

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



UNS
UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SANTA

**Clima escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes
de primaria en la I.E.P. Fátima de Falconieri,
Nuevo Chimbote - 2024**

**Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en
Educación; Especialidad: Educación Primaria**

Autora:

**Bach. Pimentel Rosales, Erik Isela
Código ORCID: 0000-0002-5847-0716**

Asesora:

**Dra. Alegre Jara, Maribel Enaida
DNI N° 32959163
Código ORCID: 0000-0002-9257-7362**

**Nuevo Chimbote - PERÚ
2026**



CERTIFICACIÓN DE ASESORAMIENTO

Yo, **Dra. Alegre Jara, Maribel Enaida**, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la tesis titulada: **“Clima escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024”** ha sido elaborado por la **Bach. Pimentel Rosales, Erik Isela**, ha sido elaborado de acuerdo al Reglamento General de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, agosto del 2026

Dra. Alegre Jara, Maribel Enaida
Asesora
DNI N° 32959163
Código ORCID: 0000-0002-9257-7362



HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO EVALUADOR

Tesis titulada: “Clima escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024” ha sido elaborado por la Bach. Pimentel Rosales, Erik Isela,

Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:

Dr. Zavaleta Cabrera, Juan Benito
Secretario

DNI: 32959163

Código ORCID:0000-0002-4528-6407

Dra. Vallejo Martínez, Miriam Vilma
Vocal

DNI: 32808709

Código ORCID: 0000-0001-7706-7922

Dra. Alegre Jara, Maribel Enaida
Asesora

DNI N° 32959163

Código ORCID: 0000-0002-9257-7362



ACTA DE CALIFICACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 10am del día 05 de agosto del 2026 se instaló en el Auditorio, de la Facultad de Educación y Humanidades, el Jurado Evaluador, designado mediante Resolución N°- 20.....-UNS-CFEH, integrado por los docentes:

- Dr. Juan Benito Zavaleta Cabrera (Presidente)
- Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez (Secretario)
- Dra. Maribel Enaida Alegre Jara (Integrante); para dar inicio a la Sustentación y Evaluación de Tesis, titulada: " CLIMA ESCOLAR Y HABILIDADES SOLIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN LA I.E.P. FÁTIMA DE FALCONIERI, NUEVO CHIMBOTE - 2024

.....", elaborada por el(os) Bachilleres en Educación Primaria:

- Erik Isela Pimentel Rosales
-

Asimismo, tienen como Asesor al docente: Dra. Maribel Enaida Alegre Jara

Finalizada la sustentación, el(os) Tesistas respondió (eron) las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y el Público presente.

El Jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo, contenido y sustentación del mismo, y con las sugerencias pertinentes **DECLARA** APROBADA, en concordancia con el Artículo 39° y 40° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional del Santa.

Siendo las 11am horas del mismo día, se dio por terminado dicha sustentación, firmando en señal de conformidad el presente jurado.

Nuevo Chimbote, 05 de agosto del 2026.

Presidente

Dr. Juan Benito Zavaleta Cabrera

Secretario

Dra. Miriam Vilma Vallejo Martínez

Integrante

Dra. Maribel Enaida Alegre Jara



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



FORMATO N° 06

CONSOLIDADO DE NOTAS DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

BACHILLER: Pimentel Rosales Erik Isela

NOTA FINAL DE LA SUSTENTACIÓN

N°	JURADO EVALUADOR	NOTA
01	Dr. Ivan Benito Zavaleta Cabrera	18
02	Dra. Miriam Vilma Vallejo Martinez	18
03	Dra. Maribel Enaida Alegre Tora	18
PROMEDIO		18

CALIFICATIVO: Dieciocho

Nuevo Chimbote, 5 de agosto del 2026.

Dr. Ivan Benito Zavaleta Cabrera
Presidente

Dra. Miriam Vilma Vallejo Martinez
Secretario

Dra. Maribel Enaida Alegre Tora
Integrante



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Erik Isela Pimentel Rosales
Título del ejercicio:	TAREAS
Título de la entrega:	CLIMA ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EST...
Nombre del archivo:	INFORME_CORRELACIONAL_TESIS_PIMENTEL_ROSALES_ISELA....
Tamaño del archivo:	364.42K
Total páginas:	78
Total de palabras:	15,944
Total de caracteres:	94,303
Fecha de entrega:	17-ago-2026 01:13p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2835812385

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



CLIMA ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN
ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA I.E.P. FÁTIMA DE
FALCONERI, NUEVO CHIMBOTE - 2024

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN; ESPECIALIDAD: PRIMARIA

AUTORA:

Est. Pimentel Rosales, Erik Isela
Código ORCID: 0000-0002-5847-0716
DNI N° 46876430

ASESORA:

Dra. Alegre Jara, Maribel Enaida
Código ORCID: 0000-0002-9257-7362
DNI N° 32959163

Nuevo Chimbote - Perú

2024

CLIMA ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net	Fuente de Internet	1%
2	repositorio.autonoma.edu.pe	Fuente de Internet	1%
3	repositorio.uns.edu.pe	Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucv.edu.pe	Fuente de Internet	1%
5	repositorio.continental.edu.pe	Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca	Trabajo del estudiante	1%
7	Submitted to Universidad Politécnica del Perú	Trabajo del estudiante	1%
8	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	Trabajo del estudiante	<1%
9	apirepositorio.unu.edu.pe	Fuente de Internet	<1%
10	Submitted to uncedu	Trabajo del estudiante	<1%
11	repositorio.unfv.edu.pe	Fuente de Internet	<1%
12	repositorio.ucsm.edu.pe	Fuente de Internet	<1%
13	Submitted to Universidad Privada San Juan Bautista	Trabajo del estudiante	<1%
14	apirepositorio.unh.edu.pe	Fuente de Internet	<1%
15	repositorio.unap.edu.pe	Fuente de Internet	<1%

Dedicatoria

A Dios, fuente inagotable de sabiduría que acompaña constantemente mi existencia. Agradezco la capacidad de resistencia y determinación que me permite alcanzar mis metas.

A mi madre Maruja Rosales, por su inquebrantable amor, apoyo y sacrificio. Su ejemplo de perseverancia y lucha constante ha sido el motor que ha impulsado mis decisiones.

A mi esposo Saúl Acosta y mis hijos Emily y Mateo, por su paciencia, comprensión y aliento incondicional. Porque son mi refugio en las situaciones más complejas y por creer en mí, éste logro es tanto de ustedes como mío.

Agradecimiento

A Dios, por su infinita misericordia, por ser mi guía a lo largo de este arduo camino. Sin su luz y presencia en mi vida, este proyecto no habría sido posible.

A la Dra. Maribel Alegre Jara, por su constante apoyo durante el transcurso del estudio. Su calidad como asesora ha sido importante para culminar este trabajo con éxito.

A la plana docente de la Universidad Nacional del Santa, quienes con su conocimiento y compromiso me han brindado las herramientas necesarias para avanzar en mi formación académica. Cada enseñanza ha dejado un recuerdo significativo en mi desarrollo personal y profesional.

Índice

Hoja de certificación del asesor	ii
Acta de conformidad del jurado evaluador	iii
Recibo turnitin	iv
Índice	v
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Planteamiento del problema	11
1.2. Formulación del problema:.....	16
1.3. Objetivos.....	16
1.4. Formulación de hipótesis:.....	16
1.5. Justificación e importancia de la investigación	17
II. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes.....	20
2.2. Marco conceptual	24
III. METODOLOGÍA.....	38
3.1. Enfoque de investigación:	38
3.2. Diseño de investigación.....	38
3.3. Población	39
3.4. Muestra	39
3.5. Operacionalización de las variables	41
3.6. Técnica e instrumentos de recolección de datos.....	41
3.7. Técnica de análisis de resultados.....	44
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	47
4.1 Resultados.....	47
4.2. Discusión	52
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	58
5.1. Conclusiones.....	58

5.2. Recomendaciones	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	72

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución sociodemográfica de los participantes	40
Tabla 2 Niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones	47
Tabla 3 Niveles de la variable habilidades socioemocionales y sus dimensiones	48
Tabla 4 Prueba de normalidad	50
Tabla 5 Correlación entre el clima social escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024	50
Tabla 6 Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente intrapersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024	51
Tabla 7 Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente interpersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024	51
Tabla 8 Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente de adaptabilidad en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024	52
Tabla 9 Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente de manejo del estrés en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024	52

Índice de figuras

Figura 1	Esquema del diseño correlacional.....	38
Figura 2	Niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones	47
Figura 3	Niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones	48

Resumen

La presente investigación tuvo como fin determinar la relación entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de una institución educativa de Chimbote, 2024. Metodológicamente, fue básica cuantitativa correlacional y el diseño no experimental, con una muestra constituida por 59 estudiantes de 1er a 5to grado de primaria. Para la evaluación, se aplicó el Inventario de BarOn ICE: NA y el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar. Los hallazgos demostraron que no existe relación significativa entre el clima social escolar y las habilidades socioemocionales ($r = -.109$; $p = .410$). Asimismo, en los objetivos específicos, no se encontraron relaciones significativas entre el clima social escolar y el componente intrapersonal ($r = -.145$; $p = .274$), el componente interpersonal ($r = -.007$; $p = .959$), la adaptabilidad ($r = -.074$; $p = .580$), ni el manejo del estrés ($r = -.074$; $p = .580$), lo que demostraría que el clima social escolar no constituye un factor significativamente relacionado con las habilidades socioemocionales en la población estudiada.

Palabras Claves: Clima escolar, habilidades socioemocionales, estudiantes

Abstract

This research aimed to determine the relationship between school climate and socio-emotional skills in students at an educational institution in Chimbote, 2024. Methodologically, it was a basic quantitative correlational study with a non-experimental design, using a sample of 59 students from 1st to 5th grade of primary school. The BarOn ICE: NA Inventory and the School Social Climate Questionnaire were used for assessment. The findings demonstrated no significant relationship between school social climate and socio-emotional skills ($r = -.109$; $p = .410$). Likewise, in the specific objectives, no significant relationships were found between the school social climate and the intrapersonal component ($r = -.145$; $p = .274$), the interpersonal component ($r = -.007$; $p = .959$), adaptability ($r = -.074$; $p = .580$), or stress management ($r = -.074$; $p = .580$), which would demonstrate that the school social climate does not constitute a factor significantly related to socio-emotional skills in the studied population.

Keywords: School climate, socio-emotional skills, students

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Realidad genérica del problema

La globalización ha dado lugar a una socialización permanente de los individuos en diversos ámbitos. Este proceso requiere de la aplicación de habilidades que favorezcan la adaptación e interacción (Aguirre et al., 2022; Flores, 2021), por tanto, diversos factores del entorno educativo se encuentran vinculados con la interacción entre pares, educadores y el resto de las personas relacionadas con este sector, lo que puede influir en la convivencia y en el desarrollo de la comunidad educativa (Roldan, 2023).

En este contexto, las habilidades socioemocionales constituyen un aspecto relacionado con la forma en que los estudiantes interactúan y responden ante las diferentes situaciones que se presentan en el entorno escolar. Las dificultades en las habilidades sociales pueden asociarse con problemas de comportamiento, dificultades para entablar y mantener amistades, problemas adaptativos, trastornos emocionales y de conducta, victimización y violencia, así como con una mayor probabilidad de desarrollar trastornos psicológicos en la edad adulta (Mudarra & García, 2016). Asimismo, las dificultades en las habilidades sociales durante la etapa escolar pueden limitar el desarrollo posterior de los estudiantes, especialmente en aspectos vinculados con su desempeño profesional, cuyas bases comienzan a construirse desde esta etapa (Mondragón et al., 2023).

En el ámbito escolar, también se ha identificado una inadecuada atención y acompañamiento por parte de los maestros hacia la población estudiantil que presenta ansiedad o necesidades emocionales dentro del aula (Costa et al., 2021). Además, se ha observado que, ante situaciones de ansiedad, muchos niños optan por salir del aula en busca de alivio, pero los docentes no intervienen ni ofrecen apoyo emocional adecuado;

en lugar de ello, los niños se quedan solos y aislados, sin recibir la contención necesaria para manejar sus emociones (Morante, 2022). Estas situaciones reflejan dificultades en la respuesta frente a las necesidades emocionales que pueden presentarse durante la interacción cotidiana en el aula.

