



**TRABAJO DE FIN DE GRADO:**  
**“LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA RESOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS EN ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA DE  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.”**

*Autor/a:* Emilio Tabares González  
*Tutor/a:* Alfonso Javier García González  
*Departamento:* Psicología Social  
*Curso:* 4º  
*Grado:* Educación Primaria  
*Mención:* Educación Especial  
*Curso académico:* 2022-2023  
Universidad de Sevilla (Sevilla)

*Modalidad del Trabajo de Fin de Grado:* Opción. A. Diseño de propuestas formativas

**TRABAJO DE FIN DE GRADO:**  
**“LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA RESOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS DE ALUMNOS DE 5° DE PRIMARIA DE  
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”**

**ÍNDICE**

1. RESUMEN .....	3
2. JUSTIFICACIÓN/INTRODUCCIÓN .....	4
3. MARCO TEÓRICO .....	6-18
3.1. Conflicto. Concepto y características .....	6
3.2. Las Habilidades Sociales. Concepto y características .....	7
3.2.1. La comunicación asertiva .....	9
3.2.2. La inteligencia emocional .....	12
3.3. Entrenamiento de habilidades sociales para la convivencia.....	14
3.4. Comunidades de aprendizaje. Concepto y características .....	16
4. INVESTIGACIÓN.....	18-36
4.1. Hipótesis y objetivos de investigación .....	18
4.2. Metodología .....	19-23
4.2.1. Participantes y contextualización.....	19
4.2.2. Diseño .....	19
4.2.3. Instrumento .....	20
4.2.4. Procedimiento .....	23
4.2.5. Análisis de resultados .....	23
4.3. Resultados.....	24
4.4. Discusión .....	32
4.5. Conclusión .....	35
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	36-48
5.1. Justificación de la intervención .....	36
5.2. Objetivos de la intervención .....	37

5.3. Competencias .....	38
5.4. Metodologías .....	39
5.5. Actividades .....	40
5.6. Evaluación y seguimiento.....	45
5.6.1. Evaluación del alumnado .....	46
5.6.2. Evaluación del profesorado.....	46
5.6.3. Evaluación de familias .....	47
5.6.4. Evaluación del programa.....	48
6. CONCLUSIONES FINALES .....	48
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
8. ANEXOS .....	54-93
8.1. Anexo 1. Escala de habilidades sociales .....	54
8.2. Anexo 2. Escala de actitudes sobre el conflicto.....	59
8.3. Anexo 3. Ejemplo de actividades de la propuesta de intervención.....	61
8.4. Anexo 4. Instrumentos de evaluación para la propuesta de intervención .....	66
8.5. Anexo 5. Tabla de referencias bibliográficas del marco teórico .....	76

# TRABAJO DE FIN DE GRADO: “HABILIDADES SOCIALES Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”

## 1.RESUMEN

El siguiente trabajo presenta un objetivo principal de investigación, el cual está resumido en mostrar la relación existente entre las dos variables expuestas, referidas al uso de habilidades y la resolución de conflictos en el ámbito social y escolar. Para ello, en primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre estudios relativos a las dos variables mencionadas anteriormente. Este proceso pudo realizarse gracias a las diferentes bases de datos existentes en la web de la Universidad de Sevilla, como son Dialnet y CSIC. Tras esto, se seleccionó a una clase de primaria de la comunidad de aprendizaje del barrio de la plata de Sevilla, en la cual se realizaron dos cuestionarios o escalas para evaluar las habilidades sociales y las actitudes ante el conflicto.

Una vez analizados y contrastados los resultados de ambos cuestionarios con la información encontrada en la revisión bibliográfica de artículos y revistas científicas, se confirmó la relación entre ambas variables definidas en el objetivo e hipótesis principal de este trabajo. Sin embargo, en la realización de los cuestionarios, se detectaron aquellas carencias o debilidades que el alumno presentaba en el uso de habilidades sociales, para lo cual se planteó una propuesta de intervención de actividades formativas. En dicha propuesta participaron los docentes, los alumnos y las familias, y se considera que es favorable para fomentar el uso de habilidades sociales en la resolución de conflictos en situaciones cotidianas.

**Palabras claves:** habilidades sociales, resolución de conflictos, comunidad de aprendizaje, relación, investigación e intervención.

## ABSTRACT

The following work present a main research objective, which is summarized in showing the relationship between two variables, referring to the use of social skills and conflict resolution. First, a bibliographic research was made on studies of the two

variables. This process was made thanks to the databases of the website of the University of Seville, for example Dialnet and CSIC. After, a elementary class of the learning community of the neighborhood of La Plata in Seville was selected to do two questionnaires about the use of social skills and attitudes towards conflict.

After the analysis and comparison the results of the questionnaires with those of the bibliographic research, the two variables of the hypothesis and the main objective were confirmed. However, weaknesses were found in the use of social skills in the questionnaires and the intervention proposal of formative activities was raised. Teachers, students and families participated in this proposal and this is favorable to increase the use of social skills and conflict resolution.

**Key words:** social skills, conflict resolution, learning community, relation, research and intervention.

## 2.JUSTIFICACIÓN/INTRODUCCIÓN

A la hora de decidir la temática de este trabajo de fin de grado, se decidió hacer hincapié en el desarrollo y empleo de las habilidades sociales en la resolución de conflictos. Esto se debe a que, durante el transcurso de las prácticas docentes del tercer curso, las relaciones interpersonales entre niños, los diferentes tipos de carácter a la hora de actuar, las tomas de decisiones ante situaciones complejas, etc., fueron aspectos destacados que transmitieron mucha curiosidad e interés. Además, tal y como se observa en el marco conceptual de manera más desarrollada, dichas habilidades son fundamentales en el día a día, ya que, actualmente el ser humano vive en una sociedad avanzada regida y centrada en el uso de la información y la comunicación. Por ello, se debe hacer un uso continuo de estas, mediante las cuales somos capaces de comunicarnos con los demás, expresar nuestros sentimientos y emociones, aprender a solucionar conflictos y a actuar ante ellos, mejorar la manera de relacionarnos y de conocernos a nosotros mismos, etc.

Sin embargo, las habilidades sociales deben ser tratadas en el mayor número de ámbitos posibles. En el caso del ámbito educativo, no solo hay que trabajarlas a partir de la etapa de educación primaria, sino desde que el niño/a tiene uso de razón en su

etapa infantil. Y aquí es donde destaca la verdadera función o labor de un buen docente, la cual va conjuntada con la labor de los padres y tutores legales. Esta no solo se basa en transmitir conocimientos para que estos adquieran un aprendizaje significativo, sino también en ayudarles y proporcionarles estrategias, herramientas y valores, con el fin de que estos adquieran las capacidades necesarias para desarrollarse personalmente en su totalidad. Así serán capaces de desenvolverse de forma eficaz en la sociedad como ciudadanos positivos, autónomos e independientes.

Finalmente, pese a reivindicar la importancia de trabajar las habilidades sociales en el ámbito escolar, particularmente se considera que existen muchos documentos, estudios e investigaciones que ya las tratan en el mismo dentro de un aula ordinaria común de cualquier centro. Por ello, se ha decidido enfocar dicho trabajo en cómo se fomentan estas habilidades y la resolución de conflictos en otro modelo educativo diferente como son las comunidades de aprendizaje. Dicho modelo educativo se corresponde con un proyecto de transformación de centros educativos dirigido al alumnado de educación primaria y secundaria para la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, el cual está protagonizado por la presencia del aprendizaje dialógico de interacción entre iguales. Este diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todo el alumnado (Flecha y Puigvert, 2002).

Tal y como nos indican los autores mencionados anteriormente, las comunidades de aprendizaje poseen un propósito importante como es la transformación de centros. A raíz de esto, se exige el poner como principal objetivo, la existencia de los valores de solidaridad y cooperación, bajo unas altas expectativas impuestas en el alumnado, familia y profesorado (Flecha y Puigvert, 2002). Para conseguir este propósito, la comunidad de aprendizaje debe partir de unos principios pedagógicos compartidos por el profesorado, familias, alumnado, voluntariado, etc., como son (Flecha y Puigvert, 2002, p. 13): “la creación y organización de un espacio de aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje como centro de la institución escolar, el desarrollo de la autoestima, la evaluación continua y sistemática, la compartición del liderazgo escolar, la educación entre iguales, etc.”.

### 3.MARCO TEÓRICO

#### 3.1. CONCEPTO DE CONFLICTO. CARACTERÍSTICAS Y RESOLUCIÓN

El concepto de “conflicto”, proviene de la palabra latina *conflictus*, que quiere decir chocar, afligir, infligir; que conlleva a una confrontación o problema, lo cual implica una lucha, pelea o combate (Fuquen, 2003). Otra autora lo define como toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de unos objetivos (Funes, 2013). Esto conlleva a un proceso originado por una percepción de divergencia de necesidades e intereses, los cuales no se satisfacen de forma conjunta, debido a la incompatibilidad en valores o visión de la situación que se presenta.

Autores como Rosales et al. (2013), lo definen como un elemento más de la vida real, cuya presencia es obligatoria asumir y afrontar. Este es un elemento inherente a las relaciones interpersonales, además de ser fundamental para favorecer el crecimiento individual y de grupo. También, es un elemento necesario para avanzar y crecer como personas, en el cual intervienen pensamientos, emociones, sentimientos, etc. Es aquí donde adquiere importancia la perspectiva crítica del conflicto, ya que, el conflicto es tomado como algo valioso para transformar las estructuras, prácticas y valores educativos de la persona, produciendo una resolución de conflicto mediante la paz y cotidianidad. Sin embargo, aunque el conflicto haya adquirido este carácter de normalidad, la problemática ha desbordado la capacidad de respuesta y de manejo de los mecanismos tradicionales para manejarlo, por lo cual es fundamental tratarlo y analizarlo desde una perspectiva más positiva y como una oportunidad de aprendizaje (Fuquen, 2003). Es decir, se puede tomar como un reto y un desafío intelectual y emocional que refleje experiencias positivas y se muestren como un motor de desarrollo que permita enfrentar un proceso continuo de construcción y reconstrucción del tejido social.

Con respecto a las características y origen de dicho concepto, se puede destacar lo siguiente. Según se observa desde las experiencias tempranas, dicho concepto surge de un proceso construido por varias partes, donde las dos partes principales poseen determinadas necesidades, intereses o expectativas sobre un asunto o problema que concierne a un conflicto. Ambas partes entran en disputa y son mediadas por los intermediarios que facilitan la resolución del conflicto y mejoran la relación entre las mismas. En el desarrollo de dicho proceso hay que tener en cuenta a factores como la

subjetividad de la percepción (captación diferente de cada persona), fallos de comunicación (malentendido o incompreensión de mensajes orales o no verbales), la información incompleta, diferencias de carácter, etc (Fuquen, 2003). Finalmente, y como resultado de la intervención o interacción de los factores mencionados anteriormente, se producen unos efectos finales, resumidos en provocación de violencia, frustración y sentimientos destructivos, ansiedad y preocupación, alteración de la salud de la persona, mecanismos de negación, etc.

Finalmente, cabe destacar que la resolución de problemas puede abordarse de diferentes maneras. Los pasos para resolver un conflicto de manera satisfactoria son (Rosales et al., 2013, p. 116): “**primeramente, elaborar una definición del problema** (buscar los hechos relevantes del conflicto), seguidamente, **analizar las posibles causas** (identificar y reconocer las causas del problema, centrándonos en qué aspecto es el que provoca el conflicto y desacuerdo), y tras esto, debemos **buscar alternativas** (producir el mayor número de soluciones alternativas para poseer una gran cantidad de opciones). Una vez llegados a este punto, debemos **analizar y evaluar cada una de las alternativas**, con el objetivo de asegurarnos de que satisfacen a ambas partes, además de evaluar críticamente las soluciones planteadas. Para terminar, **tomamos una decisión** (decidirse por una solución atendiendo a la consideración positiva de las consecuencias y a la posibilidad de realizarla, la **ponemos en práctica, y valoramos los resultados** para comprobar que el conflicto se ha solucionado. En caso de no ser así, se debe comenzar el proceso de nuevo.”

### 3.2. LAS HABILIDADES SOCIALES. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

En diferentes documentos se pueden observar una gran cantidad de definiciones para explicar y aclarar el concepto de *habilidades sociales*. Los autores Almaraz et al. (2019), las definen como un conjunto de conductas que permiten al individuo expresar sentimientos, deseos y opiniones de acuerdo con la situación. En su totalidad, implica un conjunto de comportamientos adquiridos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos y dificultosos, cuyo uso destaca y se pone en juego en la interacción con otras personas. Otro autor, A Vallés (2003), define el concepto de habilidades sociales como un conjunto de conductas que

permiten comunicarse con los demás de manera eficiente de acuerdo con sus intereses y bajo el principio de respeto mutuo.

Atendiendo al tipo de destrezas que se desarrollen, se pueden establecer varios tipos de habilidades sociales (Rosales et al., 2013): **cognitivas**, las cuales dan lugar a habilidades en las que intervienen aspectos psicológicos (lo que realizamos a través de nuestro pensamiento, lo que digo y lo que imagino). Se pueden ejemplificar dichas habilidades con el identificar nuestras necesidades, establecer nuestros gustos y preferencias, mostrar nuestros deseos, el estado de ánimo, etc. Seguidamente, se presentan las **emocionales**, las cuales dan lugar a habilidades en las que están implicadas la expresión y manifestación de diferentes emociones (lo que nuestro cuerpo siente, sensaciones corporales). La ira, el enfado, la alegría, la tristeza, etc, se corresponden con ejemplos de dichas habilidades. También, existen las **instrumentales**, las cuales dan lugar a habilidades que poseen una utilidad determinada (las acciones que realizamos). Estas se pueden llevar a la realidad relacionándolas con el buscar soluciones a conflictos. Y finalmente, las **comunicativas**, las cuales hacen referencia a habilidades en las que interviene la comunicación (lo que decimos). Se hace uso de las mismas a la hora de mantener una conversación, formular preguntas, originar respuestas, etc.

Con respecto a las características que engloban a este concepto, se destacan las siguientes (Monjas, 2014, p. 40):

- **Son un conjunto de conductas que se hacen, dicen y piensan:** las habilidades sociales contienen componentes cognitivos (la percepción social, autolenguaje, etc), emocionales y afectivos (por ejemplo, ansiedad), y motores y manifiestos (por ejemplo, conducta verbal y no verbal).
- **Son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje (imitación, ensayo, etc.):** la autora Inés, define aquí el término *habilidad* para hacer referencia a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos, y no a un gesto de personalidad. Esto sucede, ya que, la conducta social se aprende y se va conformando a lo largo del ciclo vital. Ningún niño/a nace con sus rasgos de personalidad, sentimientos, hábitos, etc, ya definidos de forma inicial.

- **Son respuestas específicas a situaciones específicas:** la efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de situación específica. Es por ello por lo que hay que tener en cuenta la situación en la que se actúa, ya que, constantemente nos desenvolvemos en situaciones diversas (el lugar de trabajo, el hogar familiar, tiendas comerciales, restaurantes o establecimientos de hostelería, lugares de ocio, etc.), y estas requieren conductas y habilidades distintas. Esto se debe a que en cada contexto existen unas normas y rigen unos usos sociales. Por ello, para cada persona, una situación posee un grado de dificultad, ya que, no es lo mismo enfrentarse a situaciones interpersonales conocidas (ir al cine con una amiga, estar en el recreo con tus amigos, etc.), que a situaciones más complejas (un funeral, sacar a bailar a alguien, realizar un examen, etc.).
- **Son conductas que se producen siempre en relación a otra u otras personas (iguales o adultos):** por ello, tal y como indica la autora, es importante tener en cuenta a las y los interlocutores y sus peculiaridades, intereses, circunstancias personales y demás, ya que, la interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca con los otros participantes. En el mundo cotidiano, no es lo mismo la relación entre dos o un grupo de amigos íntimos, que la relación entre un jefe y un empleado.
- **Se refieren a conductas de diferente complejidad:** el concepto de habilidades sociales es multidimensional, ya que, se compone de una serie de dimensiones que constituirían clases de conducta social relativamente independientes entre sí. Por ello, las conductas y habilidades necesarias para dar una charla son considerablemente diferentes de las clases de respuesta necesarias para mantener una conversación íntima.

### 3.2.1. COMUNICACIÓN ASERTIVA

Los autores Flórez y Prado (2021), definen el término *comunicación asertiva* como las habilidades comunicativas necesarias para transmitir ideas, percepciones, sentimientos, etc., sin vulnerar el bienestar y los derechos de los demás. La ausencia de asertividad representa pasividad o agresividad en la comunicación, por lo que, en la

adolescencia, es muy importante fomentar un estilo comunicativo que apoye la consecución de metas personales, la autonomía y la salud mental. Por ello, dicha habilidad es fundamental en el ser humano, ya que, gracias a ella se forman a hombres y mujeres con pensamiento crítico, tolerante y sensible a las experiencias de los demás, capaces de defender sus puntos de vista de forma inclusiva y con respeto.

El término *asertividad* está relacionado con los estilos de relación interpersonal (HHSS), concretamente con el respeto personal y los derechos asertivos. Para profundizar en los aspectos implicados en las relaciones interpersonales, es necesario abordar el tema de la asertividad, y para entender estos términos se ha de tener en cuenta el valor del respeto, centrándonos en el *respeto personal*. Todo ser humano, independientemente de sus características personales como la edad, el sexo, raza, creencia religiosa, etc., tiene el derecho a ser tratada con respeto y consideración a su dignidad personal. Aun así, al igual que toda persona debe ser respetada, esta también tiene el deber de respetar a las otras personas y tratarlas con respeto.

