



Magis. Revista Internacional de  
Investigación en Educación

ISSN: 2027-1174

articulosmagis@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana  
Colombia

Tapia-Gutiérrez, Carmen Paz; Cubo-Delgado, Sixto  
Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos  
Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 9, núm. 19, enero, 2017,  
pp. 133-148  
Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos

Relevant Social Skills: Perceptions of Multiple Educational Actors  
Habilités sociales importantes: perceptions de multiples acteurs éducatifs  
Habilidades sociais relevantes: percepções de múltiplos atores educativos

Fecha de recepción: 30 DE MAYO DE 2015/Fecha de aceptación: 20 DE FEBRERO DE 2017/Fecha de disponibilidad en línea: 30 DE ABRIL DE 2017

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp

Escrito por CARMEN PAZ TAPIA-GUTIÉRREZ  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, UCT  
TEMUCO, CHILE  
[ctapia@uct.cl](mailto:ctapia@uct.cl)

SIXTO CUBO-DELGADO  
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA  
BADAJOZ, ESPAÑA  
[sixto@unex.es](mailto:sixto@unex.es)

## Resumen

Las habilidades sociales son fundamentales para el desempeño docente, por tanto, su incorporación en la formación inicial también lo es. El objetivo de esta investigación ha sido explorar el significado del constructo "habilidades sociales". Se utilizó un diseño descriptivo y se conformó una muestra por conveniencia de 237 sujetos (profesores, académicos y estudiantes universitarios) de la región chilena de La Araucanía. A cada grupo se le aplicó la técnica de redes semánticas naturales. Los resultados muestran que las habilidades empáticas-solidarias y habilidades de comunicación son las más relevantes para todos los participantes.

## Palabras clave

Relaciones interpersonales; formación de docentes;  
comunicación interpersonal; competencias del docente;  
competencias para la vida

## Transferencia a la práctica

Esta investigación permite a los profesores del sistema educativo, contar con un conjunto de habilidades sociales priorizadas; estas podrán incorporarse en sus prácticas de aula para enriquecer las metodologías de trabajo y aportar a la formación integral de los estudiantes. En tal sentido, constituyen un contenido claro para abordar la formación socioemocional y aportar así a la sana convivencia en las instituciones educativas. Por otra parte, las instituciones de formación del profesorado podrán incorporar explícitamente las habilidades sociales en sus programas de formación y diseñar proyectos de innovación e investigaciones que favorezcan el desarrollo personal y profesional.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Tapia-Gutiérrez, Carmen Paz & Cubo-Delgado, Sixto (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp

## Keywords

Interpersonal relationships; teacher education; interpersonal communication; teacher competencies; life skills

## Abstract

Social skills are essential for teachers' performance, therefore, it is also relevant to incorporate them in teacher education pre-service programs. The aim of this research is to explore the meaning of the construct "social skills". This research is based on a descriptive design and a convenience sample of 237 subjects (teachers, scholars and university students) from the Chilean region of La Araucanía. Each group followed the technique of natural semantic networks. Results show that empathic-solidary skills and communication skills are the most relevant for all participants.

## Transfer to practice

This research allows teachers of the educational system to have a set of prioritized social skills. These skills can be incorporated into their classroom practices in order to enrich their work methodologies and to contribute to the comprehensive education of students. Accordingly, they constitute a clear content in order to develop the socio-emotional skills of students and contribute to the social coexistence of educational institutions. Teacher education institutions can explicitly incorporate social skills into their teacher education preservice programs and design innovation projects and research that could favor personal and professional development.

## Mots clés

Rapports interpersonnelles; formation d'enseignants; communication interpersonnelles; compétences de l'enseignant; compétences pour la vie

## Résumé

Les habilités sociales sont fondamentales pour l'exercice de l'enseignant, car son incorporation à la formation initiale l'est aussi. L'objectif de cette recherche a été d'explorer le signifié de l'objet conceptuel « habilités sociales ». On a utilisé un dessin descriptif et on a fourni un échantillon par convenance de 237 sujets (enseignants, académiques et étudiants universitaires) de la région chilienne de l'Araucanía. A chaque groupe on a appliqué la technique de réseaux sémantiques naturels. Les résultats montrent que les habilités empathiques-solidaires et les habilités de communication sont les plus importantes pour tous les participants.

## Transfert à la pratique

Cette recherche permet aux enseignants du système éducatif, de compter avec un ensemble d'habilités sociales prioritaires ; celles-ci peuvent être incorporées dans leurs pratiques pédagogiques pour enrichir les méthodologies de travail et contribuer à la formation intégrale des étudiants. Ainsi cette étude constitue un contenu clair pour aborder la formation socio-émotionnelle et contribuer à la bonne vie en commun dans les institutions éducatives. Par ailleurs, les institutions de formation des enseignants peuvent incorporer explicitement les habilités sociales dans les programmes de formation et dessiner des projets d'innovation et recherche pour favoriser le développement personnel professionnel.

## Palavras-chave

Relações interpessoais; formação de docentes; comunicação interpessoal; competências do docente; competências para a vida

## Resumo

As habilidades sociais são fundamentais para o desempenho docente. Portanto, sua incorporação na formação inicial também o é. O objetivo desta pesquisa foi explorar o significado do constructo "habilidades sociais". Utilizou-se um desenho descritivo e formou-se uma amostra por conveniência de 237 sujeitos (professores, acadêmicos e estudantes universitários) da região chilena da Araucanía. Em cada grupo se aplicou a técnica de redes semânticas naturais. Os resultados mostram que as habilidades empáticas-solidárias e habilidades de comunicação são as mais relevantes para todos os participantes.

