

La interacción docente que favorece el clima socioemocional en el aula.

Mtra. Marquina Terán Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México.
Universidad Pedagógica Nacional

La interacción docente-alumno no solo involucra el desarrollo del conocimiento sino también formas de interacción social y emocional. La construcción simbólica remite al conocimiento social y cultural, del sentido común que se emplea en la vida cotidiana dentro de un contexto sociocultural específico.

La realidad social es producida y hecha real a través del discurso, por lo que la interacción social no puede ser entendida sin referencia al discurso que le da significado. (Phillips y Hardy, 2002).

El aspecto socioemocional en el aula involucra tres aspectos: el contexto, la interacción docente-alumno y los vínculos que se establecen entre ellos.

En el presente trabajo se analizaron las interacciones verbales y no verbales de una docente que propician una interacción socioemocional en el aula. Se encontró que la maestra emplea un mínimo de interacciones verbales y no verbales, no presta atención a los alumnos, no los escucha y una estructura de interacción que se caracteriza por dejar hacer, que promueve una aparente falta de normatividad. Observándose un salón en donde la interacción se da sólo con ciertos alumnos, no se favorece un clima ordenado y seguro que favorezca la participación de todos los estudiantes.

Palabras clave: Interacción docente-alumno, análisis del discurso, clima socioemocional,

La escuela es el lugar social en donde los estudiantes aprenden a interactuar con los iguales, con los docentes y en general con todo los involucrados en la institución escolar.

El maestro como agente de socialización juega un papel importante en el estudiante, ya que después de la familia es el maestro es quien determina las distintas formas de interacción, los valores y creencias a enseñar.

La interacción entre el docente y el alumno en el aula, no solo involucra el desarrollo del conocimiento para los alumnos, también involucra formas de interacción social y emocional, que facilitan o no el desarrollo del conocimiento.

El aula se encuentra inmersa en un contexto cultural en el que se desarrolla está interacción, de acuerdo con Rogoff (1993:74): "El sistema cultural incluye no sólo instituciones sólidas y burocráticas, como la escuela y los sistemas políticos y económicos, sino también sistemas informales de prácticas en las que participan las personas".

Son las instituciones sociales las que determinan las formas de actuación e interacción, para Vygotski (1979): "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean".

Es en la cotidianidad diaria donde se construyen estas interacciones, las cuales consiguen a institucionalizarse como reglas esperadas y aceptadas, aspectos que los humanos llegan a considerar como algo externo a su propio funcionamiento" Rogoff (1993 cita a Berger y Luckmann, 1966)

Por lo cual, surge el interés analizar lo que sucede al interior del aula, en su cotidianidad, en donde las interacciones que se establecen entre el docente y los alumnos son explicadas como parte de las múltiples expresiones de la construcción simbólica.

La construcción simbólica, se refiere a: “las imágenes, representaciones o creencias que dirigen la perspectiva de los actores”. (Piña, Furlan y Sañudo, 2003:34). Y de acuerdo con Piña y Seda (2003), remiten a una forma de conocimiento social y cultural, conocimiento del sentido común que se emplea en la vida cotidiana que surge en un contexto sociocultural específico. Lo cual remite a las prácticas docente como productos de elaboraciones sociales en los que participan directamente todos los actores involucrados en el proceso educativo, así como sus prenociencias.

Es a través de la mediación de otras personas como el estudiante construye significados. Docente y alumno elaboran representaciones conjuntas sobre las tareas y acciones escolares, por lo que el ambiente del aula juega un papel importante en la elaboración de estas representaciones.

Análisis del Discurso

La postura constructivista considera que el individuo tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos se construyen continuamente como resultado de la interacción entre estos, lo cual, favorece el desarrollo del conocimiento (Carretero, 2002).

Esta interacción social es estudiada a través del análisis del discurso, la realidad social es producida y hecha real a través del discurso, por lo tanto, la interacción social no puede ser entendida sin referencia al discurso que le da significado. La tarea del análisis del discurso es explorar la relación entre discurso y realidad. Phillips y Hardy (2002)

El análisis del discurso involucra una serie de suposiciones concernientes al efecto constructivo del lenguaje, como constructor de fenómenos, esto es, constitutivo del mundo social (Phillips y Hardy, 2002).

