

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO



**INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN HABILIDADES
COMUNICATIVAS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

Curso: 2020/2021

Autora: Inmaculada Molina Hernández

Tutor: Dr. Alfonso Javier García González

Opción: Investigación

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1. Habilidades sociales	6
3.2. Las habilidades comunicativas.....	7
3.3. La asertividad como habilidad social y comunicativa	8
3.4. La comunicación asertiva entre docentes, alumnos y familias	10
3.5. Conflicto escolar: posible consecuencia del déficit en la comunicación asertiva.	12
4. INVESTIGACIÓN.....	15
4.1. Objetivo de investigación.....	15
4.2. Metodología	15
4.3. Participantes	15
4.4. Diseño.....	16
4.5. Instrumentos	16
4.6. Procedimiento.....	17
4.7. Análisis de datos.....	17
4.8. Resultados y análisis de datos	18
4.8.1. Exposición de datos del cuestionario G1	18
4.8.2. Exposición de datos del cuestionario G2	23
4.8.3. Resultados	29
4.9. Discusión/conclusiones	32
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	34
5.1. Justificación de la intervención	34
5.2. Objetivos de la intervención.....	34
5.3. Desarrollo del programa.....	35
5.4. Metodología	38
5.5. Temporalización.....	38
6. EVALUACIÓN	39
6.1. Evaluación continua	39
6.2. Evaluación final.....	39
7. CONCLUSIONES FINALES	40

REFERENCIAS.....	41
ANEXOS	46
Anexo I: Análisis bibliográfico	47
Anexo II: Cuestionario G1 (alumnos)	69
Anexo III: Cuestionario G2 (docentes)	72
Anexo IV: Seamos asertivos	75
Anexo V: Hablar de sentimientos.....	76
Anexo VI: Rúbricas alumnado	77
Anexo VII: Rúbricas docentes.....	79

1. RESUMEN

Se trata de una investigación con un muestreo de 33 personas (25 alumnos de entre 11 y 12 años y 8 docentes). El objetivo es indagar sobre el grado de competencias comunicativas de alumnos y sus profesores y elaborar un plan de intervención. Los instrumentos utilizados en la investigación han sido cuestionarios, empleados ya en otras investigaciones. Los resultados muestran déficits en el contacto visual, en la utilización de un lenguaje adaptado al contexto, en una buena pronunciación y expresión de sentimientos y en respetar las opiniones de los demás, aunque estas no se compartan. Partiendo de estos resultados, se diseñará una intervención para gestionar los déficits encontrados, ya que esto es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: habilidades comunicativas, contacto visual, emisor, receptor, comunicación asertiva.

ABSTRACT

The present study is an investigation with a sample of 33 participants. Of these, 25 were students ranging in age between 11 and 12 years old, and 8 teachers. The main objective of this study is to look into the degree of communication skills of the students and their teachers, and thus, to develop an intervention plan. The materials used in this investigation have been qualitative, already used in previous researches. The results indicate deficits in eye contact, in the usage of a language adapted to the context, so as in correct pronunciation and expression of feelings, and lastly, in respecting the opinions of others, even if these are not shared. Using the results of this investigation, a classroom intervention will be designed to manage the deficits found, they are necessary in the teaching-learning process.

Keywords: communication skill, eye contact, transmitter, receiver, assertive communication.

2. INTRODUCCIÓN

Una buena comunicación dentro del aula es clave para que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice de forma funcional y significativa. Por ello, el objetivo que se pretende alcanzar con este trabajo es indagar sobre los déficits de alumnos y docentes en sus habilidades comunicativas.

Como bien indican Merino Rubilar, Gómez Galindo y Adúriz Bravo (2008) los docentes evalúan a los alumnos en función a la calidad de sus trabajos, opiniones, expresiones, etc. Por lo que este proceso de comunicación es lo que fomenta la construcción del conocimiento, por ello se dice que la comunicación es el instrumento mediador por excelencia.

Además, el aula se convierte en el espacio en el que se desarrolla durante una mayor duración la actividad comunicativa entre alumnos-alumnos y alumnos-docente, por lo que es conveniente que esta se desarrolle con una mayor eficacia, ya que como se ha comentado anteriormente es fundamental para el aprendizaje.

Cabe destacar, que tener unas buenas habilidades comunicativas es de vital importancia para prevenir y gestionar los conflictos que puedan surgir, por lo que la intervención que se planteará es primordial para la prevención de estos.

Por todo ello, se considera necesario realizar este trabajo sobre la comunicación entre docentes y discentes e intentar subsanar los déficits que encontremos. Además, como futuros docentes, es fundamental tener conocimientos y formación sobre este asunto, y poseer las herramientas necesarias para no solo poder ayudar al alumnado sino también a toda la comunidad educativa.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Las Habilidades Sociales.

Actualmente, cuando se habla de habilidades sociales se hace referencia a diversos tipos de conductas que se exteriorizan en la relación con otras personas, mediante las cuales se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, de un modo adecuado a la situación, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás (Garaigordobil y Ainiza Peña, 2014).

Para otros autores, Gutiérrez Carmona y Expósito López (2014), las habilidades sociales son *“un conjunto de hábitos, en nuestras conductas, pero también en nuestros pensamientos y emociones, que nos proporcionan relaciones interpersonales satisfactorias, sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás, el logro de nuestros objetivos sin que nadie nos lo impida y una comunicación eficaz con todo aquel que no rodee”* (p. 44).

Isaza Valencia, Gaviria Zapata, Mahecha Restrepo y Gonzales Zapata (2015) entienden las habilidades sociales como aquellas capacidades que nos permiten relacionarnos con los demás, incorporar las normas sociales, comprender los diferentes papeles de los demás, ser capaz de expresar sentimientos, opiniones y resolver problemas de una manera adecuada, integrándose así en un grupo social. Para Crespo Rica y Prieto Ursua (citados en Betina Lacunza, 2010), consideran que las habilidades sociales son un recurso extraordinario para atender y promocionar la salud, esto se debe a que los comportamientos sociales permiten la acomodación y aprobación de los demás, generando un bienestar individual.

Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia (citados en Garaigordobil y Ainiza Peña, 2014) realizaron un estudio evidenciando cómo unas buenas habilidades sociales reducen comportamientos problemáticos en el aula y contribuyen a la autoestima, empatía y solución de problemas interpersonales.

Leyendo esto, se comprueba que todos los autores definen las habilidades sociales como aquellas destrezas, comportamientos o conductas que debemos de aprender, trabajar y desarrollar a través de las interacciones con los demás. Esto permite expresar sentimientos, emociones, opiniones y resolver conflictos de una manera adecuada, ayudándonos así a crear un bienestar personal y social.

3.2. La Habilidad Comunicativa.

Según Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos Betancur Trujillo y Ramírez Salazar (2009) las habilidades comunicativas *“hacen referencia a la competencia que tiene una persona para expresar ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos”* (p. 193).

Siguiendo en esta misma línea y con estos autores orientan las habilidades comunicativas en hablar, escuchar, leer y escribir.

Para Niño (en Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos Betancur Trujillo y Ramírez Salazar, 2009), la habilidad del habla es una descodificación sonora de un mensaje, el cual nos permite comunicarnos con la representación del lenguaje y la elaboración de significados, que se realiza de forma individual y de manera voluntaria para expresar necesidad, emociones, deseos y sentimientos.

Por otra parte, la habilidad de la escucha, que se entiende como la capacidad para comprender y reconocer el significado de la intención de quien transmite el mensaje. Según Cassany, Luna y Sanz (citados en Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos Betancur Trujillo y Ramírez Salazar, 2009) conlleva procesos cognitivos complejos, ya que hay que construir significados e interpretar lo escuchado.

La habilidad de la lectura, está vinculada con la construcción de significados de un texto, para el cual hace falta coordinación de informaciones, tanto del texto como del propio lector.

Y por último la habilidad de la escritura, que está vinculada con la elaboración de textos y su intención de expresar algo, esto implica el dominio del sistema de escritura, signos, reglas gramaticales y tipos de textos.

Las habilidades tanto del habla como de la escucha están relacionadas entre ellas, en una conversación, por ejemplo, los papeles del emisor y el receptor se van intercambiando.

Estos autores, para concluir, aunque distinguen entre cuatro habilidades comunicativas, y cada una sea diferente a la otra, en conjunto y en la comunicación actúan simultáneamente para llevar a cabo una misma actividad, la comunicación.

Otros autores que definen las habilidades comunicativas son García, Paca, Artista, Valdez y Gómez (2018), se refieren a ellas como todas las destrezas o grupos de recursos verbales y no

verbales que se necesitan para poder comunicarse con lo demás y así poder lograr los objetivos comunicativos. Las habilidades básicas para que esto se realice de una manera efectiva son: hablar, escuchar, escribir y leer.

Por su parte, Martínez Peraza y Castellanos Quintero (2016) confirma que es imprescindible tener un objetivo fijado sobre lo que se quiere exponer para que sea comprendido por el/los receptores. Para ello, es imprescindible eliminar las interrupciones de emociones incontroladas, desinterés, falta de contacto, incoherencia en el mensaje, etc.

Se comprueba que, los autores definen las habilidades comunicativas como la capacidad que tiene una persona para poder comunicarse, expresar sentimientos, emociones opiniones, etc. así como para comprender los de los demás. Estos, suelen dividir las habilidades sociales en cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir, aunque todas son diferentes a nivel individual, todas están relacionadas en el proceso de comunicación.

3.3. La Asertividad como Habilidad Social y Comunicativa.

Una vez que se ha definido qué son las habilidades sociales y las habilidades comunicativas se va a definir qué es la asertividad y la relación que tiene con estas, al igual que en el apartado anterior, se puede definir la asertividad de muchas maneras diferentes:

García López, Gutiérrez Díaz del Campo, González Vllora y Valero Valenzuela (2012) definen la asertividad como *“la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera tranquila, abierta y directa, logrando transmitir nuestras intenciones sin atender contra los demás, se coloca en una posición media entre las conductas pasivas y agresivas”*.(p. 2)

Para Shelton y Burton (citados en Rodríguez Jara y Noé Grijalva, 2017) expresan que ser una persona asertiva nos permite *“comportarnos con asertividad nos permite expresar las necesidades, pensamientos y sentimientos con sinceridad y sin rodeos, aunque sin violar los derechos de los demás mejora la autoestima expresándose de una manera honesta y directa, defendiendo los derechos cuando sea necesario y negociando adecuadamente con los demás”* (p.18).

Según Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández (2014) la conducta asertiva se considera, como se ha dicho antes, una dimensión de las llamadas habilidades sociales, las cuales, definen a esta como conductas que se aprenden interactuando con los demás, y nos permiten que estas sean eficaces. Otras definiciones enfatizan que la respuesta asertiva es efectiva cuando consigue

los objetivos deseados produciendo consecuencias positivas para las relaciones interpersonales (Wilson y Gallois, 1993).

En esta línea, Vicente Caballo (1983) divide en cuatro dimensiones la estructura de la asertividad:

- Asertividad social. Es una habilidad y competencia para iniciar, mantener o terminar interacciones sociales de una manera adecuada, ya sea con desconocidos, conocidos, amigos o figuras de autoridad.
- Defensa de los derechos. Es la habilidad para defender los derechos propios y los de los demás, así como, rechazar demandas insensatas.
- Independencia. Es la capacidad de tolerar, obedecer y respetar las opiniones propias y las de los demás.
- Liderazgo. Es la capacidad para conducir, dirigir o influenciar a los otros en relaciones interpersonales problemáticas que exigen acción, iniciativa o adquisición de responsabilidades.

Desde una perspectiva cognitiva, el ser asertivo significa expresar lo que se piensa, se siente de una forma directa y sincera, respetando los derechos de uno mismo y de los demás. De esta manera, la asertividad se basa en la ausencia de ansiedad y problemas sociales, así, se hace factible manifestar sentimiento, pensamientos y acciones, Flores (citado en Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009).

Según Pérez (citada en Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2002) dice que la conducta asertiva es una de las habilidades de interacción social que es efectiva para:

- Mantener o mejorar las relaciones interpersonales.
- Acrecentar una buena autoestima (efectividad en el autorrespeto)
- El logro de objetivos.

En esta misma línea, autores como López de Dicastillo Rupérez, Iriarte Redín y González Torres (2004) definen la asertividad como una conducta al relacionarnos socialmente que no implica ni pasividad ni agresividad, de esta misma forma, estas autoras mencionan la definición de Carillo (citado en López de Dicastillo Rupérez, Iriarte Redín y González Torres, 2004) como *“el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores”* (p. 74).

Teniendo en cuenta las definiciones, se puede decir que la asertividad es una habilidad social que nos permite comunicarnos con los demás de una forma tranquila, directa y adecuada a cada contexto, expresar nuestros sentimientos, emociones y opiniones con sinceridad y respetando a los demás. En definitiva, un conjunto de habilidades que nos permiten tener relaciones interpersonales satisfactorias tanto para la sociedad como para uno mismo.

3.4. La comunicación asertiva entre docentes, alumnos y familias.

Una vez que se han definido qué son las habilidades sociales y comunicativas y el comportamiento asertivo vamos a centrarnos en los docentes, alumnos y familias y la comunicación asertiva entre ellos.

Es importante resaltar una investigación realizada por Keidar (citado en Macías Rodríguez y Camargo Reinoso, 2013) llamada *“La comunicación en el aula”*, *“resalta la importancia de la aplicación del conocimiento sobre la inteligencia emocional y el lenguaje no verbal para lograr una adecuada comunicación entre profesores y alumnos, conexión esencial para que haya motivación y aprendizaje”*. (p. 29).

Según Vieira (citado en Macías Rodríguez y Camargo Reinoso, 2013) se propone tratar de forma diferente el proceso de enseñan-aprendizaje desde una óptica de la comunicación asertiva, realizando proposiciones beneficiosas para la relación entre docentes y discentes, estas proposiciones son: comunicación interpersonal, autoconocimiento propio y del otro, capacidad de escucha y comunicación de expectativas. Tras una investigación, se explican que gracias a estas proposiciones hay unas actitudes de ambos distintas, más asertivas, lo que hace que tengan una buena relación pedagógica.

Por otro lado, en cuanto a los discursos docentes en el aula, Cabrera (2003) investiga sobre qué tipo de comunicación adquiere el profesor en el aula y cómo percibe el estudiante la comunicación verbal y no verbal. Esta autora llega a la conclusión de que la teoría de Vygotsky es la más acertada, *“el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo y, este se facilita desde la comunicación afectiva; mientras que, la comunicación autoritaria lo dificulta, además se dirige principalmente a la planeación establecida por el docente”*. (p. 45).

Siguiendo en esta misma línea de investigaciones, Corrales Razquin (citada en Macías Rodríguez y Camargo Reinoso, 2013) en su investigación sobre comunicaciones efectivas en el aula llega a la conclusión de que la comunicación es el mejor método para transmitir contenidos y establecer relaciones. Contar con una lista de estrategias verbales y no verbales es

importante para el docente, de esta manera se potenciará una comunicación afectiva en el aula. También es importante que el docente sea capaz de examinar, observar y estudiar la comunicación de forma general en el aula, sus elementos y cómo influye el espacio y el tiempo.

Según Pari Ruiz (citada en Macías Rodríguez y Camargo Reinoso, 2013) establece una hay una relación entre la comunicación asertiva y el rendimiento académico de los alumnos/as, explica que las habilidades sociales hacen una función en las relaciones interpersonales haciendo posible el conocimiento personal y de los demás, estableciendo un autocontrol y apoyo emocional.

Palma Onofre, Millareth Morelys y Bravo Jacome, karina Alexandra (2013) señalan la importancia de tener una comunicación asertiva con aquellos alumnos/as que tienen algún tipo de trastorno escolar.

Tras exponerse las investigaciones realizados por los autores se puede decir que la comunicación afectiva entre docentes y alumnos es crucial para el proceso enseñanza-aprendizaje, para su motivación, rendimiento escolar, conocimiento personal y apoyo emocional.

En cuanto a la comunicación efectiva entre la familia y el alumnado, es interesante señalar que según Olweus (citado en López Hernández y Ovejero Bruna, 2015) *“el cariño y dedicación de las personas que crían al niño dentro de unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no (...), crean niños independientes y armoniosos”*. (p. 125)

Según Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat (2002) la comunicación por parte de la familia hacia sus hijos implica un compromiso, remite a dos las dimensiones que se distinguen en toda comunicación:

- El aspecto referencial o contenido del mensaje. Aquello que se transmite.
- El aspecto relacional, es decir, la manera de transmitir el mensaje a los demás. Se incluyen los aspectos verbales y no verbales.