## Transferência à prática

Esta pesquisa permite aos professores do sistema educativo, contar com um conjunto de habilidades sociais priorizadas. Estas poderão ser incorporadas em suas práticas de sala de aula para enriquecer as metodologias de trabalho e contribuir à formação integral dos estudantes. Neste sentido, se constituem num conteúdo claro para abordar a formação socioemocional e contribuir assim com a convivência nas instituições educativas. Por outra parte, as instituições de formação dos professores poderão incorporar explicitamente as habilidades sociais em seus programas de formação e desenhar projetos de inovação e investigações que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional.

## Introducción

La formación inicial docente ha hecho parte de los ejes fundamentales de las reformas educativas que reconocen la importancia del profesorado en la creación de capital social. Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009) señalan que la mejora en la calidad de los aprendizajes pasa necesariamente por los docentes como elemento clave en el proceso educativo, y el derecho a aprender de nuestros estudiantes constituye el principio orientador de la formación del profesorado.

En las instituciones educativas, investigaciones internacionales señalan que los factores “calidad del profesor” y “liderazgo directivo” son las variables que mayor peso tienen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Barber & Moursehd, 2008; Leithwood, 2009; Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce & Rodríguez-Mardones, 2016). Sin embargo, la situación actual de la educación en Chile revela que, a pesar de los esfuerzos desplegados por mejorar la calidad de la educación, persisten obstáculos y limitaciones en el desarrollo de buenas prácticas que produzcan mejores resultados de aprendizaje tanto en niños de diversas instituciones educativas (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2013), como también en estudiantes de pedagogía (Chile, Ministerio de Educación, 2013). Lo anterior implica que se deben realizar “mayores esfuerzos para elevar el nivel profesional de los docentes” (Cox, Beca & Cerri, 2011, p. 15).

Las orientaciones para la formación inicial docente señalan que una formación integral debe basarse en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (Delors, 1996). Sin embargo, investigaciones sobre los currículos de formación del profesorado indican que se sigue privilegiando el conocimiento disciplinario y pedagógico (Mena, Becerra & Castro, 2011), es decir, “se privilegia una educación exclusivamente cognoscitiva y la intención de brindar una educación integral se queda solo en buenas intenciones” (Acevedo, Solís, Caballero, Bustamante, Bocanegra, Espinoza & García, 2007, p. 117).

Considerando lo anteriormente planteado, la mejora en la calidad de formación del profesorado pasa necesariamente por que las universidades incorporen y/o expliciten en los currículos las temáticas referidas al *saber ser* y *saber convivir* con vistas a favorecer el desarrollo integral de los futuros profesores. En tal sentido, Francisco Imbernón-Muñoz (2006) plantea que los currículos de formación no deben abrumarse con exceso de contenido, más bien fortalecer los currículos considerando cómo enseñar a trabajar en equipo, la colaboración y comunicación entre ellos, aprender a escucharse, expresar el error y pedir ayuda. Como complemento de lo anterior, Michael Barber y Mona Mourshed (2008) señalan que para convertirse en profesores eficaces, los estudiantes que postulan a las carreras de educación deben contar con consistentes habilidades interpersonales y de comunicación, y también voluntad de aprender y la motivación para enseñar. A su vez, Pablo Palomero-Fernández (2009) y Miguel Ángel Zabalza-Beraza (2006) señalan que las competencias sociales y emocionales del profesorado afectan notablemente el desempeño docente en el modo de ejercer la docencia, y en las relaciones de aula. Claudio Naranjo (2007) sintetiza y resalta estas ideas al señalar que: “Nada necesitaríamos tanto como una educación afectiva o interpersonal, una educación de esa capacidad amorosa que es la base de la buena convivencia y la participación en la comunidad que tan críticamente está faltando en el mundo” (p. 181).

Así, entonces, no se puede pensar en una mejora en la calidad de la educación, si no se incorpora el aprender a ser y a convivir en los procesos formativos (Marina, Pellicer & Manso, 2015) en los currículos de formación

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación se deriva de la tesis doctoral *Desarrollo de un modelo representacional y un instrumento para evaluar habilidades sociales en contextos universitarios* y presenta los resultados de un primer estudio dirigido a identificar las habilidades sociales relevantes para el ámbito educativo y a partir de ello, definir un modelo de las habilidades sociales en la formación del profesorado.

del profesorado y la dimensión socioemocional que, según María Rosario Fernández-Domínguez, José Emilio Palomero-Pescador & María Pilar Teruel-Melero, “debe ser planteada como eje vertebrador del desarrollo integral de las personas” (2009, p. 35). De esta manera, los nuevos docentes podrán influir positivamente en el desarrollo social y emocional de sus estudiantes (Díaz-Fouz, 2014; Montes-Ayala & Torres-González, 2015). A su vez, el desarrollo de habilidades o competencias socioemocionales favorecerá la comprensión que cada estudiante puede hacer sobre sí mismo y los otros para crear relaciones interpersonales respetuosas, satisfactorias y efectivas. Dado que “los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros” (Maturana, 2007, p. 21), el desarrollo de competencias socioemocionales le permitiría al futuro profesor generar un nuevo espacio relacional que permita vivir y un convivir mediante un desenvolvimiento armónico y adecuado dentro del contexto en el cual esté inmerso, actuando con responsabilidad, respeto y autonomía (Dávila-Yáñez & Maturana-Romesín, 2009).

Estamos ciertos: los docentes cobran gran importancia frente a sus estudiantes pues si ellos no enseñan explícitamente aspectos referidos al saber ser y convivir, difícilmente los estudiantes universitarios integrarán estos valores y habilidades en su futuro quehacer docente o profesional, es decir, se debe avanzar en romper una enseñanza tradicional que privilegia aspectos referidos al saber y saber hacer para generar un círculo virtuoso que fortalezca el *saber ser* y *convivir* en las aulas universitarias y aportar así a la formación integral de los estudiantes (Díaz-Fouz, 2014; Montes-Ayala & Torres-González, 2015).