Para Van Dijk (2005) “la comprensión de la lengua y del discurso implica no sólo la comprensión del contenido semántico de emisiones, sino también de los actos de habla y de la comunicación paratextual (gestos, contacto por medio del ojo, expresiones faciales, variaciones fonéticas de la voz).

La interacción en el aula involucra aspectos cognitivos como socioemocionales, en los últimos 10 años ha surgido un interés creciente por este tema.

Mientras que en la educación preescolar se enfatiza en los aspectos socioemocionales en la educación básica se va dejando a un lado, de tal forma que en los niveles: medio superior y superior estos aspectos son considerados de manera tangencial, ya que lo importante es el conocimiento y lo emocional es visto como una problemática individual, siendo que lo socioemocional influye en la adquisición y dominio del conocimiento.

Se observa que la parte afectiva puede ser un obstáculo para el aprendizaje, los estudiantes que no se identifican con la institución académica, muchas veces ni con sus compañeros, ni con sus maestros, ven a la escuela como ajena a ellos.

El aspecto socioemocional en el aula involucra tres aspectos: el contexto, la interacción docente-alumno y los vínculos que se establecen entre el docente y los alumnos.

El contexto tiene que ver con la estructuración de actividades y con las relaciones que se establecen entre los participantes, para Van der Aalvoort, Cowie y Mercer (2000) los adultos estructuran la situación maestro-alumno y cómo esto afecta la negociación de identidad de los participantes durante la terminación de la tarea.

En este sentido el tipo de actividades que los docentes desarrollen como parte de su práctica influirá en el tipo de relaciones que se establezcan en el aula, así como en el desarrollo socioemocional en el aula, ya que cuando un docente organiza su práctica sin considerar las características y capacidades del alumno, desarrolla actividades que para los alumnos no tienen significado, lo cual afecta su motivación y sus habilidades socio-emocionales.

Un estudiante puede sentirse amenazado en un contexto mientras que en otro se siente estimulado. El aprendizaje se puede ver afectado por el contexto o el clima en el cual se esta llevando a cabo el desarrollo del conocimiento, para Hutchinson (2003) entre los factores del clima se encuentran la motivación (extrínseca e intrínseca) y sus aspectos serían: el entusiasmo del maestro o sus actitudes, los factores físicos, el sentirse seguro en el salón de clases, el sentido de pertenencia al grupo, la autoestima; la relevancia del aprendizaje; el rol del maestro y el ambiente educativo como el arreglo del salón de clases y la duración del curso.

Un aspecto importante es la organización del contexto escolar, que favorezca el desarrollo de habilidades emocionales y sociales de los educandos, que sea sensible a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de expectativas positivas, es el clima escolar el cual contempla tres factores: la relación con adultos atentos y compasivos, la relación con los compañeros y servicios de respaldo (Cohen, 2003).

El contexto de aprendizaje tiene que ver además de los factores físicos del aula, con la calidad de las interacciones en el aula y que van más allá del método de enseñanza que emplea el docente o de las estrategias de aprendizaje del alumno, tiene que ver con la interacción en el aula.

Otro elemento importante es la interacción entre el maestro y el alumno. Algunas de las dimensiones de la interacción docente- alumno que han sido estudiadas son: el manejo del tiempo y la disciplina, en la forma de dirigirse a los alumnos, las creencias pedagógicas y la percepción de los objetivos de la actividad, las estrategias discursivas a través de las cuales se negocian los significados, los actores etc. (Rueda y cols. 1993; Rojas-Drummond, 2000, Van der Aalsvoort, Cowie y Mercer, 2000).

Toth, Cicchetti (1996) señalan que la calidad de la relación predice el funcionamiento escolar. Los niños que perciben a los maestros como apoyadores, exhiben una adaptación más positiva en la escuela y generalmente están más motivados. El maestro puede ser un contacto significativo para un niño fuera de la familia, ya que tienen un papel central en la adaptación a la escuela, además de proporcionar una base positiva para el desarrollo.