De esta manera, un mismo mensaje puede transmitirse de formas diferentes, definiendo de este modo tipos de relaciones muy distintas. Según este mismo autor, es importante que exista una relación entre el mencionado aspecto referencial y los relacionales, es decir, aquella manera de transmitirlo, ya que dependiendo de esto se entenderá el mensaje de una manera u otra.

Según Moore (1997) cada uno de los estilos paternos tiene repercusiones en las competencias sociales de los niños con los demás. Este autor identifica tres estilos paternos: el

autoritario, el pasivo y el autoritativo. Los aspectos más significativos de estos estilos son los siguientes:

- Los padres autoritarios son menos cariñosos con sus hijos, establecen normas de comportamiento absolutas sin oportunidad de negociación con ellos, optan por la obediencia inmediata, no utilizan métodos persuasivos como el afecto o el elogio.
- Por el contrario, los padres más permisivos muestran más ternura a sus hijos, son pocos exigentes y no son tan constantes en la aplicación de disciplinas. Los niños suelen ser amigables y sociables, pero toman poca responsabilidad por sus malas conductas.
- Por último, los padres autoritativos, suelen ser muy cariñosos con sus hijos y prudentes con su disciplina. Esto hace que el niño tenga más interacciones positivas que negativas entre sus iguales y adultos.

Este autor tras sus investigaciones acaba concluyendo que de los estilos parentales que se identifican, el autoritativo es el que mejor funciona para la crianza de un hijo y facilita el desarrollo de competencias sociales, disfrutando del grupo social al que pertenezcan.

Como conclusión a esta parte, se puede ver que hay múltiples formas de crianza de un niño, siendo unas mejores que otras en cuanto a las interacciones de los niños con su entorno, según las diversas investigaciones de los anteriores autores.

3.5. Conflicto escolar: posible consecuencia del déficit en la comunicación asertiva.

Tras haberse definido las habilidades sociales y comunicativas y cómo influye el comportamiento asertivo de los padres y docentes en los alumnos/as, vamos a centrarnos en las consecuencias que conlleva un déficit en la comunicación asertiva.

Según Gaeta González y Galvanovskis Kasparane (2009) señalan que la agresividad, al igual que la asertividad, es un comportamiento que se manifiesta para solucionar situaciones conflictivas. Choynowski (citado en el artículo de los autores anteriores) define la asertividad como *“un rasgo de personalidad muy complejo que abarca los siguientes aspectos: agresividad física, agresividad verbal, malicia, irritabilidad, negativismo, vengatividad, resentimiento, suspicacia, agresividad vicaria, autoagresión, valor físico, inconformidad y falta de autocontrol, los cuales representan estímulos nocivos para sí mismo o para otras personas”*. (p. 408).

En esta misma línea, Aguilar (1987), define la conducta agresiva como una manera de manifestar opiniones, pensamientos y emociones, para proteger las necesidades y derechos

propios y para ello faltan al respeto, insultan, violan los derechos de los demás o atacan la sensibilidad de otras personas.

En una investigación realizada por Harman, Hansen, Cochran y Lindsey (citados en Gaeta Ganzález y Galvanovskis Kasparane, 2009) señalaron que una falta de habilidades sociales genera una bajada de autoestimas, altos niveles de ansiedad social y agresión, indican que la asertividad es una manera de hacer frente a la ansiedad y a la agresividad que este déficit provoca. Otras investigaciones, como la de la Rakos (citado en el mismo artículo), se verifican la aserción con la agresividad, y se comenta la disposición de la conducta agresiva y de la confrontación, que son apropiadas y efectivas.

En el caso del conflicto en la escuela, según Arellano (2006) indica que para tratarlo es necesario reconocer que el origen de la mayoría de los conflictos es causado por la cantidad de problemas de comunicación. Para poder solucionarlos es necesario saber comunicarse de forma efectiva, escuchar, dialogar y manifestar las necesidades verbalmente o no. Concluye, con que una buena comunicación lo más probables es que evite conflictos, necesitándose para ello una comunicación asertiva, abierta, con escucha activa, teniendo como meta un proceso equitativo. Es importante aclarar que ser asertivo y respetuoso no significa no estar seguro ante la toma de decisiones para resolver un problema, consiste en buscar un medio estable para que las dos partes salgan ganando, evitándose cualquier tipo de problemas.

Según Morales (citado en Arellano, 2006) indica que alguna de las maneras para vencer las barreras de comunicación, para una comprensión compartida del mensaje son:

- Ser conscientes de la posibilidad de los malentendidos.
- Pedir retroalimentación de manera prudente para una confirmación de que se entendió bien el mensaje.
- Consciencia de la importancia de los gestos en el proceso de comunicación

Tras este planteamiento, se tiene que indicar la importancia de la comunicación no verbal, ya que a través de ella podemos identificar ideas, emociones, temores, etc. Esto debe tenerse en cuenta en el proceso global de la comunicación.

En relación a las familias con el conflicto, varios autores citados en López Hernández y Ovejero Bruna (2015), expresan la necesidad de guiar a las familias y al profesorado de estrategias con las que resolver de forma efectiva para ambas partes los conflictos que puedan surgir en ambos contextos.

Según Hoover-Dempsey (citado en López Hernáez y Ovejero Bruna, 2015) señala la necesidad de crear programas para que fomenten la colaboración y comunicación entre la familia y la escuela. Esto trae consigo los siguientes objetivos:

- Saber la opinión de toda la comunidad educativa a respecto a la relación entre una educación familiar carente de afecto y diálogo y el comportamiento violento de los hijos en la escuela.
- Descubrir medidas generales contra el acoso escolar, entre las que se encuentra habilidades comunicativas docentes, familia y alumnos.

Por último, decir, que varios estudios culpabilizan a la familia del comportamiento de sus hijos en la escuela, como Nikiforou, Georgiou y Stavrinides (citados en López Hernáez y Ovejero Bruna, 2015) señalan que un vínculo afectivo-comunicativo deficiente entre padres e hijos predice el acoso.

Tras estos estudios mencionados se puede decir que todos coinciden que el conflicto escolar está precedido en la mayoría de los casos por un déficit en la comunicación, siendo la asertividad una habilidad imprescindible para evitar y prevenir dichos problemas. De ahí que nos planteemos los objetivos de investigación que se abordan en el siguiente apartado.

4. INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivos de investigación.

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre el grado de competencias comunicativas de alumnos y sus profesores y elaborar un plan de intervención.

Teniendo en cuenta este objetivo principal se establecerán los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el grado de competencia comunicativa que tiene el alumnado.
2. Estudiar la competencia comunicativa de los docentes.
3. Conocer la posible relación entre los déficits comunicativos entre alumnos y docentes.

4.2. Metodología

El procedimiento que se va a seguir para llevar a cabo la investigación será a través de un cuestionario a rellenar por padres con niños/as en Educación Primaria y docentes de los mismos del municipio de Sevilla.

4.3. Participantes

Los participantes con los que se cuentan son un total de 33 divididos en dos grupos:

Tabla 1: Muestreo de la investigación:

	Grupo 1 (G1): Alumnos/as	Grupo 2 (G2): Docentes	TOTAL
Hombres	10	3	13
Mujeres	15	5	20
TOTAL	25	8	33

Fuente: Elaboración propia

El primer grupo está compuesto por un total de 25 alumnos de once y doce años, de ellos 10 son niños y 15 niñas, todos ellos viven en Sevilla capital y están cursando actualmente sexto de educación primaria. En cuanto al lugar de nacimiento, todos han nacido en España excepto un alumno de Bolivia y otro de Cuba.

El segundo grupo, lo componen un total de 8 docentes que dan clase a los alumnos elegidos, de ellos 3 son hombres y 5 mujeres en edades comprendidas entre 40 y 55. Todos tienen nacionalidad española y su lugar de residencia es Sevilla.

El criterio de elección de esta muestra ha sido: para el primer grupo se pedía únicamente que tuviesen una edad comprendida entre los 11 y 12 años y para el segundo grupo que fuesen docentes que habitualmente trabajen con los alumnos/as.

El nivel socioeconómico de la zona en la que se va a realizar la investigación se caracteriza por ser muy dispar. Los datos de paro se sitúan en torno al 23%, aunque en este centro el nivel de familias en esta situación en la actualidad, es menor y en la última encuesta realizada (2016) se situaba en torno al 20%. El nivel de estudios de las familias es: Un 35% dispone de estudios universitarios, un 45% estudios medios y un 20% estudios básicos. Los recursos culturales de las familias son aceptables, apreciándose en los últimos años un incremento en el uso de los medios audiovisuales y tecnológicos.

A pesar de lo expresado anteriormente, en cada grupo también encontramos casos puntuales de alumnado que presenta alguna problemática social y/o económica, incidencia que se está agudizando últimamente a causa de la crisis económica causada por el COVID-19.

4.4. Diseño.

Se empleará un cuestionario adaptado a cada grupo de la muestra. Las variables de estudios serán las siguientes: para el G1 ítems relacionados con las competencias comunicativas del emisor y del receptor. Para el G2 elementos visuales, verbales y vocales.

4.5. Instrumentos.

Se ha elaborado dos cuestionarios anónimos, uno dirigido hacia los docentes y otro hacia los alumnos.

El cuestionario del G1 (Anexo II) se ha extraído de la investigación de Rodríguez Gallego (2011), el cual permite establecer un diagnóstico de la competencia comunicativa en alumnos/as de Educación Primaria. Esta autora, ha elaborado dicho instrumento a partir de las recomendaciones para la buena escucha y la adecuada elaboración de mensajes registrada en la literatura de Fernández, Reinoso et al. (2002). Este cuestionario mide las funciones del receptor y emisor en el proceso de la comunicación. El instrumento consta por un lado de 15 ítems que evalúan la asertividad de los discentes en el momento de recibir un mensaje, es decir, en qué medida una persona respeta y muestra interés por escuchar a los demás, y la segunda parte consta de 16 ítems que evalúan la asertividad al emitir un mensaje.

El cuestionario del G2 (Anexo III) se ha realizado con unos indicadores de comunicación asertiva del docente en el aula, extraída de la investigación de Cortez Pozo, A.D. (2018) que divide el instrumento en tres elementos: visual, verbal y vocal, y cuya relación variable de estudio-pregunta es la siguiente: visual (2, 4, 6, 8, 9, 14, 19 y 20), verbal (5, 12, 13, 15, 16 y 18) y vocal (1, 3, 7, 10, 11, 17, 21 y 22). Se ha seleccionado una escala nominal en la que los encuestados solo pueden seleccionar una sola respuesta por cada pregunta.

Tras haber revisado las investigaciones que han aplicado los instrumentos mencionados ninguna de ellas indica estudios que hayan probado su fiabilidad.

4.6. Procedimiento.

Los cuestionarios se realizaron en un colegio público de educación de infantil y primaria de la provincia de Sevilla, para ello se pidió autorización a la directora del centro educativo para poder pasar los cuestionarios.

Al grupo G1, una vez situados en el aula se procedió a explicar su cuestionario, indicándoles que leyeran atentamente las instrucciones situadas en la parte alta. Durante el desarrollo de la actividad los alumnos estuvieron supervisados por su tutora y por mí por si surgía alguna duda con algún ítem. Para su realización se emplearon un total de 30 minutos.

Al grupo G2, se les facilitó el cuestionario en los momentos en los que los docentes estaban libres, se les explicó que era un cuestionario para conocer cómo era la comunicación que tenían los docentes en el aula y solo una respuesta es la que debían marcar. Para su realización se emplearon un total de 15 minutos por docente aproximadamente.

En todo momento se ha recalado que no existían respuestas ni buenas ni malas, si no diferentes, se les recordó que no debían de poner el nombre en el cuestionario, de esta manera se buscaba ofrecer el máximo anonimato para que todos los integrantes respondiesen de la forma más sincera y cómoda posible.

4.7. Análisis de datos

Ambos cuestionarios tienen las opciones de respuestas: nunca, casi nunca, a veces, con frecuencia o siempre.

Para el G1, se han dividido los resultados en las competencias comunicativas del emisor y receptor, y se han analizado de manera cuantitativa de forma que a cada opción de respuesta se le ha dado un valor: nunca=0, pocas veces=1, muchas veces=2 y siempre=3.

Para el G2, se han dividido los resultados en los tres elementos en los que se divide el cuestionario: visual, verbal y vocal. Los resultados se expondrán en forma de porcentaje ($\text{RESULTADO} \times 100 / \text{TOTAL}$) junto con una gráfica.

4.8. Resultados y análisis de datos.

4.8.1. Exposición de datos del cuestionario G1.

En la tabla 2 se han representado los resultados obtenidos en relación a los ítems de la competencia comunicativa del receptor, analizándolo de forma global encontramos lo siguiente:

La media de este cuestionario se sitúa en 1'85 de 3, este resultado muestra que más de la mitad de los alumnos encuestados tienen una buena competencia comunicativa cuando ejercen de receptores de un mensaje.

Se puede destacar algunos ítems en los que los alumnos tienen un mayor déficit en dicha competencia: en el segundo ítem “mirar al rostro del otro mientras habla”, la moda es 1, es decir, el valor “pocas veces” es el más señalado, con un total de 12 alumnos de los encuestados. No obstante, cabe destacar que un 28% siempre lo hacen.

Por otro lado, llama bastante la atención el ítem número 5 “hago preguntas para saber que he comprendido bien”, únicamente un 4% de los encuestados ha marcado la opción de “siempre”. La moda se sitúa en el valor 1, es decir, pocas veces lo hacen con un 60% de los alumnos. Por consiguiente, se considera importante trabajar esto en la futura propuesta de intervención.

El ítem número 8 está relacionado con mantener la calma si el otro se muestra excitado y se puede observar que la moda es el valor “pocas veces” con un 40% de los discentes. Además, 3 alumnos contestaron que nunca lo pueden hacer.

Además, en el ítem 11 que se corresponde con “respetar las ideas u opiniones, aunque no las comparta”, el valor que más se ha repetido con un 40% de los discentes ha sido que pocas veces lo hacen, frente a un 28% que indica que lo hacen siempre. Esto muestra que se debe trabajar la empatía en la propuesta de intervención.

Por último, destacar el ítem número 14 “tratar de percibir los sentimientos, aunque el otro no los muestre abiertamente”, la moda es 1, es decir, el valor “pocas veces” es el más señalado, con un total de 9 alumnos de los encuestados, frente a un 28% siempre lo hacen.

El resto de ítems que no han sido comentados muestran resultados positivos, situando la moda en el valor 2 o 3. Esto significa que en esos ítems los alumnos no tienen déficits.

Análisis descriptivos de los ítems cuantitativos

Tabla 2: Competencia comunicativa del receptor:

ÍTEMS	Media	Mediana	Moda	Varianza	Desv. típica
1. Espero que el otro haya acabado para responder	2,16	2,00	2	,614	,784
2. Miro el rostro del otro mientras habla	1,72	1,00	1	,842	,917
3. Dedico todo el tiempo necesario para escuchar	1,88	2,00	2	,986	,993
4. Animo al que habla con una sonrisa o gesto de apoyo	1,56	1,00	1	,886	,941
5. Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien	1,12	1,00	1	,506	,711
6. Dejo hablar sin interrumpir	2,16	2,00	3	,854	,924
7. Trato de comprender el sentido de las palabras atendiendo al contexto de lo que se habla	2,24	2,00	3	,582	,763
8. Puedo conservar la calma aunque el otro se muestre excitado	1,56	1,00	1	,886	,941
9. Observo los gestos, movimientos y tono de la voz	2,04	2,00	3	1,078	1,038
10. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para entenderlo mejor	1,80	2,00	2	,800	,894
11. Respeto las ideas y opiniones aunque no las comparta	1,72	2,00	1	,922	,960
12. Me dedico a escuchar en vez de ocuparme en ir elaborando mi respuesta	2,04	2,00	3	1,158	1,076
13. Soy paciente durante la conversación	1,92	2,00	2	1,194	1,093
14. Trato de percibir los sentimientos del otro aunque no los exprese abiertamente	1,52	1,00	1	1,210	1,100
15. Me agrada escuchar a otros	2,32	2,00	2	,378	,614

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se han representado los resultados obtenidos en relación a los ítems de la competencia comunicativa del emisor, analizándolo de forma global encontramos lo siguiente:

La media de este cuestionario se sitúa en 1'82 de 3, este resultado muestra que más de la mitad de los alumnos encuestados tienen una buena competencia comunicativa cuando ejercen de emisores de un mensaje.

