesor avergüenza al alumno por no saber la respuesta correcta.					
31	En esta clase, los alumnos no se esfuerzan mucho.					
32	En esta clase, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.					
33	El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clases.					
34	En esta clase, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.					
35	Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.					
36	A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.					
37	El profesor trata a los alumnos como si fuesen niños pequeños.					
38	En esta clase no son importantes las notas.					
39	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto.					
40	Los alumnos pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase.					
41	El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.					
42	A veces, los alumnos muestran a sus compañeros algunos trabajos que han realizado en clase.					
43	En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse.					
44	Si los alumnos tienen alguna duda, el profesor buscará el tiempo para explicar el tema.					
45	Si un alumno falta a clases un par de días, tiene que ponerse al día.					
46	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.					
47	Existen normas claras para hacer las tareas en clase.					
48	Aquí, es más difícil que te castiguen que en muchos otros colegios.					
49	Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las indicaciones.					
50	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.					
51	En la clase nos tardamos mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.					
52	El profesor se interesa por saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.					
53	A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas que no se relacionan con el tema.					
54	Los alumnos tienen que esforzarse mucho para obtener buenas notas.					
55	El profesor explica en las primeras semanas las normas a seguir en esta clase.					
56	Los alumnos pueden elegir dónde sentarse en la clase.					
57	Hay alumnos que no se sienten bien en la clase.					
58	Este profesor no confía en los alumnos.					
59	En ocasiones, los alumnos forman grupos para competir en tareas unos con otros.					
60	En esta clase las actividades son planteadas clara y cuidadosamente.					
61	Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.					
62	El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.					
63	Los alumnos hacen, casi todos los días, el mismo tipo de tareas.					
64	A los alumnos realmente les agrada esta clase.					
65	Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos.					
66	En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.					

67	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.					
68	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.					
69	Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.					
70	En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios trabajos.					

## Instrumento 2. Cuestionario HHSS (Adaptado)

A continuación, encontrarás una lista de habilidades que los estudiantes usan normalmente en su interacción social. Debes determinar cómo usas cada una de esas habilidades, marcando con un aspa (X) en la columna de la derecha de cada pregunta, según el siguiente patrón:

<b>1</b>	<b>CASI NUNCA</b> me sucede
<b>2</b>	Me sucede <b>MUY POCAS</b> veces
<b>3</b>	Me sucede <b>ALGUNAS</b> veces
<b>4</b>	Me sucede <b>MUCHAS</b> veces
<b>5</b>	Me sucede <b>BASTANTES</b> veces

HHSS		1	2	3	4	5
1	Prestas atención a la persona que te está hablando, e intentas comprender lo que te está diciendo.					
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes.					
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos.					
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada.					
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores.					
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa.					
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí.					
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza.					
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad.					
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo, y del mismo modo participar en una determinada actividad.					
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica.					
12	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente.					
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal.					
14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona.					
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas.					
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes.					
17	Intentas comprender lo que sienten los demás.					
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona.					
19	Permites que los demás sepan que te interesas, así como que te preocupas por ellos.					
20	Piensas el por qué estás asustado, e incluso buscas hacer algo para disminuir tu miedo.					
21	Te dices a ti mismo cosas positivas, así como hacer cosas agradables cuando te mereces una recompensa.					
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo, así mismo le pides permiso a la persona indicada.					

23	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás.					
24	Ayudas a quien lo necesita.					
25	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisfaga tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes.					
26	Controlas tu carácter de modo que no se te "escapan las cosas de la mano".					
27	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura.					
28	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas.					
29	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas.					
30	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte.					
31	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema y buscas encontrar una solución.					
32	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien.					
33	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado.					
34	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido.					
35	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad; así mismo buscas realizar algo para sentirte mejor en ese momento.					
36	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo.					
37	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer.					
38	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación, buscando posteriormente qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro.					
39	Reconoces, luego resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen.					
40	Comprendes el porqué de una acusación; luego piensas en la mejor forma de responderle a la persona que te ha hecho la acusación.					
41	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática.					
42	Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta.					
43	Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante.					
44	Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control.					
45	Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea.					
46	Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolvarte en una determinada tarea.					
47	Resuelves qué necesitas saber, así como encontrar la manera de conseguir la información.					
48	Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante, así mismo eliges el que deberías solucionar primero.					
49	Consideras las diferentes posibilidades, hasta que eliges la que te hará sentir mejor.					
50	Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo.					