## Referentes conceptuales

Para desenvolverse adecuadamente, los profesores requieren diversas competencias entre las cuales están las habilidades sociales que constituyen un aspecto esencial en su desempeño profesional. Diversas investigaciones reconocen que una persona con un buen nivel de desarrollo de habilidades sociales tendrá mejores posibilidades de: (i) aprender y enseñar, (ii) insertarse en su mundo social, (iii) lograr una participación activa, (iv) mantener relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas, (v) mantener una buena salud mental y (vi) desempeñarse eficaz y eficientemente en el campo laboral (Barber & Mourshed, 2008; Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador & Teruel-Melero, 2009; Imbernón-Muñoz, 2006; Naranjo, 2007; Singh, 2004). Por tanto, los antecedentes anteriores hacen indispensable que el profesorado considere las habilidades sociales en su proceso formativo.

Las habilidades sociales son conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra. A su vez, las habilidades sociales son respuestas específicas, pues su efectividad depende del contexto concreto de la interacción y de los parámetros que en ella se activan. Se adquieren principalmente por medio del aprendizaje, de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en las que se exhibe la destreza social (Caballo, 1993; Gil-Rodríguez, 1984; Hidalgo & Abarca, 2000; Monjas-Casares, 1994).

Las habilidades sociales han sido organizadas por muchos autores en componentes o dimensiones. En la tabla 1 se sistematiza las clasificaciones, de tres autores o grupos de autores que las han investigado en el ámbito educativo, por componente de las habilidades sociales.

Tabla 1

Sistematización de las habilidades sociales en el ámbito educativo

Componente	Conductual/motor	Cognitivo	Emocional-fisiológico
Larry Michelson, Don P. Sugai, Randy P. Wood & Alan E. Kazdin (1987)	Habilidades prosociales y sociales como saber escuchar, saber pedir colaboración. Habilidades facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás: saber iniciar una conversación, hacer sugerencias, solicitar cambios de comportamiento, etc.		Habilidades sociales afectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado, etc.). Habilidades sociales superadoras del estrés: pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo, etc. Habilidades alternativas a la agresión: responder a una burla, solucionar conflictos, etc.
Isabel María Paula-Pérez (2000)	Habilidades conversacionales. Habilidades para cooperar y compartir. Habilidades de autoafirmación.	Autoverbalizaciones, patrones de pensamiento, expectativas, valores subjetivos y sistemas de autorregulación.	Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos.
María Rosario Fernández-Domínguez, José Emilio Palomero-Pescador & María Pilar Teruel-Melero (2009)	Cooperar y trabajar en equipo, compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar en pos de metas comunes. Asertividad y habilidades sociales: expresar los deseos y opiniones y defender los propios derechos, como respetan a los demás. Afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.		Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional. Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de los otros y comprender lo que viven o sienten las personas con las cuales interactúa. Expresar, sentimientos como también aceptar errores, fracasos y discrepancias

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los antecedentes presentados, queda de manifiesto que las habilidades sociales son relevantes para la formación del profesorado y nos preguntamos ¿cuáles son las habilidades sociales relevantes para el desempeño docente en Chile?, ¿hay percepciones diversas de las habilidades sociales según los distintos actores educativos?, ¿coinciden las habilidades sociales descritas por los actores con las propuestas teóricas?

## Objetivos de investigación

Determinar las habilidades sociales relevantes para diversos actores educativos, que permitan fortalecer la formación docente en la región de la Araucanía, Chile.

### Objetivos específicos

- Identificar los significados y conceptualizaciones que los profesores de instituciones educativas atribuyen a las habilidades sociales.
- Identificar los significados y conceptualizaciones que académicos que participan en programas de formación inicial docente atribuyen a las habilidades sociales.
- Identificar los significados y conceptualizaciones que estudiantes universitarios de carreras de educación atribuyen a las habilidades sociales.
- Definir un modelo de habilidades sociales para la formación docente.

## Método y participantes

Este estudio se realizó utilizando un diseño descriptivo que tiene como objetivo dar a conocer y describir una realidad particular; en este caso, los significados de las habilidades sociales para profesores, académicos y estudiantes de carreras de pedagogía.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo por conveniencia no probabilístico y quedó conformada por tres (3) grupos con un total de 237 participantes (83% mujeres y 17% hombres), según se detalla a continuación:

El primer grupo quedó compuesto por 81 profesores (52 mujeres y 29 hombres) de instituciones educativas de dependencia municipal, subvencionada y particular. Los criterios de inclusión fueron: (a) desempeño como profesor con un mínimo de 3 años, (b) participación en al menos un proyecto de mejoramiento de la práctica pedagógica, (c) participación en proyectos que impliquen colaboración y (d) disposición a participar de la investigación.

El segundo grupo quedó conformado por 35 académicos de la Facultad de Educación (33 mujeres y 2 hombres) de las escuelas de educación parvularia, básica, media y diferencial. Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: (i) ser docente de la carrera de educación, (ii) tener más de tres años de desempeño en la universidad y (iii) trabajar en la línea de práctica.

El tercer grupo estuvo conformado por 121 estudiantes de la Facultad de Educación (111 mujeres y 10 hombres), incluyendo las carreras de educación parvularia, básica, diferencial, media en biología, matemática e inglés. Los siguientes fueron los criterios de inclusión (a) haber cursado al menos dos años en la Universidad y (b) haber cursado a lo menos tres procesos de práctica iniciales.

## Técnica de recolección de datos

Para acceder a la noción de *habilidades sociales para el desempeño docente*, se utilizó la técnica de redes semánticas naturales que permite la evaluación del significado, el que a su vez está "dado por un proceso reconstructivo de información en la memoria, que permite observar cuál es el conocimiento que se tiene de un concepto" (Valdez-Medina, 1998, p. 60). Esta técnica permite a los participantes toda la libertad para generar o plantear los conceptos que deseen, o que crean que están relacionados o que definan al concepto central.

