



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES
COMUNICATIVAS COMO INSTRUMENTO PARA
LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA
MEJORA DEL CLIMA EMOCIONAL DEL AULA**

AUTORA: Montserrat Cortés Calderón

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

FECHA: julio de 2014

RESUMEN

En este trabajo analizo la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas en el ámbito escolar para la resolución de conflictos y la mejora del clima emocional del aula. Para ello, empiezo con un análisis de la normativa actual sobre Educación Primaria; defino las características de la competencia comunicativa y la competencia lingüística; enumero los estilos de comunicación (pasivo, agresivo y asertivo) y defiendo la asertividad y la comunicación no violenta como modelo de comunicación.

Palabras clave: habilidades comunicativas, resolución de conflictos, clima emocional, estilos de comunicación, competencia comunicativa, competencia lingüística, asertividad, comunicación no violenta, comunicación.

ABSTRACT

In this project I would like to highlight the importance of the development of the communicative skills in order to solve student's conflicts and the creation of a positive environment in the classroom. In order to do it, I begin with an analysis of the current education law framework in which I define the main characteristics of the communicative competence and the linguistic competence; I also list the different communicative styles (passive, aggressive and assertive) and I strongly defend assertiveness and non violent communication as the only possible way to solve conflicts.

Key words: communicative skills, conflict resolution, emotional climate, communicative styles, linguistic competence, assertiveness, non violent communication, communication.

ÍNDICE

Capítulo 1. La comunicación	5
1.1. Introducción	5
1.2. Objetivos	7
1.3. Justificación	7
1.3.1. Marco legislativo	7
1.3.2. Competencias clave para un aprendizaje permanente	9
1.3.3. La dimensión oral de la competencia comunicativa en el currículo de Educación Primaria	11
1.3.4. Contexto y aula	12
Capítulo 2. Fundamentación teórica y antecedentes	13
2.1. Competencia comunicativa	14
2.2. Estilos de comunicación. La asertividad	15
2.3. El enfoque comunicativo en la resolución de conflictos. La comunicación no violenta	17
Capítulo 3. Procedimientos previos a la intervención	20
3.1. Análisis de la situación del grupo susceptible de intervención	20
3.2. Evaluación inicial. Pretest	20
Capítulo 4. Programación de la intervención	23
4.1. Objetivos	23
4.2. Metodología	24
4.3. Recursos	27
4.4. Actividades	28
4.5. Análisis de los resultados	38
Capítulo 5. Conclusiones	41
LISTA DE REFERENCIAS	43

APÉNDICES	47
Apéndice 1. Tablas de resultados de la evaluación	47
1.1. Resultados evaluación inicial	47
1.2. Resultados evaluación final	49
Apéndice 2. Programa de habilidades comunicativas	51
2.1. Esquina de mediación	51
2.2. Vocabulario	52
2.3. Cuaderno de habilidades comunicativas	53

CAPÍTULO 1. LA COMUNICACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Para la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) en Educación Primaria he tenido en cuenta la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, de acuerdo con el RD 1393/2007 de 29 de octubre. El tema elegido para el TFG se encuentra dentro del marco de la línea temática aprobada por el Comité de Título, según desarrolla el artículo 7.2 de la citada Resolución, más concretamente en el Título número 49 titulado «La competencia comunicativa en Educación Primaria», dentro del área de Lengua Española.

El presente TFG del grado en Educación Primaria, que lleva por título «El desarrollo de habilidades comunicativas como instrumento para la resolución de conflictos y la mejora del clima emocional del aula», constituye un proyecto de trabajo cuya finalidad es dotar al alumno de estrategias comunicativas para la resolución de conflictos. Está destinado a un grupo de 6.º de Educación Primaria seleccionado por las dificultades de relación que presenta y por la búsqueda de respuestas educativas destinadas a mejorar la situación detectada por la tutora y el resto del equipo de profesores que imparte docencia en el aula.

En este trabajo sobre comunicación, está latente la idea de Aristóteles del ser humano como animal social, que equivale a afirmar que el ser humano necesita vivir en sociedad. Como todos los seres vivos, presenta la capacidad de relacionarse e interactuar con sus semejantes y con el medio. De acuerdo con Tusón (1997, p. 11), las conversaciones son el vehículo para comportarnos como seres sociales. Su afirmación defiende que esta capacidad de relación a través de la comunicación es la característica más significativa de la humanidad y que permite la creación de nexos y vínculos entre las personas constituyéndose en un pilar fundamental del proceso de socialización. Por ello, las habilidades comunicativas constituyen un instrumento de primer orden para la interacción social y el desarrollo personal.

