

UNIVERSIDAD DE GRANADA



GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
TRABAJO FIN DE GRADO

El Clima Social de Aula en Educación Primaria
Trabajo de Investigación Educativa
Cristina María Gámez Heredia

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	4
Introducción.....	5
Método.....	9
Participantes	9
Materiales	9
Diseño y procedimiento	10
Resultados.....	10
Discusión y conclusiones	12
Referencias	15

El clima social de aula en Educación Primaria

Cristina María Gámez Heredia

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación educativa fue determinar el clima social de aula desde la perspectiva de dos grupos de alumnado de sexto curso de Educación Primaria del área metropolitana de Granada. Esta actuación se llevó a cabo como parte de la acción tutorial de los docentes de ambos grupos de alumnado, y para ello, se administró grupalmente la Escala de Clima Social Aula de Pérez, Ramos, y López (2009). Los resultados revelan la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar diferentes medidas de intervención dirigidas a mejorar los diferentes elementos que componen, especialmente, las dimensiones de interés y relación, así como la de satisfacción del clima social de aula.

Palabras clave: Interacciones Personales, Clima Social de Aula, Competencias Sociales, Educación Primaria.

El clima social de aula en Educación Primaria

Introducción

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, y por tanto los resultados que se derivan del mismo, dependen de la influencia e interacción de numerosas variables, entre las que se pueden destacar aquellas de tipo contextual. Y es que este proceso se desarrolla en un contexto concreto e inmediato, normalmente el aula, en el que sobresalen, entre otras variables, las interacciones personales entre dos de los principales agentes educativos, alumnado y docentes, que configuran el clima social de aula.

En cualquier aula se percibe un clima social diferente, puesto que las motivaciones, las relaciones entre el alumnado, entre el alumnado y profesorado, y sus actitudes son muy diferentes (Casanova y De la Torre, 2009). Romero y Caballero (2008) afirman que las aulas están inmersas en un contexto, siendo éste el más próximo e inmediato al propio centro donde se hallan insertas. El ecosistema social de cada centro es el conjunto cultural de la institución, donde el ambiente construido por las relaciones entre las personas, los procesos educativos, así como la proyección que de él se hace, da lugar al conjunto de la atmósfera envolvente, o sea, su clima (Romero y Caballero, 2008).

En este sentido, parece de vital importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje identificar y valorar el clima social de aula, principalmente de cara a introducir medidas de intervención que permitan mejorar dicho proceso y, como consecuencia, sus resultados (Pérez, Ramos, y López, 2009). Para ello, es imprescindible previamente determinar el concepto de clima social de aula, sus posibles efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, en los resultados que se derivan del mismo, además de las variables que determinan dicho clima social y el estado actual de la investigación respecto a su evaluación.

La conceptualización de clima social de aula parece ser una tarea compleja, que se ha abordado desde diversas perspectivas, si bien en la literatura especializada predomina una concepción tradicional, ligada al conjunto de interacciones entre el alumnado y entre el profesorado y alumnado, además del conjunto de características afectivas, bienestar personal y sentimientos (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante, y Raya, 2006). En esta línea, Pérez et al. (2009) definen el clima social de aula como:

La visión que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma,

promoviendo una conducta individual y colectiva, es decir, una forma de relacionarse entre sí y con el docente, una forma de estar, que a su vez influye en el propio clima. (p. 223)

Por tanto, el clima social de aula hace referencia al conjunto de interacciones entre los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además del conjunto de vivencias emocionales, que están asociadas a las interacciones entre el alumnado y los docentes (Casanova y De la Torre, 2009).