La técnica se basa en la presentación de un reactivo, en este caso, "habilidades sociales" al que cada participante asocia un mínimo de cinco (5) palabras sueltas sin usar partículas gramaticales o preposicio-

nes. Posteriormente, el participante jerarquiza las palabras definidoras, al asignarle un número 1 a la que consideran más relacionada, cercana o que mejor definiría el concepto en cuestión; el 2 a la que sigue y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar las palabras estipuladas.

## Procedimiento

Se gestionó el acceso al campo por medio de los directivos de las instituciones y luego se informó de los objetivos de la investigación a cada grupo de participantes, lo que favoreció obtener el consentimiento informado y la participación de los sujetos en el proceso de recogida de datos. La aplicación de la técnica se realizó colectivamente en 19 grupos en los entornos educativos respectivos y cada participante respondió en una hoja diseñada para el estudio.

De acuerdo a los objetivos de investigación, se organizaron dos fases de estudio. La primera permitió determinar los significados de las *habilidades sociales* en el ámbito educativo, según los grupos antes definidos y la segunda fase permitió categorizar los conceptos y determinar las habilidades sociales relevantes a fortalecer en estudiantes en formación inicial docente.

## Análisis

El análisis de los datos, siguiendo la propuesta de José Luis Valdez-Medina (1998), consideró los siguientes indicadores:

- *Valor M* es un indicador del peso semántico de cada palabra y se obtiene al sumar el valor semántico (VS) que cada sujeto ha asignado a las palabras definidoras generadas.
- *Conjunto SAM* correspondiente a las primeras quince primeras palabras con mayor Valor M (peso semántico), lo cual obtiene por medio de la organización de los valores M.
- *Valor FMG* representa la distancia semántica entre cada una de las palabras definidoras. Para realizar este cálculo, se asigna un porcentaje a cada Valor M, donde el 100% se otorga a la palabra que tiene el mayor peso semántico y se aplica posteriormente una regla de 3 simple para los demás conceptos.

Posteriormente, para lograr determinar las habilidades sociales, se realizó un análisis de contenido, bajo un modelo inductivo. Para ello, dos psicólogas y dos educadoras diferenciales procedieron a la categorización que consideró la lectura global y en profundidad de los conceptos que conforman los conjuntos SAM de las diferentes redes. Posteriormente, se agru-

paron los conceptos en categorías afines (raíces similares), proceso que se apoyó en los aportes teóricos y la revisión de tres expertos. Finalmente, se otorgó nombre y peso a las categorías definidas al sumar los valores M de los conceptos asociados y se aplicó un regla de 3 simple para establecer el peso de cada categoría.

## Resultados

### *Fase 1: Significados del concepto habilidades sociales*

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para el concepto de habilidades sociales, que corresponden a los valores *M* (peso semántico, sumatoria de valores asociados a cada concepto por los participantes), *FMG* (distancia semántica expresada en porcentaje) y conjunto *SAM* (conjunto de conceptos de mayor peso semántico). Los resultados de las redes semánticas se presentarán por actores: profesores/as, luego académicos y finalmente estudiantes.

Tabla 2

*Valores de la red semántica del concepto habilidades sociales para profesores*

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG (%)</b>
Empatía	317	100
Comunicación	309	97
Sociabilidad	187	59
Respeto	153	48
Tolerancia	119	38
Relación	102	32
Escuchar	99	31
Solidaridad	73	23
Amistad	71	22
Asertividad	59	19
Diálogo	52	16
Mediación	47	15
Convivencia	47	15
Interacción	45	14
Líder	44	14

*Fuente: elaboración propia*

*SAM (conjunto de conceptos), M (peso semántico) y FMG (distancia semántica). N = 81 participantes*

El concepto central de la red es *empatía* con un valor M de 317; también forman parte del núcleo de la red los conceptos de *comunicación* y *sociabilidad*, con un peso semántico de 309 y 187, respectivamente. Estos conceptos tienen una distancia semántica de 97 y 59% respecto del concepto en estudio.



Tabla 3

Valores de la red semántica del concepto de habilidades sociales para académicos de la Facultad de Educación

SAM	M	FMG (%)
Empatía	248	100
Comunicación	181	73
Tolerancia	81	33
Asertividad	75	30
Escuchar	68	27
Respeto	67	27
Liderazgo	47	19
Trabajo en equipo	44	18
Autocontrol	34	14
Afectividad	31	13
Relación	29	12
Colaboración	27	11
Adaptación	25	10
Confianza	25	10
Expresión	25	10

Fuente: elaboración propia

SAM (conjunto de conceptos), M (peso semántico) y FMG (distancia semántica).  
N = 35 participantes

El concepto central de la red es *empatía* con un valor M de 248; también forman parte del núcleo de la red los conceptos de *comunicación* con un peso semántico de 181 y una distancia semántica de 73%.

Tabla 4

Valores de la red semántica del concepto habilidades sociales para estudiantes de la Facultad de Educación

SAM	M	FMG (%)
Empatía	744	100
Comunicación	408	55
Respeto	376	51
Tolerancia	240	32
Liderazgo	186	25
Responsabilidad	177	24
Compromiso	143	19
Escuchar	95	13
Vocación	90	12
Sociabilidad	89	12
Solidaridad	87	12
Comprensión	79	11
Confianza	78	10
Motivación	75	10
Paciencia	66	9

Fuente: elaboración propia

SAM (conjunto de conceptos), M (peso semántico) y FMG (distancia semántica).  
N = 121 participantes

El concepto central de la red es *empatía* con un valor M de 744; también forman parte del núcleo de la red los conceptos de *comunicación* y *respeto* con un peso semántico de 408 y 376 y distancia semántica de 55 y 51%, respectivamente.

La tabla 5 permite comparar los conjuntos SAM (quince palabras de mayor peso semántico) de los distintos participantes.