También las expectativas previas de los docentes influyen en el éxito académico del estudiante, sobre sus capacidades y motivaciones para el aprendizaje. Así como, las expectativas que los alumnos tienen de sus propias capacidades y de las habilidades de sus docentes, Martín, (1997)

Un elemento significativo es la atribución positiva esencial para el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumno, ya que el alumno va a verse enfrentado, con toda probabilidad, a momentos de dificultad y bloqueo, cuya superación va exigirle la perseverancia y capacidad para contener la ansiedad, para enfrentarse al desequilibrio cognitivo (Coll y Onrubia, 2001)

Por lo tanto, es importante la interacción docente-alumno, así como los aspectos personales que favorecen o entorpecen la enseñanza – aprendizaje.

Finalmente el tercer aspecto socioemocional en el aula es el vínculo, en el cual, percepción del maestro como un vínculo emocional que esta disponible, acepta las necesidades, sentimientos y conductas del estudiante, lo cual lo hace sentir seguro en sus actividades escolares, lo motiva a aprender y a participar, favoreciendo su autoestima y su autoeficacia en la solución de problemas.

Un elemento importante son los vínculos que se establecen entre el docente y los estudiantes. Las distintas teorías psicológicas explican la importancia de las relaciones, la teoría psicodinámica señala la trascendencia de la vinculación con el objeto primario como fuente del desarrollo de la identidad y postura etológica enfatiza el establecimiento de apego con un adulto responsivo, y sobre todo, con el establecimiento de un apego seguro el cual favorece el desarrollo de nuevas tareas y el establecimiento de relaciones seguras, a través de estos procesos, podemos diferenciar entre mío y no mío.

Un enfoque basado en la teoría de Bowlby es un modelo de trabajo del apego como una serie de guías internas para interactuar con adultos, generaliza a nuevas relaciones y afecta la cognición y la conducta en esas relaciones. Al-Yagon y Mikulincer (2004), consideran que la relación cercana, es decir las actitudes y conductas del maestro contribuyen a ser una base segura de las relaciones niño-maestro y que redundará en beneficio del ajuste emocional y académico del niño.

Anzaldúa, (2006) señala que “el vínculo que se establece entre maestros y alumnos determina no solo el éxito o el “fracaso “ en el aprendizaje de contenidos, sino que incluso “marca” la relación del alumno con los contenidos. Señala que existen investigaciones donde las expectativas del maestro son determinantes en el rendimiento académico.

Koplow (2005), considera que para impulsar la creación de vínculos emocionales entre el maestro y los niños en las clases de primeros años, el maestro se dirige a los niños de manera personal, siempre los llama por su nombre de pila, establece contacto con cada uno a medida que va entrando a la sala, permite que los niños sepan que él recuerda las experiencias compartidas y que piensa en los niños aun cuando no estén presentes.

Una de las necesidades detectadas en la interacción docente-alumno es el establecimiento de una relación cercana entre el estudiante y el maestro, Hughes y Kwok (2007) consideran que es importante la relación entre las variables de experiencia y la calidad de las relaciones escolares.

Fierro y Carvajal (2005) consideran igualmente que las expresiones afectivas, refuerzan o debilitan el establecimiento de las normas en el salón de clases, además de dar una tonalidad específica a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos, propiciando el *“clima ecológico en el aula”*.

Cornejo y Redondo (2001) señalan que un factor que caracteriza a las escuelas eficaces es el clima escolar y el tiempo real de aprendizaje siendo su elemento molecular las interacciones sustantivas entre docente-alumno, el mecanismo a través del cual se forma en valores, es un proceso donde intervienen tanto los tipos de transmisión de conceptos y de actividad que orienta la apropiación del conocimiento, así como también las formas y contenidos que asume el vínculo personal entre maestros y alumnos.

Un estudiante puede sentirse amenazado en un contexto mientras que en otro se siente estimulado. El aprendizaje se puede ver afectado por el contexto o el clima en el cual se está llevando a cabo el desarrollo del conocimiento. Para Hutchinson (2003) entre los factores del clima se encuentran la motivación (extrínseca e intrínseca) y sus aspectos serían: el entusiasmo del maestro o sus actitudes, los factores físicos, el sentirse seguro en el salón de clases, el sentido de pertenencia al grupo, la autoestima, la relevancia del aprendizaje, el rol del maestro y el ambiente educativo como el arreglo del salón de clases y la duración del curso.