Si el objetivo de la educación es el desarrollo integral del alumno, la enseñanza-aprendizaje del acto comunicativo debe constituir un claro objetivo que abandere una formación

de los alumnos que posibilite su participación democrática dentro de la sociedad. Con esta finalidad, García (1987, p. 25) señala que el uso de la palabra y el diálogo junto con la escucha son irremplazables. Solo a través de la comunicación nuestros alumnos podrán madurar y desarrollar sus capacidades, pues, como sostiene Escotet (1992, p. 87), gracias a la comunicación, el ser humano puede actualizarse y enriquecerse.

En un estudio sobre la enseñanza de la lengua, Lomas (1993, p. 94) proclama que en nuestras aulas el trabajo escolar está centrado en las actividades gramaticales, en los usos escritos y en normas gráficas en detrimento de otros aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos. Según este autor, para formar hablantes y oyentes hay que enseñar a hablar y a escuchar. Al considerar que hablar y escuchar son objeto de enseñanza-aprendizaje, se abre la posibilidad de incidir en el desarrollo de estas capacidades. Por ello, García (1987, p. 25) defiende la prioridad que debe darse a la enseñanza de la lengua hablada basándose en razones de tipo social, lingüístico y psicológico.

En este Trabajo Fin de Grado pongo el énfasis en el aprendizaje de habilidades comunicativas orales (escuchar y hablar) en la escuela como base para la resolución de conflictos. Por la importancia que sustenta, hay que vertebrar actuaciones encaminadas a su enseñanza y aprendizaje dentro de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela pues «el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real del aprendizaje» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 84).

Inicio con un estudio del marco normativo sobre las habilidades comunicativas hablar y escuchar en Educación Primaria. Expongo, por su relevancia actual, el término *competencia clave* –introducido en el sistema educativo español de acuerdo con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006–, y recojo la dimensión oral de la competencia comunicativa en la normativa vigente. Me centro en las características de la competencia comunicativa, observo los estilos de comunicación (pasivo, agresivo y asertivo) para defender la asertividad y la comunicación no violenta como modelo de relación en la resolución de conflictos, y pongo de relieve la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa como eje del desarrollo de nuestros alumnos y elemento facilitador en las relaciones interpersonales. Finalmente, presento una intervención didáctica en el aula de sexto curso de Educación Primaria para el desarrollo de las habilidades comunicativas que concluye en un entrenamiento en la resolución de conflictos para la mejora de la convivencia y el clima emocional del aula.

1. 2. OBJETIVOS

Con este trabajo pretendo aumentar mi competencia profesional llevando a cabo un estudio sobre la competencia comunicativa y la influencia del desarrollo de las habilidades comunicativas orales en la resolución de conflictos. Tiene como fin la búsqueda de una respuesta educativa adecuada y eficaz para un grupo de alumnos, objeto último de toda práctica docente. Al mismo tiempo, me propongo facilitar la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se pueden concretar los objetivos siguientes:

- Profundizar en el concepto de competencia comunicativa.
- Relacionar la competencia lingüística y la resolución de conflictos con el currículo de Educación Primaria.
- Analizar el desarrollo de habilidades comunicativas como instrumento para la mejora de la resolución de conflictos y su repercusión en la mejora del clima del aula.
- Dar respuesta a las necesidades de los alumnos.
- Fundamentar mi práctica docente, actualizar conocimientos y ampliar mi competencia profesional.
- Desarrollar la reflexión, el análisis y la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje dentro de mi cometido como profesional de la enseñanza.

1. 3. JUSTIFICACIÓN

La competencia comunicativa es un conjunto de habilidades que forman parte de la cotidianidad de la vida y que han de estar presentes en toda actuación educativa. Hablar y escuchar son dos de las destrezas que se trabajan en la adquisición y desarrollo de esta competencia. La expresión oral y la comprensión oral forman el eje alrededor del cual giran las relaciones sociales, y constituyen el ensamblaje para su mejora, estableciendo la comunicación y favoreciendo la resolución de conflictos.