Por otro lado, el aprendizaje estudiantil está influido por factores sociales, psicológicos y educativos, entre los que destaca el clima escolar como un entorno caracterizado por relaciones basadas en el respeto, la inclusión, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos (Mardones, 2023). En el contexto latinoamericano, en Costa Rica se expuso que entre los principales factores influyentes en el bienestar se encuentra el clima social asociado al ámbito académico y social, debido a la influencia protectora del centro educativo y del ambiente en el que se encuentra. Este aspecto afecta significativamente la satisfacción del alumno consigo mismo y con sus condiciones de vida en general y cumple una función importante para el mantenimiento de la satisfacción vital, probablemente debido a que se centra en proporcionar apoyo psicológico y satisfacer las necesidades psicosociales del alumno, en particular aquellas que no satisface su familia (Leria & Salgado, 2019).

Por el contrario, un clima escolar desfavorable se manifiesta cuando predominan prácticas autoritarias, relaciones de poder, escasa participación y actitudes negativas hacia la institución. Asimismo, estas condiciones pueden generar conflictos que afectan el proceso educativo, especialmente cuando existe una dinámica de opresión ejercida por directivos, docentes o familiares (Flores et al., 2023). En las instituciones de educación secundaria, las dificultades en la socialización se relacionan principalmente con el clima escolar, la violencia y la convivencia, por lo que estas situaciones presentan características diferenciadas según el grupo y el contexto donde se desarrollan (Calderón & Vera, 2022).

A nivel internacional, particularmente en España, las pruebas empíricas han establecido una clara conexión entre las deficiencias en las habilidades sociales y una serie de consecuencias adversas, entre ellas problemas de comportamiento, dificultades para entablar y mantener amistades, problemas adaptativos, trastornos emocionales y de conducta, abuso de sustancias, participación en actividades delictivas, victimización, violencia y una mayor probabilidad de desarrollar trastornos psicológicos en la edad adulta (Mudarra & García, 2016). Estos hallazgos muestran la presencia de dificultades asociadas con las habilidades sociales y sus posibles repercusiones en diferentes ámbitos del desarrollo.

En el Perú, si bien el Ministerio de Educación cambió la implementación del currículo basado en el enfoque de competencias como parte de su política educativa, priorizando el desarrollo de habilidades intelectuales que están directamente asociadas al logro educativo, en desmedro de las capacidades asociadas a la habilidad social (Ministerio de Educación, 2008, 2017), posteriormente se implementó un Programa de Habilidades Socioemocionales, mediante el cual se ofrecen instrucciones para que los profesores apliquen sesiones de tutoría orientadas a la adaptación emocional y a la generación de respuestas adaptativas y positivas frente a las condiciones ambientales que encuentran los estudiantes (Ministerio de Educación, 2022). Sin embargo, los profesores suelen dar prioridad a los enfoques pedagógicos enfocados en el desarrollo de competencias intelectuales, pasando por alto la importancia del elemento socioafectivo que se destaca en el plan de estudios nacional (Aguirre et al., 2022; Flores, 2021).

Esta situación se desarrolla paralelamente a la presencia de dificultades relacionadas con la convivencia y la violencia escolar en el país. Más del 30 % de los estudiantes ha sufrido acoso escolar, con posibles efectos en su rendimiento, permanencia educativa y bienestar físico y mental. La violencia escolar comprende las agresiones que ocurren dentro o cerca

de la escuela entre estudiantes (UNESCO, 2020). Asimismo, en la distribución territorial de los casos de violencia escolar, Lima Metropolitana concentró 17 700 reportes, seguida de Piura (3 369), Arequipa (2 277) y Cusco (1 659). Según el tipo de violencia, se registraron más de 24 000 casos físicos, 16 900 psicológicos y 8 433 sexuales, además de 8 771 situaciones de bullying y 702 de cyberbullying. Entre estos casos, también se atendieron 1 634 casos de bullying, 3 834 de violencia física, 3 113 de violencia psicológica y 1 796 de acoso sexual (Ministerio de Educación [MINEDU], 2022).

Características de la realidad específica

Se llevó a cabo el estudio en la Institución Educativa “Fátima de Falconieri”, ubicada en Nuevo Chimbote, distrito de Santa, departamento de Áncash. La institución cuenta con los niveles inicial, dirigido a niños de 2 a 5 años, y primaria, de primero a quinto grado, con una población estudiantil de 90 estudiantes, de los cuales el 65 % son mujeres y el 35 % son varones.

En la institución se ha observado que el clima escolar presenta algunas dificultades relacionadas con la convivencia entre estudiantes y las relaciones interpersonales dentro del aula. Estas se manifiestan mediante conflictos entre pares, dificultades para mantener relaciones adecuadas y conductas que interrumpen el desarrollo normal de las actividades escolares. Asimismo, se presentan situaciones en las que algunos estudiantes tienden a ausentarse de las clases o alejarse del aula ante determinadas circunstancias, lo que genera dificultades en la continuidad de las actividades y en la interacción con sus compañeros y docentes.

Estas situaciones pueden estar vinculadas con experiencias familiares complejas, como la ruptura de la relación entre los padres, las cuales pueden repercutir en el comportamiento y desempeño escolar de los estudiantes. En el aula, estas circunstancias

se manifiestan en conductas perjudiciales, conflictos entre pares y dificultades en la atención, participación y motivación académica, afectando la dinámica de convivencia y el ambiente en el que se desarrollan las actividades educativas.

Asimismo, el comportamiento de los maestros constituye otro aspecto relacionado con el clima escolar. En este caso, se ha evidenciado una actitud apática por parte de algunos docentes, quienes, ante la falta de estrategias adecuadas para manejar situaciones difíciles, optan por permitir que los estudiantes se alejen del aula para calmarse. Esta forma de afrontar dichas situaciones limita la intervención ante los conflictos y puede generar en los estudiantes la percepción de que sus dificultades no son atendidas de manera adecuada, afectando la interacción entre docentes y estudiantes.

A pesar de las dificultades mencionadas, el departamento de Psicología de la institución viene realizando intervenciones orientadas a atender las situaciones que afectan a los estudiantes. Sin embargo, estas acciones se ven limitadas por la escasa participación de algunos padres de familia y su ausencia en determinados aspectos de la vida escolar, debido a que muchos consideran la institución principalmente como un centro de cuidado mientras desarrollan sus actividades laborales. Esta situación genera una limitada comunicación entre la escuela y el hogar, dificultando el acompañamiento de las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes.

En este sentido, el clima escolar de la institución se caracteriza por dificultades en la convivencia entre pares, situaciones de conflicto, limitada intervención ante determinados comportamientos y una participación poco constante de las familias. Estas condiciones se reflejan en la dinámica cotidiana del aula, donde se presentan dificultades en la atención, participación y motivación de algunos estudiantes. A ello se suman aspectos vinculados con el manejo de las emociones, la interacción con los demás y la respuesta frente a situaciones de tensión o conflicto, configurando una realidad específica en la que

el clima escolar y las habilidades socioemocionales constituyen aspectos de gran relevancia dentro de la experiencia educativa de los estudiantes de primaria.

1.2. Formulación del problema:

¿Existe relación entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024?

1.3. Objetivos

a) General

- Determinar la relación entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

b) Específicos

- Determinar la relación entre el clima escolar y el componente intrapersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

- Determinar la relación entre el clima escolar y el componente interpersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

- Determinar la relación entre el clima escolar y la adaptabilidad en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

- Determinar la relación entre el clima escolar y el manejo del estrés en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

1.4. Formulación de hipótesis:

a) Hipótesis General:

- Existe relación significativa entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

b) Hipótesis Nula:

- No existe relación significativa entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.

1.5. Justificación e importancia de la investigación

a) Conveniencia

Según el criterio de conveniencia, el estudio fue importante para reforzar el ambiente educativo, ya que, al identificar y abordar una serie de factores negativos, puede apoyar a desarrollar estrategias efectivas para un entorno escolar positivo, además, capacitar a docentes y sensibilizar a padres sobre la importancia de estas habilidades contribuirá significativamente al bienestar académico, beneficiando no solo a esta institución, sino también sirviendo como modelo para otras escuelas en contextos similares.

b) Relevancia social

A nivel social, su relevancia se manifiesta en el aporte de los hallazgos que propician el despliegue armónico de las capacidades estudiantiles (Reinoso et al., 2024), por lo que investigar este tema en Chimbote fue fundamental debido a los desafíos específicos que afrontan las instituciones educativas en la región, sin embargo, no solo benefició a la comunidad escolar, sino que también ofreció lecciones importantes para mejorar la calidad académica en contextos similares.

c) Valor teórico

El aporte teórico se fundamentó en la urgencia de profundizar el entendimiento respecto a los constructos investigados, utilizando dos marcos teóricos pertinentes: el modelo California School Climate and Safety Survey (CSCSS) de Trianes et al. (2006), que facilita el análisis del clima escolar a través de dos factores asociados, y el modelo de

Bar-On (2006), que examina las habilidades socioemocionales desde un punto de vista holístico. Este estudio pudo validar las dimensiones presentes en estas teorías e investigar sus interrelaciones en el contexto específico del contexto educativo de estudio. En consecuencia, se espera mejorar la flexibilidad de la conexión social que afecta el ambiente educativo, estableciendo así un marco más comprensivo para analizar las variables estudiadas, abordando vacíos de conocimiento y presentando nuevas perspectivas acerca de los constructos analizados.

d) Implicancias prácticas

El estudio pudo abordar una cuestión importante en la educación; la inadecuación del clima escolar, reconocido como un componente asociado crucial al rendimiento y bienestar emocional de los estudiantes; considerando que estos, dedican una parte sustancial de su tiempo al entorno escolar, un clima escolar insuficiente podría afectar negativamente a su desarrollo integral, al igual que en sus conexiones interpersonales y su bienestar general. En este sentido, el presente estudio se orientó a producir hallazgos que faciliten el desarrollo de recomendaciones prácticas para los directores y profesores del centro de formación de Chimbote. Por lo tanto, los resultados han tenido una importancia no sólo teórica, sino que también proporcionan soluciones tangibles a los problemas identificados en el contexto educativo.

e) Utilidad metodológica

La fundamentación metodológica se sustenta en un enfoque numérico relacional que posibilita una análisis de los vínculos entre constructos; asimismo, se utilizaron dos instrumentos psicométricos validados y contrastados en contextos similares, asegurando la fiabilidad de los resultados; de manera que, los parámetros metodológicos descritos, mejoran significativamente el proceso de investigación, garantizando que las

conclusiones obtenidas sean sólidas y fundamentadas, reforzando así la relevancia en el sector de Chimbote.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Antecedentes internacionales:

En el contexto internacional, Wang et al. (2022) estudiaron la incidencia del clima escolar en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en estudiantes de China. Se caracterizó por ser de alcance correlacional causal y enfoque cuantitativo, seleccionando a 1739 alumnos de contextos desfavorecidos como muestra. Los datos indicaron que los climas escolares cooperativos promovían el desarrollo de diversas dimensiones de habilidades sociales y emocionales ($p < .05$). En contraste, los climas competitivos mostraron efectos negativos en la colaboración y regulación emocional, sin impacto significativo en el compromiso con los demás, apertura mental y rendimiento en las tareas ($p > .05$). Estos hallazgos ofrecen una mejor comprensión de cómo los climas cooperativos y competitivos inciden en el desarrollo de habilidades en esta población

Wong et al. (2021) tuvieron por finalidad analizar la relación entre el clima escolar y los resultados de salud socioemocional en Los Ángeles. El estudio tuvo un diseño longitudinal y enfoque cuantitativo, además, abarcó datos de 1114 estudiantes de secundaria recopilados entre 2013 y 2018, quienes respondieron a la escala de depresión del CES-D 10, el Cuestionario de Estrés en Adolescentes y escalas para evaluar autoeficacia, determinación y desesperanza. Los hallazgos revelaron que los estudiantes en un ambiente escolar autoritario en 10º curso mostraron niveles de autoeficacia ($p < .001$) y determinación ($p = .01$) más altos, así como menores síntomas de depresión ($p = .008$), desesperanza ($p = .01$), estrés escolar ($p = .002$) y estrés sobre el futuro ($p = .03$) en 11º curso. Se concluyó que un contexto escolar estricto está significativamente vinculado con un mejor bienestar socioemocional.

El estudio de Yang et al (2020) en Estados Unidos, se orientó a evaluar las asociaciones entre las competencias socioemocionales (SEL) en conjunto al clima escolar, así como su relación con la victimización por acoso. Se adoptó un enfoque cuantitativo, abarcando un nivel correlacional, en el que se incluyeron datos de 23,532 estudiantes de 4º a 12º grado de 90 escuelas en Delaware, los que fueron evaluados con la Escala de competencias SEL, Escala de victimización por acoso y la Encuesta de clima escolar. Se halló que tres de las cuatro competencias SEL (conciencia social, habilidades de relación y autogestión) y las percepciones del clima escolar estaban asociadas con la victimización por acoso ($r = 0.35$; $p < .01$). Además, la relación entre la conciencia social y la victimización fue positiva, mientras que la autogestión mostró una asociación negativa ($r = -0.32$; $p < .01$), mitigándose en climas escolares más positivos.