Ontoria, Gómez y Molina, (2003) retoman de Hunt (1997:55), el concepto de clima mental y consideran que el aprender se convierte en una situación estimulante y en una experiencia gratificante, de disfrute al estudiar o aprender, que se experimente un estado interior de confianza, alegría, espontaneidad y entusiasmo.

El clima en el aula se ha visto como una relación entre los valores y las prácticas metodológicas de los docentes, en los cuales se destacan el currículo oculto y la enseñanza de la autoestima y la integridad personal.

El papel del maestro como mediador del aprendizaje juega un papel crucial en el establecimiento del clima en el aula, ya que son las acciones, actitudes del docente lo que propicia un ambiente positivo y esto influye en los estudiantes.

El ambiente escolar eficaz es un escenario confortable pero metódico en el que se esperan los éxitos académicos y los estudiantes están motivados a aprender, Shaffer (2000).

Entre los factores del clima escolar se encuentran que sea ordenado y seguro lo cual es propicio para el aprendizaje y la enseñanza, que tenga un propósito bien definido y la sensación de que el aprendizaje es placentero, una noción de comunidad, la participación en las actividades académicas así como en las extracurriculares. Los maestros tienen un sentido de responsabilidad hacia sus estudiantes, son empáticos, tienen interacciones personales, establecen una buena comunicación con sus alumnos, a la vez los maestros sienten que tienen la autoridad y que cuentan con el apoyo de los administrativos, lo cual incide en el aprendizaje y la conducta, Henson y Eller (2000).

El clima debe ser acogedor, los alumnos han de sentirse aceptados como personas, lo que les favorecerá implicarse en las actividades académicas y desarrollar una afectividad positiva. El profesor mostrará respeto hacia todos, sabrá escucharles, dedicarles tiempo, valóralos individualmente, reconocer sus logros y cambios, ayudarles en sus problemas personales, académicos, etc. desafortunadamente la rutina, la sobrecarga de esfuerzo, las dificultades y el desánimo afectan al educador (Sanz, Sanz, e Iriarte, 2000).

Se han desarrollado diversas propuestas educativas tendientes a favorecer ambientes educativos más propicios para el aprendizaje. Una de ellas es la reestructuración, la cual tiene dos puntos de vista, la que se entiende por los cambios en las normas escolares, particularmente las que gobiernan las relaciones sociales escolares. Y aquellas escuelas reestructuradas que evidencian formas descentralizadas de toma de decisiones colegiadas entre maestros, éstos toman mayor responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes y la cultura escolar, que es marcada por una relación más personal y un fuerte ethos de cuidado, Mussoline y shouse (2001).

Diversas investigaciones han estudiado la importancia del clima en el salón de clases, la relación entre clima positivo, adaptación social, desempeño académico, motivación y bienestar de los estudiantes (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dums (2003), Arévalo (2002), Urdan y Schoenfelder (2007); Romasz, Kantor, Elias (2004); Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg (2004)

Un elemento importante en el establecimiento del clima en el aula es que este propicie la seguridad y el desarrollo de habilidades emocionales.

Las emociones tienen que ver con aspectos cognitivos como los conocimientos, las experiencias, las creencias, las expectativas, los afectos y las actitudes y también con el establecimiento de vínculos, y el desarrollo de competencias para la vida. Y pueden afectar la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad.

Se considera que las emociones son aspectos relevantes en el trabajo cotidiano del aula ya que se relacionan con el establecimiento de vínculos, en las interacciones: docente-alumno y alumno-alumno, disponen de las condiciones que favorecen el aprendizaje, la autoestima de los estudiantes, propician el desarrollo de habilidades para la vida.

Güel y Muñoz, (2003), Solovey y Meyer, 1990, Goleman, 1995 consideran como habilidades socioemocionales: el reconocimiento de las emociones de los demás y de uno mismo, control y regulación de las emociones y sentimientos propios y ajenos, la empatía, mantener buenas relaciones interpersonales: comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, negociación.

Estas habilidades se consideran esenciales para el desempeño en la vida cotidiana, ya estas permiten mejores relaciones sociales.