El clima social de aula afecta de cierto modo a la actividad de los docentes y del alumnado. Carbonero, Martín-Antón, Román, y Reoyo (2010) afirman que un clima positivo es necesario para poder impartir las materias escolares y para un aprendizaje más óptimo. Es más, los docentes reconocen que los problemas de conducta afectan severamente al desarrollo de las actividades docentes en el aula (Slapak et al., 2000, citado por Carrasco y Trianes, 2010). Por ello, la mejora del clima social pasa necesariamente por la reducción de conductas violentas que afectan de forma negativa a la vida interna del aula (Trianes et al., 2006). Por tanto, un clima social de aula adecuado proporciona efectos positivos sobre el ajuste psicológico del alumnado, sobre todo en aquellos estudiantes que pueden presentar riesgo de dificultades escolares, emocionales o comportamentales. Por ejemplo, un clima social de aula positivo conlleva una reducción considerable de las conductas desadaptativas entre el alumnado, facilitando el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Asimismo, un nivel óptimo del clima social de aula genera beneficios en la adaptación escolar y social del alumnado, incluso en su capacidad de afrontamiento, sociabilidad, empatía y autoestima (Trianes et al., 2006). En definitiva, influye de una manera significativa en la conducta y en el rendimiento escolar de los miembros del grupo (Garaigordobil y Peña, 2014).

Por su parte, a la hora de configurar el clima social en el aula, la literatura especializada hace referencia a la incidencia de diversos factores, como por ejemplo, el entorno físico, el estilo de liderazgo del profesor, la cohesión entre las personas que los conforman, así como la prevención de problemas, actuando todos ellos de una forma interrelacionada (Casanova y De la Torre, 2009).

Concretamente, en primer lugar, respecto al entorno físico, se debe señalar que el diseño de las aulas, espacios abiertos y cerrados, suele afectar al clima social, sin olvidar el

espacio personal del que dispone el alumnado, así como su distribución dentro del aula, ya que ello favorece o acota los agrupamientos e interacciones entre todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo en la actitud de participación del alumnado dentro del aula (Casanova y De la Torre, 2009).

Asimismo, en segundo lugar, es importante incidir en la gran influencia que tiene la metodología que emplea el docente o liderazgo del mismo en la construcción del clima social de aula. Es cierto que cada docente plantea su propio enfoque metodológico pero hay que tener en cuenta las actitudes del alumnado frente a dicho planteamiento para que el clima social de aula sea lo más adaptativo posible (Carbonero et al., 2010).

En tercer lugar, la cohesión entre las personas que conforman el aula, concebida desde un punto de vista psicológico como la integración entre los miembros que pertenecen a un grupo y la solidaridad entre los mismos, se considera uno de los factores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, influyendo en las actitudes, los intereses y la autoestima del alumnado, en definitiva, en el conjunto de sentimientos, emociones y sensaciones del alumnado dentro del aula (Carbonero et al., 2010).

Y en cuarto y último lugar, es necesario destacar la prevención de problemas, es decir, que durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje planteadas en el proceso de enseñanza el alumnado no emita comportamientos perturbadores o de indisciplina, por lo que se asocia directamente al control de aula por parte del docente (Casanova y De la Torre, 2009).

Por otro lado, Pérez et al. (2009) también subrayan que el clima social de aula viene determinado por otras variables, de tipo personal ligadas al alumnado (p.e., características asociadas al género, edad, autoconcepto, actividades de ocio y tiempo libre, el grupo de iguales, etc.), relacionadas con el centro educativo y el aula (p.e., naturaleza del centro educativo, ubicación, tamaño, nivel, criterios de configuración de grupos, etc.) y asociadas al rendimiento o resultados educativos del alumnado (p.e., años de permanencia en el centro educativo, condición de repetidor, expectativas de rendimiento, rendimiento escolar en las áreas instrumentales, etc.).

Por último, con el propósito de diseñar y planificar o seleccionar medidas de intervención de contrastada utilidad para mejorar el clima social de aula, previamente se deben tomar medidas que permitan establecer o describir la situación actual del clima social

de aula, así como posteriormente a las actuaciones implementadas tomar medidas que permitan conocer la eficacia y eficiencia de las mismas sobre el clima social de aula. Por supuesto, para ello, es necesario considerar los materiales e instrumentos que se derivan de la investigación educativa (Romero y Caballero, 2008).