Además, dicha temática nos lleva a hablar de los *derechos asertivos*, los cuales se corresponden con derechos personales que toda persona, sin excepción, posee en virtud de su existencia como ser humano, ya que, en las relaciones sociales, ninguna persona tiene privilegios sobre la otra. Cuando hablamos de derechos asertivos, es preciso considerar tres vertientes (Monjas, 2014, p. 49): **autorreconocimiento** (respeto hacia uno mismo), **defensa y reivindicación de los propios derechos** (respeto por parte de las demás personas y no consentir que sean violados, desarrollando estrategias cuando se sientan amenazados), y **el respeto y la defensa de los derechos de las demás personas**.

Con respecto a la relación las habilidades sociales, tal y como hemos mencionado anteriormente, estas se corresponden con relaciones interpersonales satisfactorias entre dos personas, por lo cual, cuando dos personas se relacionan, pueden hacerlo de tres formas distintas. Dichas formas dan lugar a tres tipos diferentes de conductas (Quiñonez y Moyano, 2019): una **conducta agresiva**, en la cual una de las dos personas del proceso de comunicación adquiere un papel de superioridad y no respeta a la otra persona, y por lo cual no tiene en cuenta sus derechos personales. Una **conducta asertiva**, en la cual ambas personas que establecen el proceso comunicativo interactúan en un plano de igualdad mostrando un mutuo respeto. Y finalmente, una **conducta**

**inhibida**, en la cual una de las dos personas que establecen el proceso comunicativo adquiere un plano de inferioridad y no exige ser respetada.

La *asertividad*, considerada como una habilidad más del ser humano, debe aprenderse y potenciarse mediante un entrenamiento adecuado, dado que no es un rasgo estable de las personas, sino que constituye uno de los posibles estilos de relación que los individuos pueden emplear en sus interacciones con los demás (Rosales et al. 2013). Para ello, se han investigado en el documento de Rosales et al (2013), algunas técnicas asertivas para mejorar la asertividad, como pueden ser: **banco de niebla** (aceptación de críticas ante los demás para que estos no crean ser nuestros únicos jueces), **acuerdo asertivo** (admitir el haber cometido un error cuando los demás nos realizan alguna crítica o nos ponen alguna falta), **pregunta asertiva** (preguntarle a alguien el porqué de esa crítica que nos hace), **disco rayado** (repetir nuestro punto de vista con calma, sin dejarnos influenciar por las palabras del interlocutor), etc.

Finalmente, se puede establecer una relación entre la asertividad y la competencia social del niño, la cual se va desarrollando con el proceso de socialización. Después de la familia, la cual constituye el principal núcleo de comunicación y participación del niño/a, los niños optan por el contacto con los iguales, especialmente por el mantener el contacto continuo con sus amigos/as en el día a día. La interacción con los iguales o compañeros se corresponde con el ámbito en el que se construyen las habilidades sociales; el microsistema de los iguales está compuesto de normas, ritos, pautas, rutinas, convenciones, costumbres y hábitos de comportamiento, valores y actitudes. En el marco de las relaciones sociales entre iguales se posibilita la experiencia, la adquisición y la práctica de cualidades o aspectos relevantes como (Isaza, 2015, p.13): “conocimiento de sí mismo y de los demás (favorecimiento de identificación personal y fortalecimiento del autoconcepto), la reciprocidad (necesidad de dar para poder recibir e intercambio en las relaciones), la empatía (percibir la situación desde la perspectiva de otra persona, es decir, ponerse en lugar del otro), el trabajo cooperativo (realizar una acción de forma conjunta para cumplir un objetivo o una meta común, dejando así participar a todo el mundo creando un clima agradable de trabajo), el autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función de la información que se recibe de los otros, estrategias sociales de negociación para imponer normas, compartir, etc.”.

### 3.2.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La *inteligencia emocional* se entiende como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar demandas y presiones del medio ambiente y que implican emociones (Rosales et al. 2013). Esta habilidad para manejar emociones de forma apropiada se puede y debe desarrollarse desde los primeros años de vida, ya que las emociones se expresan desde el nacimiento.

Con respecto a las habilidades emocionales en el contexto educativo, estas son fundamentales en el mismo, debido a que, en cualquier institución educativa de cualquier nivel, los estudiantes deben enfrentarse a diario a diversas situaciones en las que deben poner de manifiesto sus habilidades sociales para adaptarse adecuadamente al medio escolar. Y como aspecto complementario, también hay que señalar que los docentes deben ser los primeros en exhibir un buen desarrollo de su inteligencia emocional, ya que, poseen la tarea de contribuir en la resolución de conflictos entre los alumnos y guiar los comportamientos emocionales de los mismos.

Por ello, los alumnos deben trabajar diferentes habilidades en el aula como son (Andrade, 2017, p. 60): “la **percepción emocional**: habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean, la **facilitación o asimilación emocional** (habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas), la **comprensión emocional** (análisis amplio de diferentes señales emocionales, para etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos), y finalmente, y como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la **regulación emocional**”. Según el autor mencionado, esta última habilidad es considerada como la de mayor complejidad de la inteligencia emocional. Esto se debe a que, en ella se incluye la posibilidad de abrirse a los sentimientos, tanto positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad.

Por ejemplo, si un estudiante se entera de que otro está realizando comentarios falsos, pues esta situación le molesta y se enfada. Si este estudiante no tuviese esta habilidad, le insultaría y le agrediría, sin embargo, al poseerla, este piensa en como aclarar y demostrar que los comentarios no son verdaderos. Finalmente, la situación le provoca ansiedad, y frente a esta, primero racionaliza y llega a la conclusión de que, si

no es cierto lo que comentan, no debe sentirse preocupado. Además, la conducta agresiva no es la mejor opción, ya que, le puede ocasionar graves problemas y no se corresponde con la forma correcta de resolver el problema inicial.

Tras esto, se ha de mencionar que, si los conflictos generan estados emocionales, esto también sucede a la inversa, que los estados emocionales pueden ser a raíz de los conflictos (Andrade, 2017). El autor lo ejemplifica con la situación de un estudiante que no entrega la tarea y el docente se enoja con ella, lo cual produce que la estudiante se sienta impotente y frustrada, se ponga a llorar y no le dirija nunca más la palabra al profesor. Aquí, una emoción negativa por parte del profesor y la respuesta emocional de la chica son el origen del conflicto entre los dos.

Se puede destacar que la falta de competencias emocionales como la empatía, la autorregulación, desconocimiento de emociones, etc., son las principales provocaciones para la aparición de un conflicto interno o externo. Sin embargo, como ya se ha mencionado en puntos anteriores, los conflictos no son buenos ni malos, simplemente existen y están vigentes en nuestro día a día en diferentes situaciones. Por ello, sabiendo que los conflictos van a estar siempre presentes, lo adecuado es educar a los alumnos para que estos sean capaces de enfrentarlos mediante el desarrollo de las competencias emocionales, las cuales harán que los enfrenten de manera equilibrada y sin afectarse a sí mismo ni al entorno que les rodea. Así, el alumno sabrá reemplazar la agresividad por la empatía, la ansiedad por el autocontrol, la rivalidad por la colaboración, los gritos y discusiones por el diálogo, etc.

En conclusión, las competencias emocionales forman una gran parte de las competencias básicas para la vida, ya que como se ha podido observar, ayudan a la consecución de resultados y valores de alto valor personal y social, los cuales podemos usar en todos los ámbitos socioeducativos. Además, facilitan la superación de obstáculos y la consecución de metas, mediante un proceso bien estructurado y desarrollado. Y finalmente, el desarrollo de estas competencias no sólo es beneficiosa para todos los niños/as y docentes, sino que beneficia especialmente a aquellos alumnos con necesidades específicas de atención educativa (Palomera et al., 2008). Es decir, favorece a la inclusión. Las personas con discapacidad suelen presentar déficits en el uso o adquisición de habilidades sociales. Por lo cual, el entrenamiento en habilidades sociales en este colectivo pretende conseguir varios objetivos, como son (De Alba,

2015, p. 52): “el fomentar la integración social e inclusión en entornos normalizados, aumentar la competencia social y solucionar problemas interpersonales, mantener y mejorar relaciones sociales, prevenir desajustes sociales y emocionales, evitar el aislamiento social, prevenir situaciones de abuso, etc.”.

### 3.3. ENTRENAMIENTO Y EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

En muchas ocasiones, al alumnado le da vergüenza hablar en público delante de un grupo, no sabe pedir un favor, le cuesta ir solo a pedir algún material, no puede o no sabe expresar lo que siente, no sabe resolver situaciones o conflictos con los amigos y amigas, etc. Todas estas dificultades se hacen presentes por la falta de habilidades sociales, las cuales se van desarrollando mediante el *entrenamiento en habilidades sociales*. Así pues, el entrenamiento en habilidades sociales ayuda a desarrollar algunas capacidades como (Rosales et al., 2013, p. 33): “expresar los propios sentimientos, deseos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás, defender los propios derechos y respetar los derechos y necesidades de los demás, tener un buen concepto de sí mismo, ser educado/a y respetuoso/a con los demás, prestar atención a los puntos de vista de los demás y hacerles saber que se entiende su posicionamiento, etc.”.

Actualmente, el EHS se aplica de forma solitaria o en conjunto con otras técnicas terapéuticas, a un gran número de problemas en la infancia y en la adolescencia como son: niños rechazados por sus compañeros, niños con excesos conductuales (conductas agresivas, hiperactivas, etc.), tímidos, retraídos, aislados, alumno con discapacidad (visual, auditiva, intelectual, etc.), alumnado con NEE (superdotación, escolarización tardía, dificultades de aprendizaje, etc.), niños/as maltratados, etc.

Por ello, tomando como centro el campo de la competencia social, la socialización y las relaciones interpersonales son necesidades innatas, en las cuales la adhesión a un grupo tiene una gran importancia para que el niño tenga un sentimiento de pertenencia. Así, la escuela es mostrada como un medio privilegiado para ello, ya que el niño desarrolla una nueva personalidad con sus compañeros, explora nuevas reglas y comportamientos, tiene que ganarse el cariño de sus más cercanos, etc., lo cual le hará formar su autoestima (Pardos, 2014). El grupo es la institución socializadora por

autonomasia, por lo cual, para sentir el sentimiento total de pertenencia a un grupo y que este sea consolidado, este mismo debe adquirir un largo aprendizaje de habilidades, colaboración y cooperación, los cuales conforman el proceso de socialización (Pardos, 2014). Tal y como señala la autora, en dicho proceso el individuo puede presentar dificultades, debido a que no ha adquirido habilidades necesarias para resolver conflictos o gestionar los éxitos. Esta falta de habilidades se ejemplifica en la mayoría de los casos en situaciones donde el niño opta por un aislamiento social al ser rechazado por un grupo, ya sea por no saber mantener relaciones sociales adecuadas, o simplemente por no saber gestionar sus preferencias, emociones e intereses en cada situación.

Por ello, en un estudio de investigación realizado por Calleja y de Nicolás (1996), se puede comprobar que el entrenamiento de habilidades sociales es necesario para mejorar la competencia social. En dicha investigación se utilizaron los siguientes procedimientos de entrenamiento: procedimientos conductuales de instrucción, ensayo de conducta, modelado, feedback, reforzamiento positivo y tareas para casa. Todo ello, con el objetivo de reforzar conductas dirigidas a mejorar la habilidad conversacional, entendida como la capacidad para iniciar y mantener conversaciones informales con interlocutores semi/desconocidos: contacto ocular, fluidez verbal (libre información y auto-revelación), frases de refuerzo, y cómo iniciar conversaciones.

En la comprobación de resultados de la misma y haciendo alusión a las dimensiones cognitivas, según indican los autores mencionados anteriormente, antes del tratamiento todos los sujetos (100%) de los 3 grupos expresaron tener "frecuentemente" pensamientos de temor a la desaprobación/rechazo, así como la tendencia a auto-evaluarse negativamente ("soy tonta", "no soy interesante", etc.). Además, el 78.26% de los sujetos expresaron, de manera espontánea, quejas relativas a lo que hacían referencia a un sentimiento de inseguridad. El análisis de esta dimensión indicó que se relacionaba con pensamientos de falta de confianza en las propias capacidades para manejarse y obtener éxito en situaciones sociales ante la menor dificultad o contrariedad. Este sentimiento de inseguridad parece estar apoyado en pensamientos tales como "no voy a saber qué decir", "si se burla de mí me quedaré callada y será humillante".

Finalmente, con respecto a la evaluación de las habilidades sociales, la autora Tortosa (2018), indica que una forma muy eficaz de evaluar a los alumnos en sus

habilidades sociales es el uso del sociograma. El sociograma se corresponde con una técnica desarrollada por el psiquiatra y educador Jakov Levy Moreno. Dicha técnica nos ofrece información sobre un grupo, facilitando pautas para una actuación correcta que mejor el clima social y la cohesión de grupo. Es decir, permite conocer las interacciones del grupo, las relaciones de interacción y rechazo, y asociarlas al contexto donde suceden (Tortosa, 2018). Esto permite desarrollar una respuesta satisfactoria que permite la integración de los miembros. El desarrollo de la técnica del sociograma consiste en preguntar a los miembros de un grupo acerca del resto, para así conocer el estatus medio o nivel de popularidad de cada uno, además de las posibilidades de relación de amistad y los atributos perceptivos por los que más destaca.

### **3.4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS**

Tal y como señalan Flecha y Puigvert (2002), las comunidades de aprendizaje son el resultado de la investigación que desde CREA se desarrolla y de las prácticas educativas y sociales que fomentan y/o generan y de otras experiencias mundiales reconocidas dentro de la comunidad científica dirigidas a primaria y secundaria que en diferentes lugares están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar. Este concepto surge con el objetivo de dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y orientada al incremento de la cohesión social. Según Racionero y Serradell (2005), los antecedentes de dicho concepto en el estado español se remiten a la organización y gestión de un centro de educación de personas adultas que funciona desde 1978. Dicho centro se trata de un centro situado en el barrio de la Verneda en Barcelona, el cual se construyó por las reivindicaciones de los vecinos para conseguir un centro cultural para las personas adultas y se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas.

Morlá (2015), de forma más concreta, define a dicho término como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, el cual posee como objetivo el lograr una sociedad de la información para todas las personas a través del aprendizaje dialógico. Dicho aprendizaje se desarrolla en la teoría de Paulo Freire, y

se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por interacciones entre las personas. Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse principios como el diálogo igualitario (valoración de aportaciones en función de la validez de argumentos), la inteligencia cultural (inteligencia académica y práctica, además de capacidad del lenguaje y acción de los seres humanos con las que son capaces de llegar a acuerdos), la transformación de las relaciones entre la gente y entorno, la igualdad de diferencias, etc.

Tal y como señalan los autores Muñoz y Garzón (2011), el buen establecimiento y desarrollo de una comunidad de aprendizaje mediante el aprendizaje descrito anteriormente se define cuando los integrantes del grupo comparten un interés particular (tópico, tema o campo de conocimiento) y se comprometen con este, lo que permite que en dicha comunidad se reconozca quién hace parte del grupo y quién no según el criterio de participación. Por lo cual, el formar y participar en una comunidad es fundamental para lograr alcanzar el dominio o el interés que relaciona a todos los miembros del grupo, porque estos deben reunirse para realizar actividades conjuntas como compartir discusiones, ayudarse el uno al otro e intercambiar información para llegar a un éxito o meta común. Todo esto se hace mediante la práctica continua del día a día, ya que, el simple interés en aquello que les resulta más atractivo o motivador, o el hecho de que los miembros del grupo interactúen en lugares comunes no constituye, por sí solo, a una comunidad de aprendizaje. Los alumnos de estas comunidades comparten una serie de recursos intangibles (experiencias, historias, herramientas, conclusiones para solucionar problemas, etc.), los cuales son utilizados en sus momentos de práctica.

En conclusión, la acción de los alumnos o componentes de estas comunidades se basa en que estos se toman su tiempo para interactuar, lo que les permite apropiarse del conocimiento de los otros miembros del grupo y así alimentar su propio núcleo de conocimiento. En general, se puede señalar que los individuos que forman estas comunidades llegan a tomar la responsabilidad de administrar el conocimiento que se necesita y se estructura para ello con el paso del tiempo y el esfuerzo diario empleado. Las características de las comunidades de aprendizaje permiten la circulación de información, alimentación y explicitación comprensiva del conocimiento, haciéndolo más accesible para determinados objetivos prácticos. Además, estos pueden disfrutar de una gran libertad de actuación, ya que no poseen limitaciones estructurales ni formales

para poder existir, lo que beneficia a cualquier individuo de cualquier parte del mundo y hace posible la ampliación de sus impactos (Muñoz y Garzón (2011)).

## **4.INVESTIGACIÓN**

### **4.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

Haciendo hincapié en la hipótesis principal de la investigación, esta se corresponde con que el uso de las habilidades sociales está relacionado con la resolución de conflictos en el aula de Educación Primaria de una comunidad de aprendizaje. Por ello, haciendo referencia a lo mencionado, se puede establecer como objetivo general de esta investigación que se plantea el trabajar la relación existente entre el uso de habilidades sociales y la resolución de conflictos en el aula de Primaria de una comunidad de aprendizaje.

Tras establecer la hipótesis y el objetivo principal, se hace alusión a los objetivos específicos. Estos son:

- Revisar bibliografía y analizar artículos y revistas científicas sobre las habilidades sociales, resolución de conflictos y las comunidades de aprendizaje.
- Evaluar el uso de habilidades sociales en la resolución de conflictos en el aula de 4º de Educación Primaria mediante instrumentos.