Se puede destacar algunos ítems en los que los alumnos tienen un mayor déficit en dicha competencia: en el segundo ítem “cuido la pronunciación de las palabras para que se entienda bien lo que digo”, la moda es 1, es decir, el valor “pocas veces” es el más señalado, con un total de 9 alumnos de los encuestados. No obstante, cabe destacar que un 28% siempre lo hacen.

Además, destacar el ítem número 3 “utilizo un vocabulario que se corresponda con el nivel de mi interlocutor”, la moda es 1, es decir, el valor “pocas veces” es el más señalado, con un total de 40% alumnos de los encuestados frente a un 20% siempre lo hacen.

Por otro lado, llama bastante la atención el ítem número 5 “miro el rostro de la persona a quien me dirijo”, únicamente un 28% de los encuestados ha marcado la opción de “siempre”. La moda se sitúa en el valor 1, es decir, pocas veces lo hacen con un 40% de los alumnos. Por consiguiente, se considera importante trabajar esto en la futura propuesta de intervención.

El ítem número 10 está relacionado con mantener la calma si el otro se muestra excitado y se puede observar que la moda es el valor “pocas veces” con un 44% de los encuestados. Además, 2 alumnos contestaron que nunca lo pueden hacer.

Por último, en el ítem 12 que se corresponde con “respetar las ideas u opiniones, aunque no las comparta”, el valor que más se ha repetido con un 36% de los discentes ha sido que pocas veces lo hacen, y un 12% que indica que nunca lo hacen. Esto muestra que se debe trabajar la empatía en la propuesta de intervención.

El resto de ítems que no han sido comentados muestran resultados positivos, situando la moda en el valor 2 o 3. Esto significa que en esos ítems los alumnos no tienen déficits.

Análisis descriptivos de los ítems cuantitativos

Tabla 3: Competencia comunicativa del emisor:

ÍTEMS	Media	Mediana	Moda	Varianza	Desv. típica
1. Permiso que me interrumpen cuando estoy hablando	1,56	2,00	2 ¹	,806	,898
2. Cuida la pronunciación de las palabras para que se entienda bien lo que digo	1,52	1,00	1	1,210	1,100
3. Utilizo un vocabulario que se corresponda con el nivel de mi interlocutor	1,32	1,00	1	1,098	1,048
4. Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros	2,04	2,00	3	,838	,916
5. Miro al rostro de la persona a quien me dirijo	1,48	1,00	1	1,210	1,100
6. Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo	2,08	2,00	3	,954	,977
7. Hablo en un tono de voz adecuado	1,88	2,00	2	,986	,993
8. Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas	1,92	2,00	2	,954	,977
9. Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso	2,24	2,00	3	,662	,814
10. Puedo conservar la calma aunque el otro se muestre excitado	1,64	1,00	1	,870	,933
11. Me agrada expresar mis criterios ante los demás	1,92	2,00	2	,954	,977
12. Respeto las ideas y opiniones de los otros aunque no las comparta	1,72	2,00	1	1,082	1,040
13. Pido opiniones o criterios acerca de lo que planteo	1,88	2,00	3	1,146	1,070
14. Cuido la entonación, así como gestos y mímica facial	1,84	2,00	2	1,014	1,007
15. Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor	2,04	2,00	3	,918	,958
16. Soy preciso y directo sin dar rodeos innecesarios	2,12	2,00	3	,826	,909

Fuente: Elaboración propia

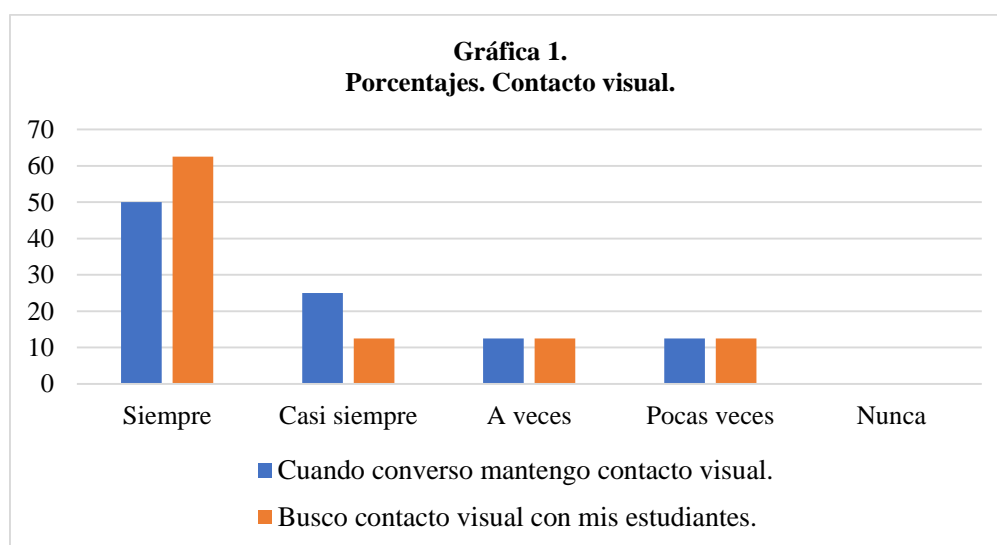
¹ Existen varias modas, por lo que se mostrará el menor de los valores.

4.8.2. Exposición de datos del cuestionario G2

Para exponer los datos del cuestionario del G2 se va a atender a los tres elementos (visual, verbal y vocal) en los que se divide el instrumento y a su vez en los subelementos de cada categoría.

Los siguientes gráficos muestran el análisis del elemento visual. Se presentan en cuatro gráficos debido a los cuatro indicadores que integran el elemento, para el posterior análisis comparativo entre ellos. La opción de respuesta: siempre, está considerada como una evaluación positiva de su uso en el aula.

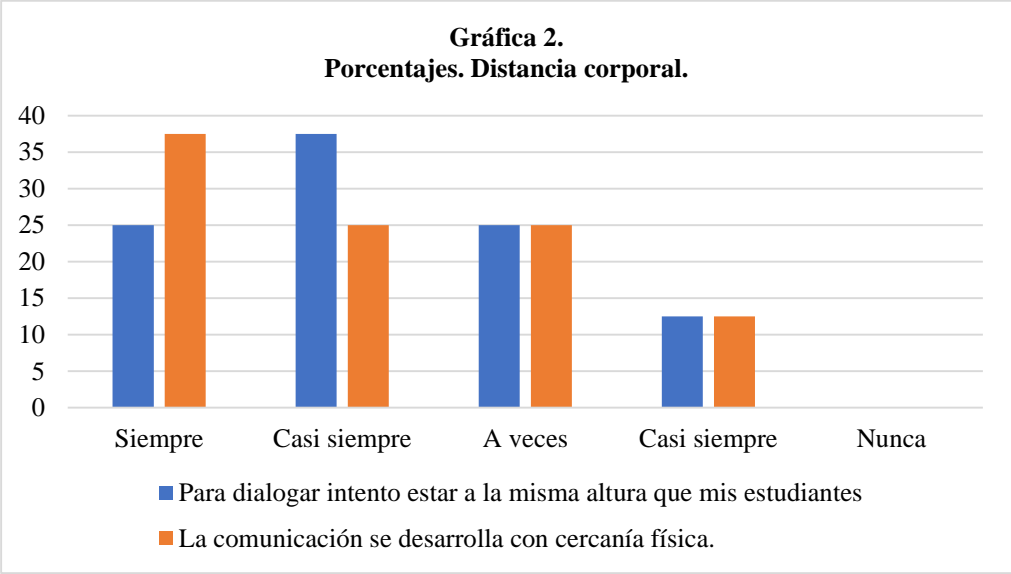
En esta gráfica 1 están representados los resultados de los ítems relacionados con buscar o mantener el contacto visual con los estudiantes. El 62,5% de la muestra confirma que siempre lo busca con los estudiantes, mientras que el 50% de los docentes mantiene el contacto visual mientras conversa con sus estudiantes. La opción nunca no ha sido marcada por ningún docente en ninguno de los dos ítems y para las dos opciones restantes, el 25% responde que mantiene el contacto visual casi siempre, el 12,5% busca ese contacto visual y el mismo porcentaje de docentes busca o mantiene el contacto visual pocas veces.



Fuente: Elaboración propia

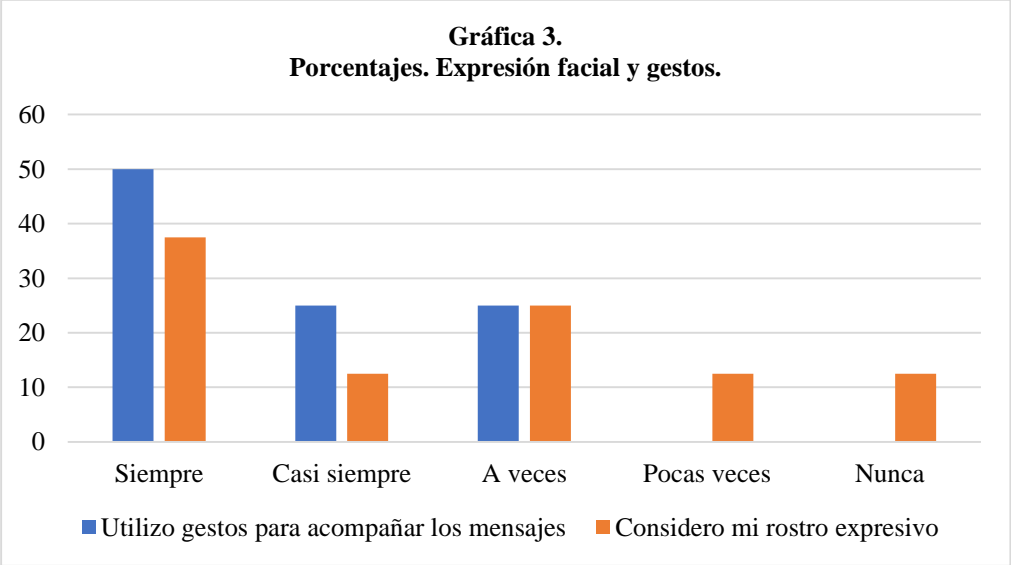
Los porcentajes de la gráfica 2 indican la distancia corporal que toman los docentes en el aula, es decir, la separación que existe entre el estudiante y el docente a la hora de comunicarse. El primer ítem nos muestra que un 25% de los docentes intenta estar siempre a la misma altura que los alumnos/as para dialogar, en cambio, el 37,5% de los docentes señalan que siempre intentan mantener una cercanía física a la hora de comunicarse. Vuelve a repetirse que ningún

docente marca la opción nunca, es decir, en mayor o menor medida dialogan a la misma altura que los estudiantes y se comunican con cercanía física.



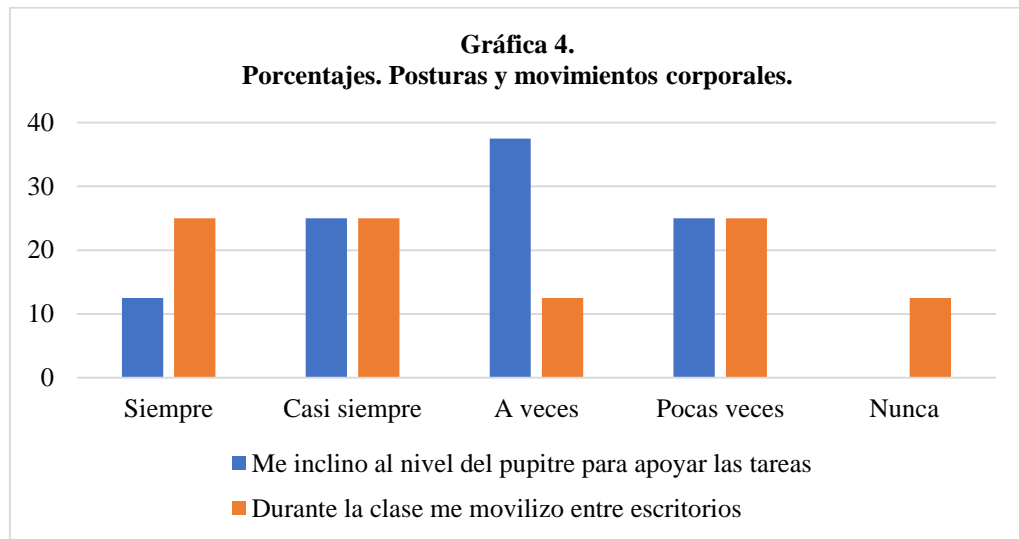
Fuente: Elaboración propia

Los ítems relacionados con la expresión facial y gestos, que es la gráfica que se muestra a continuación, indican que un 50% de los docentes encuestados siempre utiliza gestos para acompañar sus mensajes. En cambio, solamente un 37,5% del profesorado de la muestra considera su rostro expresivo, esto supone menos de la mitad de la muestra. Es importante destacar que un 12,5% de la muestra considera que su rostro nunca es expresivo y el mismo porcentaje piensa que pocas veces son expresivos.



Fuente: Elaboración propia

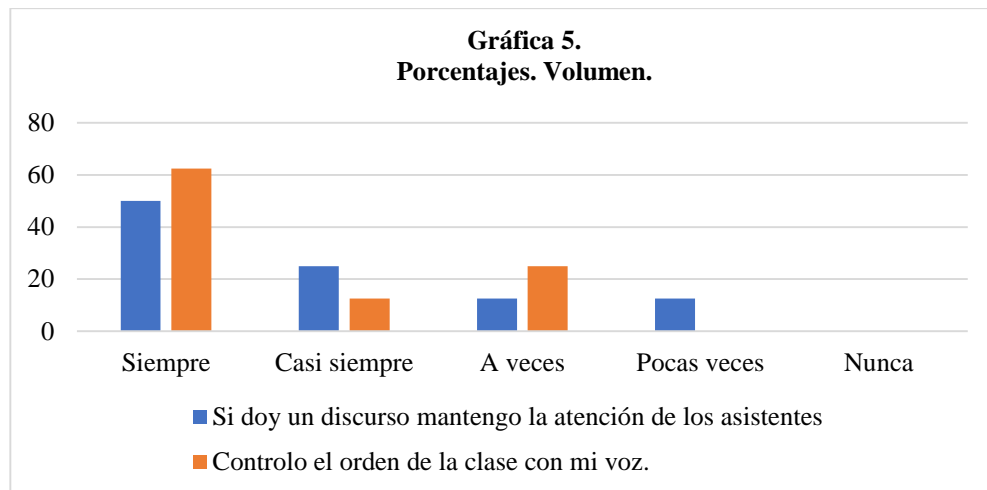
Los datos recogidos de los indicadores de postura y movimientos corporales y que están representados en la gráfica 4, muestran que el 12,5% de los docentes de la muestra siempre se inclinan en los pupitres de los alumnos para explicar las tareas, la mayor parte de los docentes un 37,5%, han marcado la opción de “a veces” en este indicador. Únicamente un 25% de los encuestados se sitúa siempre durante la clase entre los escritorios de los estudiantes, en cambio, un 12,5% nunca se sitúa en dicho lugar.



Fuente: Elaboración propia

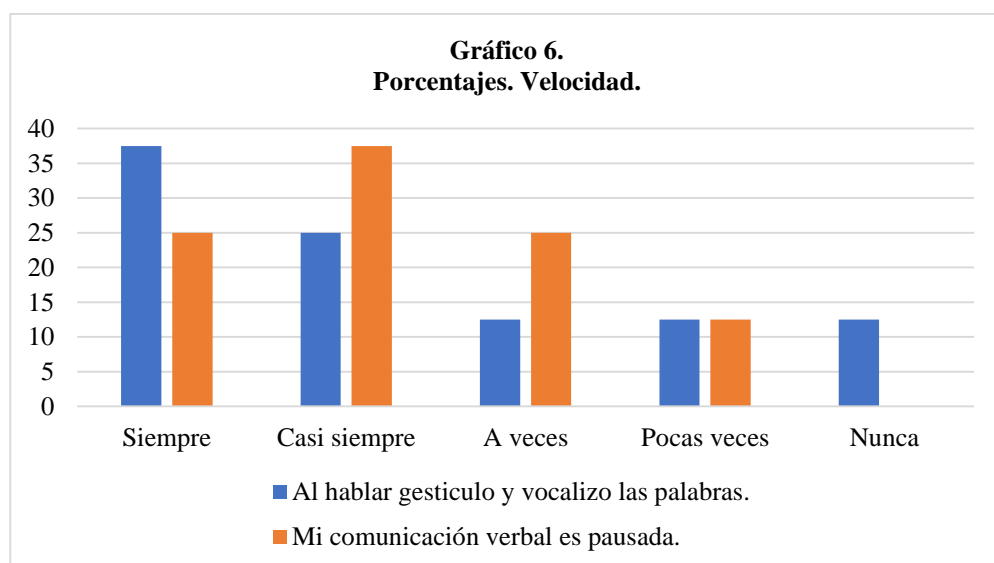
Los gráficos que se muestran a continuación se corresponden con el elemento vocal, su uso favorece a la comunicación docente-discente dentro del aula. Los datos que se muestran corresponden a los porcentajes de la muestra.