La evaluación del clima social de aula permite, tanto a los docentes como al alumnado, conocer algunos de los aspectos clave del contexto escolar, especialmente del aula, y valorar las interacciones existentes entre ellos, es decir, los niveles de convivencia entre dos de los principales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aron, Milicic, y Armijo, 2012). Es importante conocer cómo se siente el alumnado dentro del aula, conocer sus percepciones y opiniones sobre el clima social del aula (Aron et al., 2012).

Casanova y De la Torre (2009) comentan que las técnicas sociométricas son el instrumento más fiable y válido para conocer el grado de cohesión entre los miembros de un grupo, y al mismo tiempo determinar cómo se organizan las relaciones interpersonales. A través del Sociograma se puede obtener información sobre el grado de cohesión de un grupo, la estructura en su conjunto, si está bien integrado o si hay divisiones, permitiendo a su vez recoger información sobre el grado de aceptación que tiene cada alumno/a entre sus compañeros/as (Casanova y De la Torre, 2009). No obstante, una de las tipologías de instrumentos que con mayor frecuencia se utiliza para evaluar el clima social de aula son las escalas, normalmente diseñadas para evaluar el contexto social de distintos ambientes, dependiendo de las percepciones de los diferentes componentes de dicho contexto (Aron et al., 2012). En definitiva, los instrumentos utilizados para evaluar esta variable, el clima social de aula, vendrán determinados por los factores de los que se quiera obtener información, así como por los recursos y tiempo disponibles, que normalmente son muy limitados.

Entre las diversas escalas que se han elaborado para medir el clima social de aula destaca la desarrollada por Moos y Trickett a partir de los estudios realizados en la Universidad de Standford, "*The Social Climate Scales*" (Escalas de Clima Social). Estas escalas se diseñaron para la medición del clima social en diferentes contextos, como el aula, la familia, el trabajo, etc., a través de 90 ítems agrupados en cuatro dimensiones (Casanova y De la Torre, 2009): relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. Asimismo, se suelen emplear otras escalas y cuestionarios, más reducidas y de fácil administración, como

por ejemplo la Escala de Clima Social, el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana o Cuestionario de Conducta Prosocial (Carrasco y Trianes, 2010), entre muchos otros.

Por tanto, en este trabajo de investigación educativa se pretende determinar el clima social de aula desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria, para en función de los resultados de su evaluación, plantear diversas propuestas de intervención que permitan su mejora.

Método

Participantes

En este trabajo de investigación educativa han participado un total de 55 alumnos y alumnas de 6º de Educación Primaria de un centro educativo del área metropolitana de Granada. La media de edad fue de 11,45 años ($DT = 0,63$) y su distribución por sexo fue de 26 chicos y 29 chicas. El grupo de 6ºA estaba compuesto por un total de 28 alumnos/as, de los cuales 15 eran chicas y 13 son chicos. En este grupo 19 alumnos/as tenían 11 años, 8 con 12 años y 1 con 13 años. Por otro lado, el grupo de 6ºB estaba formado por 27 alumnos/as, de los cuales 14 eran chicas y 13 eran chicos. En este grupo 15 de los alumnos/as manifestó tener 11 años, 9 con 12 años y 3 con 13 años.

Materiales

Escala de Clima Social Aula. Escala constituida por 12 ítems de 4 alternativas de respuesta (nunca/muy en desacuerdo; a veces/en desacuerdo; bastantes veces/de acuerdo; y siempre/muy de acuerdo) agrupados en 4 componentes: dimensión interés (2 ítems: los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros; los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos), dimensión satisfacción (3 ítems: los alumnos estamos contentos con el grupo clase; los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase; creo que mi clase es un lugar agradable), dimensión relación (4 ítems: la relación entre los profesores y los alumnos es cordial; las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables; en esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien; los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros) y dimensión comunicación (3 ítems: en esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores; en esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros; hay una buena comunicación entre nuestros profesores). Este instrumento fue elaborado por Pérez et al. (2009) y se seleccionó para este

trabajo de investigación educativa por su adaptación, sencillez y fácil comprensión para administrarlo a alumnado de Educación Primaria, además de por su adecuada fiabilidad y validez.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico empleado en esta investigación ha sido uno de carácter descriptivo, concretamente un diseño de encuesta transversal (Montero y León, 2007).