### **4.2. METODOLOGÍA**

#### **4.2.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTUALIZACIÓN**

Dicha investigación fue destinada y desarrollada con el alumnado de 5º de Primaria, el cual se corresponde con un grupo de 15 alumnos con un rango de edad entre 10-11 años. De este total, 7 son niños y 8 son niñas. Con respecto a la contextualización, dicho grupo pertenece al C.E.I.P. Adriano del Valle, ubicado en la barriada de La Plata, conocida también como “Su Eminencia”, en la zona suroeste de la ciudad de Sevilla. Este centro se corresponde con una comunidad de aprendizaje, la cual está vigente en la actualidad prestando servicios al barrio por su desfavorable situación

socioeconómica. Tal y como se puede comprobar en el proyecto docente del centro, dicho proyecto apuesta por convertirse en una escuela inclusiva, transformadora y dispuesta a conseguir una educación de calidad que favorezca el cambio social y disminuya las desigualdades. Para ello, el personal de dicho centro está dispuesto a dar respuesta a las necesidades y desafíos que plantea la educación del S.XXI desde una visión transformadora.

Para comenzar a desarrollar dicha investigación, se informó al tutor del grupo y al director del centro del carácter anónimo de los niños en la realización o participación en instrumentos, por ello, se elaboró una nota informativa para los padres o tutores legales de los mismos. Todo esto con el objetivo de que estos estuviesen al corriente del desarrollo de todo el proceso.

#### **4.2.2. DISEÑO**

El diseño de esta investigación se muestra en un estudio transversal de una sola medida. Dicho estudio se caracteriza por la evaluación de un momento específico y determinado de tiempo (Cvetkovic et al., 2021), lo cual hace referencia a la metodología de investigación desarrollada en esta propuesta, ya que, los instrumentos diseñados únicamente serán pasados en el aula del centro mencionado anteriormente durante un día específico.

Haciendo alusión al significado de estudio transversal para una mejor comprensión del mismo, podemos destacar su utilidad para la asociación entre dos o más variables, es decir, posee un enfoque analítico, siendo una alternativa interesante para explorar asociaciones de manera preliminar o en escenarios de recursos limitados (Cvetkovic et al., 2021). En el caso de esta investigación, las variables de estudio estarán representadas por dos conceptos generales, los cuales se corresponden con las habilidades sociales y la resolución de conflictos. Estos serán analizados con instrumentos diferentes y diseñados de forma específica para cada uno, con el objetivo de que sean estudiados de forma independiente para establecer una relación o asociación entre ambos de forma posterior.

Finalmente, se hace hincapié en la muestra, la cual se corresponde con un subgrupo de la población como es el alumnado del C.E.I.P. Adriano del Valle. Dicha

muestra será estudiada mediante el muestreo, cuyo proceso consiste en seleccionar a una unidad de estudio de la muestra o población definida anteriormente en la investigación. Esta selección irá enfocada al alumno de 5° de Primaria específicamente, el cual será analizado mediante el empleo de una técnica de muestreo de tipo probalística. Esta última nos permite conocer la probabilidad que cada individuo a estudio tiene de ser incluido en la muestra a través de una selección al azar (Ozten y Manterola, 2017). De forma más concreta, podríamos catalogar a esta muestra probalística en el grupo de aleatoria simple, ya que, según los autores mencionados, esta garantiza que los todos los individuos que componen a la población de estudio tengan la misma oportunidad de selección a estudio.

### 4.2.3. INSTRUMENTOS

Los instrumentos diseñados y utilizados para trabajar las dos variables indicadas anteriormente se corresponden con dos cuestionarios. Uno para trabajar las habilidades sociales y otro para trabajar la resolución de conflictos. Esto se debe a que son instrumentos que conllevan poco tiempo y motivan al alumnado, ya que son capaces de llevarles o acercarlos a reflexionar sobre su entorno más real.

Estos son los siguientes:

- **Cuestionario 1. Escala de habilidades sociales (Gismero, 2000):** según la adaptación de Ruiz (2006), el EHS en su versión definitiva está compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 opciones de respuesta, representadas desde no me identifico en absoluto y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. A mayor puntuación global, el alumno presenta tener y expresar una mayor cantidad de habilidades sociales y de aserción en diferentes contextos.

Con respecto a la corrección de la escala tras la acción del alumno, tal y como nos indica Ruiz (2006), las respuestas anotadas por el alumno se corrigen utilizando la plantilla de corrección. Únicamente se debe colocar encima de la hoja de respuesta y darle la puntuación asignada. Las respuestas que pertenecen a una misma subescala están en la misma columna, por ello, solo es necesario

sumar los puntos conseguidos en cada escala y anotar la puntuación directa en las seis subescalas y su resultado se anotará en la casilla que está debajo de las anteriores. Finalmente, llegando a la puntuación total, estas puntuaciones se transforman con el baremo del **ANEXO 2**.

Haciendo hincapié en los datos de fiabilidad del uso del mismo, se puede destacar la experiencia de su uso en el análisis confirmatorio de la escala en la investigación sobre las habilidades sociales de estudiantes universitarios chilenos realizada por Miranda, Riquelme et al. (2014). En el apartado de discusiones de dicha investigación se expone que este instrumento es fiable, ya que, a través de la comprobación de resultados en relación con el uso del mismo por medio de un AFC, se evidencia una confiabilidad en la escala general y una buena correspondencia con la muestra analizada. Sin embargo, tal y como señalan dichos autores, es necesario considerar que los índices de fiabilidad por factor presentan valores bajos, por lo cual estos optan por la modificación de la estructura del modelo planteado originalmente, cambiando los dos factores de segundo orden propuestos por un factor general de segundo orden al que se encuentran asociados los seis factores de primer orden y que podría denominarse habilidades sociales.

- **Cuestionario 2. Escala de actitudes sobre el conflicto (Jenkins y Smith, 1987):** la Escala de Actitudes sobre el Conflicto (Jenkins & Smith, 1987), se corresponde con una escala con 32 ítems que se evalúan con una escala Likert de 4 puntos en función del grado de acuerdo con el contenido del ítem “muy de acuerdo - muy en desacuerdo”. Con respecto a la modificación o adaptación realizada por Garaigordobil (2008), los ítems o afirmaciones que contiene la escala para este estudio se han seleccionado 14 ítems con los que se mide la capacidad para afrontar pacíficamente conflictos interpersonales, la capacidad de resolución pacífica, no agresiva de problemas. La escala originariamente fue diseñada para evaluar los efectos de un programa de mediación en las escuelas y el trabajo en su conjunto fue publicado por el centro de resolución de conflictos de Albuquerque (Nuevo México).

Según cuenta Garaigordobil (2008) en su estudio, con respecto a la realización de la corrección final tras la acción del alumnado, el docente deberá puntuar de

forma directa (1,2,3,4) los ítems negativos, es decir, en ítems negativos. Sin embargo, se puntúan de forma inversa (4,3,2,1) los ítems positivos, es decir, ítems de contenido positivo. Estos se puntúan de forma inversa, otorgando mayor puntuación cuando se está de acuerdo con el contenido. En resumen, son ítems positivos los números: 3, 4, 7, 8, y 9 (\*) y se puntúan de forma inversa (4,3,2,1), mientras que el resto de los ítems son negativos y se puntúan de forma directa (1,2,3,4). Para interpretar los datos (puntuaciones directas), se consulta la tabla de baremos del **ANEXO 3**.

Finalmente, y haciendo referencia a los datos de fiabilidad sobre el instrumento, se puede destacar el estudio sobre la empatía y la resolución de conflictos en la infancia y adolescencia realizado por Garaigordobil y Maganto (2011). Para estudiar la muestra planteada se utilizó la escala de actitudes sobre el conflicto de Jenkins y Smith (1987), exponiendo en los resultados el buen grado de confiabilidad de la misma con respecto a la muestra analizada. Es por ello, que la consistencia interna obtenida con la muestra de este estudio fue aceptable ( $\alpha = .70$ ). La validación española del cuestionario se llevó a cabo en un estudio previo (Garaigordobil, 2008).

#### **4.2.4. PROCEDIMIENTO**

Para iniciar el proceso de investigación, nos pusimos en contacto con el equipo directivo del C.E.I.P. Adriano del Valle, a través de una docente de la Facultad de Ciencias de la Educación que ejerce como voluntaria en dicho centro y que facilitó la visita al mismo para pasar los instrumentos en el aula.

Dicha visita se produjo el 15 de marzo de 2023, la cual consistió en una visita guiada por la docente de la universidad y la tutora del aula donde íbamos a pasar los instrumentos. Tras un paseo por las instalaciones del centro, se produjo el traslado hacia el aula de 4º de Primaria, situado en la planta superior del mismo, donde los alumnos estaban preparados y situados en dos hileras por parejas para comenzar la clase tras el descanso del recreo de 30 minutos. Las pruebas se realizaron de forma colectiva y confidencial. Estos disponían de un estuche compuesto por lápiz, goma, bolígrafo y rotuladores de colores para completar el cuestionario de manera anónima, el cual fue

desarrollado durante el transcurso de 40/45 minutos. Este dato a considerar es importante, ya que, el diseño de los instrumentos tuvo éxito porque se ajustó al tiempo del que disponíamos de la clase que era de una hora, además de resultar motivante y reflexivo para los alumnos al rellenar todas y cada una de las actividades de los mismos. Estos iban debatiendo y comentando las respuestas ante las diferentes situaciones con su compañero de al lado, por lo cual también fue efectivo para comparar experiencias y reflexionar de manera conjunta.

#### 4.2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el desarrollo del análisis de los datos recogidos en los instrumentos de evaluación, se realizará una descripción sobre las frecuencias de respuestas del alumnado, obteniendo una serie de resultados, representados en un porcentaje, que nos permita dividir al alumnado según sus pensamientos y reacciones ante las diversas situaciones. Así se podrá razonar sobre el porqué de todo.

Para ello, se ha utilizado una hoja de cálculo de Excel, con el objetivo de averiguar el número de alumnos que piensan de una forma u otra según las cuatro opciones que se les proporcionan en ambos cuestionarios. Dicha hoja ha sido establecida y dividida en tres columnas (número de pregunta, opción por respuesta y porcentaje).

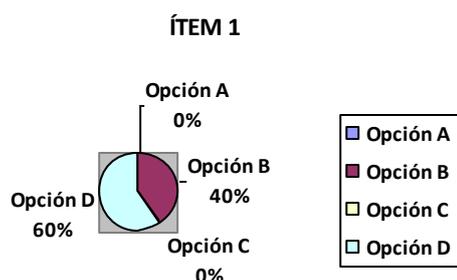
Finalmente se desarrollarán diferentes diagramas de sectores por cada tramo de pregunta o ítems de cada actividad referidos a una misma temática o punto a analizar, señalando el porcentaje de alumnos/as que han elegido una respuesta u otra.

#### 4.3. RESULTADOS

Principalmente, **el cuestionario 1 de la escala de habilidades sociales (Gismero, 2000)**, está compuesto por 33 ítems con cuatro opciones de respuesta (A. No me identifico, B. No tiene que ver conmigo, C. Me describe aproximadamente y D. Muy de acuerdo), de los cuales 28 son referidos a la falta de aserción y el déficit en habilidades sociales, y 5 son expuestos en sentido positivo.

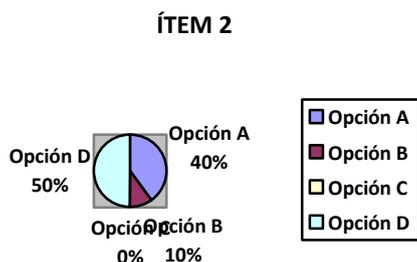
Con respecto a los 28 ítems de falta de aserción y déficit en habilidades sociales, en el **primer ítem** “A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido”, se ha obtenido que el 40% opta por la opción B y el 60% opta por la D, siendo las dos únicas opciones marcadas por el total de la clase. Esto se debe a que los alumnos de este centro han pasado por situaciones difíciles a lo largo de sus primeros años de vida al vivir en un barrio desfavorecido, por lo cual la mayoría se muestran muy tímidos.

### ÍTEM 1.



Siguiendo con el análisis, se han agrupado **los ítems 2, 3, 4 y 5**, ya que todos están referidos a la actuación del alumno en tiendas con dependientes de la misma, esperando la cola para ser atendido, etc. Concretamente en el segundo ítem “me cuesta llamar por teléfono a tiendas, etc.”, hemos obtenido que el 10% opta por la opción B, el 40% por la opción A y el 50% por la opción D. Esto se debe a que un minoritario grupo de alumnos no entiende la situación o lo consideran algo muy externo a ellos mismos, otro grupo más mayoritario no muestran timidez y son capaces de actuar de forma normal en las acciones de una tienda del centro comercial, y finalmente, la gran mayoría muestra ser tímido a la hora de llamar por teléfono, actuar con dependientes y demás.

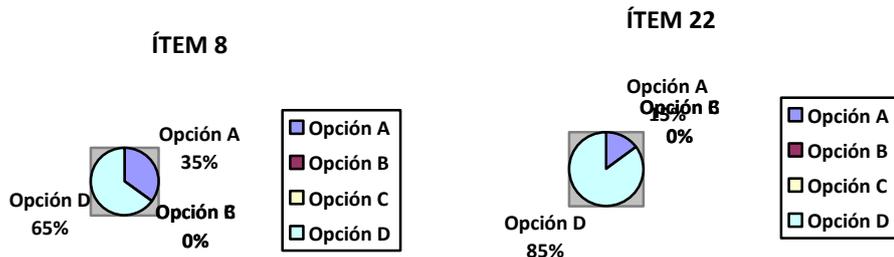
## ÍTEM 2



Tras esto, se han agrupado **los ítems 8, 9, 10, 11, 13, 14, 22, 23 y 24**, referidos a expresar mis sentimientos a mi pareja, amigos, etc., cuando estoy en grupo. Tras el análisis de las elecciones de los alumnos por las diferentes opciones de respuesta proporcionadas, hemos obtenido que un 40% opta por la opción A y el 60% restante opta por la opción D, mostrando así dos posiciones claras predominantes en el grupo-clase e ignorando las otras dos opciones por completo. Es aquí donde volvemos a encontrar el perfil del alumno tímido que no expresa sus sentimientos para no ocasionar problemas o por vergüenza, y al alumno extrovertido que suele someterse a conflictos y situaciones complejas cada vez que sea necesario. Esta clara posición la observamos más concretamente en el ítem 8 “a veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería”, ya que la mayoría opta por la opción D (me identifico), con el 65% y el 35% por la opción A (no me identifico). Así, predomina el perfil del alumno vergonzoso y prevenido de conflictos, ante el perfil del alumno que dice todo lo que piensa sin pensar en las consecuencias que puede tener. Otro ejemplo donde podemos observar el claro posicionamiento es en el ítem 22 “cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado”, ya que la mayoría optó por la opción D con un 85% y el 15% restante por la opción A, dejando claro que preferían no discutir con un familiar para no romper ese lazo o vínculo de unión existente.

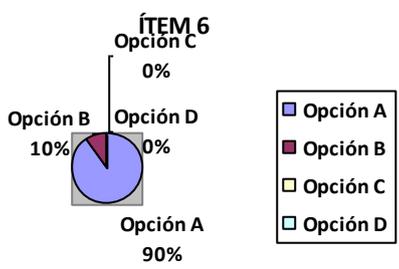
## ÍTEM 8.

## ÍTEM 22.



A continuación, se han agrupado **los ítems 6 y 15**, los cuales se corresponden con la dificultad de prestar algún objeto a un amigo/a. En ambos se ha mostrado una clara posición, pero más concretamente en el ítem 6 “a veces me resulta difícil pedir algo que dejé prestado”. La mayoría ha optado por la opción A con un 90% y un 10% por la B. Esto deja claro que la mayoría de la clase es humilde y no presenta dificultades para prestar algo a un amigo o conocido, lo cual puede deberse a la gran cantidad de trabajos que realizan con la estrategia de grupos interactivos. En dicha estrategia continuamente están intercambiándose los bolígrafos, lápices de colores, libros, etc.

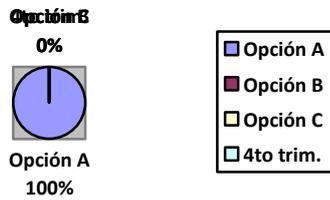
## ÍTEM 6.



Seguidamente, se han agrupado **los ítems 7 y 16**, relacionados por hacer referencia a que te den algo y reclamarlo porque está mal. En ambos vuelve a existir una única clara posición, especialmente en el ítem 7 “si en un restaurante no me traen la comida, como le había pedido, llamo al camarero y pido que me lo hagan de nuevo”, en el cual la mayoría han optado por la opción A con un 100%, siendo este el único ítem con una única coincidencia de opción como respuesta. Según podemos intuir y como ya sabemos, estos niños residen en hogares con escasos recursos económicos, por lo cual, no presentan preferencia por una comida u otra sin centrarse en especificaciones como el sabor, la cantidad de sal, si está más o menos hecha, etc.

## ÍTEM 7.

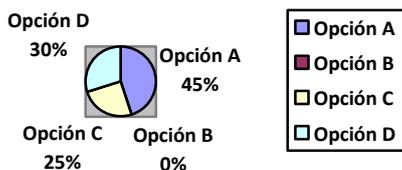
ÍTEM 7



Continuando con el presente análisis, se han agrupado **los ítems 17, 18, 19, 27 y 28**, presentando una coincidencia resumida en expresar mis sentimientos a alguien que me gusta o me parece atractivo/a. En los ítems se presenta una diferencia según si se pregunta por hacer un cumplido o pedirle a alguien que sea mi pareja. Por ejemplo, en el ítem 18 “si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar una conversación con ella”, un 45% opta por la opción A, un 25% por la opción C y el 30% restante por la opción D. En la mayoría podemos intuir que no se acercarán a alguien con la que no tienen confianza por miedo a ser rechazado, sin embargo, en otro grupo podemos notar una cierta incertidumbre por no saber actuar en el momento o según la situación en la que se de ese encuentro con esa persona, y finalmente, un grupo que claramente lo haría por tener la competencia social o afectiva más desarrollada o controlada. Sin embargo, en el ítem 27 “soy incapaz de pedir a alguien que sea mi novio/a”, la mayoría ha optado por la opción C con un 60% y el resto ha optado por la opción D con un 40%. Un grupo mayoritario se muestra indeciso para pedirle salir a alguien dependiendo de la situación, y otro un poco más minoritario intuimos que no lo haría por el miedo a ser rechazado, por no saber cómo hacerlo, por timidez, etc.