El gráfico número 5 muestra los porcentajes relacionados con el indicador del volumen, este gráfico refleja que el 50% de la muestra es capaz de mantener siempre la atención del grupo frente a un 12,5% que pocas veces lo consiguen. En relación al uso de la voz para mantener el control de la clase un 62,5% indica que siempre es capaz de ello.



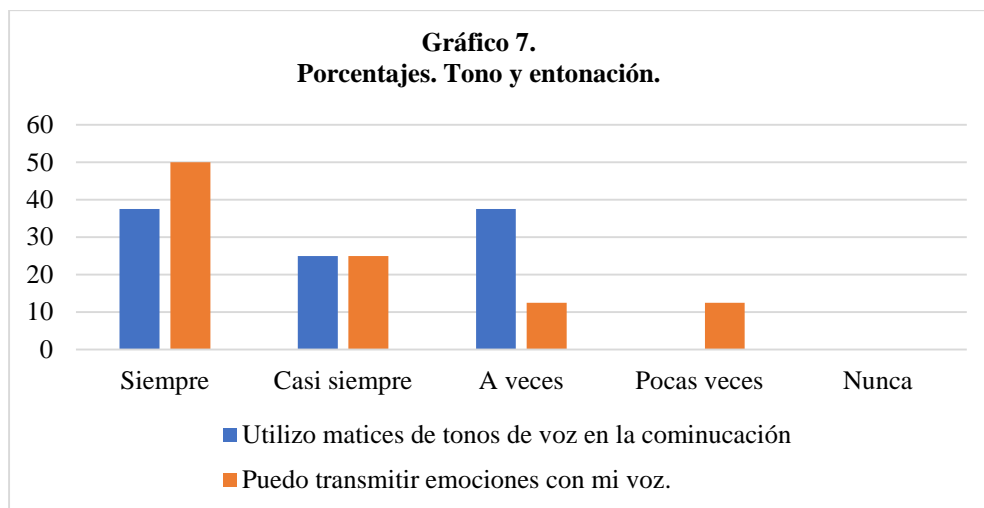
Fuente: Elaboración propia

El gráfico 6 corresponde con el indicador velocidad. El primer ítem está relacionado con la gesticulación y la vocalización al hablar, favoreciendo la correcta interpretación del mensaje, este alcanza un 37,5% de la muestra frente a un 12,5% que nunca lo hace. El segundo ítem está relacionado con una comunicación verbal pausada en la que un 25% indica que siempre lo hace.



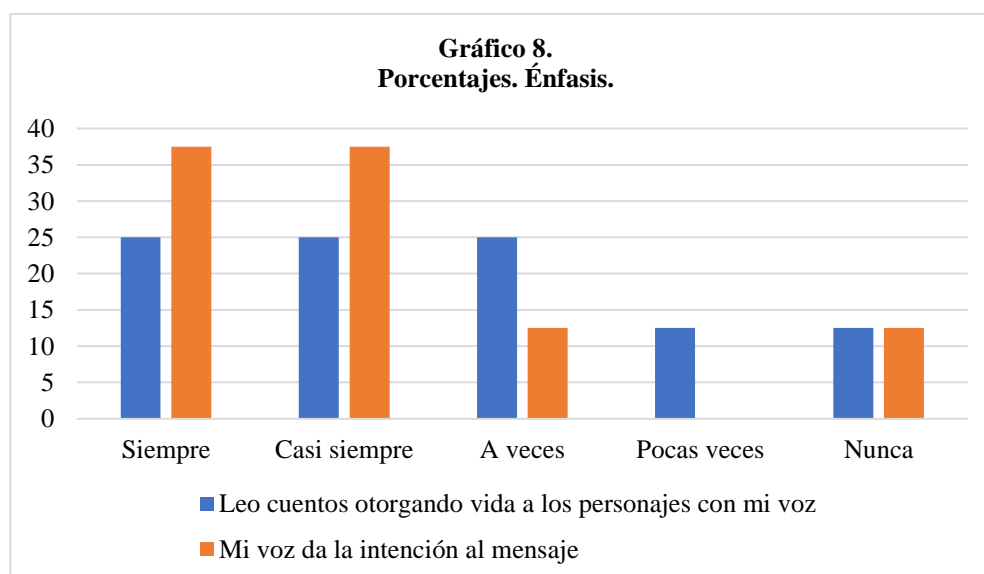
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 7 se exponen los datos del indicador de tono y entonación. La respuesta al ítem relacionado con usar matices de tonos de voz en la comunicación obtiene un porcentaje de 37,5% de la muestra que siempre y a veces lo utiliza. Ningún docente de la muestra no utiliza esto en el aula de clase. El segundo ítem está relacionado con transmitir emociones con la voz, el 50% de ellos indican que siempre lo hacen.



Fuente: Elaboración propia

El gráfico número 8 refleja el indicador énfasis. Los resultados obtenidos a la habilidad de otorgar vida a los personajes de cuento con su voz indican que únicamente el 25% de ellos siempre lo hace frente a un 12,5% que no lo utiliza nunca en clase. El segundo ítem está relacionado con la habilidad de dar intención a los mensajes por medio de la voz, un 75% de la muestra indica que siempre o casi siempre lo hace.

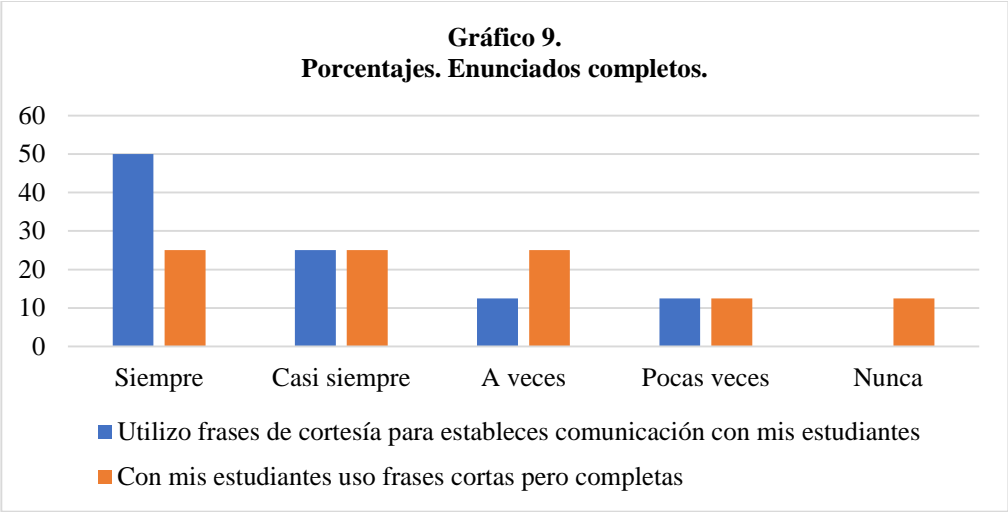


Fuente: Elaboración propia

Los gráficos que se muestran a continuación se corresponden con el elemento verbal. Los datos que se muestran corresponden a los porcentajes de la muestra.

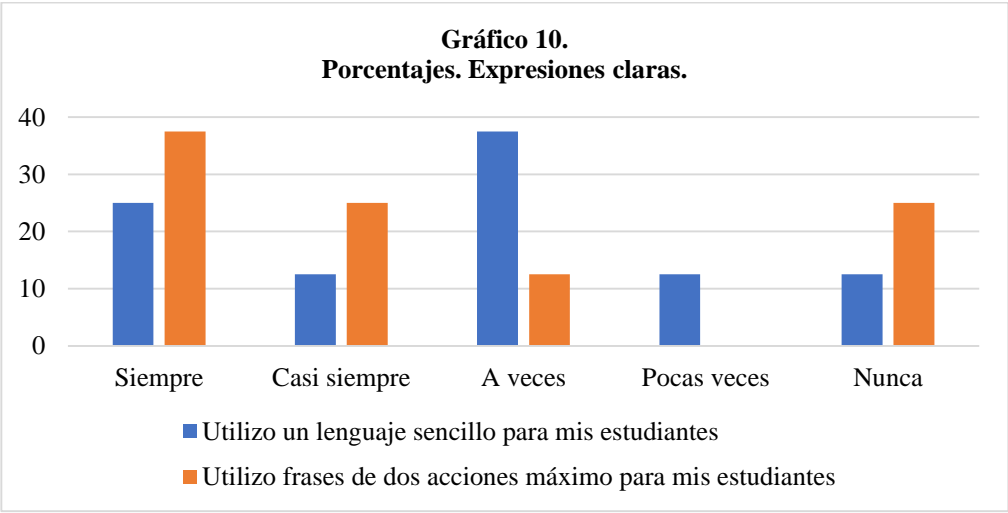
El gráfico 9 refleja los resultados del indicador relacionado con transmitir enunciados completos a los alumnos. El primer ítem relacionado con utilizar frases de cortesía con sus

estudiantes, indica que un 50% de los docentes siempre las utilizan, puntuación favorable de este indicador. El segundo ítem está relacionado con el uso de frases cortas pero completas, en la que únicamente un 25% de la muestra siempre lo utiliza. Los resultados de este ítem están muy repartidos entre las diferentes opciones de respuesta.



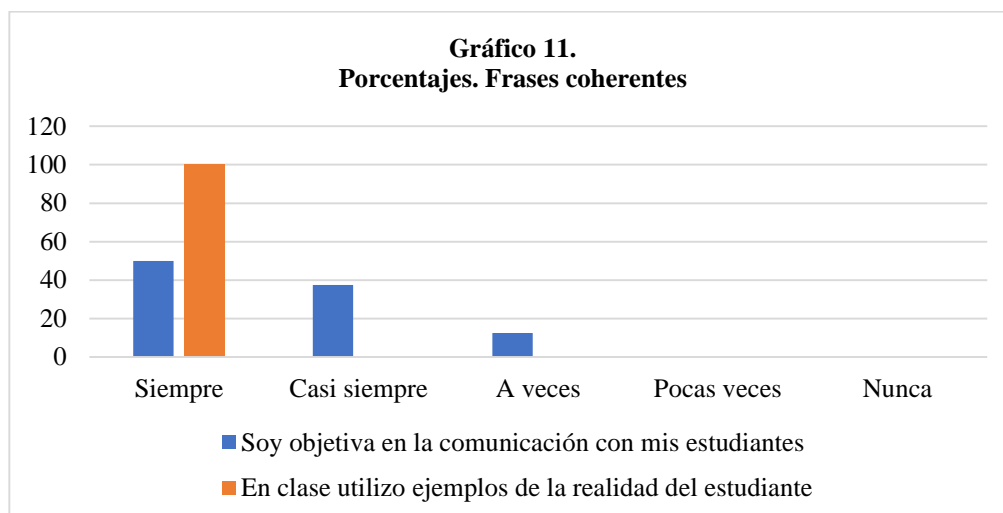
Fuente: Elaboración propia

El gráfico 10 está centrado en la utilización de expresiones clara por parte del docente a los estudiantes. El 25% de los docentes indican que siempre utilizan un lenguaje sencillo para sus estudiantes, frente a un 12,5% que nunca lo usa. El 60% de la muestra indica que siempre o casi siempre utilizan frases de dos acciones máximo para sus estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados relacionados con la coherencia de frases están representados en gráfico 11, el cual muestra unos datos muy interesantes ya que muestran la mayor representación numérica entre las respuestas. El 100% de los docentes de la muestra indican que siempre utilizan ejemplos cercanos a la realidad del estudiante. En relación con el segundo ítem, indica que un 50% de la muestra son objetivos en la comunicación con sus estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

4.8.3. Resultados

En primer lugar, decir que, los resultados del G1 han sido muy dispares, por lo que se va a comentar aquellos puntos en los que se ha observado un mayor déficit y haría falta potenciar en ellos.

El primer cuestionario (gráfica 1), muestra un déficit en el ítem relacionado con “mirar el rostro del otro mientras habla”, ya que un 48% de los alumnos señalan que lo hacen pocas veces, esto haría falta potenciarlo para una mejor comunicación. Hay que señalar también que un 52% de la muestra, más de la mitad, muy pocas veces anima al que habla con gestos o sonrisas, por lo que se debería de fortalecer esta habilidad.

Llama mucha la atención que únicamente un 4% de los alumnos/as han marcado la opción de “siempre” en hacer preguntas para asegurar que han entendido bien el mensaje, esto muestra unos resultados muy desfavorables. Hay que resaltar también que un 40% de la muestra muy pocas veces son capaces de mantener la calma si la otra persona está excitada, esto indica que haría falta potenciarlo para una comunicación efectiva.

Los dos últimos ítems que tienen un resultado a mejorar han sido, “respetar las ideas y opiniones de los otros, aunque no las comparta” porque un 40% ha marcado la opción de pocas

veces y únicamente un 28% de los alumnos la opción de siempre. El último ítem a destacar ha sido el de “trato de percibir los sentimientos del otro, aunque no los exprese”, aquí los resultados están muy repartidos, ya que la mayoría está en el 36% de la muestra con que esto tratan de hacerlo pocas veces.

El segundo y último cuestionario del G1, relacionado con la competencia comunicativa por parte del receptor se destaca lo siguiente;

Se muestra que los alumnos/as cuidan muy pocas veces la pronunciación y el vocabulario que utilizan en el momento de comunicarse, ya que se han obtenido unos datos del 36% y el 40% respectivamente, esto indicaría la necesidad de potenciar dichas habilidades.

En cuanto al contacto visual, se muestra un déficit por parte de quien emite el mensaje hacia el receptor, porque únicamente un 28% siempre intenta mantener este contacto frente a un 40% que pocas veces lo intenta. Por último, al igual que en el anterior cuestionario, hay que destacar que un 44% de la muestra pocas veces es capaz de conservar la calma si el otro se muestra excitado y solamente un 32% de los alumnos respeta las ideas y opiniones de los demás, por lo que haría falta trabajar dichas habilidades.

En lo referente al G2, los gráficos muestran que, dentro del elemento visual, el sub-elemento que se usa con frecuencia dentro del aula, y por tanto muy positivo, es el de mantener el contacto visual con los alumnos/as, ya que más de la mitad de los docentes buscan dicho contacto o lo mantienen mientras conversan.

La gráfica 2 nos muestra los datos de la distancia corporal que mantienen los docentes en el momento de comunicarse con los estudiantes, los resultados han sido desfavorables, ya que únicamente un 25% de ellos siempre intenta estar a la misma altura para dialogar y un 37,5% intentan mantener cercanía física, por lo que esto nos muestra una necesidad de potenciar el uso de este indicador en el aula.

En cuanto al sub-elemento relacionado con la expresión facial y gestos, hay datos muy dispares, ya que la mitad de los encuestados siempre utilizan gestos para acompañar sus mensajes, por lo que esto es un resultado positivo en concordancia a su uso, en cambio, únicamente un 12,5% considera que su rostro nunca es expresivo, por lo que hay una necesidad de potenciar su uso en el aula para una buena comunicación asertiva.

El último sub-elemento del contacto visual, son los movimientos y posturas corporales, el gráfico número 4, muestra que únicamente un 25% de los encuestados pocas veces lo hacen y ninguno de ellos no lo hace, por lo que los resultados han sido favorables.

En lo referente al elemento vocal, los datos recogidos en el gráfico 5 relacionado con el sub-elemento volumen, indica que la mitad de la muestra siempre consigue mantener la atención del grupo y un 62,5% consigue siempre mantener el control de la clase con la voz, por lo que los resultados de dicho elemento son positivos, ya que favorecen a que el mensaje que emite el docente se reciba.

En cuanto al indicador velocidad, reflejado en la gráfica 6, hay que destacar que únicamente un 25% de los docentes tienen con los alumnos una comunicación verbal pausada. Esto indica que hay una necesidad de potenciar las habilidades de comunicación pausada en el aula.

En relación al sub-elemento relacionado con el tono y la entonación, datos reflejados en la gráfica 7, muestran resultados favorables, ya que todos los docentes indican que siempre, casi siempre o a veces utilizan matices de voz y un 50% siempre transmite emociones con su voz.