El procedimiento de administración de la Escala de Clima Social Aula fue grupal, en cada una de las aulas-clase de referencia de los grupos de alumnado participantes, y se llevó a cabo en la primera quincena de abril de 2016. La administración del instrumento fue ejecutada por los docentes-tutores en cada uno de los grupos-clase, con la colaboración de la investigadora. Para ello, se aportaron las instrucciones para completar el instrumento al alumnado, además del objetivo de la actuación y la importancia de la sinceridad en sus respuestas. Esta actuación estaba encuadrada dentro la acción tutorial de 6º curso de Educación Primaria, por lo que los resultados de este trabajo se emplearon como punto de partida para la implementación de medidas de intervención dirigidas a la mejora del clima social.

Resultados

Los resultados de la Escala de Clima Social Aula del curso-grupo de 6ºA (Tabla 1) arrojan puntuaciones medias que oscilan entre 2,88 y 3,00 puntos en la dimensión comunicación y satisfacción, respectivamente, destacando entre los ítems con menor valoración media "en esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien" y "los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase" ($M = 2,82$), mientras que entre los ítems con mayor valoración media sobresalen "los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros", "en esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores", "en esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros" y "hay una buena comunicación entre nuestros profesores" ($M = 3,00$).

Por su parte, en el curso-grupo de 6ºB los resultados oscilan entre los 2,80 puntos medios en la dimensión de interés y los 3,10 puntos medios en la dimensión comunicación, con el elemento "en esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien" con menor valoración media ($M = 2,70$) y los elementos "en esta clase los alumnos tenemos muy buena

comunicación con los profesores” y “hay una buena comunicación entre nuestros profesores” con mayor puntuación media ($M = 3,15$) (Tabla 1).

Finalmente, considerando las puntuaciones medias del curso (Tabla 1), se puede observar como la dimensión comunicación recibe la mejor valoración media ($M = 3,05$) y la dimensión interés la menor puntuación media ($M = 2,86$) por parte del alumnado, con el ítem “En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien” con la menor puntuación media ($M = 2,76$) y los ítems “En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores” y “Hay una buena comunicación entre nuestros profesores” con la mayor puntuación media ($M = 3,07$).

Tabla 1
Medidas y desviaciones típicas de los datos recogidos

	6º A		6ºB		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT
Dimensión interés						
1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	2,93	0,90	2,78	0,80	2,85	0,85
2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	2,93	0,90	2,81	0,83	2,87	0,86
Total	2,93	0,89	2,80	0,81	2,86	0,85
Dimensión satisfacción						
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	2,89	0,83	3,07	0,78	2,98	0,80
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	2,82	0,94	2,96	0,90	2,89	0,92
5. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	2,93	0,86	3,11	0,80	3,02	0,83
Total	2,88	0,87	3,05	0,82	2,96	0,85
Dimensión relación						
6. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	2,89	0,63	2,81	0,88	2,85	0,76
7. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	2,89	0,74	2,93	0,87	2,91	0,80
8. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	2,82	0,72	2,70	1,07	2,76	0,90
9. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	3,00	0,61	2,89	0,75	2,95	0,68
Total	2,90	0,67	2,83	0,89	2,87	0,79
Dimensión comunicación						
10. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	3,00	0,77	3,15	0,66	3,07	0,72
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	3,00	0,77	3,00	0,88	3,00	0,82
12. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	3,00	0,82	3,15	0,72	3,07	0,77
Total	3,00	0,78	3,10	0,75	3,05	0,76

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo de investigación educativa fue determinar el clima social de aula desde la perspectiva de dos grupos de sexto curso de Educación Primaria. Por tanto, considerando los resultados, se puede establecer como conclusión la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar diferentes medidas de intervención dirigidas a mejorar el clima social de aula de ambos grupos en cada una de sus dimensiones, especialmente en la de interés y relación, que son las que reciben menores valoraciones medias por parte del alumnado, y junto a la de comunicación, inciden considerablemente en la de satisfacción.