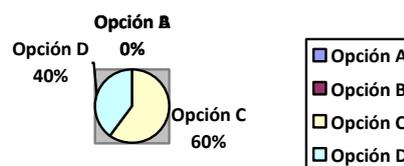
## ÍTEM 18.

ÍTEM 18



## ÍTEM 27.

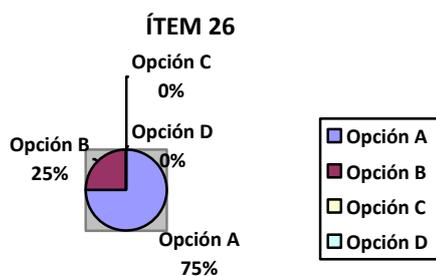
ÍTEM 27



También, se han agrupado **los ítems 20 y 21**, relacionados por hacer alusión a la incapacidad para pedir algo o hablar presencialmente. Estos se decantan por la opción C con un 80% y un 20% por la D. Esto se debe a que la mayoría hablaría de forma presencial según el ámbito en el que se encuentren, ya que para ellos no es lo mismo hablar entre ellos y sus familiares, que hablar con personas desconocidas con las que no tienen ningún tipo de relación. Otros, los cuales son menos, directamente optan por estar de acuerdo a que no lo harían y que preferirían comunicarse de forma escrita o algo más íntima.

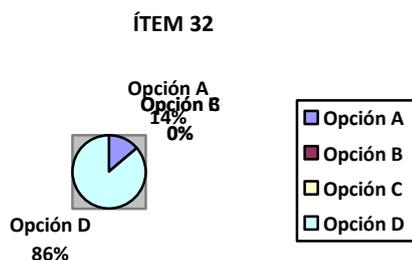
Tras esto, se han agrupado **los ítems 25 y 26**, agrupados por hacer referencia a pedirle un favor o recordarle algo a un amigo. En el ítem 26 “me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor”, estos optan por la opción A con un 75% y el resto optan por la opción B con un 25%. Según los comentarios que decían en alto a medida que iban realizando el cuestionario, he decir que la gran mayoría se mostró a favor de que, si lo harían porque la mayoría de las veces suelen ayudarse a hacer los deberes, se acompañan a casa de vuelta del colegio, se recuerdan las tareas que deben hacer en casa, etc. Además, la docente nos comentaba que si un compañero rompe algún material que no es suyo, suele reponerlo al día siguiente.

### ÍTEM 26.



Para finalizar el análisis, recurrimos a los últimos ítems **29, 30, 31, 32 y 33**, referidos a sentido positivo de expresar mis sentimientos o evitar pelear con alguien para no tener problemas. Aquí se observa otra posición clara, especialmente en el ítem 32 “muchas veces prefiero callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas”, donde el grupo mayoritario opta por la opción D con un 86% y un grupo muy pequeño por la A con un 14%. Esto se demuestra que casi todos prefieren evitar conflictos y muy pocos optan por tenerlos en vez de dialogar o evitarlos.

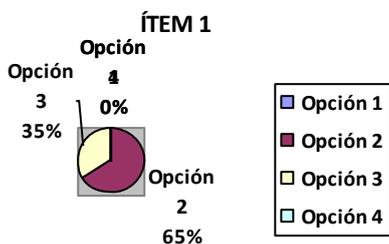
## ÍTEM 32.



Con respecto al **cuestionario 2 de la escala de actitudes sobre el conflicto (Jenkins y Smith, 1987)**, más concretamente su adaptación realizada por Garaigordobil (2008), este está compuesto por 14 ítems con los que se mide la capacidad para afrontar pacíficamente conflictos interpersonales, la capacidad de resolución pacífica, no agresiva de problemas. El alumno responde a cada ítem mediante cuatro opciones de respuesta (1. Muy de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. En desacuerdo y 4. Muy en desacuerdo).

Principalmente, se han analizado los resultados del **primer ítem** “me cuesta mucho resolver mis problemas”, de los cuales un 65% ha optado por la opción 2 y el 35% restante ha optado por la opción 3. Esto deja claro que un grupo mayoritario necesita apoyo o indicaciones para resolver sus problemas, y un grupo minoritario se considera resolutivo de forma autónoma.

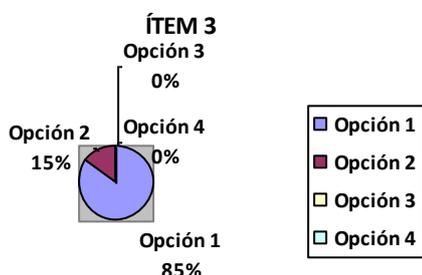
## ÍTEM 1.



Seguidamente, se han agrupado **los ítems 2, 3 4, 5 y 6**, los cuales se corresponden a pelear y pegarle a los demás. En dicho aspecto se muestra una posición clara donde todos los alumnos optan por no pelear o pegarle los demás. Así se puede observar en el ítem 3 “hay mejores maneras de solucionar un problema que peleando”, donde un grupo opta por la opción 1 con un 85% y el 15% restante opta por la opción 2.

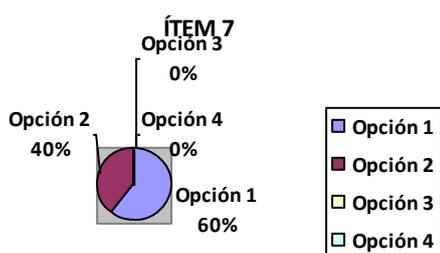
Se puede intuir que los alumnos poseen dicho pensamiento y forma de actuar gracias a las tertulias dialógicas sobre la convivencia que realizan semanalmente con la tutora.

### ÍTEM 3.



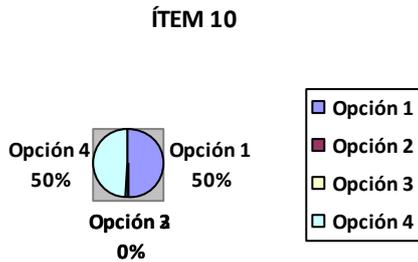
Se han agrupado **los ítems 7 y 8**, ya que, ambos se corresponden con el ayudar a la gente a que resuelvan sus problemas. En este mismo análisis de resultados volvemos a tener uno similar a la anterior, debido a que la mayoría muestran estar muy de acuerdo (opción 1). Esto se puede comprobar en el ítem 7 “para ayudar a alguien que tiene un problema tienes que saber cómo se siente”, en el cual el 60% ha optado por la opción 1 y el 40% restante por la opción 2. Según los comentarios que se pudieron oír en alto, la mayoría pensaban que, si un alumno estaba triste por no saber hacer los deberes o por tener a un familiar enfermo, ellos tenían que ayudarlo.

### ÍTEM 7.



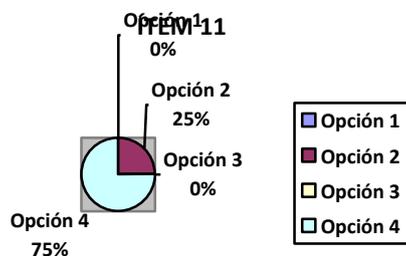
Siguiendo con el análisis, se han agrupado **los ítems 9 y 10**, correspondidos con hablar en vez de pelear y mantenerse al margen de las peleas. En este análisis se observa una clara división en el grupo-clase, ya que, en el ítem 10 “algunas veces en el colegio es difícil mantenerse al margen de las peleas”, un 50% opta por la opción 1 y otro 50% opta por la opción 4. Según comentó la docente, esto puede deberse a que cuando existen conflictos en el patio del recreo, estos suelen meterse a defender a sus amigos.

## ÍTEM 10.



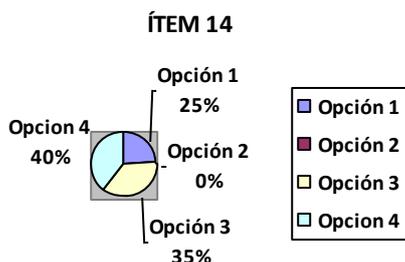
A continuación, se han agrupado **los ítems 11, 12, 13**, los cuales se relacionan por hacer alusión a la percepción que los compañeros y profesores poseen sobre mí a la hora de ocasionar problemas o peleas. En los resultados de este análisis podemos contemplar que los mismos niños/as disruptivos de la clase son conscientes de ello por las riñas o actos que reciben de sus compañeros y profesores. Esto se debe a que en el ítem 11 “los otros compañeros/as piensan que creo muchos problemas”, un 75% opta por la opción 4 y un 25% opta por la opción 2. El grupo minoritario intuimos que es el grupo de alumnos disruptivos.

## ÍTEM 11.



Finalmente, se concluye el análisis con los resultados del **ítem 14** “los demás pensarían que soy raro si intentara detener una pelea”, en el cual encontramos una diversidad de respuestas. Un 25% opta por la opción 1, un 40% opta por la opción 4 y un 35% opta por la opción 3. Por ello, llegamos a la conclusión de que la gran mayoría posee un pensamiento favorecedor a la defensa y prevención de conflictos.

## ÍTEM 14.



### 4.4. DISCUSIÓN

Al inicio de la presente investigación, se planteó una hipótesis principal, la cual hacía referencia a que el uso de las habilidades sociales estaba relacionado con la resolución de conflictos. Tras el planteamiento de la misma, se propuso un objetivo general: “Trabajar la relación existente entre el uso de habilidades sociales y la resolución de conflictos en un aula de Primaria de una comunidad de aprendizaje.”, el cual está relacionado con uno de los objetivos específicos: “Revisar bibliografía y analizar artículos y revistas científicas sobre las habilidades sociales, resolución de conflictos y comunidades de aprendizaje.”.

Por ello, tras realizar dicha búsqueda o hacer dicha revisión en las diferentes bases de datos, se puede afirmar que existe una clara relación entre el uso de habilidades sociales y la resolución de conflictos. Esto se debe a que un estudio realizado por Campos y Fernández (2010), podemos destacar que, en el cuestionario realizado al profesorado de los diferentes centros de las 8 provincias de Andalucía, un 77,4% considera que en su centro se fomentan las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, frente al 22,6% que responde negativamente a esta pregunta. Además, estos coinciden con que las cinco capacidades o habilidades de los alumnos que más influyen en el fomento de la convivencia escolar en los centros son: escuchar, iniciar y/o mantener una conversación, hacer un cumplido, pedir ayuda, participar, dar instrucciones, disculparse, convencer a los demás, conocer y/o expresar sus emociones y sentimientos, etc.

De las siguientes, el 79,2% de los profesores encuestados coinciden en que la capacidad de escuchar es la que más fomenta la convivencia en el centro. Lo cual se

puede corroborar con el posterior análisis de resultados del segundo instrumento de evaluación de la investigación, el cual se corresponde con una entrevista. En esta, los entrevistados coinciden en que es fundamental trabajar las habilidades sociales para una correcta resolución de conflictos, otorgándoles mayor importancia a las capacidades de comunicación y empatía.

Seguidamente, y haciendo referencia a la investigación sobre la relación entre la empatía y la resolución de conflictos realizada por Garaigordobil y Maganto (2011), también podemos confirmar la hipótesis de relación entre el uso de habilidades sociales y la resolución de conflictos, al tratarse la empatía de una habilidad social. Esto se debe a que, en los resultados, se contribuye al trabajo de la comprensión de la empatía y la resolución de conflictos, señalando que es un aspecto poco estudiado y que da pie para diseñar estrategias de afrontamiento positivo, especialmente para adolescentes varones con el fin de disminuir su conflictividad en la resolución de conflictos. Esto se corresponde con un aprendizaje de estrategias positivas y cooperativas, las cuales incrementarían el nivel de empatía. Esto es fundamental en varones, por el hecho de que los datos muestran que las chicas en todas las edades utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas y cooperativas que los chicos, mientras que éstos usan más estrategias agresivas, no habiendo hallado diferencias entre sexos en el uso de las pasivas.

Finalmente, también se puede confirmar dicha hipótesis haciendo referencia a la resolución de conflictos en comunidades de aprendizaje. Esto se debe a que, en el artículo expuesto por Figueras, Calvo et al. (2014), sobre la resolución de conflictos en las clases de educación física de comunidades de aprendizaje, se hincapié a través de las entrevistas al profesorado en que a veces resulta muy dificultoso el llegar a una resolución de conflictos por la falta de medios o estrategias para fomentar las habilidades sociales comunicativas para llegar a un diálogo. Todos ellos coinciden en que este hecho sale a la luz por la ausencia de asambleas para tratar los conflictos existentes en todos los ámbitos del centro, provocando así la poca posibilidad de encuentro entre profesorado, familias y alumnado. Por lo cual, gracias a ello, se confirma que la relación entre las dos variables existe, ya que, es necesario fomentar la expresión de opiniones, sentimientos, habilidades conversacionales, habilidades básicas de interacción, etc., para solucionar un conflicto de la manera más eficaz posible, ya sea

de manera individual gestionándolo de forma personal o de manera colectiva con ayudas entre iguales.

En cuanto al segundo objetivo específico: “Evaluar el uso de habilidades sociales en la resolución de conflictos en el aula de 4° de Educación Primaria mediante instrumentos”, se pretendía confirmar la relación entre el uso de habilidades sociales y la resolución de conflictos de forma cuantitativa. Así, los resultados obtenidos tras la realización de los diferentes cuestionarios por parte del alumnado también muestran una relación significativa entre dichas variables. Con respecto al uso de habilidades sociales, se puede destacar la necesidad que los alumnos poseen de fomentar la asertividad en la resolución de conflictos, ya que la mayoría de estos se muestran cohibidos a la hora de expresar sus emociones y opiniones cuando están en grupo. Esto lo podemos observar en el ítem “a veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería”, en el cual la mayoría opta por la opción D (me identifico) con un 65%. También, lo podemos observar en el ítem 22 “cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos, antes que expresar mi enfado”, donde la mayoría opta por la opción D con un 85%. Por ello, somos conscientes que ambas variables están relacionadas, ya que, el alumno debe expresar sus emociones y opiniones para resolver los conflictos con los demás, en vez de permanecer en silencio y evitar el problema.

Además, también podemos destacar la necesidad que los alumnos poseen de fomentar la competencia social con el resto, ya que, la mayoría de ellos poseen un perfil tímido y temen a ser rechazados o ignorados. Esto lo podemos observar en el ítem 18 “si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella”, la mayoría opta por la opción A (no me identifico), con un 45%. Por lo cual, el alumno debe aprender a relacionarse con los demás para hacerle frente a la posible existencia de conflictos futuros.

Seguidamente, con respecto a la escala de actitudes sobre el conflicto, se puede contemplar que los alumnos muestran un pensamiento positivo acerca del conflicto, en el cual deciden llevarlo a cabo sin violencia. Esto se puede observar en el ítem 3 “hay mejores maneras de solucionar un problema que peleando”, donde un grupo opta por la opción 1 (muy de acuerdo) con un 85%. De esta misma forma, se descubre que los alumnos también poseen un pensamiento favorecedor a la defensa y prevención de conflictos, ya que, con los resultados del **ítem 14** “los demás pensarían que soy raro si

intentara detener una pelea”, se encuentra que el porcentaje más alto opta por la opción 4 (muy en desacuerdo) con un 40%.

Finalmente, también se muestra que los alumnos poseen empatía con los sentimientos del compañero para solucionar los problemas de este, ya que, en el ítem 7 “para ayudar a alguien que tiene un problema tienes que saber cómo se siente”, el 60% ha optado por la opción 1.

#### 4.5. CONCLUSIÓN

Para concluir dicha investigación, se ha de ser consciente de que el uso de habilidades sociales en un centro educativo es fundamental para resolver conflictos con los compañeros. Por ello, en la hipótesis principal de esta, se estableció la posible relación entre ambas variables, la cual se puede confirmar con la revisión de los resultados obtenidos en la realización y evaluación de instrumentos y en la búsqueda bibliográfica de artículos y revistas científicas. Para apoyar esto, se plantea como propuesta de intervención un programa para fomentar ciertas habilidades sociales. Una vez trabajadas dichas habilidades, se indagará en la actuación de los alumnos frente a diferentes situaciones conflictivas haciendo uso de las mismas y realizando diferentes técnicas de resolución de conflictos.

Antes de plantear dicha propuesta de intervención y trabajar lo mencionado en el párrafo anterior, también se debe dejar constancia de esas habilidades que se van a trabajar como la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, la competencia social, la asertividad, la inteligencia y gestión emocional, etc., donde el alumno flaquea. Esto se debe a que el alumno presenta habilidades escasas o carencias en ítems como el no hablar de forma presencial por timidez o vergüenza, no expresar sus opiniones en grupo por cometer errores o decir tonterías, permanecer en silencio con amigos o familiares para evitar conflictos, no establecer conversaciones con personas desconocidas, no expresar sus emociones ni gestionarlas de forma correcta, etc. Sin embargo, y de forma positiva, cabe destacar que el alumnado también posee habilidades sociales ya adquiridas, las cuales podemos relacionar con la existencia de la empatía para ayudar a los demás, la paciencia y tolerancia ante situaciones comprometidas con

agentes de comercios públicos, la resolución de conflictos de forma pacífica y sin violencia, etc.