Tabla 5  
Conjuntos SAM para cada grupo de participantes

Conjuntos SAM		
Profesores	Académicos	Estudiantes
Empatía	Empatía	Empatía
Comunicación	Comunicación	Comunicación
Sociabilidad	Tolerancia	Respeto
Respeto	Asertividad	Tolerancia
Tolerancia	Escuchar	Liderazgo
Relación	Respeto	Responsabilidad
Escuchar	Liderazgo	Compromiso
Solidaridad	Trabajo en equipo	Escuchar
Amistad	Autocontrol	Vocación
Asertividad	Afectividad	Sociabilidad
Diálogo	Relación	Solidaridad
Mediación	Colaboración	Comprensión
Convivencia	Adaptación	Confianza
Interacción	Confianza	Motivación
Líder	Expresión	Paciencia

Fuente: elaboración propia  
Profesores,  $n = 81$ . Académicos,  $n = 35$ . Estudiantes,  $n = 121$

Al analizar los conjuntos SAM de los distintos tipos de participantes, se puede apreciar que todos señalan los conceptos de *empatía*, *comunicación*, *respeto*, *tolerancia*, *liderazgo* y *escuchar* al significar las habilidades sociales. Los conceptos con mayor peso semántico al momento de significar las habilidades sociales para todos los actores involucrados son *empatía* y *comunicación*.

Por otra parte, profesores y estudiantes coinciden en los conceptos de *sociabilidad* y *solidaridad*. Estudiantes y académicos comparten el concepto de *confianza* y profesores concuerdan con los académicos en el concepto de *asertividad*.

De forma particular, los profesores aluden a conceptos de *amistad*, *diálogo*, *mediación*, *convivencia*, *interacción* y *líder*. Los académicos se diferencian por los conceptos de *trabajo en equipo*, *autocontrol*, *afectividad*, *colaboración*, *adaptación* y *expresión*. Los estudiantes mencionan los conceptos de *responsabilidad*, *compromiso*, *vocación*, *comprensión*, *motivación* y *paciencia*.

## Fase 2: Determinación de habilidades sociales relevantes a la formación de profesores

Para establecer categorías se realizó un análisis de contenido que incluyó: lectura de todos los conceptos y luego agrupación según criterio de afinidad (raíces de palabras iguales) o relación teórica. A partir de ello, se definieron 6 categorías: (a) habilidades empáticas y solidarias, (b) habilidades conversacionales, (c) habilidades de autoafirmación, (d) habilidades de resolución de conflicto, (e) habilidades de colaboración y (f) habilidades para compartir. En la tabla 6 se indican las categorías y los conceptos asociados a cada una de ellas.

Tabla 6  
Categorías y conceptos relacionados

Categorías	Conceptos
HH empáticas y solidarias (EMP)	Empatía, solidaridad, ayuda, tolerancia, comprensión y confianza.
HH conversacionales(CON)	Escuchar, conversar, comunicación, hablar y diálogo.
HH de autoafirmación (AUT)	Afectividad, autocontrol, expresión, asertividad y respeto.
HH de colaboración (COL)	Interacción, motivación, trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso y colaboración.
HH de resolución de conflictos (RES)	Conflicto, mediación, negociación y adaptación.
HH para compartir (COM)	Compartir, sociabilidad, amistad, relación, convivencia y participación.

Fuente: elaboración propia  
HH = habilidades

Posteriormente, para establecer la relevancia de cada categoría asignada por cada tipo de participantes, se sumaron los valores *M* (peso asignado a cada concepto) según la categoría en que cada concepto se adscribió, como se detalla en la tabla 7.

Tabla 7  
Peso de las categorías según participantes

Categoría	Profesores		Estudiantes		Académicos	
	Peso	(%)	Peso	(%)	Peso	(%)
EMP	390	22,6	988	33,7	273	27,1
CON	460	26,7	503	17,1	249	24,7
AUT	212	12,3	376	12,8	232	23,0
COL	164	9,5	635	21,7	152	15,1
COM	407	23,6	155	5,3	29	2,9
RES	47	2,7	--	--	25	2,5

Fuente: elaboración propia

Las categorías que obtuvieron mayor peso para *profesores* son habilidades conversacionales, habilidades para compartir y habilidades empáticas y solidarias. Por otra parte, los conceptos de la red semántica de los académicos se agruparon en seis categorías; las que obtuvieron mayor peso para *académicos* fueron: habilidades empáticas y solidarias, de habilidades conversacionales y habilidades de autoafirmación. Finalmente, la red semántica de los *estudiantes de educación* se agruparon en cinco categorías, siendo las habilidades empáticas y solidarias, habilidades de colaboración y habilidades conversacionales las de mayor peso.

La suma de los pesos de los tres grupos de participantes por categoría permitió obtener el peso total de las categorías. La tabla 8 informa del peso por categoría para cada dimensión de las habilidades sociales.

Tabla 8

*Peso de las categorías de habilidades sociales*

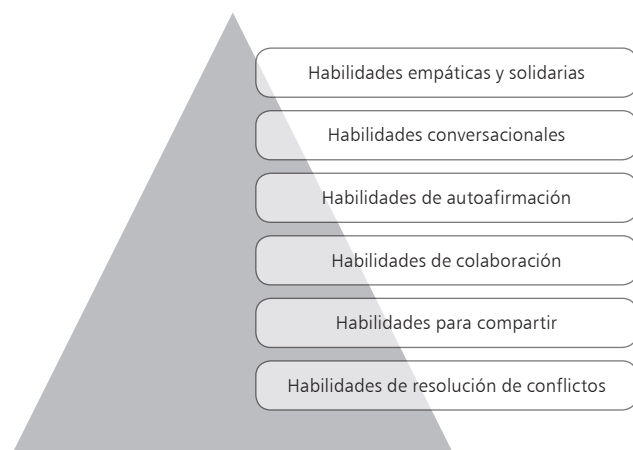
Categoría	Peso de la categoría en %
EMP	27,8
CON	22,8
AUT	16,0
COL	15,4
COM	10,6
RES	6,7

*Fuente: elaboración propia*

A partir de los resultados se generó un modelo de habilidades sociales (gráfico 1) con base en el cual se podrán diseñar estrategias para la evaluación y desarrollo de las habilidades sociales en la formación inicial de los futuros docentes.