Borbor (2020), desarrolló un estudio en Ecuador, orientado a establecer el nexo entre clima escolar e inteligencia emocional. Aplicaron un diseño correlacional, considerando una muestra de 60 estudiantes, mismos que fueron evaluados mediante la administración de dos pruebas. El análisis reveló que el 66,7% posee un alto nivel de IE, y un 70% se asocia con un eficiente clima escolar. A nivel inferencial, mostraron una relación significativa, entre ambos criterios ($r = .592$; $p = .000$) siendo positiva y de magnitud fuerte, también se corroboró la conexión directa entre clima y cada dimensión de la inteligencia emocional ($p < .05$).

Finalmente, Rojo (2023) realizó una investigación en España para examinar la correlación entre las competencias socioemocionales y las disputas en adolescentes. Se aplicó un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional. Se incluyó a 139 adolescentes de una escuela situada en la Región de Murcia. Se emplearon el cuestionario EQ-i:YV de Parker y Bar-On para evaluar habilidades socioemocionales y una versión modificada del cuestionario de conflictos de Ortuño. Los resultados confirmaron que los adolescentes

con mejor identificación emocional perciben menos conflictos y que existen asociaciones moderadas entre los tipos de conflictos y la gestión del estrés. Además, los adolescentes más optimistas tienden a tener un estado de ánimo positivo y utilizan más estrategias para resolver conflictos.

Antecedentes nacionales:

En el marco nacional, se cita el estudio desarrollado por Roldan (2023) en Lima, que tuvo por finalidad establecer el vínculo entre las habilidades socioemocionales y el ambiente escolar. Aplicaron un enfoque cuantitativo de alcance correlacional, seleccionando a 81 estudiantes de secundaria como muestra. Los datos se recogieron mediante dos herramientas fiables y adecuadamente validadas. En cuanto a los datos descriptivos, se reveló que el 42% mostraba un alto nivel de clima escolar, mientras que un 44,4% poseía un alto nivel de habilidades socioemocionales; asimismo, los datos inferenciales permitieron concluir que existe una relación significativa entre ambos aspectos mencionados ($p = .002$; $\rho = .347$).

Aguirre et al. (2022) en Lima, estuvo dirigido a estimar la asociación entre el clima escolar y habilidades sociales en un centro formativo. Aplicaron un enfoque cuantitativo de alcance correlacional, empleando 54 alumnos; además, se emplearon como instrumentos dos cuestionarios estandarizados, el Classroom Environment Scale (CES) y el cuestionario de Goldstein. Los resultados dieron evidencia de una fuerte correlación positiva entre constructos ($\rho = .712$; $p < .01$), confirmando que las habilidades sociales están correlacionadas con el clima escolar y con sus diversas características.

Ventura (2022) efectuó un estudio en Ica, a fin de investigar la asociación entre habilidades sociales e inteligencia emocional en población estudiantil. Se caracterizó por tener un enfoque cuantitativo de alcance correlacional. Los participantes fueron 105 niños

de sexto grado, de una institución pública. Se utilizaron cuestionarios diseñados por especialistas para evaluar los constructos con una fiabilidad satisfactoria. Se confirmó una fuerte correlación positiva entre los constructos analizados ($\rho = .725$; $p = .000$), concluyendo así que ambas variables se relacionan directamente.

Estrada y Mamani (2020) realizaron un estudio en Perú orientado a evidenciar la correlación entre el clima social escolar y las habilidades sociales en población estudiantil. Se empleó un enfoque cuantitativo, de alcance y correlacional, contando con 363 estudiantes de instituciones estatales de Puerto Maldonado. Se administraron dos instrumentos, a saber, la Escala de Clima Social Escolar y la Lista de Verificación de Evaluación de Habilidades Sociales. Los datos revelaron que el 63,9% de alumnos demuestran un nivel medio a nivel socioemocional y el 64,5% percibe el clima social institucional como moderado; además, se determinó un vínculo directo entre las variables analizadas ($p = .000$; $\rho = .436$).

Asimismo, Quintana (2020) buscó estimar la relación entre las competencias emocionales y el clima institucional en instituciones de Huancayo. Aplicaron un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, en donde se incluyó a una muestra de 55 docentes. Las variables se midieron mediante el Inventario Bar-On resumido (I-ICE), y el Cuestionario de Clima Institucional, construido por la propia autora. Se halló que el clima institucional y las competencias emocionales guardan una significativa relación, tanto a nivel general ($p = .000$; $\rho = .275$) y a nivel de dimensiones ($p < .05$).

Antecedentes regionales:

Valera (2023) direccionó su investigación a estimar la relación la convivencia en el entorno escolar y las habilidades sociales en una I.E situada en Ancash. El estudio empleó un enfoque cuantitativo de alcance correlacional; aplicándose a 45 estudiantes, a quienes

se los evaluó con dos instrumentos diseñados específicamente para evaluar los constructos de estudio. Los autores, concluyeron que las habilidades sociales presentan una fuerte y directa asociación con la convivencia escolar ($.771$ y < 0.05).

Antecedentes locales:

Milart (2024) tuvo por finalidad estimar la asociación entre las competencias socioemocionales y la convivencia escolar en un centro escolar de Chimbote. Fue de enfoque cuantitativo y descriptiva correlacional, con una muestra estudiantil de 52 escolares, a los cuales se administraron dos escalas diseñadas para medir los constructos de estudio. Los hallazgos estimados a partir de la estadística revelaron una relación significativa ($r = .569$, $p = .001$) al ser ambas correlacionadas.

Garay (2019) orientó su estudio a establecer la asociación entre el clima del entorno escolar y asertividad en población estudiantil de Chimbote. Empleó un alcance descriptivo correlacional y cuantitativo, considerando a 26 estudiantes de primaria de la I.E. José Olaya, los que dieron respuesta al cuestionario de Clima Escolar de Tricket y Moos, junto con la Escala de Asertividad de Rathus. Se demostró en sus hallazgos la nula relación entre las variables.

2.2. Marco conceptual

Bases conceptuales de Clima escolar

De acuerdo con los autores Estrada et al. (2021), el clima escolar es un sistema que está compuesto por diversas dimensiones que se relacionan entre sí y son percibidas e identificadas por los miembros de la institución formativa, en consecuencia, puede ser descrito como un ambiente que promueve la cercanía, la competitividad y la innovación, entre otros.

García y González (2022) consideran que es el factor que determina las formas de interacción entre los grupos e individuos dentro de la institución, el cual facilita o impide el sentido de inclusión o pertenencia de una persona en este contexto, y establece formas de relación que hacen posible una percepción y representación específica de sus miembros.

Por otra parte, Leria y Salgado (2019) lo definen como la visión de una persona sobre el entorno escolar, derivada de sus experiencias en dicho entorno, esta visión se genera a partir de las percepciones específicas de los alumnos sobre variables que pueden modificar su comportamiento y capacidad académica, de esta manera, la influencia del clima escolar está orientada a fortalecer los aspectos cognitivos que fundamentan el aprendizaje, y, en última instancia, la manera en que se percibe en cuanto a su propia autoeficacia y el éxito académico resultante.

Mientras tanto, para Rodríguez y Ruiz (2019) el clima en las escuelas tiene un significativo impacto en el progreso académico del alumnado, así como en su crecimiento de respeto y confianza, además, influye en la eficacia docente de los profesores, en su sentimiento de logro, en su autopercepción y en su capacidad para afrontar retos. Por tanto, lo describen como la percepción del entorno de trabajo por parte de las personas asociadas a la organización, donde se forman las relaciones cercanas, donde cada individuo puede verlo de forma diferente, lo que puede influir en su comportamiento y tener diversas consecuencias.

Investigadores educativos en varios países han prestado atención al clima escolar y se han dado cuenta de su importancia. Para Aldridge (2018) el clima escolar hace alusión a las características ambientales relativamente persistentes y estables en una escuela, las cuales son vividas por sus integrantes e impactan su comportamiento. Cabe destacar que la

percepción del alumno respecto al ambiente de su centro formativo influye en su desarrollo académico, psicológico y conductual (Martinelli & Raykov, 2021).

Reforzando lo anterior, Singla et al. (2021) refiere que los climas escolares positivos y armoniosos mejoran la capacidad académica e influyen en la integridad de los educandos, ya que puede reducir los comportamientos peligrosos entre los estudiantes (por ejemplo, peleas, fumar, etc.) y aumentar los comportamientos positivos (por ejemplo, comunicación, cooperación y relaciones interpersonales entre estudiantes). De manera similar, Luengo et al. (2017) precisaron que los adolescentes tuvieron un comportamiento prosocial más altos, cuando percibían un clima escolar óptimo. Este último, se refiere a un entorno en la escuela en el que los docentes y educandos se preocupan y se apoyan mutuamente, tienen valores, estándares, metas y el mismo sentido de pertenencia consistentes, y participan e influyen en la organización (Azevedo et al., 2023).

Wong et al. (2021) argumentaron que potenciar el ambiente educativo podría ser una alternativa para incrementar la eficacia en la ejecución de tareas y la autoeficacia de los estudiantes. Es así que, si se genera un ambiente positivo no solo les permite lograr un mejor rendimiento académico, sino también sentirse más felices y con un adecuado bienestar general (Langille et al., 2014).

Modelos sobre el clima escolar

Según lo establecido por Trianes et al. (2006) estimando como fundamento los criterios del CSCSS, y con el objetivo de examinar el clima social tanto del aula como del centro educativo, estableció dos factores (Gamarra, 2017), los cuales representan dos aspectos distintos pero importantes de las percepciones sobre el ambiente del establecimiento escolar. Es importante destacar que el presente estudio asumirá este modelo como marco teórico para analizar la variable del clima escolar.

Retomando lo anterior, el autor sostiene que ambos factores representan dimensiones distintas pero complementarias de las percepciones vinculadas con el clima del centro educativo, logrando así una mejor integración de las dinámicas a nivel social (Trianes et al., 2006).

Respecto a sus componentes, el primer factor se conoce como, aspectos relativos al centro escolar, el cual implica la percepción de un comportamiento de apoyo constante en el entorno escolar. Los entornos que ofrecen seguridad y comodidad se asocian a un aumento de la creatividad, el comportamiento exploratorio, la cooperación y las relaciones amistosas, esto facilita los procesos de crecimiento individual, adquisición de competencias psicológicas y la mejora de las funciones y motivaciones de aprendizaje. Representan el extremo positivo del espectro, mientras que los entornos violentos representan el extremo opuesto, mientras que, los alumnos que sufren amenazas o agresiones físicas padecen estrés, lo que a su vez conduce a resultados perjudiciales (Trianes et al., 2006).

Los comportamientos de intimidación en el entorno escolar parecen estar influidos por las dimensiones de seguridad y confianza social. Esto se debe a que, en un entorno en el que la seguridad y la confianza social se perciben como bajas, los estudiantes pueden ser más propensos a realizar conductas de acoso como mecanismo de defensa, por lo tanto, promover la seguridad y la confianza social en la escuela es importante para anticiparse a las conductas conflictivas mediante la aplicación de una convivencia pacífica (Pérez & Puentes, 2022).

El segundo factor denominado aspectos relativos a los profesores, examina la percepción de satisfacción en la relación profesor-alumno, evaluando en qué medida los profesores demuestran equidad y respeto, en este punto, las relaciones positivas con los profesores tienen un impacto beneficioso en los alumnos que poseen dificultades académicas,

emocionales y comportamentales. Estas relaciones también están vinculadas a entornos en los que los problemas comportamentales y emocionales son mínimos (Trianes et al., 2006).

Los educadores cumplen un rol crucial en el establecimiento de una atmósfera de aprendizaje favorable y alentadora, ya que actúan como ejemplares y mentores de los alumnos, facilitando el desarrollo de relaciones sólidas y vínculos interpersonales dentro del aula, mediante el desarrollo empático, la introspección, el autocontrol emocional y la tolerancia en los educadores, es factible establecer un sistema educativo más empático y servicial que beneficie a todas las partes implicadas (Aragundi & Gama, 2023). En este contexto, se ha encontrado una clara conexión entre un ambiente favorable y los logros personales, esto subraya el valor de vínculo positivo entre docentes y estudiantes en el transcurso de aprendizaje y de enseñanza, no obstante, cabe destacar que según como los maestros se desenvuelven están ligadas a las normas y creencias que siguen, lo cual puede modificar el ambiente del aula (Flores, 2019).