Por este hecho, a continuación, se ofrecerá una propuesta de intervención, la cual estará compuesta por una justificación de su planteamiento donde se hará hincapié en las carencias que el alumno posee y su importancia de fomentarlas para un buen desarrollo personal del mismo, como estará estructurada y cuántas sesiones tendrá, qué contenidos y competencias se van a trabajar, cómo será evaluada, qué agentes intervendrán, etc.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

### **5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

La siguiente propuesta se titulará “programa para fomentar las habilidades sociales en la resolución de conflictos”. Esta propuesta de intervención didáctica está dirigida a mejorar y fomentar las habilidades sociales de la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, la competencia social, la asertividad, la inteligencia y gestión emocional, etc., en relación a la actuación de los alumnos ante la resolución de conflictos. Todo ello, se debe a que es importante que el ser humano sea inteligente emocionalmente, ya que, así se obtiene el saber de captar los estados de ánimos de los demás y expresar el nuestro para establecer unas buenas y efectivas relaciones sociales. Además, gracias a nuestra expresión de las emociones, podemos mejorar nuestra autoestima y autoconcepto, podemos obtener la ayuda de los demás y estos saben cómo interactuar con nosotros, etc. Estas habilidades y capacidades en un aula de primaria son fundamentales, por lo que gracias al fomento de las mismas, cada alumno sabe cómo actúa su compañero y puede ponerse en su lugar (favorecimiento del clima global).

También, es importante desarrollar la comunicación, pues, desde la época temprana, un niño utiliza la comunicación para aprender hábitos personales y rutinas diarias, para relacionarse con otras personas, para expresar opiniones y pensamientos, etc. Además, es fundamental por su papel para intercambiar datos e información, ya que, todo ser humano posee el objetivo de transmitir y recibir información en su desarrollo personal e intelectual.

El desarrollo de esta intervención estará enfocado en la investigación realizada en el apartado anterior, en el cual se detectó por medio de una búsqueda bibliográfica y el uso de instrumentos en una comunidad de aprendizaje la relación existente entre las habilidades sociales y la resolución de conflictos. Sin embargo, tal y como se pudo comprobar en los resultados del uso de instrumentos, a pesar de que los alumnos poseían un carácter pacífico para resolver conflictos, mostraban cierta empatía para ayudar a los compañeros en sus problemas y eran humildes ante diversas situaciones sociales expuestas en los cuestionarios, estos también presentaban un carácter asertivo inhibido y tímido, ya que, son incapaces de hablar en público por vergüenza o cometer algún fallo. Además, también muestran una gran dificultad a la hora de expresar sus sentimientos con sus seres queridos o con las personas de sus círculos más cercanos. Por ello, pese a la necesidad de tener en cuenta que estos viven en un barrio con necesidades económicas y bajo estatus social, es necesario diseñar una propuesta dirigida al alumnado de esta comunidad para fomentar las habilidades expuestas anteriormente para una adecuada y efectiva resolución de conflictos, junto a la implicación necesaria de las familias y docentes.

Se hace hincapié en esto último, debido a que, tal y como se pudo comprobar en el artículo sobre la resolución de conflictos en las clases de educación física en comunidades de aprendizaje de Figueras, Calvo et al. (2014), no existía una resolución eficaz de los conflictos por la ausencia de asambleas comunicativas y las pocas posibilidades de encuentro entre profesorado, alumno y familias. Por ello, es conveniente que, a través de esta propuesta, se trabaje la concienciación sobre la necesidad de dicha unión para fomentar y adquirir las capacidades y habilidades necesarias.

## **5.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN**

### **Objetivos generales**

A partir de las carencias y necesidades formativas detectadas en el alumnado y expuestas en los apartados anteriores, se han propuesto los siguientes objetivos de intervención:

- Entrenar las habilidades sociales para una eficaz resolución de conflictos.

- Trabajar la resolución de conflictos a través del fomento de las habilidades sociales de comunicación, asertividad, escucha activa, etc.
- Trabajar la resolución de conflictos a través de diferentes técnicas como la negociación, mediación, conciliación y arbitramento.

### **Objetivos específicos**

- Fomentar la comunicación, especialmente la escucha activa, para expresar opiniones, transmitir información y tratar temas conflictivos a través del diálogo.
- Entrenar la asertividad de cara a situaciones donde se debe hablar en público o en grandes grupos, con el objetivo de favorecer la comunicación eficaz entre los interlocutores.
- Trabajar la inteligencia y gestión de emociones básicas para identificar los sentimientos de alegría, tristeza, malestar, bienestar, etc., con el objetivo de establecer relaciones sociales eficaces entre alumno-profesor y alumno-familia.
- Fomentar la competencia social en el alumnado mediante debates colectivos, con el objetivo de provocar interacciones dentro del grupo-clase y desarrollar el pensamiento crítico.
- Trabajar las interacciones con los compañeros en situaciones para saber cómo actuar en cada una de forma correcta, evitando conflictos y problemas de convivencia.
- Fomentar las habilidades sociales en la relación familia-profesorado-alumnado tras la realización del programa, con el objetivo de solucionar conflictos de manera significativa y pacífica.

### **5.3. COMPETENCIAS**

Teniendo en cuenta las competencias recogidas en el Real Decreto 157/2022 del 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se pueden destacar algunas que se trabajan con mayor amplitud en esta propuesta de intervención planteada. Estas son:

- **Competencia en comunicación lingüística**, ya que, unos de los principales objetivos específicos de dicha propuesta es fomentar la comunicación entre los compañeros. Todo ello, con el objetivo de que estos adquieran la seguridad y las habilidades necesarias para expresar sus opiniones delante de un grupo numeroso o en público. En las actividades a desarrollar, trabajarán la comunicación verbal y no verbal mediante la lectura y escritura de textos, el diálogo igualitario, etc.
- **Competencia matemática**. Esta se puede aplicar al uso de números en el tiempo destinado a cada sesión, al uso de números en las opciones de las rúbricas de evaluación, etc.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender**. Esta es la principal, pues el objetivo fundamental de esta propuesta es que los alumnos adquieran esas habilidades de las que carecen para su desarrollo personal y para realizar una efectiva resolución de conflictos. Gracias a ella, aprenderán a ser más asertivos, obtendrán más soltura para comunicarse en público delante de grupos numerosos, serán capaces de gestionar y expresar sus emociones y sentimientos con los demás, etc. Por todo esto, se establecen relaciones interpersonales más eficaces.
- **Competencia ciudadana**. Esta se puede relacionar con la anterior, debido a que, mediante la adquisición de las habilidades sociales y la correcta actuación ante la resolución de conflictos, estos serán adultos resolutivos y buenos ciudadanos para moverse dentro del mundo que les rodea.

#### 5.4. METODOLOGÍA

La metodología será activa, y en la propuesta estará basada mayormente en el trabajo individual y colectivo por grupos interactivos, especialmente en el aprendizaje dialógico y cooperativo, ya que, como se observó en apartados anteriores, es la metodología de trabajo característica e idónea de una comunidad de aprendizaje. Dicha metodología será efectiva, por el hecho de que, gracias a ella, todo el alumnado permanecerá implicado y tendrá un papel de acuerdo a sus capacidades y carencias. Este será responsable de su propio aprendizaje.

Para ello, se plantearán diferentes actividades lúdicas y motivantes, las cuales estarán enfocadas en situaciones cotidianas y relaciones interpersonales en el ámbito social y educativo, con el objetivo de animar al alumnado y acercarlo más a sus intereses para superar sus carencias y adquirir todas las habilidades planteadas anteriormente. El alumno tendrá la oportunidad de trabajar de forma teórica y práctica, teniendo la ventaja de obtener representaciones visuales para aclarar conceptos trabajados de forma más eficaz. Además, podrá reflexionar sobre sí mismo de forma individual y en grupo de forma colectiva sobre lo aprendido y trabajado, con el objetivo de poder utilizar los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones fuera y dentro del ámbito escolar.

Finalmente, se puede establecer una relación directa entre la metodología descrita con varios modelos teóricos educativos. Entre dichos modelos, cabe destacar el modelo o teoría cognitivista de Jean Piaget. Según los autores Fonseca y Ninón (2011), dicho modelo consiste en que el alumno es activo, participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que realiza en el proceso es el procesamiento e incorporación de la nueva información aportada por el docente a la previa que ya posee, construyendo así en su mente la realidad que le presenta el profesor. Además, los autores añaden que la enseñanza se desarrolla en un ambiente descontextualizado, el aula, y se limita a ejercicios que le exigen al alumno la aplicación fiel de los conocimientos que le presentó el docente en sus ejemplos. Los resultados son mayormente cerrados. Y en el caso del estudio del material o determinados contenidos, también las conclusiones están previstas.

## **5.5. ACTIVIDADES**

### **TEMPORALIZACIÓN**

La propuesta de intervención se llevará a cabo en un tiempo estimado de un mes, en un total de 5 sesiones desarrolladas en dos horas cada una, ocupando las horas de tutoría grupal y libre configuración de lectura del horario general de clase. Por ello, el tiempo dedicado a cada sesión será de 120 min.

Cada sesión estará estructurada para trabajar una emoción, una habilidad social, un conflicto establecido con una persona del entorno como es el hermano, los padres,

los profesores o los compañeros de clase, y finalmente, una técnica específica de resolución. Por lo cual, los alumnos, docentes y familiares deberán realizar una relación común entre estas en situaciones cotidianas planteadas e inventadas. Además, como ya se mencionó anteriormente en la justificación de esta propuesta de intervención, se trabajará la inclusión y la posibilidad de encuentro de profesorado-alumno-familia en el aula con la participación de estos en las sesiones de conflictos destinados al profesorado y a las familias. Es decir, las familias intervendrán en la sesión que les sea adjudicada según el cronograma y realizarán las mismas actividades que los alumnos, trabajando la misma emoción, habilidad social y tipo de conflicto.

- **Cronograma**

SEMANAS	SESIÓN	EMOCIONES	HHSS	CONFLICTOS	TÉCNICA
1ª SEMANA	Sesión 1	Alegría	Comunicación asertiva	Conflictos con los hermanos	Negociación
2ª SEMANA	Sesión 2	Tristeza	Comunicación asertiva	Conflictos con los padres	Mediación
3ª SEMANA	Sesión 3	Miedo	Competencia social	Conflictos con los compañeros de clase	Conciliación
4ª SEMANA	Sesión 4	Calma/tranquilidad	Escucha activa	Conflictos con los profesores	Arbitramiento
5ª SEMANA	Sesión 5	Ira/enfado	Inteligencia emocional	Conflictos consigo mismo (reflexión final)	REPASO DE TODAS

- **Actividades por sesión (misma estructura para cada sesión, pero con modificación de temática):**
  - **Actividad 1.-** Parte teórica-expositiva proporcionada por el docente sobre el significado y características de las emociones y habilidades sociales que se van a trabajar.

- **Actividad 2.-** Debate grupal para establecer conclusiones sobre lo explicado anteriormente. Preguntas dirigidas al alumnado: ¿qué entendéis por alegría? ¿en qué situaciones debo ser asertivo? ¿qué es la escucha activa? ¿cómo puedo expresar las emociones?, etc.
- **Actividad 3.-** Caso práctico sobre un conflicto establecido en una situación cotidiana. Posterior lectura colectiva y realización de preguntas en común para proporcionar una solución.
- **Actividad 4.-** Role-playing realizado por dos compañeros, un compañero y docente o un compañero y un familiar para simular la situación del caso anterior. Posterior respuesta colectiva a preguntas.
- **Actividad 5.-** Evaluación colectiva de la sesión. Posterior debate sobre lo que hemos aprendido.

## **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN**

El desarrollo de las sesiones se llevará a cabo dentro del aula, las cuales serán dirigidas por el/la formador/a que ha organizado el programa y del docente o tutor/a del grupo-clase. En esta intervención también participarán las familias, tal y como se ha expuesto previamente.

Antes de comenzar el programa, el formador será el encargado de presentar la temática que se va a trabajar para contextualizar al alumnado. Para ello, realizará un resumen general y específico de lo que se va a trabajar en cada sesión. Seguidamente, al principio de cada sesión, se realizará un resumen a modo de recordatorio para repasar lo trabajado en la sesión anterior, con el objetivo de ir fomentando un aprendizaje significativo e ir relacionando lo que se va aprendiendo con lo que ya se sabe.

### **Actividades (misma estructura para cada sesión y modificación de temática):**

#### **Actividad 1.- Parte teórica-expositiva proporcionada por el docente y el formador del programa**

Dicha actividad será realizada al comienzo de cada sesión, con el objetivo de que el docente realice una breve explicación sobre el significado y características de la

emoción, la habilidad social y técnica de resolución que se va a trabajar en la misma. Esta explicación se realizará con un lenguaje sencillo aplicado al nivel de los alumnos para su mejor comprensión y entendimiento, y estará enfocada en hechos y situaciones cotidianas cercanas y comunes al entorno del niño/a. Esto es debido a que es importante hacer un acercamiento al entorno de este para mantener su atención y fomentar su motivación. Además, también se le incita a opinar y a realizar aportaciones.

Para ello, el docente o tutor del grupo repartirá a cada alumno una hoja con la transcripción de la explicación que va a ofrecer para que este la vaya siguiendo de forma oral y escrita. Así, mediante el desarrollo de la actividad, el alumno podrá intervenir levantando la mano para preguntar dudas o datos de interés.

Ejemplo: **ANEXO 4.**

## **Actividad 2.- Debate para realizar conclusiones sobre lo aprendido en la actividad anterior**

Tras la actividad anterior, los niños se dispondrán en círculo para establecer una comunicación global y colectiva, con el objetivo de realizar una puesta en común y responder entre todos a unas preguntas para reflexionar sobre la explicación ofrecida. Dichas preguntas estarán resumidas en cómo entienden ellos la emoción tras la explicación, en qué situaciones se debe expresar o las características que posee para que este sepa cuándo aparece y de qué forma (trabajo de la inteligencia y gestión emocional). Al igual que se hará con la habilidad social que se trabaje, haciendo preguntas sobre su significado, características, cómo y cuándo se debe fomentar y expresar, cuándo se puede notar la falta o carencia de esta, etc.

Tras el debate y puesta en común sobre lo entendido, estos se dividirán en parejas para trabajar la estrategia de medida ordinaria de tutoría entre iguales. Dicha estrategia consiste en (Molina, Benet et al. 2019, p.5): “un método de aprendizaje cooperativo que trabaja áreas y contenidos variados, pero también habilidades y competencias sociales. A través de la interacción entre pares que se produce, el alumnado aprende de forma activa y participativa de las ayudas que recibe y que ofrece de otros compañeros de similar estatus. Está planificada de forma externa y se fomentan de manera deliberada valores que favorecerán el desarrollo integral del alumnado”.

En dicha estrategia intervienen dos roles, el alumno tutor y el alumno tutorado, por lo cual uno de la pareja le explicará lo aprendido y debatido en la actividad al otro componente de la pareja ejerciendo como tutor y este último como tutorado. Así de forma viceversa. Con esto se trabaja y se fomenta el aprendizaje recíproco entre compañeros.

### **Actividad 3.- Caso práctico**

A continuación, se presentará un breve caso práctico junto a unas preguntas en la parte inferior para responder de forma escrita e individual, y posteriormente, oral y colectiva. Dicho caso estará enfocado en la existencia de un conflicto entre varias personas en una situación cotidiana donde se trabajará la emoción, habilidad social y tipo de conflicto correspondiente a la sesión según el cronograma expuesto anteriormente.

Primeramente, se realizará una lectura individual del mismo, y tras esto, se volverá a leer de forma colectiva donde el docente irá destacando aquellos aspectos importantes donde el alumnado debe mantener una gran atención. Seguidamente, en las preguntas deberán responder sobre los sentimientos que aparecen (qué siento o qué siente), cómo aparecen, causas y consecuencias del conflicto, cómo solucionaría el conflicto existente utilizando la habilidad que se le pide, etc.

Tal y como se ha planteado, una vez leído y respondido de forma individual, se volverá a hacer otra lectura colectiva y se responderán la pregunta de forma colectiva aportando las respuestas individuales de todos los compañeros. El docente las apuntará en la pizarra para que estas sean utilizadas en actividades posteriores.

Ejemplo: **ANEXO 4.**

### **Actividad 4.- Actividad de role-playing para simular el caso práctico anterior**

Tras la realización del caso práctico, dos compañeros, un compañero y un profesor o un compañero con un familiar simularán la situación del caso realizando un role-playing (dependiendo de la sesión y del tipo de conflicto). Según la autora Martín

(1992), dicha técnica consiste en dramatizar, a través del diálogo y la interpretación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral. Es decir, el problema que se plantee debe ser abierto, pudiendo dar lugar a diferentes soluciones e interpretaciones. Por ello, la autora hace hincapié en que esta es considerada como una técnica importante para trabajar las relaciones interpersonales, o las motivaciones racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones. Además, mediante la realización continuada de role-playing, el alumnado explora sentimientos, actitudes, valores y percepciones que intervienen en la conducta, lo cual es favorable para una buena y eficaz resolución de conflictos.

Para ello, el formador y el docente repartirán una guía en papel sobre el role-playing a realizar, con el objetivo de seguir la representación de forma escrita y visual para un mejor entendimiento. La clase se dividirá en grupos según el número de personas que aparezcan o tengan un papel en la situación del caso. Finalmente, estos representarán la situación cambiando los roles y papeles, por lo cual la situación será representada en un número de dos veces. Estos realizarán la representación teniendo en cuenta la técnica de resolución tratada en dicha sesión.

Al terminar la representación, y teniendo una representación visual de lo sucedido, los alumnos volverán a responder a las preguntas del caso de manera oral y colectiva.

Ejemplo: **ANEXO 4.**

### **Actividad 5.- Evaluación final de la sesión**

Para finalizar, los alumnos volverán a colocarse en círculo para reflexionar sobre lo realizado y responder a diferentes preguntas realizadas por el formador del programa. Dichas preguntas consistirán en ¿qué es lo que más os ha gustado de la sesión? ¿qué aspectos creéis más importantes? ¿cuáles os han gustado menos? ¿qué aspectos mejorarías?, etc.