Dentro del sub-elemento énfasis, podemos ver, los datos son muy positivos ya que un 75% de la muestra nos indica que con su voz son capaces de transmitir la intención del mensaje.

El último elemento, corresponde al verbal, el primer sub-elemento que nos encontramos es el relacionado con transmitir enunciados completos, datos recogidos en el gráfico 9, indican que hay una necesidad de potenciar su uso en el aula para una mejor comunicación, porque únicamente un 25% de la muestra indica que siempre utiliza frases cortas y completas.

En cuanto al gráfico 10, nos muestra los datos relacionados con la utilización de expresiones claras, dónde solamente el 25% de la muestra indica que siempre utiliza un lenguaje sencillo con los alumnos/as y un 12,5% que nunca lo hace, por lo que sería conveniente potenciar dicho lenguaje dentro del aula.

Por último, el sub-elemento relacionado con la utilización de frases cortas, los datos son muy positivos, por lo que se desempeña una buena comunicación en referente a ello.

Como se ha indicado anteriormente los alumnos y docentes seleccionados trabajan juntos, es decir, son docentes que dan clase a esos niños/as. Los resultados comentados anteriormente son muy semejantes entre ambos.

Se ha comprobado el déficit del grupo G1 en los dos cuestionarios en relación al contacto visual, tanto en la emisión del mensaje como en la recepción del mensaje, en relación a los docentes, también se muestran resultados desfavorables en relación a ello, ya que necesitan mejorar aspectos como: estar a la misma altura que los alumnos en el momento de mantener un diálogo o inclinarse en los pupitres para explicar alguna tarea o actividad.

También se ha observado otro déficit común en ambos grupos relacionado con la muestra y percepción de sentimientos en el momento de la comunicación. La mayoría de los docentes no consideran su rostro expresivo, como consecuencia de ello los alumnos/as no perciben los sentimientos relacionados con la intención del mensaje.

En relación a la trasmisión y comprensión de la comunicación se ha comprobado que los docentes pocas veces utilizan un lenguaje sencillo y no tienen la precaución de realizar frases cortas y completas, esto puede estar relacionado con la falta de interés de los alumnos en comprobar que han entendido el mensaje tras su recepción.

Vocalmente y como he comentado anteriormente, se ha detectado un déficit en relación a tener una buena gesticulación y una comunicación pausada por parte de los docentes, por su parte, los alumnos no cuidan la pronunciación ni su vocabulario para que este esté adaptado a los diferentes contextos.

Por último, se ha comprobado que por parte de los alumnos/as tanto cuando son receptores como transmisores de un mensaje les cuesta mantener la calma y respetar las opiniones de los demás cuando no la comparten.

4.9. Discusión/conclusiones

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el principal objetivo de este trabajo era indagar sobre los beneficios que aporta la comunicación asertiva a los alumnos por parte de los docentes y elaborar un plan de intervención.

Posteriormente, se elaboraron tres objetivos específicos que se han trabajado en la investigación, estos eran:

1. Analizar el grado de competencia comunicativa que tiene el alumnado.
2. Estudiar la competencia comunicativa de sus docentes.
3. Conocer la posible relación entre los déficits comunicativos entre alumnos y docentes.

En lo referente al objetivo 1, se ha comprobado que de forma general el alumnado cuenta con una buena competencia comunicativa, aunque presentan déficits en relación al contacto visual, a la percepción de sentimientos y falta de interés en comprobar que se ha entendido el mensaje, y resultados desfavorables en la pronunciación y adecuación del vocabulario, así como, en respetar y mantener la calma con los demás.

En cuanto al objetivo 2, se puede observar que los docentes también cuentan con una buena habilidad comunicativa, presentando déficits en relación al contacto visual con los alumnos, expresión de sentimientos, mensajes cortos, sencillos y completos y una falta de gesticulación y transmisión del mensaje de una manera pausada. Estos resultados podemos compararlo con el ensayo de Gómez Vargas (2016), en el que especifica que *“el docente muchas veces no le da importancia a la comunicación, cuando el alumno se acerca al escritorio para solicitar su apoyo; simplemente no lo mira, por ende, el alumno muchas veces se siente que no es escuchado e ignorado”* (p.11).

Por último, sobre el objetivo 3 se puede señalar que existe una relación entre las carencias encontradas por parte de los docentes y los alumnos, sin embargo, no podemos decir que estas sean determinantes.

Por todo ello, es necesario elaborar una propuesta de intervención tanto para docentes como para alumnos. Para así poder mejorar sus habilidades comunicativas tanto dentro del aula como fuera de ella, para conseguir un buen proceso enseñanza-aprendizaje. Estas conclusiones coinciden con las aportadas por Gómez Vargas (2016) *“es necesario tener, conocer y aprender del lenguaje corporal, para que nuestros gestos y discursos mantengan la armonía y la coherencia. De esta manera nuestro proceso comunicativo será completo y significativo en la enseñanza y aprendizaje.”* (p. 12).

5.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1. Justificación de la intervención

Tras la investigación se ha detectado un déficit importante en relación con el desarrollo de la habilidad comunicativa.

Teniendo en cuenta que la investigación se ha desarrollado entorno a los alumnos/as y sus docentes, la propuesta de intervención didáctica se realizará con ambos, donde tanto niños como profesores trabajen juntos.

Como bien indica Arellano, N. (2006) la escuela es el elemento principal para que se dé un buen proceso de producción, comprensión e intercambio de mensajes, ya que este contexto puede generar los cambios necesarios para impulsar una comunicación asertiva.

Unos de los contextos en los que pasa más tiempo el niño es en la escuela, por tanto, es importante trabajar en los déficits encontrados para una mejor comunicación entre ambos, de esta manera se potenciará una buena comunicación asertiva.

5.2. Objetivos de la intervención

El principal objetivo de esta intervención es potenciar las habilidades comunicativas tanto de docentes como del alumnado, de esta manera se desarrollará una buena comunicación asertiva entre ambos.

Se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Orientaciones al docente de técnicas para una comunicación efectiva en el aula.
2. Trabajo cooperativo.
3. Trabajo de la expresión oral.
4. Organización del trabajo en grupo.
5. Funciones de rol en el grupo.
6. Respeto a las intervenciones e ideas de las demás personas del grupo.
7. Cumplimiento del turno de palabra.
8. Escucha atenta y crítica.
9. Reflexión sobre lo que se está hablando.
10. Reconocimiento de los sentimientos de uno mismo y de los demás.
11. Aceptación de las opiniones de los demás.

12. Trabajo de la comunicación escrita.
13. Trabajo y fomento de la creatividad.
14. Conocimiento y diferencia del estilo pasivo, asertivo y agresivo.

5.3. Desarrollo del programa

Los criterios metodológicos que se van a tener en cuenta a lo largo del desarrollo del programa van a ser los siguientes:

- Favorecer el trabajo en equipo, ya que para esta intervención son necesarias las interacciones en el aula.
- Atención a la diversidad. Tener en cuenta las características y necesidades de todo el alumnado.
- Enseñanza activa, en la que el alumnado va sacando sus propias conclusiones y el docente a su vez sirve de guía.
- Aprendizaje significativo y funcional.
- Actividades lúdicas como recurso de aprendizaje

Las sesiones que se van a desarrollar, como se ha dicho anteriormente, serán seis y se distribuirán de la siguiente manera:

Primera sesión:

En la primera sesión, se le mostrará al profesorado un power point, en el cual se señalen diferentes técnicas para favorecer la comunicación con el alumnado en el aula. Cada instrucción que se le dé estará destinada a diferentes elementos; posturas, vocalización, contacto visual, etc. Estas técnicas las deberán aplicar en el aula en las siguientes sesiones.

Los objetivos específicos para esta sesión son los siguientes:

- Orientaciones al docente de técnicas para una comunicación efectiva en el aula.
- Trabajo cooperativo.
- Cumplimiento del turno de palabra.
- Escucha atenta y crítica.

Segunda sesión: “La caja del diálogo”.

La segunda sesión ya se realizará en el aula de clase, el maestro/a organizará la clase en ocho grupos compuesto por tres alumnos/as. Una vez que la clase esté organizada, el maestro/a sacará

una caja con papeles donde aparecerán diversos temas para dialogar. Un miembro de cada grupo, será el encargado de coger un papel. Cuando todos los grupos tengan su papel, tendrán que dialogar entre ellos sobre el tema. Pasados aproximadamente 15 minutos, cogerán un folio y pondrán en común aspectos importantes de dicho tema, los cuales tendrán que exponer más tarde a la clase.

Los objetivos específicos para esta sesión son los siguientes:

- Trabajo cooperativo.
- Trabajo de la expresión oral.
- Organización del trabajo en grupo.
- Funciones de rol en el grupo.
- Respeto a las intervenciones e ideas de las demás personas del grupo.
- Respetar el turno de palabra.

Tercera y cuarta sesión: “Respetemos opiniones”

En la tercera y cuarta sesión, el maestro/a organizará la clase en parejas, llevará trece palitos con un tema a tratar en cada uno de ellos y dos atriles para hacer el debate. Repartirá un palito por parejas. En cada pareja habrá un rol, uno defenderá el tema y el otro estará en contra. El maestro/a dejará unos 15 minutos aproximadamente para que cada uno cree su diálogo. Pasados los 15 minutos, saldrán parejas por parejas a debatir el tema que les ha tocado durante 5 minutos aproximados.

Los objetivos específicos para esta sesión son los siguientes:

- Trabajo de la expresión oral.
- Respeto a las intervenciones e ideas de las demás personas del grupo.
- Cumplimiento del turno de palabra.
- Escucha atenta y crítica.
- Reflexión sobre lo que se está hablando.

Quinta sesión: “Seamos asertivos”

En la quinta sesión, el maestro/a organizará la clase en seis grupos de tres personas y entregará a cada grupo tres tarjetas con tres personajes. Cada grupo establecerá el personaje que hará de pasivo, agresivo y asertivo. Entre todos los componentes del grupo tendrán que crear un cuento con los personajes (Anexo IV) y el estilo correspondiente.

Los objetivos específicos para esta sesión son los siguientes:

- Trabajo de la comunicación escrita.
- Trabajo y fomento de la creatividad.
- Conocimiento y diferencia del estilo pasivo, asertivo y agresivo.
- Respeto a las intervenciones e ideas de las demás personas del grupo.
- Cumplimiento del turno de palabra.

Sexta sesión: “Buscar soluciones en grupo”

En la sexta sesión, la clase se organizará en seis grupos de cuatro personas. El maestro/a tendrá preparado y entregará por grupos un problema de la vida cotidiana. Entre todos los miembros del grupo, tendrán que pensar y ponerse de acuerdo para elegir una solución para dicho problema.

Los objetivos específicos para esta sesión son los siguientes:

- Respeto a las intervenciones e ideas de las demás personas del grupo.
- Cumplimiento del turno de palabra.
- Trabajo de la comunicación oral.
- Trabajo cooperativo.
- Trabajo de la expresión oral.
- Organización del trabajo en grupo.

Séptima sesión: “Hablar de sentimientos”

En la séptima y última sesión, el maestro/a creará una serie de preguntas (Anexo V) para que los alumnos/as piensen cómo se sienten y como son. En el momento en el que cada uno termine sus preguntas, cogerán tantos folios como compañeros/as haya en la clase y pondrán lo que puedan sentir ellos y como son. Todos los folios serán repartidos al alumno/a que le corresponda, de manera que cada alumno/a tenga tantos folios como compañeros/as. Cada alumno/a leerá los folios y sacará una conclusión de lo que piensan sus compañeros/as de él y de cómo son de verdad. Cuando hayan acabado, cada alumno/a saldrá a la pizarra para contarlo.

Los objetivos específicos para esta sesión son los siguientes:

- Reconocimiento de los sentimientos de uno mismo y de los demás.
- Aceptación de las opiniones de los demás.
- Trabajo de la expresión oral.

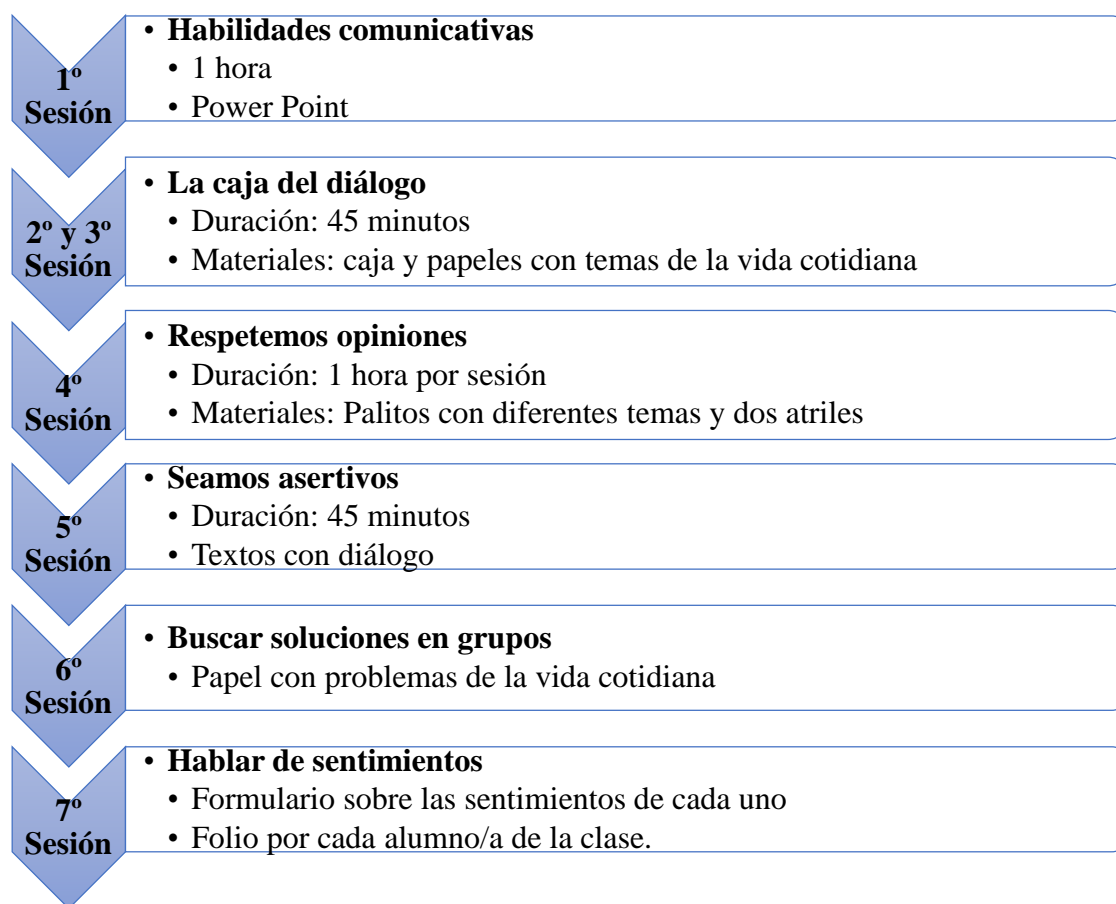
5.4. Metodología

La metodología que se llevará a cabo en el aula es la mencionada por Rachird, A. (2011), en la que propone que las diferentes actividades que se realicen supongan una interacción, partiendo de situaciones que provoquen un interés y mantengan la atención de los participantes. Las actividades se realizarán en grupo, fomentando el trabajo cooperativo y la relaciones entre alumno-alumno/alumno-docente, con idea de que se permitan confrontaciones y modificaciones de los diferentes puntos de vista, ayuda mutua, superación de conflictos que puedan surgir mediante el diálogo y fomentar la toma de decisiones.

5.5. Temporalización

Se realizarán siete sesiones de una hora semanal, en la que la primera sesión se dedicará a dar a los docentes unas pautas sobre una buena comunicación en el aula, de esta manera, en las sesiones posteriores pondrán poner en práctica lo explicado en la primera sesión.

Figura 1. Cronograma de sesiones



Fuente: Elaboración propia

6. EVALUACIÓN

Para evaluar esta intervención y comprobar que se han conseguido los objetivos propuestos se realizarán diferentes tipos de evaluación.

6.1. Evaluación continua

Esta evaluación tendrá lugar durante el desarrollo de todas las sesiones, de esta manera se comprobará que se están alcanzando los objetivos propuestos. Esto se realizará a través de la observación directa, se confirmará que los alumnos están aceptando correctamente los contenidos y van mejorando sus déficits.