Gráfico 1

*Modelo de habilidades sociales para el desempeño docente*



*Fuente: elaboración propia*

El modelo categoriza seis habilidades sociales relevantes para la formación del profesorado y establece un orden y una jerarquía en consideración a las representaciones de profesores, estudiantes y académicos.

## Discusión

Los resultados han permitido conocer las representaciones de las habilidades sociales de los diferentes colectivos vinculados al ámbito educativo, es decir, profesores, académicos y estudiantes. La habilidad más relevante para todos los participantes es la *empatía*. Ello indica que cuando los participantes piensan en una persona competente socialmente, a lo primero que hacen referencia es al componente emocional (Lorente-Navarro, Ramos-Santana & Pérez-Carbonell, 2016; Montes-Ayala & Torres-González, 2015). El reconocimiento de la empatía como una habilidad social relevante es coherente con los planteamientos de María Rosario Fernández-Domínguez, José Emilio Palomero-Pescador y María Pilar Teruel-Melero (2009), Leena Mangrulkar, Cheryl Vince-Whitman y Marc Posner (2001), Humberto Maturana (2002) y Claudio Naranjo (2007), quienes señalan que la interacción en la convivencia pasa necesariamente por el reconocimiento del otro.

La profesión docente se concreta por medio de las múltiples interacciones que tienen su base en una emoción, una creencia y/o un deseo. La emoción de base que debería movilizar nuestras actuaciones es, según Maturana (2002), el amor, que busca el bienestar, el bien-vivir, el bien-educar, para lo cual es necesario ampliar nuestra conciencia, de manera que ello nos permita reconocer a los otros. Desde esta perspectiva, la empatía se reconoce como una habilidad social básica para desenvolverse satisfactoriamente, enfrentar con éxito las exigencias y los desafíos de la vida tanto en el ámbito personal como también en lo profesional (Mangrulkar, Vince-Whitman & Posner, 2001; Pérez-García & Peiró-Silla, 2010).

Por tanto, los antecedentes presentados avalan para esta población la incorporación de la empatía como parte del constructo que explica las habilidades sociales.

La segunda dimensión que emerge del presente estudio se refiere a las *habilidades conversacionales*. Estas son esenciales para la interacción y constituyen un instrumento necesario para la acción docente en aula y el trabajo en equipo. De acuerdo a Jacques Delors (1996), el diálogo y el intercambio de argumentos favorecen el desarrollo profesional desde la perspectiva personal y social. Lo anterior es compartido por Larry Michelson, Don P. Sugai, Randy P. Wood y Alan E. Kazdin (1987) e Isabel María Paula-Pérez (2000), quienes consideran las habilidades comunicacionales como

facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás.

Las habilidades conversacionales han sido ampliamente investigadas como una dimensión de las habilidades sociales y hacen referencia a iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otros (Caballo, 1993; Monjas-Casares, 1994; Vallés-Arandiga & Vallés-Tortosa, 1996). Esta categoría incluye las habilidades de escucha y la capacidad de pedir apoyo (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987).

En tercer lugar, encontramos las *habilidades de autoafirmación* que se refieren a defender y respetar los derechos y las opiniones propias y de los demás (Paula-Pérez, 2000). Estas habilidades también se han agrupado en otras investigaciones bajo el nombre de *asertividad*. Sin embargo, creemos necesario recalcar que la asertividad hace referencia a un estilo de interacción que se caracteriza, preferentemente, por habilidades de autoafirmación (Caballo, 1993). Dicho lo anterior, dejamos en claro que —para nosotros— la asertividad no es un sinónimo de habilidades sociales, sino un estilo de interacción (Caballo, 1993) que forma parte de las habilidades sociales (Monjas-Casares, 1994) y un comportamiento de expresión de sentimientos y defensa de derechos (Vallés-Arandiga & Vallés-Tortosa, 1996).

Las habilidades de autoafirmación favorecen la integración a una comunidad educativa, en la cual el nuevo profesor debe aprender a vivir y participar en una nueva cultura; esta experiencia se conoce como *ajuste social* (Baron & Byrne, 2005) y permite a los nuevos integrantes desenvolverse adecuadamente en ella. En tal sentido, y en coherencia con los autores antes señalados, las habilidades de autoafirmación permiten ajustar el comportamiento, al establecer una interacción positiva con miembros de la nueva cultura. También permiten ejecutar un comportamiento general que resulte efectivo en el desempeño profesional. A su vez, estas habilidades favorecen que las personas (estudiantes o profesionales) puedan expresar lo que piensan como también escuchar desde el respeto y el reconocimiento del otro.

En cuarto lugar, los participantes de este estudio aluden a las *habilidades de colaboración*. Ellas han sido referidas en múltiples estudios como facilitadoras del aprendizaje (Carretero, 1993) y del desarrollo profesional (Chile, Ministerio de Educación, 2003). A su vez, es un valor que deseamos promover en nuestros estudiantes de manera que, sin perder su individualidad, puedan generar acciones en pro de metas comunes. Según los resultados presentados anteriormente, las habilidades de colaboración se conforman por conductas como: expresar ideas que aporten al grupo, solicitar y dar apoyo, hacer preguntas, motivar para la consecución de las metas y aceptar la crítica.