Dichas habilidades no son ajenas al aula, sino todo lo contrario son la base para mejor desempeño académico. Para Thornburg (1999 citado en: Zin, Weissberg, Wang, Walberg, 2004) la educación puede ayudar a los aprendices durante toda la vida, transformando el énfasis sobre la existencia del conocimiento, creando redes para el diálogo, la reflexión y la aplicación contextual del aprendizaje en el mundo real

En conclusión es importante considerar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes que favorezca la formación integral y les proporcione las herramientas para desempeñarse adecuadamente. Lo cual se consigue a través de un contexto positivo, en el cual, comprende la interacción docente-alumno positiva, el establecimiento de vínculos, la estructuración de actividades por parte de los docentes, así como la interacción alumno-alumno.

Analizar las expresiones afectivas que propicien un clima socioemocional en el aula, remite a analizar lenguaje y el análisis del discurso de las interacciones, verbales y no verbales, entre el docente y el alumno.

El propósito del presente trabajo es observar que aspectos de la interacción discursiva entre el docente y el alumno favorecen un clima socioemocional positivo en el aula.

Metodología

La metodología del presente trabajo fue un análisis cualitativo del discurso de una docente de bachillerato.

En primer lugar se definieron categorías del lenguaje verbal y no verbal que favorecieran el clima socioemocional en el aula, posteriormente se observó un video de una práctica docente para analizar la interacción del docente con los alumnos.

Algunas de las categorías de observación que establecen el clima socioemocional en el aula fueron:

- Genera estrategias que propicien un ambiente emocional a partir de: Contacto visual *En las miradas; expresiones faciales; gestos corporales*
- Genera estrategias que propicien un ambiente emocional a partir de: proxemia, como se usa y responde a las relaciones espaciales, disposición de los asientos, disposición relacionada con el liderazgo
- Propicia que los estudiantes expresen sus sentimientos: Escucha con atención. A través de diferentes señales verbales y no verbales como pueden ser el contacto visual, los gestos faciales y corporales, breves reconocimientos verbales.
- Conducta Escucha atenta, contacto visual con el alumno que pregunta, cuestiona, gesto facial de aprobación, negación
- **Estructuras de participación:**
 - I Implementa la normatividad como orientación y dirección necesaria
 - II Desarrolla la normatividad en cuanto a dirección coercitiva}
 - III se caracteriza por un dejar hacer, que promueve una aparente falta de normatividad.

Se observo que al inicio de la interacción docente, no se establece contacto visual, verbal, ni físico con los alumnos. Inicia su presentación, sin considerar la participación ni el contacto con los estudiantes. No hay una escucha activa,

La falta de contacto visual, físico nos indica la falta de interacción docente alumno, en la cual no basta con que el docente prepare sus clases, requiere confirmar si sus alumnos lo escuchan o están comprendiendo lo que él explica, ya que cuando no se da esta retroalimentación se desconoce el alcance de la adquisición del conocimiento pero sobre todo no permite el establecimiento de un vínculo docente-alumno esencial para el aprendizaje.

Otro aspecto que se observó fue que el docente no atiende al habla de los alumnos, se escuchan muchas voces y salvo en dos o tres ocasiones les pide a los alumnos que guarden silencio. Es más existe por parte de los alumnos conductas que intentan controlar esta situación, al pedirles a sus compañeros que se callen. Uno de los elementos para el establecimiento de un clima socioemocional en el aula es el establecimiento de normas y límites claros, lo cual es reforzado por la siguiente interacción.

Se identifica una estructura de participación que se caracteriza por dejar hacer, que promueve una aparente falta de normatividad. Aunado a la falta de establecimiento de límites y normas claras se propicia un ambiente caótico, desordenado, que no favorece un adecuado desempeño académico.

En cuanto a su postura se observó que principalmente si sitúa en medio de las dos filas de alumno, y muy pocas veces se mueve hacia el extremo del salón

También se observó que se dirige a unos cuantos alumnos y el resto del grupo no es tomado en cuenta.

La falta de interacción se observa en que el docente no interactúa con los alumnos, al no acercarse a las filas de los alumnos y de que se centra sólo en algunos alumnos olvidándose de los demás.

La mínima interacción, la falta de control y de límites, así como la estructura de participación de dejar hacer que se estableció en el aula no favoreció un clima

socioemocional positivo en el aula, lo cual la participación los estudiantes en la adquisición del conocimiento.