**NOTA:** tras explicar el funcionamiento y estructuración de las sesiones, se ha de mencionar que cada una se planteará con el material adecuado a la temática que se va a

trabajar. En el **ANEXO 4** se expondrán ejemplos sobre tres actividades de alguna sesión de forma más detallada y precisa.

## 5.6. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La evaluación de la propuesta de intervención estará enfocada en el alumnado, en el formador del programa, en el docente, en las familias y en el programa en sí. Esto último se debe a que tal y como se anunció anteriormente en esta propuesta de intervención, existía una sesión destinada a trabajar los conflictos con los padres donde estos estarían presentes en el aula.

Todos los instrumentos serán descritos en este apartado y mostrados de forma visual en el **ANEXO 5**.

### 5.6.1. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Para la evaluación del alumnado se llevarán a cabo varios instrumentos:

- **Portafolio:** al inicio del programa, el formador del mismo repartirá un portafolio dividido en las 5 sesiones a trabajar al alumnado y será el encargado de su revisión continua. Dicho portafolio consistirá en un pequeño cuaderno donde el alumno podrá pegar todo lo realizado o escrito en la sesión, la cual estará dividida en tres apartados: uno para pegar lo realizado en la sesión, otro que se titula “haz un resumen de lo realizado”, y al final, contiene un apartado que se titula “para reflexionar sobre lo aprendido hacia un futuro”. Este último apartado estará compuesto por cuatro actividades a realizar por el alumnado en cada semana correspondiente de separación entre sesión y sesión. Un ejemplo de actividad de este apartado sería el contar todo lo que has aprendido, definir la emoción y la habilidad social trabajada, poner un ejemplo de situación cotidiana de un conflicto con un hermano y qué solución podría darse, etc.
- **Rúbrica/hoja de observación directa:** al finalizar cada sesión del programa, el docente y formador serán los encargados de rellenar una rúbrica u hoja de observación directa sobre la acción del alumnado en la misma sobre las

emociones y habilidades trabajadas, la participación e implicación, etc. Dicha hoja estará compuesta por varios ítems, los cuales serán evaluados mediante cuatro opciones de respuesta según el grado de estar de acuerdo o en desacuerdo.

### 5.6.2. EVALUACIÓN DEL DOCENTE

El instrumento de evaluación para el formador del programa y el tutor del grupo/docente participante en el mismo será el siguiente:

- **Entrevista:** la entrevista consistirá en 5 preguntas formuladas al alumnado por parte del formador y el docente, el cual responderá de manera colectiva y grupal. Dichas preguntas estarán enfocadas a si el docente ha realizado bien la acción, si ha realizado las explicaciones de manera correcta, si ha resuelto las dudas surgidas en el grupo-clase, si ha ofrecido el material necesario, si se ha implicado en la tarea, etc.
- **Diario de clase:** el formador y el docente realizarán un diario de clase continuo, Dicho diario estará compuesto por la fecha, número y nombre de sesión, y finalmente, tres apartados a rellenar: aspectos positivos, aspectos negativos y aspectos a mejorar.

Dicho instrumento de evaluación sirve como autoevaluación hacia sí mismo, la cual es favorecedora para su labor. Tal y como menciona el autor Ayzum (2011), la autoevaluación docente se encuentra dentro del paradigma constructivista, el cual concibe la autoevaluación como una instancia formativa, en donde se desvelan una serie de conductas o aspectos, tanto, positivos como negativos que, pueden ser abordados a través de una propuesta para mejorar y no de castigo o simple acción punitiva.

### 5.6.3. EVALUACIÓN DE FAMILIAS

La acción de las familias en su sesión correspondiente será evaluada con el siguiente instrumento:

- **Rúbrica/hoja de observación directa:** al finalizar la sesión, el docente será el encargado de rellenar una rúbrica basada en la observación directa sobre la acción familiar. Dicha hoja estará compuesta por diferentes ítems acerca del grado de participación, buena labor, interacción con el alumnado y con el profesorado, etc., y será evaluada mediante cuatro opciones dependiendo del grado de estar de acuerdo o en desacuerdo.

#### 5.6.4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El desarrollo del programa será evaluado mediante el siguiente instrumento:

- **Cuestionario/Escala de evaluación del programa:** al finalizar el programa, los docentes pasarán un cuestionario a los alumnos para evaluar el desarrollo del programa. Dicho cuestionario será respondido de manera anónima y estará compuesto por 8 ítems o frases que tratarán la adecuación de las explicaciones, motivación del alumnado, adecuación correcta con el material proporcionado, adecuación al horario de disponibilidad, etc., los cuales serán evaluados con tres opciones según si se cumple o no (Sí-No sabe/no contesta-No).

## 6. CONCLUSIONES FINALES

Principalmente, se ha de destacar la confirmación de la principal hipótesis de investigación, enfocada en la importante y fundamental relación entre el uso de habilidades sociales y la resolución de conflictos. Esto es posible gracias a la búsqueda bibliográfica en artículos científicos y la utilización de instrumentos de evaluación de habilidades sociales y actitudes ante el conflicto en un aula de 4º de Primaria de la comunidad de aprendizaje del C.E.I.P. Adriano del Valle del barrio de la plata de Sevilla.

En las conclusiones del proceso de investigación, y tras analizar los resultados obtenidos en la realización de ambas escalas de habilidades sociales y actitudes ante el conflicto por el alumnado, se pudo comprobar que el grupo-clase poseía habilidades como la empatía para ayudar a compañeros/as con problemas, asimilación y paciencia para aceptar cosas que no les gustan, humildad ante la escasez de recursos económicos,

actitud pacífica para resolver conflictos, etc. Sin embargo, también se pudo comprobar las carencias que estos poseían, resumidas en la falta de inteligencia y gestión emocional para expresar sus sentimientos delante de un gran público, la falta de comunicación asertiva para establecer relaciones interpersonales efectivas con los demás, la necesidad de fomentar la escucha activa para transmitir información y establecer un diálogo con los demás, etc. Por ello, se tomó la decisión de establecer un programa o propuesta de intervención enfocada a fomentar y entrenar dichas habilidades en situaciones conflictivas con diferentes personas o agentes del entorno más cercano (familiares, profesores, compañeros, etc.). Dicha propuesta está compuesta por cinco sesiones de dos horas a desarrollar en un mes y está estructurada mediante actividades teóricas y prácticas a realizar de forma colectiva e individual, con el objetivo de mejorar las debilidades con respecto a las habilidades de las que carecen y saber cómo actuar de forma correcta durante los diferentes conflictos existentes en la vida cotidiana. Además, esta es variada para que no sea monótona, ya que, en cada sesión se trabaja una habilidad diferente, una emoción diferente y un conflicto con una persona diferente, con el objetivo de motivar al alumnado y que este mantenga una atención sostenida a lo largo de todo el programa.

Pese a no haber puesto en práctica dicho programa, se hace hincapié en que este puede provocar buenas sensaciones y resultados en el alumnado, ya que, se proponen actividades variadas para interactuar con los compañeros, familiares y docentes, para reflexionar consigo mismo y con los demás, para conocer situaciones cotidianas conflictivas propias y externas, para fomentar la creatividad buscando soluciones efectivas a un conflicto, etc. Sin embargo, también puede presentar ciertas debilidades como la necesidad de una sesión extra por si hay que realizar varias explicaciones en el caso de que los alumnos no comprendan de forma correcta lo que se les exige, la disponibilidad o no de las familias cuando se les exija la necesaria participación en la sesión dedicada a los padres, el no ajuste de las actividades con respecto al tiempo destinado a la sesión, etc.

A esto, hay que añadirle las ciertas barreras o problemas sociales duraderos que se presentan en la ciudadanía actual, haciendo alusión al poco tiempo que las familias dedican a trabajar las habilidades sociales y los conflictos, lo cual puede ocasionar que los alumnos no muestren interés y participación por lo mismo. También, esto también ocurre en el ámbito educativo, debido a que actualmente existe una metodología

tradicional basada en seguir los libros de textos y examinarse del contenido de los mismos, sin presentar una hora o varias dedicadas a reflexionar sobre sí mismos, al desarrollo personal, habilidades sociales, actuaciones ante situaciones cotidianas complejas, etc. Esto lo podemos observar en el artículo de Rodríguez, Gómez et al. (1989), en el cual expone que es importante trabajar las habilidades sociales, debido a que estas se vinculan a todos los momentos y etapas de nuestra vida, especialmente en la etapa escolar. Sin embargo, a pesar de su importancia, la enseñanza de las interacciones sociales y su buena realización es algo que no aparece contemplado en el currículo ni en la formación del maestro, el cual parece desconocedor de esto en la mayoría de los casos.

Como opinión personal, se considera que dicha propuesta podría presentar algunas mejoras en su estructuración y desarrollo. Por ejemplo, esta podría ir destinada también a alumnos del tercer ciclo, ya que, estos se encuentran en una edad de desarrollo donde les favorecería el trabajar las habilidades sociales, y especialmente, la resolución de conflictos, pues estos poseen una mente más madurativa y comienzan a presenciar la existencia de conflictos en el ámbito escolar y social. Además, dicha propuesta podría extenderse a dos meses, con el objetivo de ofrecer una separación considerable entre sesión y sesión para que el alumno vaya asimilando los contenidos que se trabajan en la misma. También, un uso de las TIC para fomentar la competencia digital hubiese sido favorable, aunque resulte algo complejo debido a los escasos recursos económicos que se poseen en el centro. Finalmente, se destaca también la posibilidad de incrementar el número de sesiones para añadir alguna charla o sesión informativa ofrecida por algún miembro de la orientación del centro.

Para concluir, al igual que se ha tratado la importancia del uso de las habilidades sociales, también se debe hacer hincapié en proporcionarle un mayor trato e importancia a la resolución de conflictos. Tal y como se ha podido observar en algunos de los documentos e investigaciones tratadas en los apartados anteriores, este aspecto resulta fundamental en el desarrollo personal del ser humano, pues, gracias a un efectivo uso de ello, este puede adquirir una gran capacidad de adaptación al cambio, de razonar y fortalecer sus ideas, de desarrollar la capacidad comunicativa enfocada en una finalidad para ser más críticos y debatir de forma sana, etc. Es así como lo nombra la Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de Paz de la ONU, la cual menciona que el arreglo pacífico de los conflictos y el desarrollo de aptitudes de negociación, diálogo, y

formación de consensos son compromisos, valores y estilos de vida necesarios para poder generar una paz positiva.

## 7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Revista de estudios y experiencias en educación, 1 (1), 017-6945.
- Funes Lapponi, S. (2013). *Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia*. Contextos Educativos. Revista De Educación, (3), 91–106. <https://doi.org/10.18172/con.466>
- Fuquen Alvarado, M.E. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. Revista de Humanidades de la Tabula Rasa, (1), 1794-2489.
- Rosales Jiménez, J., Alonso Delgado, S., Caparrós Flores, M. y Molina Rubio, I. (2013). *Habilidades sociales*. McGraw-Hill.
- Almaraz Fermoso, D, Coeto Cruzes, G., y Camacho Ruiz, E.J. (2019). *Habilidades sociales en niños de Primaria*. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10 (19).
- Vallés Arándiga. A. (2003). *Curso de habilidades sociales, competencia social y asertividad*. Promolibro.
- Monjas Casares, I. (2014). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*. CEPE.
- Flórez- Madroñero y A., Prado-Chapid, M. (2021). *Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados*. Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas, XII(2), 13-26. doi: <https://doi.org/10.15658/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02>
- Quiñonez, J., & Moyano, G. (2019). *La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador*. Revista Scientific, 4(Ed. Esp.), 68-83, e-ISSN: : 2542-

2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>

-Isaza Valencia, L. (2015). *Habilidades sociales en pre-adolescentes y su relación con las prácticas educativas*. Investigium: Ciencias Sociales y Humanas, VI (1), 14-29.

- Andrade Torres, M.X. (2017). *La inteligencia emocional, la resolución de conflictos en el aula y su relación con el desempeño del profesorado de la Universidad Central del Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Valencia.

-Palomera, R., Berrocal-Fernández, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. ISSN. 1696-2095. Nº 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 437-454.

-Pardos Maestro, S. (2014). *La autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes en los centros educativos* (TFM). Universidad de Zaragoza, Aragón.

-Calleja Tejedor, A. y de Nicolás Martínez, L. (1996). *El entrenamiento en habilidades sociales: un estudio comparativo*. Análisis y Modificación de Conducta, 7996, Vol. 22. Nº 86.

-Tortosa Jiménez, A. (2018). *El aprendizaje de habilidades sociales en el aula*. Revista de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 4 (4), 2387-0907.

-Racionero S. y Serradell, O. (2005). *Antecedentes de las comunidades de aprendizaje*. Educar 35, 2005.

-Morlá Folch, T. (2015). *Comunidades de Aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años transforma realidades*. Social and Education History, vol 4 (1), 137-162.

-Muñoz Sandoval, C.A. y Garzón Vanegas, V. (2011). *Comunidades de aprendizaje: estrategia para entornos educativos*. Investigación de la Universidad de Santo Tomás y la Gobernación de Cundinamarca, vol. 5 (10), 2011-8643.

- User, S. (s. f.). *Inicio*. Ceip Adriano del Valle.

<http://www.ceipadrianodelvalle.es/ucs/index.php>

- A. Cvetkovic-Vega, Jorge L. Maguiña, Alonso Soto, Jaime Lama-Valdivia, Lucy E. Correa-López. Estudios transversales. Rev. Fac. Med. Hum. Enero 2021; 21(1):164-170. DOI 10.25176/RFMH.v21i1.3069
- OTZEN, T. & MANTEROLA C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol., 35(1):227-232, 2017.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Evaluación del programa “una sociedad que construye la paz”*: Informe de la Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Recuperado de [https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/documentacion/informe\\_maitegaraigordobil/es\\_informe/adjuntos/Informe%20Final.pdf](https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/documentacion/informe_maitegaraigordobil/es_informe/adjuntos/Informe%20Final.pdf)
- Gismero, González, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Ruiz Alva, C. (2006). *Adaptación de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Elena Gismero González*. Universidad Cesar Vallejo de Trujillo. Recuperado de <https://es.slideshare.net/SergioLpez99/escala-dehabilidadessociales2009>
- Miranda Zapata, E., Riquelme Mella, E., Cifuentes Cid, H. y Riquelme Bravo, P. (2014). *Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Habilidades Sociales en universitarios chilenos*. Revista latinoamericana de psicología, vol. 46 (2), 0120-0534.
- Bermejo Campos, B. y Fernández Batanero, J.M. (2010). *Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía*. Revista de Educación Inclusiva, vol 3 (1), 1889-4208.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). *Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 43, núm. 2, 2011, pp. 255-266. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.

-Figueras Comas, S., Calvo Lajusticia, J. y Capllonch Bujosa, M. (2014). *Prevención y resolución de conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa de comunidades de aprendizaje*. Federación española de asociaciones docentes de educación física. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, nº 25, pp. 186-173.

-Fonseca, H. y Ninón Bencomo, M. (2011). *Teorías del aprendizaje y modelos educativos*. Salud, Arte y Cuidado, ISSN-e 1856-9528, Vol. 4, Nº. Extra 1, 2011, págs. 71-93.

-Molina Diaz, M.; Benet Gil, A.; Doménech Vidal, A. (2019). *La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas*. Revista Complutense de Educación, 30(1), 277-292.

-Martín García, M.J. (1992). *El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social*. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, ISSN 0214-7033, Nº 15, 1992, págs. 63-68.

-Ayzum Echevarria, J.M. (2011). *La autoevaluación docente en un aula: un camino para mejorar la práctica educativa*. Revista electrónica de diálogos educativos, nº 22, ISSN 0718-1310.

-Rodríguez Rodríguez, R.I, Gómez, A. y Mir Pozo, M.L. (1989). *Las habilidades sociales y las destrezas docentes en la formación de los maestros*. RIFPOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, nº 6, págs. 383-392.

-Pérez Saucedo, J.B. (2015). *Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz*. Ra ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, ISSN-e 1665-0441, vol. 11 (1), págs. 109-131.

- Online, P. (s. f.). *Psicología de las emociones: La alegría*. PsicoGlobal.

<https://www.psicoglobal.com/blog/psicologia-emociones-alegria>

- Navarro, P. F. (2023). Qué es la asertividad y cómo ser más asertivo. *Habilidad*

*Social*. <https://habilidadsocial.com/asertividad-10-claves/>

- *Conflicto - Concepto, tipos, elementos, causas y ejemplos*. (s. f.). Concepto.

<https://concepto.de/conflicto/>

## 8. ANEXOS

### ANEXO 1. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (GISMERO, 2000)

#### ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS)

**Nombre:**

**Edad:**

**Institución educativa:**

**Grado:**

**Motivo de evaluación:**

**Fecha:**

**Examinador:**

#### **INSTRUCCIONES:**

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en que medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A= No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B= No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C= Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así.

D= Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos.