María Rosario Fernández-Domínguez, José Emilio Palomero-Pescador y María Pilar Teruel-Melero (2009) señalan que un profesor que colabora podrá estimular y orientar a sus estudiantes hacia valores como la amistad, la solidaridad, la confianza en los otros y el trabajo en equipo. Por otra parte, Benito León, Elena Felipe, Damián Iglesias y Carlos Latas (2011) indican que el aprendizaje colaborativo afecta positivamente las variables académicas, afectivas y sociales de los estudiantes. De acuerdo a lo expuesto, las habilidades de colaboración son básicas y fortalecen el desempeño profesional.

En quinto lugar, profesores, estudiantes y académicos consideran relevantes las *habilidades para compartir*. Esto es coherente con lo planteado por Daniel Goleman (1996), quien indica que compartir experiencias y la comunicación en sí permiten la liberación de la carga de emociones, como también el contacto entre docentes y estudiantes, la mediación educativa y el trabajo colaborativo.

La necesidad de compartir entre estudiantes es particularmente relevante para los jóvenes pues se encuentran en una etapa en que sus pares constituyen el principal agente socializador. Es muy importante para ellos poder establecer relaciones positivas con sus compañeros, de manera que convivir en la universidad se transforme en una experiencia agradable que, desde la aceptación del otro, favorezca la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje y la enseñanza. Lo anterior se complementa con los aportes de Julia Romeo-Cardone (2001), quien plantea que estas habilidades influyen en la salud mental individual de los jóvenes pues potencian los procesos de socialización, el sentido de pertenencia, la disminución del estrés y una mejor autoestima.

Finalmente, los participantes consideran importante las *habilidades de resolución de conflictos*, lo que coincide con diversos estudios que reconocen estas habilidades como relevantes para la interacción y la sana convivencia (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador & Teruel-Melero, 2009; Hidalgo & Abarca, 2000; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987). A su vez, estas habilidades permiten prevenir conductas negativas o de alto riesgo para la salud de los jóvenes y su bienestar (Cardozo, Dubini, Fernández, López de Neira, Lucchese & Mitchell, 2010).

Lo anteriormente expresado coincide con las orientaciones de Pamela Yáñez-Esquínazi y Jorge Galaz-Navarro (2011) quienes, reconociendo que el conflicto es inevitable e inherente a la existencia humana, plantean que las estrategias para resolverlo tienen su base en habilidades sociales como el diálogo de carácter reflexivo, la expresión de emociones y la escucha atenta que permitan aprender y comprometerse en el proceso. Como complemento de lo anterior, Sara

Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, María Teresa Luna y Marina Camargo (2006) plantean que el conflicto “se constituye en elemento creativo esencial en los procesos de interacción; la clave no está en la eliminación del conflicto, sino en su regulación y resolución de forma justa y no violenta, respetando las diferencias, pero dentro de una perspectiva de equidad” (p. 5). Siendo así, es relevante hacer del conflicto una oportunidad para aprender, asumirlo como un desafío y no como una amenaza. Por otra parte, profesores y profesoras son modelos para los estudiantes y, como adultos, les corresponde evidenciar en su desempeño pautas de resolución pacífica de conflictos basadas en el respeto, la reflexión y la comunicación como también promover la prevención a partir de la enseñanza de habilidades sociales en sus estudiantes (Varela-Torres, 2011).

## Conclusiones

Las habilidades sociales, identificadas y discutidas constituyen una herramienta orientadora que permite a los académicos involucrados en la formación del profesorado y a profesores en ejercicio contar con información relevante para el diseño de acciones, estrategias y programas con sus estudiantes, así como también fortalecer sus prácticas de aula.

La presente investigación revela que los actores del proceso educativo consideran que las habilidades sociales son centrales para la enseñanza, el aprendizaje y la sana convivencia en el aula. De las múltiples habilidades por ellos identificadas, la empatía, la solidaridad y la comunicación fueron consideradas las más relevantes por todos los participantes. Estas habilidades se inscriben en un espacio relacional y cultural que otorga sentido y funcionalidad en un contexto particular.

La construcción de los significados de estas habilidades a partir del análisis de contenido de las respuestas otorgadas por los participantes nos permitió comprender las implicancias de estos conceptos y generar un modelo jerárquico con base en el cual sería posible diseñar intervenciones educativas que propendan al desarrollo de las habilidades sociales identificadas como más relevantes.

Con todo, defendemos la convicción de que es indispensable incorporar las habilidades sociales identificadas en el modelo aquí presentado en los currículos de formación docente. La explicitación consciente de estas habilidades en los programas de estudio y su introducción intencionada en las prácticas educativas podrán generar un nuevo escenario relacional que favorecerá el desarrollo personal, profesional y ciudadano de nuestros estudiantes y del profesorado para un mejor vivir y convivir.

## Limitaciones

Finalmente, se considera que la investigación ganará en validez externa al ampliar la muestra, atendiendo aspectos como la representatividad de la Facultad de Educación en la que se ha realizado el estudio, el género, el tipo de universidad, la procedencia y la ubicación geográfica, entre otras variables, para una mejor comprensión de las habilidades sociales en el ámbito nacional.

## Agradecimientos

A los profesores, estudiantes, académicos y expertos que colaboraron y brindaron generosamente su tiempo en este proceso investigativo.

## Sobre los autores

**Carmen Paz Tapia-Gutiérrez** es doctora en educación. Académica e investigadora Facultad de Educación, educación diferencial, Universidad Católica de Temuco-Chile. Desarrolla proyectos en las líneas de investigación gestión educativa para la convivencia escolar; habilidades socioemocionales; aprendizaje a lo largo de la vida.

**Sixto Cubo-Delgado** es doctor de psicología. Profesor titular del departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, España. Desarrolla investigación vinculada a las líneas de métodos y análisis de datos en la investigación educativa; TIC en educación; evaluación de programas; orientación e intervención educativa.