1.3.1. Marco legislativo

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en su artículo 16, apartado 2, establece que

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 7, determina entre los objetivos de la Educación Primaria que esta etapa contribuirá en los alumnos el desarrollo de su autonomía personal y social y la adquisición de las habilidades necesarias para que se puedan manejar satisfactoriamente en la prevención y resolución pacífica de conflictos. De este Real Decreto pueden extraer dos ideas clave:

1. Hablar y escuchar son habilidades imprescindibles para fijar las relaciones sociales y poder alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad. Por ello, es obligado favorecer el desarrollo de la dimensión oral de la competencia comunicativa a través del aprendizaje de estrategias que ayuden a los alumnos a manejarse satisfactoriamente en las situaciones comunicativas que forman parte de su desarrollo personal y social. No hay que olvidar que «el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo donde viven» (Cassany et al., 1994, p. 36).
2. Saber comunicar y expresar de forma coherente ideas, opiniones y sentimientos, producir un discurso adecuado al contexto y a la situación, escuchar de forma activa y comprender de manera correcta los enunciados de los demás son objetivos que han de estar presentes en la didáctica de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral (hablar y escuchar).

Asimismo, el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, pone de manifiesto que la enseñanza de la lengua castellana debe facilitar la adquisición de herramientas comunicativas que permitan a los alumnos desenvolverse con éxito en su entorno familiar y social. Cassany et al. (1994, p. 35) concluyen que la escuela no puede ignorar la dimensión social de la lengua. Así, el uso social de la lengua debe ser el núcleo alrededor del cual gire el enfoque comunicativo que presida el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

1.3.2. Competencias clave para un aprendizaje permanente

El término *competencia* se hizo popular en Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación basada en la competencia. Posteriormente, vuelve a resurgir en la década de los noventa con el Sistema Nacional de Cualificación Profesional en Inglaterra. Es un concepto que, según Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles (2009, p. 25), procede del mundo empresarial y se utiliza para definir al ciudadano competente como aquel que es capaz de adaptarse a un mundo globalizado y cambiante.

Este término aparece en el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicado en 2003. El resumen ejecutivo del mencionado proyecto evidencia que «una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (p. 3). Posteriormente, el Parlamento Europeo reconoce, asienta y enumera las competencias clave para un aprendizaje permanente definiéndolas como una mezcla de conocimientos capacidades y actitudes que se dan en un contexto determinado.

Dentro del escenario educativo, el enfoque basado en competencias nace a raíz de las recomendaciones del Consejo de Europa que apuntan al papel de la educación como catalizador para que los ciudadanos europeos se adapten con éxito a un mundo que está cambiando continuamente. La Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa clarifica:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Todas las definiciones anteriores revelan una característica fundamental del enfoque de la enseñanza basado en competencias: la funcionalidad del aprendizaje, si bien el aprendizaje significativo y el aprendizaje funcional ya aparecen como elementos determinantes en

las teorías constructivistas de educación fundamentadas en las aportaciones clásicas de Ausubel y Vygotsky. Vila (1994, p. 69) advierte que las actividades encaminadas a la mejora de los usos lingüísticos solo serán efectivas si tienen sentido para el alumno. Por consiguiente, este enfoque implica el aprendizaje y la interrelación de conocimientos de modo que los alumnos puedan «transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas» (Coll, 2007, p. 36). El mismo autor subraya la obligación de cambios en la práctica docente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los planteamientos metodológicos. Durán et al. (2009, p. 32) encuentran que se trata de un gran cambio en la concepción educativa estableciendo como centro de actuación el aprendizaje y los alumnos por encima de la enseñanza y de los contenidos que tratar.

Según recoge el Anexo de la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, *Competencias clave para el aprendizaje permanente Un marco europeo*, las competencias clave son las necesarias para el desarrollo personal, social y laboral de las personas. De este Anexo, entresaco las siete competencias que aparecen en la normativa educativa citada anteriormente:

- 1.^a Competencia en comunicación lingüística: supone saber expresar e interpretar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones de forma oral y escrita y participar de manera adecuada en diferentes actos comunicativos adaptándose al contexto.
- 2.^a Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: la competencia matemática es la habilidad para dar respuesta a problemas y situaciones de la vida cotidiana a través del conocimiento matemático. Las competencias científica y tecnológica preparan para utilizar los conocimientos en el estudio de la naturaleza y analizar los cambios originados por la actividad humana.
- 3.^a Competencia digital: proporciona habilidades para valorar, seleccionar y usar de forma segura las tecnologías de la información y la comunicación.
- 4.^a Aprender a aprender: es la habilidad requerida para poder iniciarse en el aprendizaje y continuar aprendiendo con eficacia y autonomía a través de experiencias de aprendizaje individuales y colectivas.
- 5.^a Competencias sociales y cívicas: estas competencias proporcionan destrezas y habilidades para comprender la realidad social y desarrollar los principios democráticos presentes en la convivencia en la sociedad plural actual.