Tabla 4: Criterios de evaluación.

	Ha alcanzado muy pocos o ningún objetivo (0-4)	Ha alcanzado suficientes objetivos (5-9)	Ha alcanzado los objetivos (10-14)
Consecución de los objetivos	No se observa ningún progreso	Hay un progreso discontinuo	Hay un progreso continuo
Trabajo en las sesiones	No se implica en las sesiones	Atiende a aquellos temas que le interesan	Se implica en las sesiones
Realización de los trabajos	El alumno no realiza los trabajos	No realiza los trabajos de manera correcta	Realiza los trabajos bien

Fuente: Elaboración propia.

Además de la observación directa, se pueden utilizar otros instrumentos como el registro anecdótico, el cual es otra técnica de observación, la cual permite registrar los procesos de aprendizajes de los alumnos en momentos puntuales de la semana o durante el mes y medio que abarque la intervención. Este registro nos será muy útil para la evaluación final

6.2. Evaluación final

La evaluación final se realizará una vez se haya finalizado todas las sesiones. Para ellos se han elaborado cuatro rúbricas. Las dos primeras (Anexo VI) están destinada a los alumnos para que ellos mismo se autoevalúen y evalúen el taller. La tercera y cuarta (Anexo VII), consta de dos rúbricas a rellenar por el profesorado, una para evaluar el proceso de intervención y otra para autoevaluarse.

Los resultados de ellas serán muy importantes, ya que ayudarán a mejorar esta propuesta para futuras intervenciones.

7. CONCLUSIONES FINALES

Tras finalizar este trabajo, se puede extraer varias conclusiones. En primer lugar, la falta de formación tanto en alumnos como en docentes en las habilidades comunicativas, ya que es algo que se da por hecho que se va a hacer bien. Por eso, es muy importante formar a toda la comunidad educativa para darles las herramientas necesarias para que tengan una buena competencia comunicativa. A través de esta intervención se han intentado solucionar los déficits encontrados en ambas partes de la muestra, aunque todavía es necesario seguir trabajando en ello.

Por otra parte, sería de vital importancia comenzar a trabajar estas habilidades con los alumnos a edades más tempranas, de esta manera, podrán ir desarrollándolas en su día a día y les ayudará a tener una buena expresión y comprensión.

En tercer lugar, sería necesario diseñar nuevos cuestionarios para alumnos de edades más tempranas, para así conocer cuáles son sus carencias y poder elaborar nuevas intervenciones adaptadas a los primeros ciclos de Educación Primaria.

Con respecto a los puntos a mejorar de este trabajo, me hubiese gustado que la muestra de población hubiese sido más grande y de diversos centros, para que así, los resultados hubiesen sido más realistas. Además de esto, sería aconsejable llevar a cabo la intervención para comprobar si realmente es eficiente. Por otro lado, me hubiese gustado tener más tiempo para indagar más en el tema.

Por último, decir que tener una buena comunicación es de vital importancia y muchas veces nos olvidamos que debemos hacerlo de una manera clara y sencilla, aunque esto nos suponga a veces un desafío. La enseñanza de habilidades comunicativas es clave para la prevención de conflictos, por ello, resulta fundamental entrenar la comunicación asertiva en todos los contextos que rodean al niño, de esta manera, en un futuro tendremos adultos con una buena competencia comunicativa.

REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Revista científica ciencias humanas*, 2, 1856-1594. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920402>
- Lacunza, Ana Betina; Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia; Universidad de Palermo; *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*; 10; 12-2009; 231-248 <http://hdl.handle.net/11336/76589>
- Bueno Moreno, M.R., Durán Segura, M., Garrido Torres, M.Á. y García González, A.J. (2012). Competencias de interacción social del alumnado de primero de Educación Primaria. En II Jornadas de Innovación Docente. Prácticas Innovadoras en Docencia Universitaria Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/11441/58709>
- Cañas, D., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Cortez Pozo, A.D. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje*. [tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repertorio Institucional UN. <http://hdl.handle.net/10644/6221>
- Cruz, P. (2017). Damatización y habilidades sociales en educación primaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 1576-3420. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.136-158>
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth Carmen y Difabio de Anglat, Hilda (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19 (2), 119-140. ISSN: 0325-8203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>

- De Prada, J. & López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, (148), 99-116. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/212166644/07>
- Fernández, A.M.; Reinoso, C.; Alvarez, M.I., et al (2002). Compendio de estrategias y técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa. La Habana: Varona
- Gaeta González, Laura y Galvanovskis Kasparane, Agris. (2009). ASERTIVIDAD: UN ANÁLISIS TEÓRICO-EMPÍRICO. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (2), 403-425.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- Garaigordobil Landazabal, Maite (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716315>
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22, 551-567.
- García-López, Luis Miguel y Gutiérrez Díaz del Campo, David y González-Víllora, Sixto y Valero Valenzuela, Alfonso (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (2), 321-330.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235126897012>
- García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A. (2011). *Escala Magallanes de Adaptación (EMA). Manual de referencia 1*.
- Gómez Vargas, P. (2016). Importancia de la comunicación no verbal en los procesos psicopedagógicos. *Estudios Generales*, 1(1), 8-13.
- Granja Palacios, Consuelo (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (2), 65-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005>
- Gutiérrez Carmona, María y López, Jorge Expósito (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 42-58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>

- Ibáñez, N., y Romero, C. (2019). Promoviendo la competencia emocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas*, 11(27), 33-48. <https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.03>
- Isaza Valencia, L., Gaviria Zapata, D.,J., Mahecha Restrepo, N.,A., & Zapata, T. G. (2015). Contexto Escolar: Escenario de Adaptación Escolar y Desarrollo de Habilidades Sociales. *Revista De Psicología GEPU*, 6(2), 86-102. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/contexto-escolar-escenario-de-adaptación-y/docview/1950389027/se-2?accountid=14744>
- Leiva, V. (2007). Agresividad en niños y niñas de kinder y de primer ciclo, del área metropolitana. *Revista de Ciencias Sociales*, 3-4, (117-118), 117-127. [10.15517/RCS.V0I117-118.11017](https://doi.org/10.15517/RCS.V0I117-118.11017)
- Lopez-Hernaez, Lara; Ovejero-Bruna, María Mercedes. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *ESE. Estudios sobre Educación*, 29, 123-142. <https://hdl.handle.net/10171/39812>
- López Martínez, M^a.L. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*. [tesis de maestría, Universidad de Oporto]. Repositorio Institucional UN. <http://hdl.handle.net/10284/6972>
- Macias, R. E. & Camargo, R. G. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa*. (Tesis doctoral). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Martinez, M., & Castellanos, S. (2016). La comunicación afectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: Experiencias en una telesecundaria en México. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(1), 69-90. <http://www.redoe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=26&path%5B%5D=18>
- Monsalve Upegui M. E., Franco Velásquez M. A., Monsalve Ríos M. A., Betancur Trujillo V. L., & Ramírez Salazar D. A. (2011). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(55), 189-210. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766>
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. En: <http://ericecece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>.

- Navarro Pérez, José Javier y Galiana, Laura (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. *Investigación aplicada en intervención social*. Prisma Social, (15), 562-608. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533016>
- Norman Contini. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*, 15 (2), 31-54. https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/download/533/pdf_12.
- Oliva-Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense De Psicología*, 32(2), 137-154. <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/24>
- Rendón Uribe, Alexandra (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11 (2), 237-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>
- Rodríguez Gallego, M.R. (2011). Diagnóstico y mejora de la competencia comunicativa en los alumnos del grado de Primaria. En I Jornadas de Innovación Docente (-), Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Jara, Diana Deissy, & Noé Grijalva, Hugo Martín. (2017). School harassment and assertiveness at a national secondary school in Chimbote, Peru. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(2), 179-186. <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.276>
- Rueda, Pilar Mireya; Cabello Cuenca, Enric; Filella Guiu, Gemma; Vendrell Serés, M^a Concepció. (2016) . El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos.. *Tendencias pedagógicas*, 28, 153-166. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>.
- Senent Sánchez, J.M. y Alventosa, E. (2019). Análisis de los planes de estudios de formación de maestros de infantil y primaria en las universidades españolas respecto a los ámbitos de convivencia, mediación, y resolución de conflictos. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 67-96.
- Tapia-Gutiérrez, Carmen Paz y Cubo-Delgado, Sixto (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678007>
- Triana Quijano y Ana María Velásquez Niño. (2014) Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 5, 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>

Trianes, Ma José Blanca, Belén García, Ángela Muñoz & Francisco-Javier Fernandez (2007) Análisis de comportamiento asertivo en relación con adultos: un modelo de relación entre fuentes y componentes, *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 30: 2, 163-182. <https://doi.org/10.1174/021037007780705201>

Trianes Torres, María Victoria y García Correa, Antonio (2002). EDUCACIÓN SOCIO-AFECTIVA Y PREVENCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES EN LOS CENTROS ESCOLARES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189. en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>

ANEXOS

Anexo I: Análisis bibliográfico

AUTORES	AÑO PUBLICACIÓN	TÍTULO	OBJETIVOS ESTUDIO	VARIABLES ESTUDIO	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
Albaladejo Blázquez, N., Ferrer Cascales, R., Reig Ferrer, A., & Fernández Pascual, M. D.	2013	¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión.	Conocer la presencia e inicio de la violencia escolar entre iguales protagonizada por los alumnos/as en edades tempranas de escolarización.	Edad, género y ciclo educativo.	Método de extracción Unweighted Least Squares (ULS) y método de rotación oblicuo PROMAX.	Predomina la presencia de violencia física y verbal directa que se realiza fuera del aula dándose más desde la perspectiva del espectador que desde la de la víctima o agresor. Los chicos están más implicados en la agresión directa que las chicas. Las diferentes manifestaciones de violencia escolar se han identificado tanto en infantil como en primaria	Existe violencia escolar en estas etapas, pero en un nivel muy bajo. La tendencia tradicional de diferenciar la violencia por géneros está cambiando. Los niños utilizan formas de comportamiento directas, irreflexivas y menos premeditadas.
Arellano, N.	2006	Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno.	Identificar las barreras en la comunicación no verbal existentes entre docentes y alumnos de las instituciones educativas objeto de estudio.	Se consideró la Comunicación y una de sus dimensiones fue Barreras de la Comunicación no verbal, conformada a su vez por la Subdimensión: Tipos de Barreras de la comunicación no verbal que contempla los indicadores Gestos,	Investigación de tipo descriptivo a tres directores, seis subdirectores, treinta y tres coordinadores y cuatro orientadores.	Hay una existencia de barreras comunicacionales no verbales, las cuales interfieren con una comunicación efectiva entre docente – alumno.	Es necesario el desarrollo de un programa de adiestramiento para directivos y docentes, en comunicación e Impulsar proyectos educativos, que formen para la convivencia, la comunicación asertiva, la participación, la solidaridad y el compromiso, creando

				señales y Decodificación.			así bases de una cultura para la paz.
Betina Lacunza, A.	2010	Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia.	<p>a) Describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza.</p> <p>b) Identificar si la presencia de habilidades sociales disminuí la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos.</p>	Nueve factores: agresividad física y/o verbal, negativismo, déficit de atención, autoagresión, inhibición conductual y aceptabilidad.	Se trabajó con 120 niños de 5 años asistentes a Jardines de Infantes de escuelas públicas de zonas urbano-marginales de S.M. de Tucumán. A los padres de éstos se les administró una Escala de Habilidades Sociales, la Guía de Observación Comportamental y una encuesta sociodemográfica.	Se identificaron diferencias estadísticas significativas en las habilidades sociales según el sexo de los niños como en las dimensiones: Agresión física y/o verbal y Transgresión de la escala comportamental. Se encontró que los niños con comportamientos disruptivos mostraron menos habilidades sociales, según la percepción parental.	La presencia de habilidades sociales en los niños previene la ocurrencia de comportamientos disfuncionales, particularmente aquellos vinculados a la agresividad y al negativismo. Las prácticas de comportamientos sociales favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos, el bienestar, entre otros recursos salúgenicos.
Bueno Moreno, M ^a .R., Durán Segura, M., Garrido Torres, M.A., García González, A.J.		Competencias de interacción social del alumnado de primero de educación primaria.	Comprobar si el diseño del trabajo de prácticas mejora las competencias comunicativas del alumnado.	Incomodidad, probabilidad y autoestima.	487 alumnos correspondientes a los 10 grupos de primero de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.	Las puntuaciones más elevadas en autoestima las obtienen los sujetos asertivos y los sujetos despreocupados.	Hay una necesidad de intervenir en el alumnado de Primero de Educación Primaria de cada a facilitar el esfuerzo cognitivo necesario que cree las bases de una conducta asertiva frente a las agresivas o pasivas. Conocer la conducta asertiva, así como los

							fundamentos de su entrenamiento, facilita que los futuros maestros enseñen a sus alumnos los beneficios de esta conducta.
Cañas Betancur, D.C., Hernández Sánchez, J.	2019	Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa	Realizar un diagnóstico de la comunicación asertiva desde su dimensión personal frente a las características sociodemográficas en profesores	Edad, género, nº de hijos, estado civil, nivel socioeconómico, nivel de formación, nivel educativo que orienta y experiencia docente.	39 profesores y profesoras	Indican que la mayoría de los participantes se está en el rango promedio hacia arriba, lo que da cuenta de que son asertivos al comunicarse. Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto al nivel de formación y a los años de experiencia así como al número de hijos.	Es necesario reforzar y mejorar algunas características de esta comunicación, para lo cual se propuso un programa educativo.
Cruz Cruz, P.	2017	Dramatización y habilidades sociales en educación primaria.	Aceptación y autoconocimiento hacia sí mismo para después mostrarse a los demás.	La asertividad.	Un alumno, objeto de bullying, con dificultades de asertividad.	Hay un cambio de actitud del alumnado al terminar el curso. es mucho más incipiente y radical cuando el alumno se encuentra en el microclima formado por el grupo de alumnos	El alumno mejora notablemente sobretodo en su destreza social.

						que han participado de la actividad terapéutica del juego teatral.	
Da Dalt de Mangione, E.C., Difabio de Anglat, H.	2002	Asertividad, su relación con los estilos educativos	Lograr un conocimiento directo de la educación familiar a través del estudio de las personas en su contexto familiar, mediante la identificación con ellas para comprender cómo ven las cosas	Seis Situaciones Proyectivas con Significación Educativas, entrevistas en profundidad a los padres, docentes y directivos y la observación de los participantes	144 padres (49 varones: 34% y 95 mujeres: 66%) cuyos hijos cursaban entre el ciclo inicial y 6º grado. La edad media es 42,6 años	La asertividad se presenta como un adecuado estilo de interacción y educación familiar, camino propicio para promover el desarrollo de conductas pro-sociales y altruistas	La causa de los problemas de asertividad se encuentran en la falta de aprendizaje de las aptitudes relacionadas con el constructo, la capacidad de ser asertivo se aprende a lo largo de la vida, en la familia, en la escuela, con los amigos
De Prada de Prado, J., López Gil, J.A.	2008	La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar.	Aproximación a algunos elementos relacionados con la mediación en el ámbito de los centros escolares.	Estrategias de mediación para la resolución de conflictos.	Diferentes modelos en los que se puede fundamentar la mediación, las características de actuación, así como, el espacio.		
Gaeta González, L. & Galvanovskis Kasparane, A.	2009	Asertividad: un análisis teórico-empírico.	Estudiar la relación de la asertividad, medida por dos instrumentos diferentes empleados en nuestro país, con las variables de autoestima, agresividad y locus de control, así como también analizar si	Autoestima, agresividad y locus de control.	Participaron 300 estudiantes de una universidad privada (140 hombres y 160 mujeres), con edades de entre 17 y 26 años. El método de la selección de la muestra fue por disponibilidad.	La asertividad no es una variable que tiene su propio poder explicatorio, sino una que está construida sobre la base de elementos de otros conceptos. Hay una necesidad de llevar a cabo un nuevo análisis de	Los resultados fortalecen la idea de que la asertividad es un constructo desarrollado a partir de elementos de otros conceptos y no tiene capacidad explicatoria propia.