En este sentido, las medidas de intervención que se recomiendan desde la literatura especializada para la mejora del clima social de aula se dirigen a tres de los elementos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el currículum, el profesorado, y el alumnado (Vaello, 2011, citado por Barreda, 2012). Efectivamente, si se consigue un equilibrio entre estos elementos, se conseguirá un clima de aula apropiado para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, Martínez (1996, citado por Barreda, 2012), manifiesta que el clima social de aula es diferente en cada área curricular, en cada curso escolar, y con cada grupo de alumnado, por lo que es recomendable tenerlo en consideración continuamente, principalmente reorganizando los elementos del entorno-escuela (Barreda, 2012; Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006): currículum, formación y comportamiento docente (p.e., liderazgo, acción tutorial, metodología, y organización y distribución del alumnado en el aula), alumnado y familia.

En lo que respecta al currículum, Monjas y González (2000) destacan la importancia de incluir en el currículo las competencias sociales, pues la escuela es uno de los entornos más destacados para la interacción social de los niños y niñas, y, por tanto, para potenciar las habilidades sociales. No obstante, el currículo actual introduce la competencia social y cívica entre las competencias clave que se deben desarrollar mediante las diferentes áreas curriculares (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2015). Ahora bien, ¿realmente se está trabajando en la práctica docente el desarrollo de esta competencia?

En cuanto al profesorado, Sánchez et al. (2006), comentan la importancia en la que el conjunto docente debe ser entrenado en aquellas habilidades que quiere enseñar. El profesor ha de ser el gestor del clima de aula, y por ello debe ejercer un liderazgo socioemocional, que debe tener en cuenta la realidad vivida dentro del aula, así como las

necesidades del alumnado, todo ello mediante el aprendizaje de competencias socioemocionales (Barreda, 2012). Este liderazgo por parte del docente está también muy ligado a la disciplina que establezca en el aula, es decir, la organización, las normas, los límites establecidos, etc., por lo que es altamente recomendable que los docentes, además de poseer niveles óptimos de competencias sociales, sean expertos en manejo de conducta (Soler, 2005, citado por Barreda, 2012). El docente debe acceder al alumnado con una comunicación fluida, capaz de conocer el estado emocional de su alumnado, de cara a identificar sus necesidades (Olías, s.f.).

Otro de los elementos fundamentales relacionados con el comportamiento del docente es la acción tutorial, las actuaciones que desarrolle tanto individuales como colectivas para prevenir y resolver posibles problemas (p.e., pudiendo introducir, como propuesta de mejora, el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social a lo largo del curso) (Olías, s.f.), pero sobre todo la metodología que emplee para abordar en el aula los diferentes contenidos. En esta línea, se recomienda el uso de metodologías activas y participativas (p.e., aprendizaje basado en problemas, en proyectos, aprendizaje-servicio, etc.) que estimulen las interacciones entre el alumnado, así como entre el alumnado y profesorado, destacando especialmente entre dichas metodologías las diferentes tipologías de aprendizaje entre iguales, con un papel destacado para el aprendizaje cooperativo (Barreda, 2012).

Asimismo, se debe considerar la organización y distribución del alumnado en el aula, aspecto muy relacionado con la metodología del docente, por su incidencia en la gestión del clima social de aula (Barreda, 2012). Si se mantiene una misma disposición del alumnado en el aula durante todo el curso o se trabajan las actividades con los mismos agrupamientos, se va a favorecer la formación de subgrupos, por lo que sería recomendable, entre otras medidas, llevar a cabo cambios en la ubicación del alumnado mensual o trimestralmente y utilizar diferentes dinámicas o criterios para crear diferentes agrupamientos a la hora de trabajar las actividades (Barreda, 2012).