- 6.^a Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: esta habilidad posibilita que las personas generen proyectos a partir de sus ideas.
- 7.^a Conciencia y expresiones culturales: permite reconocer, apreciar y valorar las diferentes manifestaciones culturales y plásticas como medios de expresión de sentimientos, vivencias e ideas.

1.3.3. La dimensión oral de la competencia comunicativa en el currículo de Educación Primaria

En la ya citada Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, se establece como objetivo de la etapa de Educación Primaria el desarrollo de la competencia comunicativa en sus vertientes pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Para ello, apunta la obligatoriedad de facilitar a los alumnos herramientas y conocimientos que les permitan enfrentar de forma satisfactoria las diversas situaciones comunicativas de su vida familiar, social y profesional. Si el lenguaje estructura el pensamiento, no se puede obviar que el desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión se convierta en el principal instrumento de aprendizaje. La misma Orden recoge que en Educación Primaria, ser competente en la dimensión oral comunicativa implica el conocimiento de las normas básicas que han de estar presentes en los intercambios comunicativos, la producción de discursos adaptados a las diferentes situaciones de comunicación y el desarrollo de destrezas y actitudes lingüísticas adaptadas al acto comunicativo y al contexto. Subraya que hablar y escuchar deben estar al servicio del establecimiento de las relaciones sociales positivas; exponer los propios puntos de vista y aceptar los de los demás, efectuar y aceptar críticas constructivas se encuentran en la base de las relaciones democráticas.

En consonancia, el desarrollo de esta competencia es indispensable para la adquisición del resto de las competencias, e incide directamente en todos los aprendizajes del alumno como recoge el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente* arriba mencionado. Este marco normativo sostiene que hablar y escuchar son habilidades inseparables del proceso de aprendizaje al formar parte de la formación y la educación del alumno. Como es innegable su presencia en la convivencia y en la resolución pacífica de conflictos, la comunicación lingüística ha de ser la base sobre la que se asiente la resolución de conflictos en la escuela.

Tal y como refleja el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, el Bloque 1 está

destinado a la comunicación oral: escuchar, hablar y conversar. Hago hincapié en los contenidos relacionados con las habilidades comunicativas como mecanismo necesario para el establecimiento de relaciones positivas en el aula:

- Participación en interacciones espontáneas y dirigidas utilizando un discurso ordenado y coherente.
- Uso adecuado de elementos lingüísticos y no lingüísticos en las producciones orales.
- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto al turno de palabra...
- Respeto por los sentimientos y las ideas de los demás.
- Saber escuchar como medio de información y aprendizaje.

1.3.4. Contexto y aula

Este trabajo se ha puesto en práctica en un colegio público de la provincia de Palencia. Está ubicado en una zona rural que presenta un descenso significativo en la densidad de población por la difícil situación laboral que sufre la comarca. Es un centro que consta de tres unidades de Educación Infantil y seis de Educación Primaria singularizado por el establecimiento de un clima que propicia las relaciones cordiales entre todos los miembros de la comunidad educativa y que tiene como uno de los objetivos de su Proyecto Educativo de centro hacer sentir a los propios alumnos la responsabilidad que tienen en la vida del centro y en la resolución de los conflictos a través de la palabra y el diálogo. El grupo de clase al cual está destinado este programa es el de 6.º de Educación Primaria (con edades comprendidas entre los 11 y 12 años) en el que convergen frecuentes conflictos entre los alumnos y que desembocan en acciones que, sin ser gravemente perjudiciales, alteran la convivencia en el aula.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

De acuerdo con Prado Aragonés (2011, p. 21), uno de los temas que más páginas escritas ha generado ha sido el estudio del lenguaje y el uso comunicativo de la lengua con aportaciones de disciplinas tan diferentes como la psicolingüística y la psicología cognitiva. Prado Aragonés (2011, p. 64) presenta la trascendencia del enfoque psicopedagógico del aprendizaje con las aportaciones de autores como Ausubel y Vygotsky. Para Ausubel el aprendizaje significativo permite relacionar el nuevo aprendizaje con lo que el alumno ya sabe mientras que «las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también, a su vez, la base de la matriz de aprendizaje». (Ausubel, 1976, p. 78). A su vez, las teorías constructivistas de Vygotsky (1934) señalan el lenguaje y el habla como mecanismos psicológicos que colaboran en la formación de otras funciones mentales.