Bibliografía

Anzaldúa, R. Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos. Las tensiones del inicio de un proceso. En Delgado, J. M., Primero, L. E. *La Práctica de la Investigación Educativa. La construcción del objeto de estudio*. (2006). México. Colección Archivos 16 Universidad Pedagógica Nacional

Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: the mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*. 38, (2) 111-130.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Running Head: Assessing School Climate Middle School Improvement and Reform: Development and validation of a school level. Assessment of climate cultural pluralism and school safety. [Http://apa.org/journals/edu](http://apa.org/journals/edu); www.ncpe.org/publications/school climate

Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. México. Ed. Progreso

Cohen, J. (2003) La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas. Argentina, Ed. Troquel.

Coll, César, Onrubia, Javier (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 7-19

Cornejo, R., Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación de algunos liceos de la región metropolitana. Última década, Num. 15, CIDPA, Viña del Mar, octubre, pp.- 11-52.

Fierro, María Cecilia, Carvajal, Patricia (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México. Universidad Iberoamericana. León. Gedisa.

Henson y Eller (2000). Henson, K., Eller, B., (1999). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México. Ed. Thomson.

Hughes, J., Kwok, O-M. (2007) Influence of student-teacher and parent-teacher relationship on lower achieving readers engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, vol 99. No. 1. 30-51.

Hutchinson, L. (2003) Educational environment, *British Medical Journal*, 326 (7393). Pp. 810-812.

Güel, B, M., Muños, R., J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Madrid. Ed. Praxis,

Koplow, L. (2005). *Escuelas que curan*. Argentina Ed. Troquel.

Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A. (2003). *Potenciar la capacidad de Aprender a Aprender*. México. Ed. Alfa omega.

Phillips, N., Hardy, C. (2002). *Discourse analysis. Investigating process of social construction*. USA, Sage Publications.

Piña y Seda en Piña, Juan Manuel, Furlan Alfredo, Sañudo Lya (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, 2, México. Grupo Ideograma Editores.

Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices de pensamiento*. España. Ed. Paidós.

Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the constructions of knowledge in Mexican classroom. En Cowries, H. y Van Der Aalsvoort. Ed. *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Pergamon

Romsz, T., Kantor, J., Elias, M. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Programs Planning*, 27, 89-103.

Rueda, M., y cols. (1993). *Procesos de enseñanza y prácticas escolares. 2do. Congreso Nacional de investigación Educativa*, México. Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. México. Ed. Thomson.

Sanz, M.I., Sanz, M.T. Iriarte, M.D. (2000) Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación*, No. 182, abril-junio, pp. 201-215.

Toth, S., & Cicchetti, D. (1996) The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology*, (34) , 3, 247-266.

Van Der Aalsvoort, G., Cowie, H., Mercer, N. (2000) Overview and new perspectives. En Helen, Cowie & Geraldine Van Der Aalsvoort, (ed). *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Pergamon

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. ED. Grijalbo

Urdan, F., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structure social relationship and competence belief.

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., Walberg, H., (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En Zin J., Weissberg, R., Wang, M., Walberg H., (2004). *Building Academic Success on social and emotional learning*. U.S.A. Teacher College Press p.. 3-22

Zin J., Weissberg R., Wang M., Walberg H., (2004). *Building Academic Success on social and emotional learning*. U.S.A. Teacher College Press.

Van Dijk (1995). *El discurso como interacción social* . España. Ed. Gedisa

La interacción docente que favorece el clima socioemocional en el aula.

Mtra. Marquina Terán Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México.
Universidad Pedagógica Nacional

Dirección: U.H. Torres San Antonio. Edificio Zapoteca 604, col. Carola, México, D.F. 01180,
Tel. 0445541813672, marquinatg@hotmail.com; marqui@servidor.unam.mx

Lista de necesidades: Cañón y computadora para presentación en Power Point, con entrada para memoria USB.

Currículo.

Maestra en Psicología Educativa.

Estudiante de doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional

Catedrática de la Facultad de Psicología de la UNAM, desde 1978.

Profesora de la maestría en Educación Media Superior MADEMS

Ha impartido cursos, talleres y diplomados a profesionistas y al público en general

Eje Temático

II Ámbitos de innovación educativa, b Proceso educativo (interacción)