Por su parte, en el caso del alumnado, se puede optar por el entrenamiento en habilidades de interacción social (Navarro y Galiana, 2016), ya que reducen la frecuencia de comportamientos problemáticos dentro del aula, y por tanto, se produce una mejora del clima social (Garaigordobil y Peña, 2014). Para ello, se puede emplear, en función de las

características y necesidades del alumnado, alguno de los programas validados para la mejora de las competencias sociales. Sánchez et al. (2006) diferencian tres tipologías de programas: los centrados en la persona, en el contexto o situación y en la interacción entre persona y contexto. Los programas centrados en la persona pretenden provocar cambios en los individuos mediante el desarrollo de competencias individuales, mientras que los programas centrados en el contexto inciden de forma indirecta en el individuo, pues la intervención va dirigida al entorno. Y finalmente, los programas centrados en la interacción entre persona y contexto tienen como meta la mejora de competencias sociales mediante cambios en los docentes o el centro educativo.

No obstante, actualmente, prevalece el enfoque de la interacción entre el individuo y el contexto, con modificaciones en el ambiente, aportando recursos al contexto o entorno para llegar a conseguir el desarrollo de habilidades y competencias (Sánchez et al., 2006). Un ejemplo de esta tipología de programas es el "Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social" (Monjas, 2000), un programa cognitivo-conductual de enseñanza en habilidades sociales a niños/as y adolescentes a través de personas de su entorno cercano, es decir, docentes, familias y compañeros/as, si bien se pueden mencionar otros, como por ejemplo (Rosales, Caparrós, y Molina, 2013; Sánchez et al., 2006): "Habilidades Sociales en la Infancia", "Aprendizaje Estructurado", "La Solución de Problemas Interpersonales", "Programa de Educación Social y Afectiva", "Educar en la Competencia Social. Un Programa para la Tutoría con Adolescentes", "Ser Persona y Relacionarse. Habilidades Cognitivas y Sociales y Crecimiento Moral" y "Programa de Habilidades Sociales: Programas Conductuales Alternativos".

Por último, también se debe tener en cuenta a las familias de cara a mejorar el clima social de aula. Por ello, es de suma importancia que las familias se impliquen en la educación de sus hijos/as, con actividades que pueden ir desde participar en las actividades de enseñanza-aprendizaje en tiempo escolar, extraescolar y, por supuesto, en casa, hasta participar en el proceso de toma de decisiones sobre la adopción de diferentes medidas de intervención, e incluso cursar formación específica sobre la temática en cuestión (Barreda, 2012; Olías, s.f.).

Referencias

- Aron, A. M., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803–813. Extraído de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n3/v11n3a10.pdf>
- Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (Trabajo Fin de Máster). Extraído de la página web de la Universidad de Cantabria:
<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., Román, J. M., y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117–138. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406001>
- Carrasco, C., y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229–242. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468007>
- Casanova, P., y De la Torre, M. (2009). *Comportamiento docente*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551–567. Extraído de https://www.researchgate.net/publication/270509841_Intervencion_en_las_habilidades_sociales_Efectos_en_la_inteligencia_emocional_y_la_conducta_social
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (2015). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013]. Extraído de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Monjas, M. I., y González, B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de

- Educación, Cultura y Deporte. Extraído de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/520132/mod_folder/content/0/habilidades_sociales_curriculo_mec.pdf?forcedownload=1
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. Extraído de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Navarro, J. J., y Galiana, L. (2016). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria: Investigación aplicada en intervención social. *Revista de Investigación Social*, (15), 562–608. Extraído de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/15/secciones/abierta/pdf/a_04_conflicto-escolar_562-608.pdf
- Olías, F. (s.f.). *Estrategias para la mejora de la gestión de aula*. Sevilla: Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra. Extraído de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0025/f90a12bb-7722-4e36-a558-d5fb6b02b531/estrategias_mejora_gestixn_aula_j.vaello.pdf
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221–252. Extraído de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_10.pdf
- Romero, G., y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 23–31. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782155>
- Rosales, J. J., Caparrós, B. M. D. M., y Molina, I. (2013). *Habilidades sociales*. Madrid: McGraw-Hill. Extraído de <http://es.slideshare.net/karelypf/habilidades-sociales-2013-mc-graw-hill>
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 353–370. Extraído de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_128.pdf
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un

cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272–277. Extraído de <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>