Encierre con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido.	A	B	C	D
2. Me cuesta llamar por teléfono a tiendas. Oficinas, etc., para preguntar algo.	A	B	C	D
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A	B	C	D
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado.	A	B	C	D
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que “NO”.	A	B	C	D
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A	B	C	D
7. Si en un restaurante no me traen la comida, como le había pedido, llamo al camarero y pido que me lo hagan de nuevo.	A	B	C	D
8. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé que decir.	A	B	C	D
10. Tiendo a guardar mis opiniones a mi mismo.	A	B	C	D
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a decir o a hacer alguna tontería.	A	B	C	D
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A	B	C	D
13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la	A	B	C	D

que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.				
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A	B	C	D
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A	B	C	D
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar una conversación con ella.	A	B	C	D
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A	B	C	D
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A	B	C	D
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A	B	C	D
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A	B	C	D
23. Nunca se como “cortar” a un amigo que habla mucho.	A	B	C	D
24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle	A	B	C	D

mi decisión.				
25. Si un amigo al que le he prestado dinero parece haber olvidado, se lo recuerdo.	A	B	C	D
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A	B	C	D
27. Soy incapaz de pedir a alguien que sea mi novio/a.	A	B	C	D
28. Me siento violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A	B	C	D
29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.	A	B	C	D
30. Cuando alguien se me “cuela” en una fila hago como si no me diera cuenta.	A	B	C	D
31. Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera o enfado hacia el otro sexo, aunque tenga motivos justificados.				
32. Muchas veces prefiero callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.				
33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.				
TOTAL				



3. Hay maneras mejores de solucionar un problema que peleando.	1	2	3	4
4. Cuando mis amigos pelean intento detenerles.	1	2	3	4
5. Si alguien me pega generalmente se la devuelvo, para ajustar cuentas.	1	2	3	4
6. Los otros compañeros pensarán que soy una gallina si no peleo cuando alguien se mete conmigo.	1	2	3	4
7. Para ayudar a alguien que tiene un problema tienes que saber cómo se siente.	1	2	3	4
8. Se me da bien ayudar a que la gente resuelva sus problemas.	1	2	3	4
9. Intento solucionar un problema hablando en lugar de peleándome.	1	2	3	4
10. Algunas veces en el colegio es difícil mantenerse al margen de las peleas.	1	2	3	4
11. Los otros compañeros/as piensan que creo muchos problemas.	1	2	3	4

12. Cuando los compañeros con lo que estoy hacen algo malo, normalmente me uno y lo hago con ellos/as.	1	2	3	4
13. Los profesores piensan que soy un alborotador, que creo problemas.	1	2	3	4
14. Los demás pensarían que soy raro si intentara detener una pelea.	1	2	3	4
TOTAL				

## TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PUNTUACIONES PERCENTILES EN LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN POSITIVA DEL CONFLICTO

Puntuación Percentil	Puntuación Directa
	Capacidad de resolución positiva del conflicto
1	27
5	33
10	36
15	37
20	39
25	39
30	40
35	41
40	41
45	42
50	43
55	43
60	44
65	45
70	46
75	47
80	47
85	48
90	49
95	51
99	53
N	285
M	42,67
DT	5,39

### ANEXO 3. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

#### SESIÓN 1. PARA APRENDER A SER ALEGRES DE FORMA ASERTIVA

- **Actividad 1.- Parte teórica-expositiva**

#### PARTE TEÓRICA-EXPOSITIVA

##### 1.- LA ALEGRÍA

La emoción de la *alegría* se corresponde con una emoción agradable, ya que, se corresponde con un sentimiento de placer por la existencia de una situación o hecho positivo que nos beneficia. Dicha emoción se puede asemejar con términos como: contento, diversión, celebración, animación, gozo, satisfacción, entusiasmo, etc. Por lo cual, esta es mostrada en situaciones como aprobar un examen o materia después de

estudiar mucho, tener un buen estado de salud, pasarlo bien en algún lugar de forma divertida, celebrar tu cumpleaños con tus seres queridos, esperar con ansias el día de los reyes magos, salir a pasear con tu abuelo y comer chucherías, celebrar la navidad, etc.

La emoción de la alegría presenta los algunos beneficios o ventajas:

- Mejor rendimiento escolar y académico.
- Mejor autoestima.
- Reducción de agobio y estrés.
- Bienestar emocional.
- Realización de ejercicio mediante la risa.
- Evitación de tristeza y malestar emocional.
- Etc.

Sin embargo, existe una gran diferencia entre los términos “alegría” y “felicidad”. Esto se debe a que la alegría se corresponde con un estado de bienestar con un sentimiento de placer provocado por un hecho positivo que no dura mucho tiempo, y la felicidad va más allá de la alegría porque hace referencia a todos los ámbitos de nuestra vida y se corresponde con un estado de ánimo de tiempo duradero y prolongado.

## **2.- LA ASERTIVIDAD**

La *asertividad* se corresponde con la capacidad que permite a las personas de expresar de manera correcta sus emociones ante otra persona sin faltar el respeto y sin violencia, respetando sus derechos y necesidades. Para ello, hay que aprender a ser asertivo evitando el dejarnos llevar por nuestras emociones y manteniendo la seguridad y la confianza en nosotros mismos. Se corresponde con un comportamiento que se puede ir mejorando poco a poco mediante la práctica diaria.

Esta habilidad social nos sirve para comunicar a los demás cuáles son nuestros deseos y opiniones. Además, comunicarte de forma asertiva te servirá para pedir un favor a alguien, expresar emociones negativas y críticas en desacuerdo, expresar emociones positivas como alegría y orgullo, debatir, resolver problemas cotidianos, etc. Sin embargo, muchas personas no son capaces de desarrollar esta habilidad por la presencia

de barreras y dificultades sociales y emocionales que se lo impide. Dichas dificultades pueden ser la baja autoestima y confianza en sí mismo, tradicionales culturales o hábitos, sentimiento de nervios o estrés, personalidad agresiva o pasiva, experiencias o situaciones cotidianas pasadas que te impiden avanzar, etc.

En conclusión, para establecer buenas relaciones interpersonales con los demás debemos ser más asertivos. Para ello, es fundamental cambiar nuestra mentalidad sobre los pensamientos negativos, abrirte y explicar lo que te ocurre, defender tu opinión con coherencia, ser concreto, hacer referencia a los hechos evitando críticas necesarias, etc.

### **3.-CONFLICTO**

El término *conflicto* se corresponde con una pelea entre dos o más personas, las cuales poseen intereses que no compaginan. Este puede ocurrir por un fallo o una falta de comunicación, una discusión o discordia de intereses, desigualdades, etc. Además, está compuesto por varios elementos como son: los personajes principales que entran en disputa por poseer intereses diferentes, el problema que se ocasiona y que hay que resolver, y finalmente, el proceso, el cual se corresponde con el desarrollo del conflicto, las reclamaciones, las negociaciones, el diálogo, etc.

Haciendo hincapié en dicho término, podemos destacar los diferentes tipos de conflictos existentes:

- **Intrapersonales**, referidos a conflictos consigo mismo. Estos son individuales y se producen en la propia persona. Ej: un niño se enfada consigo mismo por no haber estudiado y haber sacado una mala nota en el examen.
- **Interpersonales**, referidos a conflictos entre dos o más personas a causa de una existencia de prejuicios entre sí o factores emocionales. Ej: un niño se enfada con su amigo porque este no quiere al cine con él.
- **Grupales**, referidos a conflictos existentes en pequeños o grandes grupos de personas. Un grupo de amigos se pelean porque la mitad defiende al Sevilla F.C. y la otra mitad al Real Betis Balompié.

#### **4.-NEGOCIACIÓN**

Se corresponde con una técnica de resolución de conflictos, la cual consiste en un proceso donde los actores o personas involucradas en el conflicto llegan a un acuerdo. Este modelo de resolución es de carácter pacífico, utilizando la comunicación para establecer una solución sin violencia. Para utilizar de forma correcta dicha técnica, hay que saber comunicarse bien, saber escuchar, entender, etc., con el objetivo de encontrar una solución que beneficie a todos los participantes sin dañar a nadie. Todo ello junto a la necesidad de establecer un acuerdo de compromiso por parte de los actores. Por ello, es fundamental planificar el proceso, tener claros los objetivos propios y los de la contraparte, clarificar los intereses particulares, saber sobre qué aspectos se está dispuesto a ceder y diseñar estrategias para el logro de los objetivos propuestos (Fuquen, 2003. P. 274).

A partir de esta técnica podemos equilibrar intereses opuestos, utilizar la crítica para proporcionar una diversidad de opiniones, neutralizar y unificar puntos de vista diferentes en uno. Según la autora Fuquen (2003), este proceso de utilización de dicha técnica lleva implícitos procesos de aprendizaje y fortalece una cultura democrática caracterizada por el debate, el escrutinio y la crítica abierta de las ideas, intereses y proyectos que integran la comunidad.

- **Actividad 3.- Caso práctico**

#### **CASO PRÁCTICO**

Claudia es una estudiante de 1° de la ESO que se encontraba en su habitación estudiando para un examen de matemáticas. Esta estaba muy concentrada hasta el momento que llegó su hermana pequeña llamada Isabel gritando ¡hemos ganado! ¡vamossss! Ante esta situación, Claudia salió de su habitación y le preguntó a su hermana el motivo de tanta celebración y euforia, a lo cual su hermana respondió que habían ganado la competición de natación y que eran ganadoras del distrito Aljarafe. Cuando Claudia escuchó esa gran noticia, se unió al sentimiento de su hermana y las dos comenzaron a saltar en el salón.

Sin embargo, Claudia regresó a su habitación para continuar estudiando e Isabel aún seguía saltando y hablando con un tono alto con la vecina de al lado mediante la ventana de la cocina, ocasionando que Claudia no pudiese volver a concretarse para estudiar. Ahí, Claudia salió de la habitación para pedirle a su hermana que guardase silencio e Isabel seguía saltando e incluso poniendo música de alto volumen en la TV. Claudia cogió el mando de la TV y ahí comenzó el conflicto entre las dos hermanas.

## ACTIVIDADES

66

### 1.-Responde y reflexiona de forma individual.

- a) **¿Cuál es tu opinión sobre la situación?**
- b) **¿Cómo actuarías si fueses Claudia? ¿y si fueses Isabel?**
- c) **¿Qué emoción muestra Isabel cuando llega a casa después de la competición?**
- d) **¿Sabrías decir que emoción siente Claudia cuando su hermana no le deja estudiar?**
- e) **¿Qué tipo de conflicto surge en el caso? Recuerda lo anterior.**
- f) **¿Sabrías darle una solución eficaz al conflicto utilizando la comunicación asertiva? ¿cómo lo harías?**
- g) **¿Sabrías resolverlo utilizando la técnica de negociación?**

### 2.-Responde y reflexiona de forma grupal.

- **Actividad 4.- Role-playing**

#### **ROLE-PLAYING**

El caso práctico anterior será representado por parejas o grupos dos veces, con el objetivo de que los representantes adquirieran un papel y otro.

Al finalizar la representación, los alumnos visualizadores contestarán a estas preguntas de forma oral y colectiva.

## **PREGUNTAS:**

- 1. ¿Cuál es tu opinión?**
- 2. ¿Qué sensaciones has tenido cuando se estaba representando la situación?**
- 3. ¿Cómo actuaría?**
- 4. ¿Cómo resolverías el caso de forma asertiva? Recuerda las pautas de cómo ser asertivo descritas anteriormente.**
- 5. ¿Cómo resolverías el caso con la técnica de negociación?**

## **ANEXO 4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **1.EVALUACIÓN DEL ALUMNO**

- **Portafolio**

#### **PORTAFOLIO**

**Nombre del programa:**

**Nº sesión:**

**Curso:**

**Fecha:**

**Aspectos trabajados en la sesión (pegar folios, conclusiones y actividades importantes realizadas en la sesión):**

**Actividades:**

**1. Haz un resumen sobre lo trabajado en la sesión (5 o 6 líneas).**

---

---

---

---

---

**2. Para reflexionar sobre lo aprendido en un futuro:**

- **¿Qué aspecto de lo que has aprendido hoy consideras que es más importante?**

---

---

---

---

---

- **Define la emoción y la habilidad social trabajada en la sesión.**

---

---

---

---

---

- **¿Serías capaz de contar una historia similar a la del caso donde intervenga la misma emoción y habilidad? Realízala en unas 8 o 10 líneas.**

---

---

---

---

---

- **Rúbrica de observación directa**

ÍTEM	Bastante	Mucho	Poco	Nada
Participa en las actividades cuando se le solicita				
Muestra interés en las actividades y debates planteados				
Trabaja de forma cooperativa con los compañeros/as				
Interactúa con las familias y con el profesorado				
Realiza de forma correcta la estrategia de “tutoría entre iguales”				
Comprende las explicaciones que se les proporciona				
Comprende el significado de la emoción				
Comprende el significado de la habilidad social				
Comprende el tipo de conflicto y proporciona una solución efectiva para su resolución				
Realiza de forma correcta el role-				

<b>playing que se le solicita</b>				
<b>Utiliza y comprende de forma correcta la técnica de negociación</b>				

## 2.EVALUACIÓN DEL DOCENTE

70

- **Entrevista**

### ENTREVISTA AL ALUMNADO

- **¿Consideras que el docente ha ofrecido las explicaciones de forma correcta? ¿qué aspectos de la sesión has comprendido de mejor forma?**
- **¿Consideras que el docente se ha implicado en la realización de tareas cuando has tenido alguna duda? ¿en qué actividad piensas que debería de haber participado más?**
- **¿Consideras que el docente ha proporcionado el material correcto para cada actividad? ¿cuál consideras que es el más correcto? ¿y el menos?**
- **¿Consideras que el docente ha interactuado con las familias en la sesión donde han participado?**
- **¿Consideras que el docente y el formador se han coordinado correctamente para llevar a cabo las sesiones? ¿hubieses añadido algún otro docente o responsable más?**
- **¿Consideras que el planteamiento de cada sesión ha sido correcto? ¿cambiarías alguna cosa? ¿cúal/es?**

- **Diario de clase**

## **DIARIO DE CLASE DEL DOCENTE**

**Nombre del programa:**

**Nº de sesión:**

**Fecha:**

71

**Actividades:**

- 1. Resumen de lo trabajado en la sesión (8 o 10 líneas).**

---

---

---

---

---

---

---

- 2. Aspectos positivos de la acción docente y de la sesión a destacar.**

---

---

---

---

---

- 3. Aspectos negativos de la acción docente y de la sesión a destacar.**

---

---

---

---

---

#### 4. Aspectos a destacar de la acción docente y de la sesión para su mejora.

---

---

---

---

---

### 3.EVALUACIÓN DE FAMILIAS

- Rúbrica de observación directa

ÍTEM	Bastante	Mucho	Poco	Nada
El familiar ha participado de forma continua en la realización de actividades				
El familiar ha participado cuando se le ha solicitado				
El familiar ha trabajado de forma conjunta con los alumnos/as				
El familiar ha interactuado con los docentes para llevar a cabo la sesión				
El familiar ha mostrado interés por las explicaciones				

proporcionadas por el docente				
El familiar ha comprendido el significado de la emoción trabajada				
El familiar ha comprendido el significado de la habilidad trabajada				
El familiar ha realizado el caso práctico correctamente				
El familiar ha realizado la técnica de role-playing de forma correcta				
El familiar comprende y realiza de forma correcta la técnica de conciliación				

#### 4.EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

- Cuestionario/Escala de evaluación del programa

#### ESCALA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

**Nombre del programa:**

**Curso:**

**Fecha:**

**Instrucciones:**

A continuación, aparecen diferentes ítems que describen aspectos involucrados y trabajados en las 5 sesiones del programa. La dinámica trata de leerlos de forma muy atenta y responder según si se han cumplido o no. No existen respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Debe cerrar con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde se encuentra la frase o ítem que está respondiendo.

<b>ÍTEM</b>	<b>Sí</b>	<b>No sabe/no contesta</b>	<b>No</b>
<b>El programa ha resultado motivante y divertido</b>	Sí	No sabe/no contesta	No
<b>Se ha seguido rigurosamente el tiempo destinado a cada sesión</b>	Sí	No sabe/no contesta	No
<b>El programa consta de actividades muy difíciles</b>	Sí	No sabe/no contesta	No
<b>El material destinado a cada actividad ha sido el adecuado</b>	Sí	No sabe/no contesta	No
<b>Las explicaciones del programa han sido claras y concisas</b>	Sí	No sabe/no contesta	No
<b>La participación de familias ha sido favorable para ti</b>	Sí	No sabe/no contesta	No

<b>El programa debería de haber durado más para haber podido trabajar más cosas</b>	Sí	No sabe/no contesta	No
---	----	---------------------	----

**TRABAJO DE FIN DE GRADO: LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ALUMNOS DE 5° DE PRIMARIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

**ANEXO 5. TABLA DE REFERENCIAS DEL MARCO TEÓRICO**

AUTORES	AÑO PUBLI CACI ÓN	TÍTULO	OBJETIVOS ESTUDIO	VARIABLES ESTUDIO	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
<i>Funes Lapponi, S.</i>	2013	<i>Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia</i>	Crear un clima de convivencia pacífica en los centros educativos, por medio de fomentar las habilidades sociales específicas, como la mejora de la comunicación, la negociación y la mediación	Jóvenes, conflicto, problemas de convivencia, atención y disciplina, habilidades sociales, negociación, comunicación y mediación.	Método de análisis e investigación de conceptos sobre el conflicto, la convivencia y la cultura de la paz	La cultura de paz en lo cotidiano concibe al conflicto como oportunidades de crecimiento personal y para os grupos, y no como meros problemas de disciplina que deben solucionarse a cualquier coste y sin importar la relación.	La educación para la paz es una paz en el entorno cotidiano, de resolución de conflictos a pequeña escala, es decir de paz activa, de soluciones y aportaciones constructivas, de protagonismo de los participantes.