			la asertividad tiene un poder explicativo propio o está constituida sobre la base de otros conceptos.			la relación entre autoestima y agresividad.	
Garaigordobil Landazabal, M.	2004	Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños.	Diseñar un programa de juego cooperativo y evaluar sus efectos en la conducta social.	Conducta pasiva, asertiva, agresiva, antisocial y delictiva.	La muestra está constituida por 86 sujetos de 10-11 años, distribuidos en 4 grupos pertenecientes a 2 centros escolares del País Vasco. Del conjunto de la muestra, 2 grupos (54 sujetos) fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental mientras que otros 2 grupos (32 sujetos) desempeñaron la condición de control. 34 participantes son varones y 52 mujeres.	Estos resultados confirman las hipótesis, sugiriendo el papel terapéutico que pueden desempeñar programas de este tipo en la infancia tardía, ya que benefician especialmente a niños con problemas de socialización, con pocas conductas sociales positivas y muchas negativas. En su conjunto, los resultados evidencian los beneficios de estas experiencias de juego cooperativo en diversos parámetros conductuales del desarrollo social.	La investigación realizada valida el programa diseñado y aporta un instrumento de intervención psicológica para fomentar la socialización infantil en estos grupos de edad, donde se observa una gran ausencia de programas de este tipo. Como limitaciones del estudio cabe destacar el hecho de haber evaluado los efectos del programa mediante autoinformes con los sesgos que implican. Entre las líneas futuras de investigación se pueden plantear: medir los efectos del programa en la conducta social utilizando instrumentos de evaluación

							<p>cumplimentados por padres, profesores y compañeros del grupo; evaluar los efectos del programa en otros factores de la personalidad, por ejemplo, en el autoconcepto, las estrategias cognitivas de interacción social, las conductas prosociales, la inteligencia...; comparar los efectos de este programa de juego cooperativo-creativo con los efectos de programas de juegos competitivos, o con los efectos de otros programas de eficacia probada siguiendo los criterios de la Task Force; implementar el programa con otros grupos muestrales, por ejemplo, grupos de terapia infantil, grupos inscritos en centros de protección de menores...; y la inclusión de medidas de seguimiento.</p>
Garaigordobil, M., Peña, Ainize.	2014	Intervención en las habilidades sociales: efectos	a) Evaluar los efectos de un programa de	Variables conductuales,	148 adolescentes de 13 a 16 años (83	Evidencian que el programa potenció significativamente	Tras analizar los resultados se sugiere la importancia de

		en la inteligencia emocional y la conducta social.	intervención para desarrollar habilidades sociales en variables conductuales, cognitivas y emocionales. b) Explorar si el programa afectó diferencialmente en función del sexo.	cognitivas y emocionales.	y experimentales, 65 control).	un aumento de varias conductas sociales positivas. Aumentaron las conductas de conformidad social de ayuda-colaboración y de seguridad-firmeza. El programa aumentó la capacidad de empatía y estimuló un aumento de la inteligencia emocional, específicamente de la inteligencia interpersonal y del estado de ánimo.	implementar programas que fomenten el desarrollo social y emocional durante la infancia y la adolescencia, como instrumento de prevención y de intervención.
García López, L.M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González-Víllora, S., Valero Valenzuela, A.	2012	Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción de educación deportiva	Analizar en qué grado el modelo de enseñanza Educación Deportiva podía ser una herramienta válida para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, competencia básica de los currículos de todas las etapas educativas obligatorias en España	1ª fase: se diseñó la unidad didáctica que iba a servir para aplicar el programa en el centro escolar. 2ª fase, se realizó una evaluación pretest administrando a los sujetos los instrumentos de evaluación. 3ª fase, se implementó el programa de intervención en 18	21 sujetos, diez varones y 11 mujeres, pertenecientes a un grupo natural de un colegio de la provincia de Albacete, que cursaban sexto de primaria (edad media: 10.7 años).	Una posible modificación del modelo sería restarle peso a la competición o al menos, al resultado de la misma. El objetivo sería que siguiera suponiendo un alto componente motivacional, pero tratando de que los alumnos la perciban como un medio, no como un	La Educación Deportiva tiene un gran potencial educativo, pero los efectos derivados de este tipo de modelos de instrucción no pueden atribuirse por defecto, el programa debe ser reforzado con estrategias específicas para la mejora de las variables empatía y asertividad

				sesiones de Educación Física 4ª fase, se volvieron a administrar a los sujetos de estudio las pruebas de evaluación		fin. Serían necesarias modificaciones de carácter estructural, y no solo reflexivas.	
Granja Palacios, C.	2013	Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno.	Caracterizar la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno.	Preguntas abiertas, para que libremente expusieran sus ideas y percepciones sobre la comunicación en la interacción docente-alumno.	Esta investigación es de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo, en la cual se escogieron tres docentes y se conformaron tres grupos focales de estudiantes correspondientes a los semestres primero, segundo y sexto.	En el estudio se identificaron tres categorías centrales, conformadas por la comunicación pedagógica, interacción y formación integral, con las respectivas subcategorías.	La comunicación pedagógica es un elemento fundamental y universal en la interacción docente-alumno que debe contribuir a formar ciudadanos autónomos, reflexivos y responsables, con una actitud crítica y humanizada frente a la vida, a partir de sus necesidades y contexto sociocultural, creando espacios de comunicación democráticos, flexibles y armoniosos, donde se favorezca la formación integral. De igual manera, en la comunicación pedagógica se describen las funciones afectiva, reguladora y socializadora como

							fundamentales, porque con ellas los actores expresan sus emociones y sentimientos, aunque se establecen diferencias, dependiendo de la forma de ser de cada uno de los actores.
Gutiérrez Carmona, M., Expósito López, J.	2014	Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes.	Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en su componente de habilidades sociales, en alumnado de PCPI. Y diseñar implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de las habilidades sociales y conceptos afines.	Aserción, relaciones con otro sexo, con iguales, hablar en público y dificultades en las relaciones familiares.	142 alumnos de siete centros de Educación Secundaria que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial.	No se muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, lo que plantea la necesidad de intervenciones más profundas y extensas para mejorar estas habilidades.	El análisis del diagnóstico muestra un alumnado de PCPI caracterizado por déficits en factores socioemocionales, principalmente en habilidades sociales, por lo que es necesario una actuación profunda y a largo plazo.
Ibáñez-Martínez, N., Romero-Pérez, Clara.	2019	Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos.	Conocer cómo el profesorado planifica e implementa programas que promueven la competencia socioemocional en la etapa de infantil.	Se analizan seis elementos; los modelos teóricos, objetivos, contenidos, temporalización y sostenibilidad, metodología y evaluación.	La investigación presentada se ha apoyado en un enfoque cualitativo, y El diseño empleado es un estudio de casos. Los casos comprenden tres profesoras y un profesor, cuyas edades se encuentran	El equipo docente afirmó haber observado cambios positivos en todos ellos, aún sin haberlos finalizado. El impacto percibido sobre el alumnado, ambos grupos expresaron que, en la actualidad, las	Pese a que los programas pareciesen muy diferentes a primera vista, se ha podido constatar cómo los elementos de los que disponen son similares. Asimismo, ambas experiencias han llevado a cabo numerosas prácticas aconsejadas por

					comprendidas entre los 33 y los 48 años. Asimismo, la totalidad de las personas participantes cuentan con una experiencia docente superior a 10 años y llevan trabajando en sendos centros durante, al menos, dos años continuados.	relaciones entre los/as propios/as estudiantes han mejorado. Con relación a los beneficios que afectan al profesorado, el programa EDE expuso que estos han sucedido a dos niveles: personal y profesional. En el personal, destacaron beneficios como conectar consigo mismo/a y mejorar la empatía o el pensar en todas las personas; mientras que, a nivel profesional, se centraron en la unión que ha supuesto estructurar un programa de estas características.	autores y autoras y por ello, podrían ser calificadas como buenas prácticas.
Isaza Valencia, L., Gaviria Zapata, D.J., Mahecha Restrepo, N.A., & Gonzales Zapata, T.	2015	Contexto escolar: Escenario de Adaptación Escolar y Desarrollo de Habilidades Sociales.	Estudio del contexto escolar como escenario posibilitador del desarrollo social.	Relacionadas con las habilidades sociales; sentimientos, resolución de problemas interpersonales, relaciones con adultos, conversacionales,	143 preadolescentes escolarizados en quinto y sexto de primaria.	Describen las habilidades sociales de los estudiantes, puntuando alto, las habilidades básicas de interacción para hacer amigos y amigas y para	Estas habilidades tiene un papel esencial en la adaptación escolar, y que pueden explicar la dificultad presente en los estudiantes para adaptarse en la transición del grado

				hacer amigos y de interacción social.		relacionarse con los adultos, y puntuando bajo, las habilidades conversacionales, relacionadas con las emociones, sentimientos y opiniones, y resolución de problemas interpersonales.	quinto de primaria a sexto.
Leiva Díaz, V.	2007	Agresividad en niños y niñas de kínder y primer ciclo, del área metropolitana.	Analizar el entorno inmediato de los niños y niñas en el ámbito de la agresión, cuya tesis central parte de la teoría sociocultural, y consiste en el que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre el individuo y la cultura.	Área socio-demográfica, conocimiento sobre agresión, el área escolar y el área familiar.	Se eligió 154 niños y niñas de cuatro escuelas del área metropolitana, en las cuales se encontraban trabajando estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica.	Tanto en la escuela como en sus casas, ellos y ellas refieren actos violentos de magnitud variable.	La mayoría de los niños y las niñas refieren sentirse mal por las acciones violentas que viven en la escuela y en su casa, sin embargo, ellos perciben que es algo contra lo que no se puede luchar, sino que es asumido como algo cotidiano y que hay que acostumbrarse.
López Hernández, L., Ovejero Bruna, M.M.	2015	Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja.	Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. Encontrar qué medidas generales propone la comunidad educativa contra el acoso escolar –entre	Variables dependientes: relación entre la educación familiar carente de afecto y diálogo y acoso escolar y medidas contra el acoso escolar. Independientes: el género y el curso de los participantes	La población estudiada está compuesta por 10.073 alumnos que durante el año 2010 estuvieron matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria	Sus participantes no encuentran relación significativa entre género y curso y las variables dependientes. Según profesores, la mayor responsabilidad de que ocurran casos de acoso la tienen las familias y en	Se propone el desarrollo de programas de concienciación, principalmente en chicos, sobre lo que supone el acoso escolar, causas/consecuencias e intervención. Además de una mayor formación a padres dentro de las

			<p>las que se encuentra la formación de padres en habilidades comunicativas con sus hijos-. Conocer si las variables género y edad de los participantes son significativas en su opinión sobre la influencia de la educación familiar en el comportamiento violento de los alumnos, y en su opinión sobre medidas antiacoso.</p>			<p>concreto, su desconocimiento sobre cómo educar y dialogar, proponiendo una formación en habilidades de comunicación, dentro de escuelas de padres, y/o en grupos de discusión dentro de la escuela. Según los alumnos participantes, la clave está en que los padres aprendan a comunicarse más y mejor con sus hijos, vigilarlos más, darles más cariño y pasar más tiempo con ellos; y la escuela y otras instituciones sociales deberían apoyarles más en esta labor.</p>	<p>escuelas, habilidades de comunicación, negociación y establecimiento de límites que faciliten una mejor convivencia. Es necesario que entiendan la importancia de evitar tomar actitudes pasivas ante el acoso, actuando como modelos adecuados a seguir. Por otra parte, las principales limitaciones de este estudio, tienen que ver fundamentalmente con el tamaño muestral y la procedencia de los participantes, lo cual limita la generalización de las conclusiones y hace recomendable tomar las implicaciones de la investigación con la debida cautela.</p>
Macías Rodríguez, E.C. & Camargo Reinoso, G.M.	2013	Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa.	Realizar una revisión bibliográfica que permita evidenciar los estudios que se han realizado en torno a la comunicación	Comunicación, educación-comunicación, comunicación asertiva, relación docente-estudiante y relaciones interpersonales.	300 estudiantes de licenciatura de una universidad privada a quienes se aplicaron diversos instrumentos.	Los resultados manifiestan que los reactivos de los instrumentos que miden la asertividad se agrupan con los reactivos de otros	La asertividad no se manifiesta como una variable independiente, no por lo menos medida de esta manera. Se presentan aproximaciones

			<p>asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa e identificar los campos del conocimiento que la han trabajado con el fin de profundizar en las tendencias a través de las cuales se ha abordado, generando un punto de partida para futuras investigaciones.</p>			<p>instrumentos, principalmente con los que miden las habilidades sociales.</p>	<p>desde el enfoque conductual, cognitivo, humanista, donde se llega a describir las características de una persona asertiva, pero también se evidencia que algunos autores señalan la asertividad como una habilidad social.</p>
<p>Martínez Peraza, M.L., Castellanos Quintero, S.J.</p>	<p>2016</p>	<p>La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: experiencias en una telesecundaria en México.</p>	<p>El objetivo principal es identificar las interacciones que obstaculizan la comunicación asertiva y efectiva entre la familia, maestros y alumnos. Los objetivos secundarios son; caracterizar la comunicación entre estudiantes, familia y maestros y proponer actividades para una comunicación efectiva y asertiva dentro de las aulas.</p>	<p>Naturalidad, honestidad, interés, implicación, seguridad, asertividad, credibilidad, respeto hacia las personas, claridad y emotividad.</p>	<p>Se utilizó un enfoque cuantitativo. El diseño es no experimental, transversal. Se trabajó con alumnos, padres y docentes.</p>	<p>Muestran que la comunicación se ve afectada por la interacción no adecuada entre los sujetos participantes. Se propuso a la dirección de la escuela realizar una serie de actividades para el logro de una comunicación asertiva y efectiva las cuales forman parte de la ruta de mejora escolar y así contribuir a solucionar la problemática que se presenta.</p>	<p>Se logró cumplir el objetivo planteado puesto que al final de las situaciones, se les pidió que explicaran como lo aplicarían a su vida diaria para tener una comunicación asertiva y efectiva. El resultado fue favorable ya que unos expusieron que realmente no tenían una comunicación efectiva y se les dificultaba mucho hacerlo, ya que decían que no le veían sentido a comunicarse con sus</p>

							padres si estos no los tomaban en cuenta.
Monsalve Upegui, M.E., Franco Velásquez M.A., Minsalve Ríos, M.A., Betancur Trujillo, V.L., & Ramírez Salazar, D.A.	2009	Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva.	Validar el impacto de una estrategia didáctica de carácter socioconstructivista, apoyada en el uso de tecnologías de la información y la comunicación y algunos recursos impresos, para promover el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica en la modalidad de escuela nueva.	Articulación fonética, establecer relaciones lógicas, identificar situaciones, identificar acciones, reconocimiento de letras, nombramiento de letras, inventario léxico, seguimiento de instrucciones, coherencia semántica, cierre gramatical, lectura, escritura, habla y escucha.	Grupo de 120 estudiantes de escuela nueva.	Se confirma la necesidad que tiene la escuela de promover la incorporación de las TIC en el desarrollo del currículo. Se sugiere, entonces, que los maestros empiecen a formular y desarrollar propuestas didácticas claras y puntuales para cada una de las áreas del currículo, que consulten y experimenten las posibilidades que ofrecen los diferentes recursos tecnológicos para el aprendizaje.	La utilización eficiente de los recursos humanos, materiales y específicamente tecnológicos, estimulan la inserción de estudiantes en la vida activa y participativa en los ámbitos social, económico y político. Por tanto, se hace necesaria la implementación de nuevas estrategias pedagógicas que contribuyan a la renovación y cualificación de la escuela nueva.
Moore, S. G.	1997	El Papel de los Padres en el Desarrollo de la Competencia Social	Análisis sobre el rol parental en el desarrollo de los niños	Estilos parentales y afectividad	Análisis documental	El modo autoritativo de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos	Los altos niveles de cariño, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y

							competentes de la sociedad.
Navarro Pérez, J.J., Galiana, L.	2016	Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria.	Favorecer la convivencia escolar, la resolución de problemas domésticos y la educación en valores.	Amistad, solidaridad, tolerancia, convivencia y respeto.	Se desarrolló sobre 322 escolares de primer ciclo de primaria, 267 progenitores de estos y fueron entrevistados 16 docentes.	A partir del estudio del cuantitativo y cualitativo realizado, muestran diferencias en la percepción de valores y adquisición de competencias en los progenitores dependiendo de la tipología de centro educativo al que asisten los escolares. Derivado de las entrevistas a docentes, estos elevan la importancia de la participación de la comunidad escolar, el protagonismo de los niños, la necesidad de una escuela plural, la educación por procesos y objetivos educativos, la necesidad de apoyo instrumental en clave de red y la	La experiencia permitió orientar en la resolución de conflictos entre escolares. También sirvió para detectar bajos niveles de protagonismo del alumnado de primer ciclo de primaria fuera del aula y escasa presencia de agentes comunitarios en la vida escolar.

						implementación de modelos directivos y de gestión estable.	
Norman Contini, E.	2015	Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual.	Realizar una revisión del concepto de agresividad, deslindando el solapamiento con otros, tales como agresión, violencia, hostilidad, ira.	Agresividad y habilidades sociales.	Definición y modelos explicativos.	La agresividad como una disfunción de las habilidades sociales, de los modos de relación interpersonal que afectan la salud integral del joven.	Planteamiento de la posibilidad de integración de modelos que permitan obtener una perspectiva multidimensional sobre la agresividad como flagelo en alza en la cultura contemporánea.
Oliva Zárate, L.	2013	La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud.	Descripción de la violencia narrada por los mismos alumnos de los distintos niveles educativos.	Género, edad, tipo y dirección de la violencia.	Técnica de grupo de discusión para rescatar los discursos individuales y colectivos de 37 estudiantes. El análisis cualitativo de los datos se realizó mediante el programa ATLAS.ti.	Con respecto a la dirección de la violencia, el maltrato entre iguales se presentó con mayor frecuencia al igual que la violencia de tipo psicológico. Respecto a las formas predominaron los golpes y las agresiones verbales con manifestación principalmente en el baño y los espacios abiertos de la escuela.	Existe la violencia en todos los niveles escolares, sin embargo, las formas, tipos, lugares y la dirección de la violencia, así como el género en la expresión de la violencia cambia desde niños preescolares hasta jóvenes universitarios, es decir, el comportamiento violento se encuentra relacionado con la edad y que, junto con la influencia cultural, determinan su expresión.