Desde otra perspectiva, se cita el Modelo Sistémico establecido por Baeza (2009), a partir del cual se estudia el funcionamiento y clima socioemocional del entorno y aula institucional. De acuerdo con la autora, puede deducirse que el clima escolar está fuertemente conectado con el concepto más amplio de clima emocional y que puede enseñarse, aprenderse y mantenerse eficazmente desde etapas tempranas tanto en el entorno familiar como educativo a través de un largo proceso de alfabetización emocional. Los estudios sobre el "clima escolar" examinan la dinámica operativa que distingue a cada escuela y aula; metafóricamente, representan las condiciones ambientales que incluyen a los alumnos durante sus años de formación (Valero-Valenzuela et al., 2020).

Como se ha señalado previamente, estos climas pueden ser duros o cálidos, promover y potenciar el desarrollo de los niños o congelarlo, limitarle o bien impedirlo (Singla et al., 2021). El clima escolar, ya sea positivo o negativo, repercute en todos los individuos del sistema en distinta medida, incluidos los profesores, alumnos e, indirectamente, los padres, las familias y el sector educativo en su amplitud (Leria y Salgado, 2019).

A partir de esta premisa, Baeza (2020) pone de relieve distintos aspectos del clima escolar, profundizando en cómo este es percibido por los profesores, educandos, padres y observadores externos, en relación con los elementos estructurales y las condiciones materiales que rigen las actividades escolares. Esta visión es crucial para analizar las exigencias de cada grupo; en este contexto, los niños esperan de sus educadores atributos vitales específicos que fomenten un clima escolar agradable, como la confianza, el secreto, el aprecio, la empatía, la imparcialidad y una disposición proactiva a ayudar. Además, es imperativo que los educadores promuevan la participación de sus alumnos y realicen cualquier solicitud o demanda académica de manera adecuada y racional, fomentando así una atmósfera educativa inclusiva y motivadora.

Los profesores, como facilitadores del entorno social de la escuela, deben mostrar un profundo compromiso con su profesión, demostrar satisfacción laboral y poseer aspiraciones de crecimiento y retos personales; también deben adaptarse a las necesidades de sus alumnos, mostrando flexibilidad, confianza y una eficaz comunicación. Los padres deben reconocer los esfuerzos de los instructores y examinar críticamente sus puntos de vista fundamentales; de lo contrario, pueden surgir patrones cíclicos de compromiso arraigados en prejuicios, sostenidos a través de la comunicación directa e indirecta. En última instancia, los observadores externos deben reconocer y abordar los prejuicios sociales que surgen dentro del centro educativo, que pueden fomentar suposiciones

desfavorables sobre los niños, perpetuando comportamientos no deseados y limitando el aprendizaje.

Reforzando lo descrito, Mena y Valdés (2019), centrados en la perspectiva sistémica, afirman que el entorno escolar se fundamenta en elementos esenciales que incluyen la flexibilidad, comunicación y cohesión. El primer componente, hace alusión a la capacidad adaptativa a las demandas cambiantes, permitiendo ajustes colaborativos tanto por parte de los estudiantes como de los profesores; la comunicación es eficaz cuando todos los participantes pueden articular sus pensamientos y emociones de manera efectiva, fomentando un diálogo abierto y educado; por su parte, la cohesión implica que los individuos pasen tiempo juntos, se ofrezcan apoyo mutuo, promuevan la colaboración y garanticen una equitativa distribución de los recursos.

Además, Baeza (2020) identifica seis características que reflejan la dinámica operativa del entorno del aula, fundamentadas en los rasgos esenciales del clima escolar. Estas clasificaciones permiten reconocer las relaciones interpersonales y la naturaleza de interacción en el aula que afectan en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional del estudiante.

La primera es el aula desorganizada, la cual se caracteriza por una fuerte cohesión, pero adolece de confusión de roles y jerarquías, lo que restringe la expresión personal y la diversidad; además, la excesiva implicación del profesor y progenitores fomenta una uniformidad de pensamiento que aleja al aula de puntos de vista alternativos. Por el contrario, el aula no conectada, presenta una deficiencia en los vínculos afectivos entre sus participantes, lo que fomenta el aprendizaje autónomo con una interacción limitada y una implicación inadecuada del profesor. En el aula caóticamente enmarañada, la adaptabilidad es mayor; sin embargo, la falta de jerarquías establecidas y los patrones caóticos dan lugar a confusión y a una menor autonomía.

Por el contrario, el aula caóticamente desconectada, se encuentra desprovista de una figura de autoridad, presenta un caos significativo y una conducta inadecuada, lo que dificulta la colaboración. El aula rígidamente enmarañada, muestra una metodología educativa autoritaria con una excesiva supervisión por parte de los adultos, exigiendo lealtad, lo que obstaculiza la investigación y el escepticismo, mientras que el aula totalmente separada, es autoritaria y emocionalmente distante, lo que obliga a los alumnos a actuar de forma independiente y restringe su apoyo emocional.

Bases conceptuales de Habilidades socioemocionales

Las competencias socioemocionales abarcan una serie de cualidades que se extienden más allá de las habilidades técnicas de trabajo, incluyendo la ética de trabajo y las interacciones interpersonales, y las relaciones producidas en el entorno social de manera sana (Bisquerra, 2012). En este contexto, Guerra-Báez (2018) postula que abarcan la capacidad de un individuo para relacionarse de manera óptima con otros a través de diversos entornos mediante la ejecución de acciones asertivas, la autoconciencia emocional, la capacidad de respuesta crítica, y la efectiva comunicación.

Conde (2018) define las habilidades socioemocionales como las capacidades, actitudes, rasgos de personalidad o inclinaciones de un individuo que facilitan la gestión eficaz de sus emociones, relaciones sociales y de los procesos implicados frente a una elección o toma de decisiones; por lo cual, juegan un papel crucial en su desarrollo y logros académicos y profesionales. Así, Herrera et al. (2021) las definen como las competencias que permiten comprender y regular el estado emocional, además de cultivar relaciones saludables y empáticas.

Según Llorente et al. (2020), engloban un conjunto de competencias sociales y emocionales que facilitan la consecución de los objetivos personales; estas, implican la

capacidad de integrar hábilmente actitudes, competencias y habilidades necesarias para ejecutar diversas acciones con un grado de eficacia y calidad adecuados.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) los describe como la capacidad de un individuo para adaptarse a muchas condiciones y destacar en diversos contextos sociales y profesionales. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso como iniciativa titulada «Habilidades para la vida» que promueve la fomentación de la adaptabilidad socioemocional en la escolarización formal; esto con la finalidad de mantener un saludable estilo de vida, facilitando la difusión global de estos aprendizajes, que se clasifican en dominios sociales, cognitivos, y emocionales.

Por otro lado, es necesario precisar que las habilidades descritas son cruciales para el éxito tanto para el desarrollo profesional o personal; en relación a lo primero, las organizaciones están poniendo un mayor énfasis en estas habilidades en el lugar de trabajo, ya que pueden influir sustancialmente en las decisiones relacionadas con los ascensos y la contratación; además, mejoran la capacidad de resolución ante eventos complicados, la comunicación eficaz, la cohesión grupal y la adaptabilidad a condiciones cambiantes (Romero et al., 2021). Por otra parte, en la educación, son importantes para mejorar el éxito de los alumnos y ampliar sus oportunidades futuras; además, fomentan una mayor autosuficiencia y autoconciencia, lo que favorece el bienestar emocional y mental (Touloumakos, 2020).

Modelos sobre habilidades emocionales

Diversos modelos conceptuales abordan específicamente las habilidades socioemocionales y examinan los roles sociales de las emociones, enfatizando cómo los seres humanos manejan inteligentemente diversos aspectos intra e interpersonales. Entre estos se destacan los estudios realizados por Gardner (1998) en el campo de las

Inteligencias Múltiples, específicamente en relación con la inteligencia interpersonal e intrapersonal; también se citan a los modelos planteados por Salovey y Mayer (1990), Bar-On (2006), Goleman (2002), entre otros.

En este estudio, se analizarán las propuestas de Salovey y Mayer (1990), juntamente con el modelo de Bar-On (2006); este último se tomará como base teórica para la evaluación de la segunda variable, ya que aborda aspectos específicos dentro de las competencias socioemocionales que son fundamentales para el constructo. Aunque Bar-On no conceptualiza explícitamente un modelo de habilidades socioemocionales, su enfoque de inteligencia emocional y social engloba aspectos que son intrínsecos a estas habilidades. Por lo tanto, su modelo es altamente relevante y aplicable para este estudio.

El modelo de Salovey y Mayer (1990) estableció que este constructo se define como una variante de la inteligencia social centrada en la regulación y gestión de las emociones propias y ajenas. Abarca la capacidad de poder diferenciar las distintas emociones y de utilizar este conocimiento para moldear pensamientos y comportamientos de una manera beneficiosa.

Los autores la definen de manera explícita como la valoración de las emociones mediante la comunicación verbal y no verbal, la expresión emocional, el control emotivo interno, en los demás y el uso de la información emocional para resolver conflictos. Esta definición amplía la concepción de la inteligencia emocional, al señalar que es un conjunto de capacidades o habilidades. (Mayer & Salovey, 1993).

Años más tarde, los autores delinearon un conjunto de componentes dentro de la noción de la citada competencia emocional, los cuales abarcan las siguientes características (Mayer & Salovey, 1997):

Capacidad para evaluar y articular las propias emociones: Abarca el reconocer y comprender el propio estado emocional; esta autoconciencia permite tener un mayor control sobre sus emociones y pensamientos, ejerciendo así influencia sobre sus vidas.

Evaluación y reconocimiento de las emociones de los demás: Esto implica la capacidad de discernir con precisión aquello que sienten los demás, lo cual está vinculado a la empatía. Esto representa que la evaluación de las emociones personales y percepción que pueden ser indistinguibles; por ende, abarca tanto la capacidad para discernir las emociones y la conciencia general de las propias.

Regulación y control de las propias emociones y las de otros: Abarca la capacidad de analizar y modificar las propias experiencias emocionales, lo que incluye evaluar y tomar medidas para aliviar los estados afectivos negativos y conservar los saludables. Asimismo, incluye la capacidad de modificar las respuestas emocionales de los demás, como la capacidad de calmar o aliviar las emociones angustiosas de otros.

Utilización de las emociones para mejorar el rendimiento: Implica el aprovechamiento de las emociones para lograr un objetivo determinado, lo cual es crucial para centrar la atención, motivarse a uno mismo y otros factores relacionados.

La investigación de Bar-On se basa y amplía los autores citados líneas arriba, sin embargo, su propuesta ha evolucionado de forma autónoma respecto a las propuestas teóricas planteadas por estos investigadores. No obstante, su contribución en este ámbito concreto radica en su capacidad para establecer y esbozar claramente los elementos fundamentales y los componentes intelectuales. Bar-On emplea la expresión "inteligencia emocional y social" para referirse a una forma de inteligencia distinta de la cognitiva; el autor postula que sus elementos constitutivos, se parecen a los rasgos de la personalidad, pero que, a diferencia de ésta, la inteligencia social y emocional puede cambiar a lo largo

de la vida; su modelo se concibe como multifactorial, a fin de ampliar el abanico de elementos que engloba la inteligencia no cognitiva.

Según la visión de Bar-On (1997), lo que realmente determina si una persona triunfa o fracasa no es solo su intelecto, sino un arsenal de recursos socioemocionales. Estas herramientas internas son las que permiten maniobrar con eficacia frente a las presiones externas; por tanto, dominar estas facetas es el factor que garantiza tanto el equilibrio psicológico como una vida plena.

De acuerdo con este concepto, y en consonancia con su enfoque en la inteligencia emocional y social, Bar-On (2006) define las habilidades socioemocionales como un grupo de competencias que comprenden las interacciones interpersonales y están estrechamente vinculadas a la autorregulación emocional. Su paradigma postula que aquellos que cuentan con estas habilidades, pueden analizar sus emociones, comprender sus procesos internos, desarrollar su potencial y mantener un estilo de vida saludable y satisfactorio; también suelen mostrar una disposición positiva, se adaptan hábilmente al cambio, afrontan los retos de forma pragmática y gestionan el estrés de forma eficaz sin sucumbir a la abrumación (Bar-On, 1997).