<p><i>Fuquen Alvarado, M.E.</i></p>	<p>2003</p>	<p><i>Los conflictos y las formas alternativas de resolución</i></p>	<p>Intervenir en un proceso de resolución de conflictos que va desde el manejo de las características, componentes, tipos, niveles y efectos del conflicto mismo, hasta las personalidades conflictivas, y fomentar el desarrollo de estrategias y habilidades para su resolución, a través de formas alternativas como la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje, permitiendo que los actores involucrados sean gestores de cambio.</p>	<p>Personalidades, conflicto, resolución de conflictos, habilidades sociales, negociación, mediación, arbitraje y conciliación.</p>	<p>Método de investigación y análisis de conceptos.</p>	<p>La problemática ha desbordado la capacidad de respuesta y de manejo de los mecanismos tradicionales para manejar el conflicto, por lo cual es necesario afrontarlo desde una perspectiva positiva como una oportunidad de aprendizaje; como un reto y un desafío intelectual y emocional que refleje experiencias positivas y se conviertan en un motor de desarrollo que permitan asumir y enfrentar un proceso continuo de construcción y reconstrucción del tejido social desde la teoría no-</p>	<p>Actuando y enseñando las ideas y los ideales de la resolución de conflictos manejados a través de las alternativas de resolución entre quienes conforman la sociedad, se puede contribuir a la reducción de la violencia y al fortalecimiento de espacios pacíficos para las futuras generaciones.</p>
-------------------------------------	-------------	--	---	---	---	---	---

						violenta que motive al cambio.	
<i>Monjas Casares, I.</i>	2014	<i>Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales</i>	Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la competencia social en el desarrollo y en la adaptación escolar y social de niños/as y adolescentes. Motivarles para que se impliquen en la enseñanza intencional y sistemática de las hhss. Proporcionarles conocimientos y recursos para aplicarles el PAHS al alumnado.	Este libro se dedica a la convivencia en positivo, es decir, a la enseñanza y promoción de habilidades sociales, al intento de provocar y fomentar buenas relaciones y buen clima interpersonal lo que supone el desarrollo intencional de habilidades, actitudes y valores.	La propuesta del libro se materializa en el programa de asertividad y habilidades sociales y en el modelo y filosofía de aplicación que conlleva. Este contiene fichas para ser aplicadas al alumnado.	Gracias al diseño de un programa de asertividad y habilidades sociales, podemos enseñar actitudes, valores, emociones y comportamientos para ayudar a vivir, de forma eficaz y satisfactoria a niños/as y adolescentes de educación	Gracias al PAHS y a la sensibilización del profesorado, los alumnos pueden convivir y establecer relaciones interpersonales de forma eficaz.

						primaria y secundaria a través de diez habilidades sociales (comunicación, asertividad y emociones).	
<p><i>Rosales Jiménez, J., Alonso Delgado, S., Caparrós Flores, M. y Molina Rubio, I.</i></p>	<p>2013</p>	<p><i>Habilidades sociales</i></p>	<p>Dotar al alumnado de herramientas suficientes para adquirir las habilidades sociales necesarias que le permitan desarrollar su profesión adecuadamente, sacando el máximo partido a las relaciones tanto con otros profesionales como con los niños susceptibles de su intervención, adaptando su comportamiento a cada</p>	<p>Las funciones de gestión de conflictos, evaluación e intervención/ejecución de la competencia social.</p>	<p>Los contenidos están dirigidos a la formación profesional y a la aplicación de contenidos estudiados en edad infantil.</p>	<p>Es fundamental saber aplicar dinámicas de comunicación y participación, identificar las necesidades que requieran la participación de otros profesionales, y aplicar instrumentos y técnicas de evaluación o de transmisión de</p>	<p>La labor de un buen docente consiste en diseñar estrategias de actuación, dar respuestas a las necesidades de niños/as y familias, evaluar el proceso intervención y resultados, mantener actualizados sus conocimientos científicos y relativos a su actividad, etc.</p>

Las Habilidades Sociales y la Resolución de Conflictos en alumnos de 5° de Primaria de Comunidades de Aprendizaje. Trabajo de Fin de Grado. Curso 2022-2023.

			contexto.			información.	
<i>Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G. y Camacho Ruiz, E.J.</i>	2019	<i>Habilidades sociales en niños de primaria</i>	Presentar un programa de habilidades sociales que se llevó a cabo en una primaria para ver su éxito en un grupo de niños y niñas en la edad de 9 y 10 años.	Se analizaron variables que podían influir en la educación dirigida a las habilidades sociales por medio de instrumentos que ayudan a evaluar la conducta, la violencia y la autoestima.	La escala de comportamiento asertivo para niños (CABS), el cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia (EDINA) y el cuestionario de violencia y acoso (la vida en la escuela).	Se logró un cambio estadísticamente significativo en la variable violencia, ya que se observó una disminución en las conductas agresivas de los niños después de aplicar el programa de habilidades sociales, utilizando la influencia de los	La implementación de programas de habilidades sociales en niños ayuda a disminuir conductas agresivas y a desarrollar actitudes positivas a lo largo de su crecimiento en el ámbito educativo, familiar y social.

80

Las Habilidades Sociales y la Resolución de Conflictos en alumnos de 5° de Primaria de Comunidades de Aprendizaje. Trabajo de Fin de Grado. Curso 2022-2023.

						valores, principalmente el respeto, para lograr que los pequeños no ejercieran violencia a sus compañeros, así como aplicar el trabajo en equipo y la no discriminación.	
Vallés Arándiga, A.	2003	<i>Curso de habilidades sociales, competencia social y asertividad</i>	Trabajar el ámbito de habilidades sociales, competencia social y asertividad.	Está dirigido a los cursos de formación que sobre esta materia se imparten habitualmente en el ámbito de la enseñanza universitaria y no universitaria.	Este material está constituido por esquemas, resúmenes, guiones, mapas conceptuales y demás organizadores en forma de presentación en Power Point.	Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente de acuerdo con sus intereses y bajo el respeto mutuo. Dentro de estas conductas, se integra la asertividad y la competencia	Las habilidades sociales son el conjunto general de conductas adecuadas para comunicarse. La asertividad es la expresión directa de los propios deseos, sentimientos y defensa de derechos personales. La competencia social es una evaluación general que refleja el juicio de acuerdo con algunos criterios

						social como juicio de valor y adecuación.	que confirman que la actuación de una persona es adecuada.
<i>Flórez Madroñero, A.C. y Prado-Chapid. M.F.</i>	2021	<i>Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonal es y comunicació n asertiva en adolescentes escolarizados</i>	Estudiar las habilidades sociales para la vida (HSpV) en adolescentes de una institución educativa del departamento de Putumayo, Colombia.	Empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes.	El estudio se desarrolla desde el paradigma cuantitativo, enfoque empírico-analítico, de tipo no experimental, transversal, utilizando el Inventario ERCA II.	Entre los 37 adolescentes evaluados durante el tiempo de confinamiento por Covid-19, el 92% de los estudiantes obtuvo nivel alto de comunicación asertiva; el 70% un nivel moderado de empatía; el 62% alcanzó nivel alto de relaciones interpersonales.	Los niveles adecuados de habilidades sociales se deben continuar fortaleciendo a través de programas psicoeducativos que fomenten la competencia social. Se recomienda evaluar presencialmente a una mayor muestra de la comunidad, y así superar las limitaciones de

							conectividad a internet que tiene esta población.
Quiñonez J. y Moyano, G.	2019	<i>La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador</i>	Promover la asertividad como estilo de comunicación en la administración de las clases en el aula bajo el paradigma crítico reflexivo y una investigación de tipo acción participativa donde se interactúa con los sujetos de la muestra.	Docentes del proyecto de educación integral de la universidad nacional Experimental Rafael María Baralt la cual cuenta con un universo de 88 docentes que atienden a una población estudiantil de dos mil siete (2007) estudiantes.	Investigación de tipo acción participativa donde se interactúa con los sujetos de la muestra.	La asertividad es una herramienta eficaz como modelo de comunicación que promueve el aprendizaje colaborativo	La asertividad le da la integralidad a la formación de los individuos en su proceso aprendizaje permitiendo a los estudiantes desenvolverse en un estado de confianza y seguridad que se traduce en madurez emocional con el apoyo del sujeto educador.

<p>Isaza Valencia, L.</p>	<p>2015</p>	<p><i>Habilidades sociales en pre-adolescentes y su relación con las prácticas educativas</i></p>	<p>Analizar la relación existente entre el desempeño en habilidades sociales en pre-adolescentes escolarizados y las prácticas educativas familiares de sus padres y madres, con el fin de favorecer los procesos adaptativos al ámbito escolar.</p>	<p>El desempeño social mediante los seis repertorios conductuales estudiados por Monjas (2000). Acciones de los padres desde las prácticas educativas familiares (autoritario, equilibrado y permisivo), con la Escala Prácticas Educativas Familiares (PEF).</p>	<p>Investigación de tipo no experimental, correlacional y transversal.</p>	<p>Las habilidades sociales son repertorios conductuales fundamentales para los procesos de adaptación escolar. El aprendizaje de estas habilidades, permite al pre-adolescente enfrentarse a contextos y dinámicas sociales nuevas, responder a nuevas exigencias e interactuar con padres y adultos extraños, etc.</p>	<p>Para los procesos de adaptación escolar es fundamental, favorecer de manera directa e indirecta, explícita e implícita en el contexto del aula los diversos repertorios sociales, esenciales para relacionarse con los iguales, solucionar problemas, expresar emociones, etc.</p>
-------------------------------	-------------	---	--	---	--	--	---

<p>Andrade Torres, M.X.</p>	<p>2017</p>	<p><i>La inteligencia emocional, la resolución de conflictos en el aula y su relación con el desempeño del profesorado de la Universidad Central del Ecuador</i></p>	<p>Evaluar distintos aspectos individuales o variables, como personalidad, inteligencia emocional y estilo de resolución de conflictos en una muestra representativa del profesorado y desde la percepción del alumno. Analizar la capacidad predictiva de las variables con el desempeño docente desde la evaluación de los estudiantes.</p>	<p>Variables no académicas de los docentes universitarios: las competencias emocionales y la resolución de conflictos.</p>	<p>Metodología de análisis a través de la evaluación y relación de conceptos.</p>	<p>Las variables de investigación (inteligencia emocional y estilos de resolución de conflictos), están relacionadas, ya que, cada uno de los componentes de la inteligencia emocional mantienen correlaciones importantes con los estilos de resolución de conflictos.</p> <p>Entre las variables de inteligencia emocional y resolución de conflictos con el desempeño docente no existe relación, ya que la evaluación toma en cuenta indicadores de orden académico</p>	<p>Las acciones que promueven los docentes en su actitud en el aula, con sus estrategias de aprendizaje y el cumplimiento de sus competencias desembocan directamente que los estudiantes sientan que su formación va por buen camino.</p>
---------------------------------	-------------	--	---	--	---	---	--

85

						inherentes a su función de docencia.	
<i>Palomera, R., Berrocal-Fernández, P. y Brackett, M.A.</i>	2008	<i>La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes</i>	Demostrar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los docentes con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral, así como el de sus futuros alumnos.	La revisión de las investigaciones más actuales en torno al papel fundamental que tienen las competencias emocionales y, más concretamente, la inteligencia emocional (IE; Mayer y Salovey, 1997) sobre el funcionamiento personal, social y académico de los alumnos, así como	La inclusión de las competencias emocionales como competencias básicas en la escolaridad obligatoria y en los objetivos de la formación inicial del profesorado que se está diseñando	Los resultados de la investigación en torno a las emociones y la IE permiten afirmar que las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral.	La formación inicial del docente deberá incluir las competencias emocionales si queremos ser coherentes con lo que la investigación nos ha enseñado, con lo que las leyes educativas nos exigen y con el modelo de sociedad europea que perseguimos.

				sobre la efectividad y bienestar del docente.	actualmente dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).		
<i>Pardos Maestro, S.</i>	2014	<i>La autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes en los centros educativos</i>	Indagar acerca de la importancia de tener una adecuada, sana y eficiente autoestima, para desarrollar unas correctas habilidades sociales y a su vez, la necesidad de tener unas relaciones sociales satisfactorias para alcanzar los niveles de autoestima estables.	La existencia de alguna relación entre la autoestima y las relaciones sociales.	Investigación de tipo exploratorio y transversal.	Relación existente entre baja autoestima e inadecuadas relaciones sociales. Los profesores deben concederles más tiempo a estos problemas, ya que la mayoría priorizan los contenidos curriculares.	La escuela debe estar preparada para formar a sus individuos académicamente, y en su totalidad.

<p>Calleja Tejedor, A. y de Nicolás Martínez, L.</p>	<p>1996</p>	<p><i>El entrenamiento o en habilidades sociales: un estudio comparativo.</i></p>	<p>Comparar la efectividad de dos programas de entrenamiento en habilidades sociales (EHS).</p>	<p>23 mujeres jóvenes, seleccionadas por sus déficits en habilidades sociales, a una de las tres condiciones experimentales: (A) procedimientos conductuales más terapia racional emotiva; (B) procedimientos conductuales; (C) grupo control en lista de espera.</p>	<p>Artículo de investigación</p>	<p>Los resultados indican que los tres grupos mejoran sus puntuaciones en cuestionarios de auto-informe de habilidad heterosocial (SHI-F) y de ansiedad social (SAD), mientras que en el de asertividad (CSES) sólo mejoran los grupos terapéuticos</p>	<p>En cuanto a la comparación entre los dos programas de entrenamiento, no se dan diferencias significativas entre ambos.</p>
--	-------------	---	---	---	----------------------------------	---	---

<p>Tortosa Jiménez, A.</p>	<p>2018</p>	<p><i>El aprendizaje de habilidades sociales en el aula</i></p>	<p>Ofrecer un análisis de la importancia de desarrollar las habilidades sociales dentro del aula con el fin de desarrollar individuos socialmente competentes.</p>	<p>Análisis de dos modelos que tratan de comprender y desarrollar las habilidades sociales. Análisis de las habilidades que entran en juego en el desarrollo de las habilidades sociales, pudiendo destacar entre ellas: Empatía, asertividad, etc.</p> <p>Así como, la importancia de trabajar las habilidades sociales en el aula y porque es fundamental educarlas en las escuelas. Por último, se analiza una herramienta muy valiosa para detectar a los alumnos con déficits en Habilidades Sociales: El sociograma.</p>	<p>Metodología de análisis de teorías y conceptos.</p>	<p>La resolución de conflictos está relacionada con problemas de relaciones sociales básicas para el desarrollo del individuo como ser social. Por lo que no solo debemos detectarlos, si no también promover la adquisición de habilidades y competencias sociales adecuadas desde edades tempranas.</p> <p>El sociograma es una herramienta efectiva para detectar al alumnado con déficits en habilidades sociales.</p>	<p>Las habilidades sociales son una competencia fundamental para desarrollarnos correctamente como individuos, dentro de una sociedad donde se precisa de ellas constantemente.</p>
----------------------------	-------------	---	--	--	--	--	---

<p>Racionero S. y Serradell, O.</p>	<p>2005</p>	<p><i>Antecedentes de las comunidades de aprendizaje</i></p>	<p>Presentar algunas de las principales experiencias que han inspirado el desarrollo de las comunidades de aprendizaje en Catalunya.</p>	<p>Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, de Barcelona, las escuelas que en el País Vasco iniciaron experiencias en educación infantil y primaria, y las experiencias pioneras de Slavin, Levin i Cormer en los Estados Unidos.</p>	<p>Método de análisis y relación de conceptos</p>	<p>Todos los programas son una respuesta a la ineficacia de la escuela tradicional, especialmente en barrios pobres y con minorías étnicas. Entienden que la escuela debe ser un medio educativo eficaz para todas y todos, y que los familiares son un eje imprescindible para una educación de calidad.</p> <p>Se basan en prácticas cooperativas y solidarias, en lugar de basarse en la segregación y la adaptación, porque estas últimas prácticas ya han demostrado</p>	<p>Actualmente, gracias a los recursos informacionales disponibles en la Red podemos conocer que no existe ningún centro educativo en el mundo que con esas prácticas haya conseguido el éxito escolar de todo su alumnado.</p>
-------------------------------------	-------------	--	--	--	---	---	---

						en muchos lugares que no son efectivas para el objetivo de la igualdad de resultados.	
<i>Morlá Folch, T.</i>	2015	<i>Comunidades de Aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años transforma realidades.</i>	Analizar la historia de las comunidades de aprendizaje con la finalidad de comprender su evolución, las claves de su crecimiento y de su éxito desde una perspectiva histórica, incidiendo en la superación de las dificultades con las que se ha encontrado.	Para elaborar el estudio se ha analizado la literatura científica previa sobre el tema y se han realizado entrevistas a personas relevantes en el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje.	Metodología comunicativa , ya que ha posibilitado fomentar un diálogo constante entre las experiencias de vida de las personas vinculadas a las CdA y las contribuciones científicas aportadas por	Ser riguroso con la investigación y emocionarse con aquello que se realiza hace posible transformar las dificultades en oportunidades. Si escuchamos la voz de aquellos y aquellas que han vivido la transformación en primera persona, sus testimonios	La transformación social no es sencilla pero sí posible.

					las personas investigadoras.	aportan afirmaciones concluyentes del éxito obtenido.	
<i>Muñoz Sandoval, C.A. y Garzón Vanegas, V.</i>	2011	<i>Comunidades de aprendizaje: estrategia para entornos educativos.</i>	Dar a conocer un modelo para la implementación de las comunidades de aprendizaje en entornos educativos.	Comunidades de aprendizaje, instituciones educativas, educación, etc.	Este trabajo fue realizado en el marco de una investigación interinstitucional en educación entre la Universidad Santo Tomás y la Gobernación de Cundinamarca.	La educación en el país tiene actualmente la fortaleza de buscar la cobertura y la calidad en sus instituciones educativas estatales, por lo que la apuesta por indagar en todas las áreas vanguardistas de la educación como las comunidades de aprendizaje y el	Los procesos basados en comunidades de aprendizaje no solo pueden contribuir a fortalecer el objetivo de la calidad en la educación, sino que también pueden generar tejido social desde la escuela hacia las familias, y de estas hacia las comunidades locales.

						<p>cambio pedagógico hacia los ciclos educativos detenta el doble valor de buscar a toda costa el logro de los valores constitucionales respecto a la educación y, por otro lado, empezar a apoyar estrategias novedosas como la experiencia de la que surge este modelo.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--