## Referencias

- Acevedo, Luz Marina; Solís, Rolando; Caballero, Solange; Bustamante, Rebeca; Bocanegra, Milagros; Espinoza, Luis Alberto & García, Andrez (2007). Habilidades sociales en la formación profesional del docente. *Revista Investigación Educativa*, 11 (20), 115-128. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3806/8574>
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Cargom, Marina (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), 217-250. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/393/242>
- Barber, Michael & Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. México: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL. Disponible en: [http://www.oei.es/historico/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Baron, Robert A. & Byrne, Donn (2005). *Psicología social*. 10ª ed., Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Caballo, Vicente E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Cardozo, Griselda; Dubini, Patricia; Fernández, Ruth; López de Neira, Josefina; Lucchese, Marcela S. & Mitchell, María Elena (2010). Promoción de salud, educación sexual y habilidades para la vida. *Revista de Articulación*, 1 (1), 42-55. Disponible en: <https://www.researchgate.net/>

- publication/265225198\_PROMOCION\_DE\_SALUD\_EDUCACION\_SEXUAL\_Y\_HABILIDADES\_PARA\_LA\_VIDA
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Chile, Agencia de Calidad de la Educación (2013). Informe nacional de resultados SIMCE 2012. Chile: Gobierno de Chile. Disponible en: <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informes/Informe+Nacional+Simce+2012.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación (2013). *Evaluación Inicia: presentación de resultados 2012*. Santiago-Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS\\_EVALUACION\\_INICIA.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf)
- Cox, Cristián; Beca, Carlos E. & Cerri, Marianela (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE-UC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/nueva-agenda-Buenos-Aires.pdf>
- Dávila-Yáñez, X. & Maturana-Romesín, Humberto (2009). Hacia una era post moderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161. Disponible en: <http://rieoei.org/rie49a05.pdf>
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Díaz-Fouz, Tamara (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. Disponible en: <http://rieoei.org/rie64a05.pdf>
- Fernández-Domínguez, María Rosario; Palomero-Pescador, José Emilio & Teruel-Melero, María Pilar (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 12 (1), 33-50. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240872524.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf)
- Gil-Rodríguez, Francisco (1984). Entrenamiento en habilidades sociales. En Juan Mayor & Francisco Javier Labrador (eds.). *Manual de modificación de conducta*, 399-429. Madrid: Alhambra.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.
- Hidalgo, Carmen Gloria & Abarca, Nureya (2000). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento de habilidades sociales*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Imbernón-Muñoz, Francisco (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-11. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/151/261>
- Leithwood, Kenneth (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? *Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- León, Benito; Felipe, Elena; Iglesias, Damián & Latas, Carlos (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729. Disponible en: [http://adicodeporte.es/adicode/images/stories/articulos/articulos-p-deliberada/revista\\_de\\_educacion.pdf](http://adicodeporte.es/adicode/images/stories/articulos/articulos-p-deliberada/revista_de_educacion.pdf)
- Lorente-Navarro, Lucía; Ramos-Santana, Genoveva & Pérez-Carbonell, Amparo (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18 (1), 129-154. Disponible en: <http://revistaselectronicas.ujen.es/index.php/ADE/article/view/2874/2311>
- Mangrulkar, Leena; Vince-Whitman, Cheryl & Posner, Marc (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>
- Marcelo, Carlos & Vaillant, Denise (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marina, José Antonio; Pellicer, Carmen & Manso, Jesús (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. [En línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Maturana, Humberto (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, Humberto (2007). *El sentido de lo humano*. Santiago: JC Sáez Editor.
- Mena, Isidora; Becerra, Sandra & Castro, Pablo (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos. En Jorge Catalán



- (ed.). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 81-112. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Michelson, Larry; Sugai, Don P.; Wood, Randy P. & Kazdin, Alan E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- Monjas-Casares, María Inés (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En Miguel Ángel Verdugo-Alonso (dir.). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*, 423-498. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Montes-Ayala, Mónica & Torres-González, José Antonio (2015). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 271-284. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446539>
- Naranjo, Claudio (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Índigo Cuatro Vientos.
- Palomero-Fernández, Pablo (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 12 (2), 145-153. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1248480283.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248480283.pdf)
- Paula-Pérez, Isabel (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Pedraja-Rejas, Liliana; Rodríguez-Ponce, Emilio & Rodríguez-Mardones, Patricio (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Inter-ciencia*, 41 (11), 748-756. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/339/33948191004.pdf>
- Pérez-García, Francisco & Peiró-Silla, José María (2010). El papel de la formación para un nuevo modelo de crecimiento, en XIX Seminario Permanente de Ética Económica y Empresarial (2009-2010) (ed.): *¿Lecciones aprendidas? Nuevos caminos para el crecimiento y nuevas formas de vida*, 67-83. Valencia: Fundación Étnor.
- Romeo-Cardone, Julia (2001). Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico. *Revista Estudios Pedagógicos*, 27, 119-130. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052001000100009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100009)
- Singh, Madhu (2004). Teorías y paradigmas de la formación inicial. En Isabel Flores-Arévalo (ed.). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, 19-32. Lima, Perú: Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO. Disponible en: [http://www.oei.es/historico/pdfs/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_PROEDUCA.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA.pdf)
- Valdez-Medina, José Luis (1998). *Las redes semánticas naturales. Uso y aplicación en psicología social*. Facultad de Ciencias de la Conducta, México: Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMex.
- Vallés-Arandiga, Antonio & Vallés-Tortosa, Consol (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS, Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Varela-Torres, Jorge (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena. *Revista Psykhe*, 20 (2), 65-78. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/00006/6>
- Yáñez-Esquinazi, Pamela & Galaz-Navarro, Jorge (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Transversalidad Educativa y Equipo Convivencia Escolar. Disponible en: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf)
- Zabalza-Beraza, Miguel Ángel (comp.) (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.