El modelo se compone de cinco componentes fundamentales, que engloban un total de quince subfactores. El primero es el componente intrapersonal, el cual engloba un factor multifacético que incorpora diversas características y dimensiones. El autor lo define como la capacidad para introspeccionar e identificar las propias emociones y sentimientos, con la habilidad para distinguirlos eficazmente (autocomprensión emocional). También abarca la capacidad de articular las emociones o convicciones y defender los derechos sin causar daño a las emociones de los demás, lo que se conoce como asertividad; en última instancia, este concepto engloba la incorporación de habilidades relacionadas con la satisfacción personal y la autonomía; además, sugiere la

capacidad de automotivarse a la hora de perseguir los objetivos, de poseer seguridad en el propio pensamiento y comportamientos lógicos, y de exhibir autonomía emocional a la hora de tomar decisiones (Paolini y Schlegel, 2017).

En segundo lugar, se encuentra el componente interpersonal el cual se define a partir de la integración de tres habilidades. Empatía, definida como la capacidad de comprender y reconocer las emociones de los demás; relaciones interpersonales, que involucra la habilidad de formar y preservar vínculos constructivos con los demás; y responsabilidad social, que abarca la capacidad de participar activamente en dichas relaciones con una actitud constructiva y colaborativa (Paolini y Schlegel, 2017).

La adaptabilidad, como tercer componente, alude a la capacidad de controlar eficazmente las emociones. En términos más sencillos, es la capacidad de evaluar la situación real y gestionar eficazmente los cambios necesarios; más concretamente, abarca la capacidad de reconocer problemas, idear y ejecutar soluciones eficaces (resolución de problemas); la capacidad de comparar las percepciones con la realidad objetiva (comprobación de la realidad); y la habilidad para adaptar las emociones, pensamientos y comportamientos a las circunstancias o condiciones cambiantes de las situaciones con las que nos encontramos (flexibilidad) (Paolini y Schlegel, 2017).

La gestión del estrés, como cuarto componente, hace referencia a la capacidad de regular las emociones en circunstancias difíciles. Combina la capacidad de soportar la presión causada por las condiciones estresantes y la capacidad de regular los impulsos siguientes (Corradini et al., 2016).

En última instancia, el estado de ánimo, como quinto elemento, comprende la capacidad de los individuos para impulsarse internamente, sentirse satisfechos con su vida

(felicidad) y reconocer las partes favorables de sus circunstancias vitales (optimismo) (Corradini et al., 2016).

III. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de investigación:

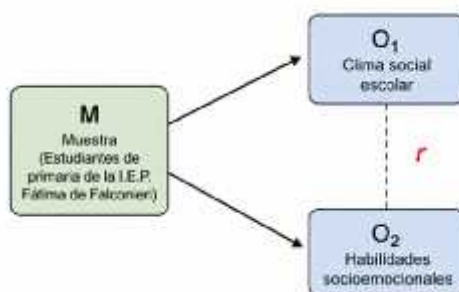
En el marco de este estudio, adoptó un enfoque cuantitativo para abordar los objetivos establecidos, caracterizado por centrarse en la evaluación y análisis numérico de los datos; además, se distingue por la recopilación metódica de datos medibles, seguida de un examen meticuloso utilizando metodologías estadísticas, en las que se da prioridad a la adquisición de datos numéricos que favorezcan la identificación de patrones para establecer procesos de asociación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2. Diseño de investigación

El estudio presentó un diseño no experimental, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural, sin manipulación deliberada (Polanía et al., 2020). Asimismo, tuvo un alcance correlacional, orientado a determinar la relación entre las variables, sin establecer causalidad entre ellas (Ramos, 2020). Finalmente, fue de tipo básica, puesto que estuvo dirigida a ampliar el conocimiento teórico sobre el fenómeno estudiado, sin una aplicación práctica inmediata (Vizcaíno et al., 2023).

Figura 1

Esquema del diseño correlacional



Nota. M = muestra de estudiantes; O₁ = observación de la variable clima social escolar; O₂ = observación de la variable habilidades socioemocionales; r = relación entre las variables

3.3. Población

Se entiende como el grupo total de personas que poseen características comunes y que son analizados, su definición no consiste solo en un número, sino una delimitación específica con un determinado fin; por lo tanto, su establecimiento es importante, ya que influye en la representatividad de los resultados y la selección de las técnicas estadísticas a emplear (Ventura-León, 2017). Este estudio se contempló una población representada por 59 estudiantes de 1er a 5to grado de primaria de la Institución “Fátima de Falconieri”, situada en Chimbote.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de 1er a 5to grado de primaria.
- Estudiantes que tengan una asistencia escolar mínima, con al menos el 80% de asistencia para asegurar que hayan tenido suficiente contacto con el clima escolar.
- Estudiantes con consentimiento de padres o tutores y asentimiento propio.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Estudiantes cuyos padres o tutores no hayan dado su consentimiento.
- Estudiantes que completen cuestionarios de manera incompleta o incorrecta.

3.4. Muestra

Se describe como un subgrupo elegido de la población, utilizado para realizar inferencias sobre el grupo total, su elección debe ser cuidadosa para asegurar que sea representativa del grupo poblacional (Ventura-León, 2017).

Este estudio tuvo una muestra de tipo censal en la cual se consideraron a todas las unidades de estudio, en tal sentido, se trabajó con 59 estudiantes que representan el 100%

de la población estudiantil de la I.E. mencionada previamente; esta muestra se seleccionó por un muestreo no probabilístico a conveniencia, método en el cual la elección se rige por la disponibilidad y accesibilidad de los sujetos, optando por aquellos que son fácilmente accesibles y están disponibles para el investigador, sin aplicar un proceso aleatorio de selección, en base a lo señalado por González (2021).

Tabla 1

Distribución sociodemográfica de los participantes

		f	%
Edad (M = 8,37; DE = 1,83)	6	10	16,9
	7	13	22
	8	12	20,3
	9	8	13,6
	10	3	5,1
	11	11	18,6
	12	2	3,4
Género	Femenino	29	49,2
	Masculino	30	50,8
Grado (primaria)	1°	13	22
	2°	12	20,3
	3°	11	18,6
	4°	10	16,9
	5°	13	22
Global		59	100%

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; f = Frecuencia; % = Porcentaje

En la tabla 1 se observa que el estudio incluyó a 59 escolares de primaria con un promedio de edad de 8,37 años y desviación estándar de 1,83. En la edad, predominan las edades de 7 (22%) a 8 años (20,3%) y, en menor proporción, 10 (5,1%) a 12 años (3,4%). La distribución por género evidencia que el 49,2% pertenecieron al femenino y 50,8% masculino. Por distribución de grado, la participación se concentra en primero y quinto (ambos 22%), seguida de segundo (20,3%), tercero (18,6%) y cuarto (16,9%).

3.5. Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Clima escolar	Aspectos relativos al centro escolar	- Comodidad - Respeto - Confianza - Seguridad - Equidad
	Aspectos relativos a los profesores	- Reconocimiento - Orden - Apoyo
Habilidades socioemocionales	Componente intrapersonal	- Autoconcepto - Asertividad - Autorrealización - Comprensión de sí mismo - Independencia - Relaciones interpersonales
	Componente interpersonal	- Responsabilidad social - Empatía - Solución de problemas
	Componente de adaptabilidad	- Prueba de realidad - Flexibilidad
	Componente de manejo del estrés	- Tolerancia al estrés - Control de impulsos

3.6. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Se aplicó la encuesta; Feria et al. (2020), la definen como una técnica fundamental que se lleva a cabo para recopilar datos de a una muestra de casos, proporcionando información valiosa sobre actitudes, opiniones y comportamientos.

Instrumento

Por otro lado, el cuestionario es un instrumento comúnmente usado para recopilar y registrar datos, su versatilidad lo hace útil tanto como herramienta de investigación como de evaluación. De acuerdo con García (2020), consiste en un grupo de preguntas cuidadosamente elaboradas que cubren diversos aspectos de interés en una investigación o evaluación; para este estudio se administrarán los siguientes:

Por lo mencionado, el primer instrumento fue el inventario de BarOn ICE: NA creado por Bar-On y Parker (2000) en Toronto, Canadá, con el fin de medir la inteligencia social y emocional en población infantojuvenil. Su creación inició con la adaptación del inventario original para adultos, el Bar-On EQ-i, donde un grupo de expertos evaluó los 133 ítems originales, reteniendo 96 para una versión piloto. Luego en un análisis exploratorio con 371 participantes de escuelas de Canadá y EE. UU., se identificó un modelo de cuatro factores similar al del inventario para adultos. Posteriormente, se reestructuró la escala, añadiendo 33 ítems nuevos y resultando en un total de 81 ítems; luego con una muestra de 800 participantes, se confirmó nuevamente la estructura factorial, reduciendo el conjunto a 60 ítems para la versión final del BarOn ICE: NA.

Finalmente, se desarrolló una forma abreviada, en una muestra de 9,172 sujetos corroborando la estructura de cuatro factores, representados por 30 ítems de tipo Likert con 4 niveles que van de 1 (muy rara vez) a 4 (muy a menudo), aplicable a edades entre 7 a 18 años, con una duración estimada de aplicación de 10 a 15 minutos.

Respecto a los índices de la calidad métrica original del Bar-On ICE: NA, evaluados por Bar-On y Parker (2000), estimaron cuatro tipos de confiabilidad, incluyendo la consistencia interna y el error estándar de medición, con coeficientes que oscilaron entre .77 y .88, indicando una buena estabilidad del inventario. En cuanto a la validez, se estableció la estructura interna de los ítems por medio de un análisis factorial confirmatorio, revelando que los factores empíricos alinean estrechamente con las escalas; además, las intercorrelaciones entre los componentes de ambas versiones evidenciaron una fuerte congruencia, destacando la multidimensionalidad del instrumento.

La adaptación al contexto peruano se realizó por Ugarriza y Pajares (2005) en 3.375 niños y adolescentes de Lima, en donde se analizaron las propiedades del instrumento

confirmando. La confiabilidad obtuvo valores satisfactorios que oscilaron entre .66 a .72 entre sus dimensiones y puntaje total. Además, se estimó que las correlaciones inter-ítems oscilaron entre .30 y .70, lo que respalda la uniformidad de los ítems dentro de cada componente. Además, se aplicó un análisis factorial exploratorio que identificó las cuatro escalas citadas, con eigenvalues superiores a 2 y explicando más del 60% de la varianza total en la muestra; los pesos factoriales rotados indicaron que los ítems cargan significativamente en sus respectivas escalas, corroborando la estructura teórica del inventario.

Por otro lado, el segundo instrumento fue el California School Climate and Safety Survey (CECSCE), creado en Estados Unidos en la década de 1990, enfocado en evaluar la seguridad y el clima en las escuelas. La adaptación se efectuó por Trianes et al. (2006) en España, a fin de proporcionar un instrumento adaptado a la realidad española para evaluar el clima escolar en centros educativos; su población objetivo incluyó estudiantes de educación secundaria, y se aplicó inicialmente en centros públicos de Málaga, con el propósito de mejorar la adaptación escolar y prevenir conductas violentas en el entorno educativo.

El CECSCE consta de 14 ítems distribuidos en dos factores: uno relacionado con el clima del centro escolar y otro con el clima del profesorado. Busca evaluar la percepción de los alumnos sobre su entorno escolar, centrándose en aspectos como la seguridad, el respeto y la calidad de vínculos interpersonales; utiliza una escala de tipo Likert de cinco niveles, que permite a los estudiantes expresar su grado de conformidad o disconformidad con cada declaración. La población a la que se aplica abarca estudiantes de 7 a 16 años, y el tiempo de administración es de aproximadamente 10 minutos.

La versión original del CECSCE presentó buenas propiedades psicométricas; al respecto, un análisis factorial que reveló dos factores que representan un 54,2% y un 45,6% de la

varianza, también obtuvo valores de confiabilidad que oscilaron entre .72 y .77 para sus dimensiones, lo que indica una consistencia interna aceptable. Además, se realizó un test-retest con una correlación de .61 tras un intervalo de 9 meses, lo que respalda la estabilidad del instrumento a lo largo del tiempo. En cuanto a la validez, los ítems se sometieron a la evaluación de tres jueces expertos que confirmaron su pertinencia cualitativa; además, se efectuaron análisis de correlación con otras medidas de competencia social, lo que proporcionó evidencia adicional sobre su validez en la evaluación del clima social en entornos escolares.

Fue adaptado al contexto peruano por Gamarra (2017), con el objetivo de evaluar sus características psicométricas en 1,284 estudiantes de instituciones de Lima Sur. Los resultados mostraron una confiabilidad notable, con un $\alpha = .823$ para el cuestionario total, mientras que los factores individuales presentaron índices de .71 y .72, correspondientes a los aspectos relacionados con el centro escolar y con los profesores. Además, el análisis de ítems confirmó que los 14 reactivos mantuvieron correlaciones superiores a 0.20, lo que indica una adecuada homogeneidad; respecto a la validez de contenido, todos los ítems alcanzaron puntuaciones por encima de 0.80 en la V de Aiken. Finalmente, el análisis de constructo identificó dos factores que representaron el 45.68% de la varianza total.