Rendón Uribe, A.	2015	Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media.	Analizar la relación entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de la educación media del municipio de Caucasia.	Institución , edad, áreas y experiencia docente	Investigación mixta, de tipo descriptiva que se desarrolló durante el 2012 y en la que se aplicaron instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos.	Los estilos de enseñanza tienen una relación directa con la educación de la competencia socioemocional de los estudiantes en la medida en que permiten o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, las cuales a su vez propician una convivencia ética en el ámbito escolar.	Se destaca que aunque los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en: autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía.
Rodríguez Jara, D.D., Noé Grijalva, H.M.	2017	Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú.	Determinar la relación que existe entre el Acoso Escolar y Asertividad en estudiantes de Educación Secundaria.	Autoasertividad, heteroasertividad, desprecio, coacción, agresiones, intimidación, exclusión, hostigamiento y robos.	273 estudiantes de ambos sexos involucrados en la investigación del 1° a 5°, mediante Auto-Test compuesto de 50 ítems con tres posibles respuestas, aplicado en un tiempo de 30 minutos a los alumnos con rangos de edades entre 7 a 18 años.	Existe una correlación inversa entre autoasertividad y heteroasertividad con acoso escolar en sujetos en etapa escolar, resultado que se vincula con el constructo de ambas variables y según la literatura revisada que manifiesta que los sujetos que manejan su asertividad tienen	Se requiere desarrollar un buen clima escolar con talleres de Asertividad, empatía y autoestima, habilidades primordiales que se debe promover entre los estudiantes que presentan acoso escolar.

						más argumentos para enfrentar situaciones de acoso escolar	
Rueda Carcelén, P.M., Cabello, E., Filella, Gema., Vendrell, M ^a .C.	2014	Programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos.	Presentar el programa de Educación Emocional Happy gamificado Happy 8-12 y la valoración que ofrece el profesorado y el alumnado sobre dicho programa.	Preguntas sobre la valoración de los alumnos para conocer sus opiniones e implementación.	622 niños/as de edades comprendidas entre los nueve y los trece años. El grupo experimental consta de 384 alumnos (62% del total). El grupo control consta de 238 alumnos (38% del total). Los tutores participantes en el estudio fueron 15	La puntuación media general la valoramos muy positiva. Según los alumnos es un videojuego accesible, intuitivo y fácil de comprender y jugar, además de divertido. Para los maestros es un programa que ofrece la posibilidad de simular contextos reales, sistematiza el proceso de resolución de conflictos y alcanza los objetivos fijados.	Arroja un poco más de luz a la idea y necesidad de desarrollar herramientas que no sólo actúen una vez presentada una situación conflictiva, sino que trabajen de raíz aquellas variables que mejoren las competencias del alumno en el ámbito social, emocional y en el rendimiento académico.
Senent, J.M., Alventosv.a, E.	2018	Análisis de los planes de estudio de formación de maestros de infantil y primaria en las Universidades españolas respecto a los ámbitos de convivencia, mediación y	Conocer si en la formación inicial de Magisterio de Infantil y Primaria se incluyen asignaturas relacionadas con la convivencia, mediación o la gestión de conflictos.	Denominación de la asignatura, curso, semestre, créditos y carácter formativo de la misma	68 universidades estudiadas, se han analizado 1123 asignaturas entre los grados de Infantil y Primaria	Tan solo el 23,5% de las universidades españolas contienen en su currículum formación en mediación, convivencia o resolución de conflictos, para los y las docentes, de forma directa.	La formación sobre convivencia, mediación y resolución de conflictos tiene una escasa presencia en los planes de estudio de formación de maestros/as de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas

		resolución de conflictos					
Tapa Gutiérrez, C.P., Cubo Delgado, S.	2017	Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos.	Explorar el significado del constructo “habilidades sociales”.	Variables académicas, afectivas y sociales de los estudiantes. Variables que intervienen en cada situación en las que exhibe la destreza social.	El primer grupo quedó compuesto por 81 profesores (52 mujeres y 29 hombres) de instituciones educativas de dependencia municipal, subvencionada y particular. El segundo grupo quedó conformado por 35 académicos de la Facultad de Educación (33 mujeres y 2 hombres) de las escuelas de educación parvulario, básica, media y diferencial. El tercer grupo estuvo conformado por 121 estudiantes de la Facultad de Educación (111 mujeres y 10 hombres), incluyendo las carreras de educación parvulario, básica, diferencial, media en biología,	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. 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. las habilidades de autoafirmación que se refieren a defender y respetar los derechos y las opiniones propias y de los demás. Estas habilidades también se han agrupado en otras investigaciones	Se defiende la convicción de que es indispensable incorporar las habilidades sociales identificadas en el modelo aquí presentado en los currículos de formación docente.

					matemática e inglés.	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, que favorecen la integración a una comunidad educativa, en la cual el nuevo profesor debe aprender a vivir y participar en una nueva cultura.	
Triana Quijano, A.F., Velásquez Niño, A.M.	2014	Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar	Caracterizar las comunicaciones asertivas y no asertivas de una docente de preescolar y valorar la relación de dichas comunicaciones con el clima emocional del aula	Contacto visual, Comunicación verbal en primera persona y conexión directa, tono de voz y postura corporal, interés genuino por el/las/los/otras/otros y retroalimentación	15 niños/as (nueve niños y seis niñas) con edades comprendidas de 3 años y medio y cuatro años, así como el consentimiento de su profesora para ser observada	Se evidencia que ante las comunicaciones no asertivas (impositivas o pasivas) de la docente hay una alteración casi inmediata de las relaciones entre los estudiantes, que disminuye la puntuación del clima del aula positivo.	Se ratifica la relación estrecha entre el clima del aula positivo (relaciones entre los estudiantes) y el estilo comunicativo de la docente
Trianes Torres, M.V., Blanca, M.J., García,	2007	El comportamiento infantil asertivo	Analizar la conducta asertiva infantil en una tarea de	Habilidades sociales apropiadas, asertividad	Participaron 92 estudiantes, 47 niños y 45 niñas,	La valoración por informa del profesor y el	Se afirma que las habilidades sociales evaluadas por el

Belén., Muñoz, A. & Fernández, F.		ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes.	oposición asertiva frente al adulto, examinando las relaciones entre dos variables. Analizar las convergencias y divergencias de las distintas fuentes evaluadoras.	inapropiada, impulsividad, sobreconfianza, celos/soledad, responsabilidad social, sociabilidad, asertividad con los iguales, pasividad con los iguales.	de 5° curso de educación primaria con una media de 11 años. Colaboraron voluntariamente 4 profesores, 3 mujeres y 1 hombre, teniendo todos más 5 años de experiencia.	sociométrico se asocian a la evaluación de comportamiento asertivo hecha por el profesor y por las analistas del vídeo. El informe del alumnado se asocia con las restantes medida de competencia social y asertividad, de carácter más general, la evaluación se relaciona negativamente con la del profesor.	profesor se relacionan con el comportamiento asertivo en una tarea socialmente relevante. La evaluación relacionada con el propio niño también es coincidente. La autoevaluación del alumno sobre sus habilidades sociales generales difiere de la evaluación situacional que hace el profesor.
Trianes Torres, M.V., García Correa, A.	2002	Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares.	Analizar los conceptos de educación para la convivencia y educación emocional, señalando que los programas de educación socio-afectiva-emocional están orientados a la educación integral con objetivos sociales, morales y afectivos.	Programa de educación social y afectiva en el aula. Programa de aprender a ser personas y a convivir.	Dirigido a alumnos/as de Educación Primaria y Estudiantes de Secundaria.	Los programas implementados tanto en Primaria como en Secundaria dieron buenos resultados	Ampliación del marco de actuación para conseguir resultados globales y descartar la perspectiva autoritaria y de sanción como respuesta.

Anexo II: Cuestionarios G1 (alumnos)

PARTE I: RECEPTOR

1. Muchas gracias por ayudarme con este trabajo.
2. Marca con una “x” la casilla que más te identifique (solo 1).
3. No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas.
4. Ten en cuenta que no hay respuestas NI BUENAS NI MALAS.

ALUMNOS PARTE I		NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1	Espero que el otro haya terminado para responder				
2	Miro el rostro del otro mientras habla				
3	Dedico todo el tiempo necesario para escuchar				
4	Animo al que habla con una sonrisa o gesto de apoyo				
5	Hago preguntas para asegurar que he comprendido bien				
6	Dejo hablar sin interrumpir				
7	Trato de comprender el sentido de las palabras atendiendo al contexto de lo que se habla				
8	Puedo conservar la calma aunque el otro se muestre excitado				
9	Observo los gestos, movimientos y tono de la voz				
10	Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para entenderlo mejor				
11	Respeto las ideas y opiniones de los otros aunque no las comparta				
12	Me dedico a escuchar en vez de ocuparme en ir elaborando mi respuesta				
13	Soy paciente durante la conversación				
14	Trato de percibir los sentimientos del otro aunque no los exprese abiertamente				
15	Me agrada escuchar a otros				

PARTE II: EMISOR

ALUMNOS PARTE II		NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1	Permito que me interrumpan cuando estoy hablando				
2	Cuido la pronunciación de las palabras para que se entienda bien lo que digo				
3	Utilizo un vocabulario que se corresponda con el nivel de mi interlocutor				
4	Evito las ironías, burlas al dirigirme a otros				
5	Miro al rostro de la persona a quien me dirijo				
6	Observo al otro para apreciar si comprende lo que digo				
7	Hablo en un tono de voz adecuado: ni alto, ni muy bajo				
8	Reflexiono acerca de lo que voy a decir, para organizar mis ideas				
9	Señalo los aciertos y logros de las personas que me rodean en el momento preciso				
10	Puedo conservar la calma aunque el otro se muestre excitado				
11	Me agrada expresar mis criterios ante los demás				
12	Respeto las ideas y opiniones de los otros aunque no las comparto				
13	Pido opiniones y criterios de los demás acerca de lo que planteo				
14	Cuido la entonación de mis palabras, así como los gestos y la mímica facial				
15	Me esfuerzo por ponerme en el lugar del otro para hacerme entender mejor				
16	Soy preciso y directo sin dar rodeos innecesarios				

Anexo III: Cuestionario G2 (docentes)

La presente encuesta tiene como objetivo conocer los indicadores de la comunicación asertiva que utiliza el docente en el aula.

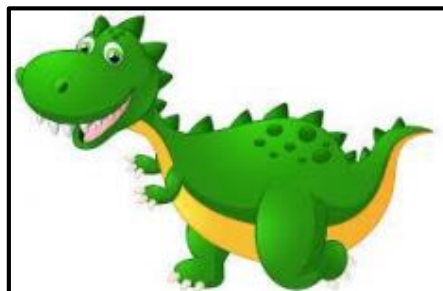
1. Muchas gracias por ayudarme con este trabajo.
2. Marca con una “x” la casilla que más te identifique (solo 1).
3. No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas.
4. Ten en cuenta que no hay respuestas NI BUENAS NI MALAS.

DOCENTES		NUNCA	POCAS VECES	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	Al hablar gesticulo y vocalizo las palabras.					
2	Cuando converso con un estudiante mantengo el contacto visual.					
3	Utilizo matices de los tonos de voz en la comunicación con los estudiantes.					
4	Para dialogar con un estudiante procuro estar a la misma altura.					
5	Utilizo un lenguaje sencillo para mis estudiantes.					
6	Me inclino al nivel del pupitre para ayudar en las tareas.					
7	Leo cuentos otorgando vida a los personajes con la voz.					
8	Considero mi rostro expresivo.					
9	Utilizo gestos (faciales, manuales...) para acompañar mis mensajes.					
10	Controlo el orden de la clase con mi voz.					
11	Si doy un discurso logro mantener la atención con mi voz.					
12	Utilizo frases de cortesía para establecer comunicación con mis estudiantes (por favor, con su permiso, disculpe usted...)					
13	En clase utilizo ejemplos de experiencia o realidad del estudiante.					
14	Durante la clase me movilizo entre los escritorios.					
15	Con mis estudiantes uso frases cortas pero completas (sujeto, verbo, predicado)					
16	Uso la objetividad en la comunicación con mis estudiantes.					
17	Mi comunicación verbal es pausada.					
18	Utilizo frases de dos acciones máximo para mis estudiantes.					
19	La comunicación con mis estudiantes se desarrolla con cercanía física en el espacio del aula.					
20	Busco el contacto visual con mis estudiantes.					

21	Con mi voz muestro la intención del mensaje.					
22	Con mi voz transmito emociones.					

Anexo IV: Seamos asertivos

Estas serán las tarjetas que repartiremos por los grupos para que creen el cuento.



Anexo V: Hablar de sentimientos

Nombre:

Fecha:

Responde a las preguntas expresando tus sentimientos.

1. ¿Cómo te sientes en clase?
2. ¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?
3. ¿Qué sientes cuando tienes que hablar en público?
4. ¿Qué sientes cuando estás entre tus amigos?
5. ¿Cómo te sientes cuando te equivocas en público?

Anexo VI: Rúbrica alumnado

¿Cómo ha sido el taller?				
	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
En las actividades me lo he pasado bien				
Se me ha hecho muy pesadas las actividades				
El ambiente de clase era bueno				
He congeniado con compañeros/as				
No ha habido ningún problema				
Las actividades han estado guiadas				
Ahora sé cómo comunicarme mejor				
El taller ha tenido una buena duración				
Los profesores nos han explicado las dudas que han surgido				
En general he aprendido y me ha parecido muy útil				
Qué me ha parecido interesante del taller:				
 Qué cambiaría del taller:				

Autoevaluación		
	SÍ	NO
Tengo herramientas para utilizar una buena comunicación.		
He aprendido a que tengo que preguntar si no entiendo algo.		
He aprendido a respetar las opiniones de los demás.		
Soy capaz de hablar las cosas en vez de discutir.		
He aprendido a mantener el contacto visual con la persona que estoy hablando		
Sé expresar mis sentimientos.		
Soy capaz de diferenciar un diálogo asertivo		
Buscar soluciones en grupo en más enriquecedor.		

Anexo VII: Rúbricas docentes

Evaluación del taller.				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El taller estaba adaptado a las necesidades de los alumnos				
Estaba adaptados a los déficits encontrados				
La temporalización ha sido buena				
La duración de cada sesión ha sido buena				
La metodología ha sido adecuada				
Los alumnos han participado activamente				
Los alumnos estaban motivados				
Han surgido inconvenientes				
Los alumnos han entendido las actividades				
Los alumnos han ido adquiriendo competencias comunicativas				
<p>Qué me ha parecido interesante del taller:</p> <p>Qué cambiaría del taller:</p>				

Autoevaluación.		
	SÍ	NO
He motivado a mis alumnos		
He puesto en práctica lo visto en la primera sesión		
He conseguido que mis alumnos mejoren sus habilidades comunicativas		
He mejorado mi comunicación con los alumnos		
He conseguido que mis alumnos respeten las opiniones de los demás		
He conseguido que mis alumnos se comuniquen de forma asertiva		
He conseguido que mis alumnos busquen soluciones en grupo		