3.7. Técnica de análisis de resultados

Procedimiento de recolección de datos

Al comienzo, se estableció contacto con la Dirección de la Escuela de Pregrado de la UNS para solicitar una carta de presentación para la autorización de la institución seleccionada; una vez recibida la carta, se le presentó al director de la escuela para su aprobación. Tras su consentimiento, se coordinaron los detalles del estudio, incluyendo la distribución de

los documentos de consentimiento informado a los padres, que debieron autorizar la participación de sus hijos.

Una vez obtenidas las firmas de los padres, se establecieron las fechas para la administración de los cuestionarios en el centro educativo; el asentimiento informado será transmitido a los alumnos en lenguaje adecuado a su edad, aclarando el propósito de la investigación y el principio de confidencialidad; tras recibir su aceptación, se les proporcionarán las instrucciones necesarias para cumplimentar los instrumentos, ofreciéndoles apoyo a lo largo del proceso. Finalmente, se les agradeció su colaboración y se conservaron los datos recogidos para su transferencia a una base de datos Excel.

Métodos de análisis de datos

Una vez recogidos los datos de la administración presencial de los cuestionarios, se transcribieron a una hoja de cálculo Excel y posteriormente se importaron software SPSS versión 27 para su análisis estadístico descriptivo. Este análisis implicará la aplicación de frecuencias y porcentajes para cada nivel de respuesta, permitiendo la distribución y la comprensión de la prevalencia de cada categoría dentro de la muestra.

Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, debido al número de participantes. En función de los resultados, se eligió la prueba paramétrica *t* de Pearson para datos distribuidos normalmente. Finalmente, los datos se presentaron en tablas y gráficos para facilitar su interpretación, proporcionando una base para la discusión, donde se examinaron los resultados en relación con la bibliografía existente y se formularon las recomendaciones pertinentes.

Aspectos éticos

Se aplicaron las normativas éticas de la UNS, que establecen protocolos para la investigación académica. Además, se seguirán las normas establecidas por la APA (2020)

séptima edición, garantizando la citación precisa y evitando el plagio mediante la atribución adecuada de los conceptos y teorías examinados en el estudio. Así también, se consideraron los principios éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), que garantizan la no maleficencia, la beneficencia, la justicia y el respeto a la autonomía de los participantes asegurando el máximo beneficio y la mínima exposición a riesgos para los mismos.

Además, debido a que la muestra está compuesta por menores de edad, se obtuvo el asentimiento de los estudiantes y el consentimiento informado de sus padres para asegurar que sus derechos estén salvaguardados. Además, se mantuvo la confidencialidad de los datos y se utilizaron exclusivamente para los fines de investigación, garantizando así un uso ético de la información.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

Análisis descriptivo

Tabla 2

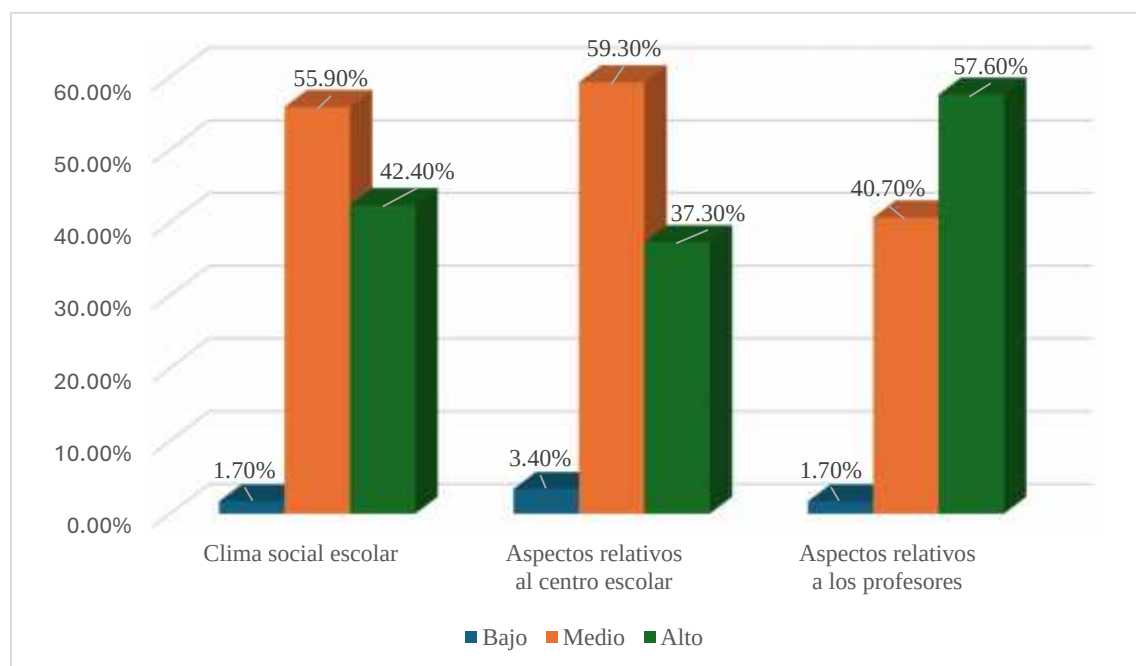
Niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones

Niveles	Clima social escolar		Aspectos relativos al centro escolar		Aspectos relativos a los profesores	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	1	1,7	2	3,4	1	1,7
Medio	33	55,9	35	59,3	24	40,7
Alto	25	42,4	22	37,3	34	57,6
Total	59	100%	59	100%	59	100%

Nota. f= frecuencia; %= porcentaje

Figura 2

Niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones



En la tabla 2 y figura 2 se puede observar que predominan los porcentajes de nivel medio en el clima social escolar con 55,9%, mientras que el nivel alto alcanza 42,4% y el bajo de 1,7%. En función a la dimensión aspectos relativos al centro escolar también prevalece

el nivel medio con 59,3%, seguido del alto con 37,3% y un bajo de 3,4%. Mientras que, en la dimensión aspectos relativos a los profesores destaca el nivel alto con 57,6%, por encima del medio con 40,7% y un bajo de 1,7%.

Tabla 3

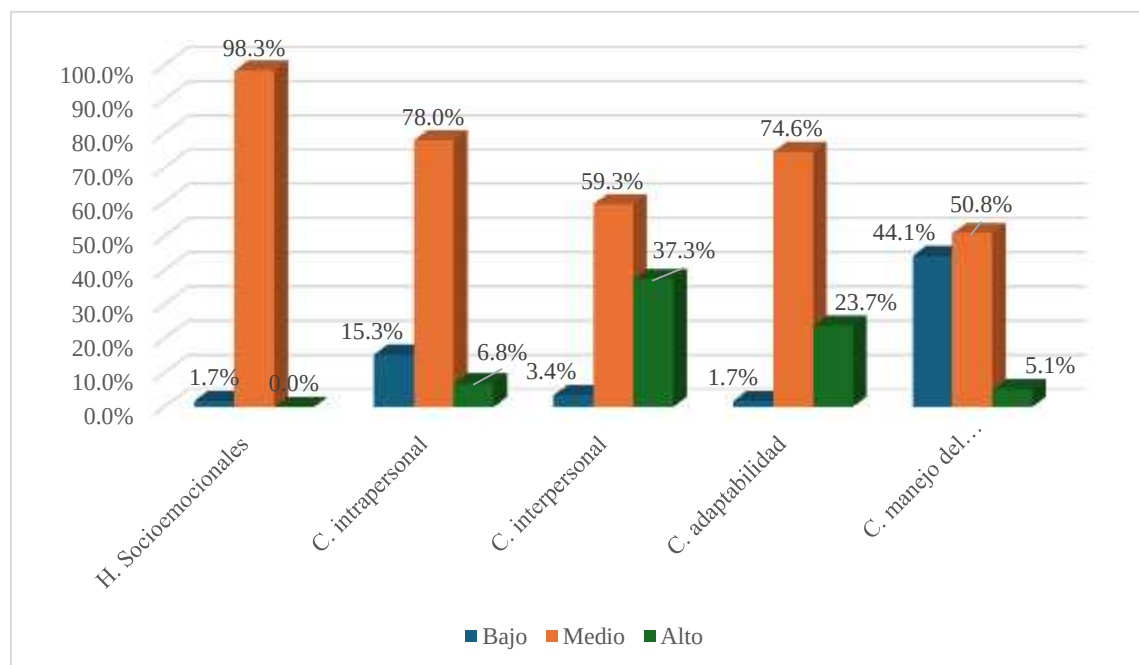
Niveles de la variable habilidades socioemocionales y sus dimensiones

Niveles	Habilidades socioemocionales		Componente intrapersonal		Componente interpersonal		Componente adaptabilidad		Componente manejo del estrés	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	1	1,7	9	15,3	2	3,4	1	1,7	26	44,1
Medio	58	98,3	46	78	35	59,3	44	74,6	30	50,8
Alto	0	0	4	6,8	22	37,3	14	23,7	3	5,1
Total	59	100%	59	100%	59	100%	59	100%	59	100%

Nota. f= frecuencia; %= porcentaje

Figura 3

Niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones



En la tabla 3 y figura 3 se puede observar que predomina el nivel medio en la variable habilidades socioemocionales con 98,3%, mientras que el nivel bajo es 1,7%. Prosiguiendo con las dimensiones, en el componente intrapersonal el nivel medio alcanza 78% y el bajo 15,3%, con solo 6,8% en alto. En la dimensión componente interpersonal predomina el medio con 59,3%, seguido del alto con 37,3% y un bajo de 3,4%. A su vez, en la dimensión componente adaptabilidad el medio es 74,6%, el alto 23,7% y el bajo 1,7%. Finalmente, en el componente manejo del estrés, el nivel medio registra 50,8%, el bajo 44,1% y el alto de 5,1%.

Análisis inferencial

Tabla 4

Prueba de normalidad

	K-S	gl	p
Clima social escolar	.092	59	.200
Habilidades socioemocionales	.092	59	.200

Nota. K-S = Kolmogorov Smirnov; p = Significancia

En la tabla 4, mediante la prueba de Kolmogórov–Smirnov, se verifica que tanto el clima social escolar como las habilidades socioemocionales se ajustan a una distribución normal ($p > .05$). Considerando este resultado, se optó por el uso del coeficiente de correlación r de Pearson para dar respuesta a los objetivos correlacionales.

Tabla 5

Correlación entre el clima social escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024

	Criterios	Habilidades socioemocionales
	r de Pearson	-.109
Clima social escolar	p	.410
	Tamaño de la muestra	59

Nota. p = Significancia

En la tabla 5 se puede observar una relación no significativa entre el clima social escolar y las habilidades socioemocionales ($r = -.109$; $p = .410$), determinándose así que no se evidencia relación lineal entre ambas variables del estudio. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula relacionado a la ausencia de significancia estadística.

Tabla 6

Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente intrapersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024

	Criterios	Componente intrapersonal
	r de Pearson	-.145
Clima social escolar	p	.274
	Tamaño de la muestra	59

Nota. p = Significancia

En la tabla 6 se reporta una relación no significativa entre el clima social escolar la dimensión componente intrapersonal ($r = -.145$; $p = .274$), lo que indica que no se presenta una asociación lineal entre ambos criterios.

Tabla 7

Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente interpersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024

	Criterios	Componente interpersonal
	r de Pearson	-.007
Clima social escolar	p	.959
	Tamaño de la muestra	59

Nota. p = Significancia

En la tabla 7 se reporta una relación no significativa entre el clima social escolar la dimensión componente interpersonal ($r = -.007$; $p = .959$), lo que indica que no se presenta una correlación lineal entre ambos criterios.

Tabla 8

Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente de adaptabilidad en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024

	Criterios	Componente de adaptabilidad
	r de Pearson	.074
Clima social escolar	p	.580
	Tamaño de la muestra	59

Nota. p = Significancia

En la tabla 8 se evidencia una relación no significativa entre el clima social escolar la dimensión componente adaptabilidad ($r = -.074$; $p = .580$), lo que indica que no se presenta una correlación lineal entre ambos criterios.

Tabla 9

Correlación entre el clima social escolar y la dimensión componente de manejo del estrés en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024

	Criterios	Componente de manejo del estrés
	r de Pearson	-.096
Clima social escolar	p	.467
	Tamaño de la muestra	59

Nota. p = Significancia

En la tabla 9 se identifica una relación no significativa entre el clima social escolar la dimensión componente de manejo del estrés ($r = -.096$; $p = .467$), lo que indica que no se presenta una correlación lineal entre ambos criterios.

4.2. Discusión

A nivel general, el presente estudio tuvo como fin determinar la relación entre el clima social escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024. En ese sentido, en los resultados se observó una ausencia de relación significativa, evidenciada por un coeficiente $r = -.109$ y

$p = .410$, por consiguiente, este hallazgo determina que no existe una relación lineal evidente entre ambas variables.

Al contrastar este hallazgo con la literatura existente, se encuentra una semejanza con el estudio a nivel local desarrollado por Garay (2019) en Chimbote, quien al evaluar a estudiantes de primaria en la I.E. José Olaya, también reportó una falta de relación significativa entre el clima escolar y variables socioemocionales como la asertividad. En ese sentido, se puede comprender que, en ciertos contextos educativos, la asimilación del ambiente no siempre determina el desarrollo de competencias blandas. Por el contrario, este hallazgo difiere de lo hallado por Roldan (2023) en Lima, quien sí encontró una relación significativa en escolares, lo que podría indicar diferencias en los entornos educativos donde se desarrollaron las investigaciones.

En consecuencia, Aldridge (2018) sostiene que el clima escolar se compone de características ambientales estables que deberían impactar el comportamiento de sus integrantes. Sin embargo, Leria y Salgado (2019) matizan que el clima es una visión subjetiva derivada de experiencias individuales. Si consideramos que las habilidades socioemocionales son capacidades para relacionarse y adaptarse, la teoría sugiere que estas pueden desarrollarse por vías alternas. Es posible que, como indican Martinelli y Raykov (2021), aunque la percepción del clima influya, las disposiciones subjetivas del alumno frente a su entorno sean más determinantes que el ambiente en sí mismo. Se concluye que, para la muestra estudiada en Nuevo Chimbote, el clima social escolar no actúa como un predictor lineal de las habilidades socioemocionales globales. Es probable que factores externos al aula, como la dinámica familiar o características resilientes individuales, tengan un peso mayor en el desarrollo integral que la atmósfera institucional percibida.

Prosiguiendo con el primero objetivo específico, fue determinar la relación entre el clima social escolar y la dimensión componente intrapersonal. Según el análisis realizado, se reporta una relación no significativa entre ambos, con un coeficiente de correlación de $r = -.145$ y $p = .274$. Esto indica que no se presenta una asociación lineal clara entre la percepción del entorno y la capacidad interna del estudiante.

Para contrastar ello según la evidencia empírica, a nivel internacional, Wong et al. (2021) en su estudio longitudinal en Los Ángeles, observaron que el ambiente escolar sí influía en aspectos intrapersonales como la autoeficacia, la determinación y la desesperanza, siin embargo, en el contexto regional, Borbor (2020) en Ecuador encontró una relación directa y fuerte entre el clima y las dimensiones de la inteligencia emocional. Es así que la discrepancia de los hallazgos sugiere que el componente intrapersonal en la población elegida podría ser más independiente de la influencia ambiental escolar que en otras poblaciones.

Por lo tanto, los fundamentos teóricos se asocian al modelo de Bar-On (2006), quien comprende al componente intrapersonal como la capacidad de introspección, autocomprensión y asertividad. Por su parte, Paolini y Schlegel (2017) agregan que implica la habilidad de comprenderse y aceptarse a uno mismo. Más aún, Trianes et al. (2006) relatan sobre los aspectos relativos al centro escolar expresados en seguridad y comodidad, se esperaría que un entorno seguro fomente la introspección. No obstante, la falta de una relación entre las variables podría explicarse desde la postura de Baeza (2020), quien sugiere que la "alfabetización emocional" es un proceso largo que inicia en la familia; por ende, las bases de la autocomprensión podrían estar ya establecidas fuera del ambiente educativo.

Por otro lado, en el segundo objetivo específico se orientó a determinar la relación entre el clima social escolar y la dimensión componente interpersonal. Aquí, se reporta una

relación no significativa, con un coeficiente de correlación $r = -.007$ y $p = .959$, donde un valor cercano a cero evidencia una nula asociación lineal.

Este resultado se contrasta al hallazgo obtenido por Wang et al. (2022) en China, quienes demostraron que los climas cooperativos promovían el compromiso con los demás. Por otro lado, Milart (2024), en un estudio desarrollado en Chimbote, encontró una asociación moderada entre convivencia y competencias socioemocionales. Más aún, Valera (2023) en Ancash reportó una fuerte asociación entre el entorno escolar y las habilidades sociales.

En relación con lo manifestado, Trianes et al. (2006) enfatizan que la satisfacción en la relación profesor-alumno es clave para minimizar problemas comportamentales. Además, Mena y Valdés (2019) señalan que la cohesión y el apoyo mutuo son esenciales para el clima escolar. Teóricamente, el clima es una base importante para el desarrollo social; sin embargo, en aulas "desconectadas" tal como lo describe Baeza (2020), puede existir una deficiencia de relaciones afectivas que expliquen por qué la percepción del clima no conlleva al desarrollo de mejores habilidades interpersonales. Por lo tanto, en la muestra estudiada, la capacidad de los educandos para relacionarse no parece manifestarse mediante el contexto escolar general, ya que, es posible que los estudiantes gestionen sus relaciones interpersonales basándose en códigos de conducta aprendidos en otros espacios de socialización.

El tercer objetivo específico tuvo como propósito determinar la relación entre el clima social escolar y la dimensión componente adaptabilidad, donde se evidenció una relación no significativa, con un coeficiente de correlación $r = -.074$ y $p = .580$, indicando la inexistencia de una relación lineal clara entre ambos constructos.

Al analizar la capacidad de adaptación, Yang et al. (2020) en Estados Unidos indicó que las competencias socioemocionales, incluyendo la autogestión y conciencia social, se

asocian con la percepción del clima para mitigar la victimización. A nivel nacional, Estrada y Mamani (2020) en Puerto Maldonado encontraron que el 63,9% de los alumnos tenía un nivel medio de habilidades y percibía un clima moderado, hallando correlación positiva entre estas variables. A diferencia de ellos, los datos de esta investigación sugieren que la flexibilidad y el ajuste al cambio en los estudiantes de Fátima de Falconieri no dependen de cómo valoran su entorno escolar.

Precisando el apartado teórico, la adaptabilidad implica la capacidad de resolución de los problemas existentes, esto según lo expuesto por Paolini y Schlegel (2017). Desde la perspectiva del clima escolar, Baeza (2020) describe tipos de aulas como la caóticamente establecidas donde la adaptabilidad es mayor pero confusa, o la rígidamente enmarañada enmarcado por un entorno educativo autoritario con una excesiva supervisión por parte de los adultos, exigiendo lealtad, lo que obstaculiza la investigación y el escepticismo. Por lo mencionado, la ausencia de relación encontrada en este estudio podría interpretarse bajo la premisa de que la adaptabilidad es un rasgo madurativo en la infancia, donde la habilidad para solucionar problemas no está vinculada a la valoración del clima escolar, ya que los recursos adaptativos provienen de fuentes distintas a la dinámica institucional.

El cuarto objetivo específico tuvo por finalidad determinar la relación entre el clima escolar y el manejo del estrés, donde se identificó una relación no significativa, con un coeficiente de correlación $r = -.096$ y $p = .467$. Dado esto, se descarta una asociación lineal entre ambos componentes.

Este resultado difiere con la investigación de Rojo (2023) en España, quien encontró la existencia de asociaciones moderadas entre tipos de conflictos y la gestión del estrés, y que los adolescentes más optimistas resuelven mejor los conflictos. Por otro lado, Ventura (2022) en Ica encontró que la inteligencia emocional mejora las habilidades sociales, demostrando la efectividad de la variable sobre la muestra del estudio.

Respecto al contraste teórico, Singla et al. (2021) afirman que climas positivos reducen comportamientos peligrosos y mejoran la salud mental. En cierta medida, un clima óptimo debería actuar como amortiguador del estrés, facilitando su manejo. Sin embargo, Pérez y Puentes (2022) advierten que en entornos donde la seguridad es baja, los estudiantes activan mecanismos de defensa. La falta de relación encontrada aquí podría indicar que el nivel de estrés escolar percibido no es lo suficientemente intenso para demostrar una adecuada relación, por lo que estaría más condicionado por factores de maduración cognitiva y estabilidad emocional en el hogar que por las dinámicas de convivencia escolar observadas.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

A nivel general, no existe relación una relación significativa entre el clima social escolar y las habilidades socioemocionales ($r = -.109$; $p = .410$) en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024

Respecto a las dimensiones, no existe una relación significativa entre el clima social escolar la dimensión componente intrapersonal ($r = -.145$; $p = .274$) en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024.

No existe una relación significativa entre el clima social escolar la dimensión componente interpersonal ($r = -.007$; $p = .959$) en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024.

No existe una relación significativa entre el clima social escolar la dimensión componente adaptabilidad ($r = -.074$; $p = .580$) en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024.

Finalmente, no existe una relación significativa entre el clima social escolar la dimensión componente manejo del estrés ($r = -.074$; $p = .580$) en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024.

5.2. Recomendaciones

Se recomienda a los docentes de primaria incorporar durante las sesiones de tutoría situaciones breves relacionadas con desacuerdos entre compañeros, dificultad para expresar lo que sienten o problemas para pedir ayuda, orientando a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y expresar sus necesidades de manera adecuada.

Se recomienda a la institución educativa desarrollar actividades grupales en las que los estudiantes deban asumir diferentes roles, escuchar puntos de vista y tomar decisiones

frente a situaciones propias de la convivencia escolar, favoreciendo el desenvolvimiento interpersonal y la capacidad para desenvolverse ante diferentes situaciones del aula.

Finalmente, se recomienda a los docentes abordar durante la tutoría situaciones que impliquen cambios de actividades, errores, frustraciones o conflictos cotidianos, utilizando estrategias sencillas de respiración, pausa y búsqueda de alternativas para que los estudiantes aprendan a responder de manera adecuada ante momentos de tensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G., Caffo, M., Galarza, K., Dueñas, H., & Rojas, W. (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>
- Aldridge, J., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88(2), 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Aragundi, R., & Game, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149–164. <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/856>
- Association American Psychological. (2020). *Manual de publicaciones de la APA*. El Manual Moderno. <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Azevedo, V., Caridade, S., Pimenta, M., Nunes, L., & Sani, A. (2023). School climate and students' disruptive behavior: Perceptions of school professionals. *Current Psychology*, 42(2), 10012–10024. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12144-021-02181-w>
- Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula: Una perspectiva sistémica*. Aprendizaje hoy.
- Baeza, S. (2020). El clima social escolar. *COLOQUIO*, 64, 8–16. <https://50.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/292>

- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Technical Manual. Toronto: MHS.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17295953/>
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Gráficas Campás, S.A. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Borbor, Q. (2020). *Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, Ecuador 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/52306>
- Calderón, N., & Vera, J. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Corradini, M., Martín, R., & Paolini, V. (2016). Habilidades específicas y habilidades socio-emocionales en la construcción de comunidades de aprendizaje. Un estudio exploratorio en el área de Periodismo. *Sociales Investiga*, 1(1), 74–85. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num_data.php?explnum_id=2669
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

- Cueva, M. (2021). Revisión Sistemática: Influencia de las Habilidades Sociales en la Prevención de Conductas Antisociales y Delictivas en Adolescentes de 12 A 18 Años. *Polo del Conocimiento*, 6(10), 523–543. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3223>
- Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Social Skills and School Social Environment in Basic Education students. *Revista Conrado*, 16(76), 135–141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500135
- Estrada, G., Córdova, F., Gallegos, N., & Mamani, H. (2021). Actitud hacia la investigación científica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 60–72. <https://doi.org/https://doi.org/10.17162/au.v11i3.691>
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de investigación empírica? *Didáctica y Educación*, 11(3), 62–79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- Fish, M., & Dane, E. (2020). The Classroom Systems Observation Scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research*, 3(1), 67–92. <https://doi.org/10.1023/A:1009979122896>
- Flores, C., Vera, J., & Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12–29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>

- Flores, G. (2021). Impacto del programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de primaria. *Journal of business and entrepreneurial studie*, 1–14. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.207>
- Flores, J. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35(5), 174–186. <https://doi.org/https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *The 12 Transferable Skills from UNICEF's Conceptual and Programmatic Framework*. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/12-transferable-skills>
- Gamarra, E. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario clima social del centro escolar en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/434>
- Garay, A. (2019). *Asertividad y clima escolar en estudiantes de sexto grado de una institución educativa de Chimbote, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38902>
- García, I., & González, M. (2022). Clima social, familiar, escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(23), 231–258. <https://doi.org/https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i23.18057>
- García, T. (2020). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Unidad didáctica*, 1-29. http://www.etpcb.com.ar/documentos/sitios/evaluacion_intitucional/8_el_cuestionario.pdf

- Gardner, H. (1988). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (2002). La práctica de la inteligencia emocional. In *Educación XX1*. Editorial Kairós. S.A.
<https://ia800506.us.archive.org/23/items/La.practica.de.la.inteligencia.emocional/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- González, O. (2021). An approach to the different types of nonprobabilistic sampling. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1–3.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext
- Guerra-Báez, S. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educacional*, 23(18), 1–10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. INTERAMERICANA, MCGRAW-HILL EDITORES, S.A. de C. V. <https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/2140#?c=0&m=0&s=0&cv=0>
- Herrera, J., Sánchez, M., Carvajal, R., Silva, M., & Consuelo, L. (2021). *Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes en las IIEE*. Savez Editorial.
<https://www.savezeditorial.com/index.php/savez/article/view/4/34>
- Langille, D., Asbridge, M., Azagba, S., Flowerdew, G., Rasic, D., & Cragg, A. (2014). Sex Differences in Associations of School Connectedness with Adolescent Sexual Risk-Taking in Nova Scotia, Canada. *Journal of School Health*, 84(6), 387–395.
<https://doi.org/10.1111/josh.12161>

- Leria, F., & Salgado, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 364–379. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>
- Llorent, J., Zych, I., & Varo-Millán, C. (2020). Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain. *Educación XX1*, 23(1), 297–318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Luengo, B., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe, L., Gerbino, M., & Caprara, G. (2017). Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100–1114. <https://doi.org/10.1111/cdev.12863>
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Martinelli, V., & Raykov, M. (2021). Evaluation of the Georgia Elementary School Climate Survey for Elementary School Children. *International Journal of Emotional Education*, 13(2), 59–79. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/85631/3/v13i2p4.pdf>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-001>

- Mena, I., & Valdés, A. (2019). Clima Social Escolar. *Keywords for Asian American Studies*, 1(18), 9–13. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479883851.003.0006>
- Milart, L. (2024). *Convivencia escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de Nuevo Chimbote*, 2023. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/135660>
- Ministerio de Educación. (2008). *Resolución ministerial No 0440-2008-ED: Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/148150/_0440-2008-ED_-_15-10-2012_09_17_49_-RM-0440-2008-ED.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Resolución Ministerial No 281-2016-MINEDU: Aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica (1a ed.)*. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Más de 49 000 casos de violencia estudiantil fueron registrados en portal “SÍSEVE”*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/664873-mas-de-49-000-casos-de-violencia-estudiantil-fueron-registrados>
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VI ciclo*. MINEDU. <https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vi.pdf>
- Mondragón, G., Moscol, J., & Uriarte, E. (2023). *Habilidades sociales en el contexto de la educación básica en Perú*. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de*

la Educación, 7(30), 1962–1974.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.642>

Morante, G. (2022). *El Rol del Trabajo Social en el Acompañamiento para la Implementación de Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje en 12 Niños Diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad del Aula del Aceleración del Aprendizaje en la Institución* [Fundación Universitaria de Popayán].
<https://unividadup.edu.co/repositorio/files/original/bbe571fcc173abbcbfb88c907ba902953.pdf>

Mudarra, M., & García, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: Expectativas de los profesores de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114–133.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246652008>

Paolini, P., & Schlegel, D. (2017). Papel de las habilidades socio- emocionales en la construcción de contextos poderosos de aprendizaje. Estudio con estudiantes avanzados en carreras de educación. *Krinenin. Revista de Educación*, 15(2), 133–152.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/66149/CONICET_Digital_Nro.Paolini-pages-133-152.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Pérez, D., & Puentes, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, 51–71.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>

Polanía, C., Cardona, F., Castañeda, G., Vargas, I., & Abanto, W. (2020). *Metodología de Investigación Cuantitativa & Cualitativa: Aspectos conceptuales y prácticos para*

la aplicación en niveles de educación.

<https://doi.org/https://doi.org/10.54278/9789588292991>

Quintana, M. (2020). *Inteligencia emocional y clima institucional en instituciones educativas públicas con Jornada Escolar Completa del distrito El Tambo - Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6612>

Ramos, C. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Reinoso, W., Rodriguez, D., Canchig, A., Chaguaró, R., & Cervantes, B. (2024). El efecto Adverso del Ambiente Escolar en la Salud Emocional de los Alumnos de Educación Básica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 3336–3356. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10762

Rodríguez, J., & Ruiz, J. (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de educación Secundaria obligatoria de la comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231–250. <https://doi.org/http://orcid.org/0000-0002-0885-3484>

Rojo, M. (2023). Competencias socioemocionales y su relación con los conflictos escolares en educación secundaria. *Revista Educativa Hekademos*, 34(4), 44–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9086098>

Roldan, A. (2023). *Habilidades socioemocionales y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/123118>

- Romero, J., Granados, I., López, S., & Gonzales, G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: revisión documental. *Inclusión Desarrollo*, 8(2), 113–127.
<https://doi.org/https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 58(3), 14–18. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sánchez, Y., & Torres, J. (2017). Habilidades sociales y clima social familiar del adolescente de la Institución Educativa Privada “San José” - Chimbote, 2015 [Universidad Nacional del Santa]. <https://hdl.handle.net/20.500.14278/2610>
- Singla, D., Shinde, S., Patton, G., & Patel, V. (2021). The Mediating Effect of School Climate on Adolescent Mental Health: Findings From a Randomized Controlled Trial of a School-Wide Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 69(1), 90–99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.030>
- Touloumakos, A. (2023). Taking a step back to move forward: understanding communication skills and their characteristics in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 45(2), 188–207. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2030698>
- Trianes, M., Blanca, M., Morena, L., Infante, S., & Raya, L. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272–277. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3209>
- Turriate, J. (2021). *El clima social familiar, la autoestima y las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria de la I.E.G.P Los Ángeles de Chimbote* [Tesis de maestría. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/19896>

- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn. *Persona*, 8(8), 11–58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- UNESCO. (2020). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar*. <https://www.unesco.org/es/articles/que-necesita-saber-acerca-de-la-violencia-y-el-acoso-escolar>
- Valera Lopez, S. L. (2023). *Habilidades sociales y convivencia escolar en los estudiantes de la Institución Educativa N° 88229. Ancash, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/128245>
- Valero-Valenzuela, A., Camerino, O., Manzano-Sánchez, D., Prat, Q., & Castañer, M. (2020). Enhancing learner motivation and classroom social climate: A mixed methods approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155272>
- Ventura, J. (2022). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del 5to de primaria de una institución educativa nacional de Ica, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99299>
- Ventura-León, J. (2017). Population or sample? A necessary difference. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4), 648–649. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21453378014>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. In *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

- Wang, W., Xiao, J., Li, W., & Yao, J. (2022). How School Climate Affects the Development of the Social and Emotional Skills of Underprivileged-Background Students—An Empirical Study Based on the SSES2019 Data. *Children*, 9(12). <https://doi.org/10.3390/children9121812>
- Wong, M., Dosanjh, K., Jackson, N., R nger, D., & Dudovitz, R. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Clinical Review & Education*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/doi:10.1001/jama.2013.281053>
- Yang, C., Chan, M., & Ma, T. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82(March), 49–69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>

ANEXOS

ANEXO 01. MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Clima escolar y habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024..

APELLIDOS Y NOMBRES: Isela Pimentel

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES: Dimensiones e ítems		
PG: ¿Existe relación entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024?	OG: Determinar la relación entre clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.	HG: Existe relación significativa entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024.	Variable 1: Clima escolar		
			Dimensiones	Ítems	Escala de medida
			Aspectos relativos al centro escolar	12,11,6,5,10,7,9,1	Ordinal tipo Likert
					Nunca (1)
					Pocas veces (2)
					Algunas veces (3)
PE1: ¿Existe relación entre el clima escolar y el componente intrapersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024?	OE1: Determinar la relación entre el clima escolar y el componente intrapersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.	HE1: Existe relación significativa entre el clima escolar y el componente intrapersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote – 2024.	Aspectos relativos a los profesores	2,3,4,8,14,13	Muchas veces (4)
					Siempre (5)
			Variable 2: Habilidades socioemocionales		
			Dimensiones	Ítems	Escala de medida
			Componente intrapersonal	1,3,6,12,14,21,26	Ordinal tipo Likert

PE2: ¿Existe relación entre el clima escolar y el componente interpersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024? PE3: ¿Existe relación entre el clima escolar y la adaptabilidad en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024? PE3: ¿Existe relación entre el clima escolar y el manejo del estrés en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024?	Nuevo Chimbote - 2024. OE2: Determinar la relación entre el clima escolar y el componente interpersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024. OE3: Determinar la relación entre el clima escolar y la adaptabilidad en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024. OE4: Determinar la relación entre el clima escolar y el manejo del estrés en estudiantes de primaria de la I.E.P.	HE2: Existe relación significativa entre el clima escolar y el componente interpersonal en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024. HE3: Existe relación significativa entre el clima escolar y la adaptabilidad en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024. HE4: Existe relación significativa entre el clima escolar y el manejo del estrés en estudiantes de primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, Nuevo Chimbote - 2024.			
		Componente interpersonal	2,4,11,15,18,23,28,30	Muy rara vez (1)	
				Rara vez (2)	
				A menudo (3)	
				Muy a menudo (4)	
		Componente de adaptabilidad	10,13,16,19,22,24,25		
		Componente de manejo del estrés	5,7,8,9,17,20,27,29		

Fátima de Falconieri,
Nuevo Chimbote -
2024.

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística utilizada
Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica Diseño: No experimental Alcance: Correlacional	Población: Compuesta por 59 estudiantes de 1er a 5to grado de educación primaria de la I.E.P. Fátima de Falconieri, ubicada en Nuevo Chimbote. Muestra: Conformada por 59 estudiantes de la I.E.P. de Chimbote. Muestreo: No probabilístico por conveniencia	Técnica: Encuesta Instrumentos: - Inventario emocional BarOn ICE: NA – abreviada. - Cuestionario para evaluar el clima escolar del centro escolar - CECSCE	Normalidad: Kolmogorov-Smirnov Contrastación de hipótesis: Spearman o Pearson

ANEXO 02. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – ABREVIADA

Versión adaptada al contexto peruano por Ugarriza y Pajares (2005)

Colegio: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Grado: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1	Muy rara vez
2	Rara vez
3	A menudo
4	Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

N°	Ítems	1	2	3	4
1	Me importa lo que les sucede a las personas.				
2	Es fácil decirle a la gente como me siento.				
3	Me gustan todas las personas que conozco.				
4	Soy capaz de respetar a los demás.				
5	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
6	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				

7	Pienso bien de todas las personas.				
8	Peleo con la gente.				
9	Tengo mal genio.				
10	Puedo comprender preguntas difíciles.				
11	Nada me molesta.				
12	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
13	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
14	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
15	Debo decir siempre la verdad.				
16	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
17	Me molesto fácilmente.				
18	Me agrada hacer cosas para los demás.				
19	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
20	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
21	Para mí es fácil decirles a las personas como me siento.				
22	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				
23	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
24	Soy bueno(a) resolviendo problemas.				
25	No tengo días malos.				
26	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				
27	Me disgusto fácilmente.				
28	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				
29	Cuando me molesto actúo sin pensar.				
30	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.				

Gracias por completar el cuestionario.

CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL CLIMA ESCOLAR DEL CENTRO ESCOLAR - CECSC

Versión adaptada al contexto peruano por Gamarra (2017)

Colegio: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Grado: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

A continuación, se presentan unas oraciones que representan determinadas situaciones en el ambiente escolar, lee atentamente cada una de ellas y responde lo más sincera posible de acuerdo con la siguiente escala:

1	Nunca
2	Pocas veces
3	Algunas veces
4	Muchas veces
5	Siempre

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes.					
2	Trabajo en las tareas escolares.					
3	Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente.					
4	Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.					
5	Los profesores hacen un buen trabajo identificando a los desordenados.					
6	Me siento cómodo hablando con los profesores de mis problemas.					
7	Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.					
8	El colegio está muy ordenado y limpio.					
9	Se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio.					
10	Los estudiantes realmente quieren aprender.					

11	Los estudiantes de origen indígena son respetados.					
12	Mi clase tiene un aspecto muy agradable.					
13	La gente de este colegio se cuida uno al otro.					
14	Mi colegio es un lugar muy seguro.					

Gracias por completar el cuestionario.