En un trabajo sobre la comunicación verbal y no verbal, Hervás (1998) contempla otras teorías más recientes sobre la comunicación:

La teoría de la Información o Teoría de la Comunicación, que estudia, entre otras cosas, la transmisión física de las señales; la Semiología de la Comunicación, que se ocupa de los códigos y de los sistemas de signos; y la Pragmática de la comunicación que se centra en la dinámica de las relaciones entre emisor y receptor. (p. 18)

Diferentes autores (Briz, 2003; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Prado Aragonés, 2011) se han ocupado de desarrollar los aspectos que abarca la Pragmática de la Comunicación, haciendo especial hincapié en el contexto del acto comunicativo y en la importancia de adaptar el enunciado al contexto para conseguir la coherencia en las interacciones comunicativas. En las últimas décadas del siglo XX empieza a desarrollarse en EEUU la Etnografía de la Comunicación con los trabajos de J. Gumperz y D. Hymes. Es una rama de la Antropología Lingüística que Prado Aragonés (2011, p. 48) define como la ciencia encargada de estudiar la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los hablantes a través de las interacciones comunicativas.

2.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es el objeto de estudio de la Etnografía de la Comunicación o del habla; más en concreto, lo es la adquisición de esta competencia por parte del hablante. Dell Hymes adopta este término en 1966 y resalta que «la competencia depende tanto del conocimiento (tácito) como uso (capacidad)» (Hymes, 1995, p. 38). Para este autor, un hablante será competente cuando además de conocer el código lingüístico y dominar las reglas gramaticales sepa darles el uso adecuado dependiendo de la situación en la que se desenvuelva. Esta concepción se opone a los estudios anteriores que establecían una clara diferencia entre competencia y ejecución: «La competencia describe el conocimiento que debe tener el hablante-oyente a fin de comprender o generar cualquier oración [...] La ejecución es el uso real de una parte de esa competencia para hablar y escuchar» (Ausubel, 1983, p. 15).

Otro elemento básico que destacar en este concepto de competencia comunicativa es la importancia del componente social, puesto que para Hymes (1995) la experiencia social es un factor inevitable en la adquisición de la competencia comunicativa. Desde este planteamiento, defiende la importancia de no separar los factores cognitivos, afectivos y volitivos en el desarrollo de la competencia en la práctica educativa. Del mismo modo, Lomas (1993, p. 95) relaciona esta competencia con factores lingüísticos y no lingüísticos presentes en el acto comunicativo.

Hymes (1995) agrupa los componentes del acto comunicativo en ocho categorías que Tusón (1993, pp. 62-67) especifica como situación (tiempo, lugar y espacio psicosocial), participantes (interlocutores y factores socioculturales y de relación), finalidades (objetivos y resultados), secuencia de actos (contenido y organización del hecho comunicativo), clave (grado de formalidad de la interacción según el tema, la finalidad y la relación entre los hablantes), instrumentos (canal de comunicación, formas de hablar y códigos cinésicos y proxémicos), normas (de interacción y de interpretación) y género (tipo de interacción; conversación espontánea, trabajo en grupo...).

El punto de inflexión en los estudios sobre la competencia comunicativa se debe a Canale (1995) que fija cuatro áreas de conocimiento y habilidad como componentes de la competencia comunicativa:

- I. Competencia gramatical: vinculada al código verbal y no verbal (vocabulario, sintaxis, pronunciación...).

- II. Competencia sociolingüística: se ocupa del grado de adecuación de las expresiones a los diferentes contextos sociolingüísticos atendiendo a la situación de los participantes y a las normas y reglas que rigen la interacción.
- III. Competencia discursiva: está relacionada con la combinación de las formas gramaticales y significados para conseguir producir un texto oral o escrito cohesionado textualmente y coherente en su significado.
- IV. Competencia estratégica: ayuda a la comunicación neutralizando los fallos en la misma.

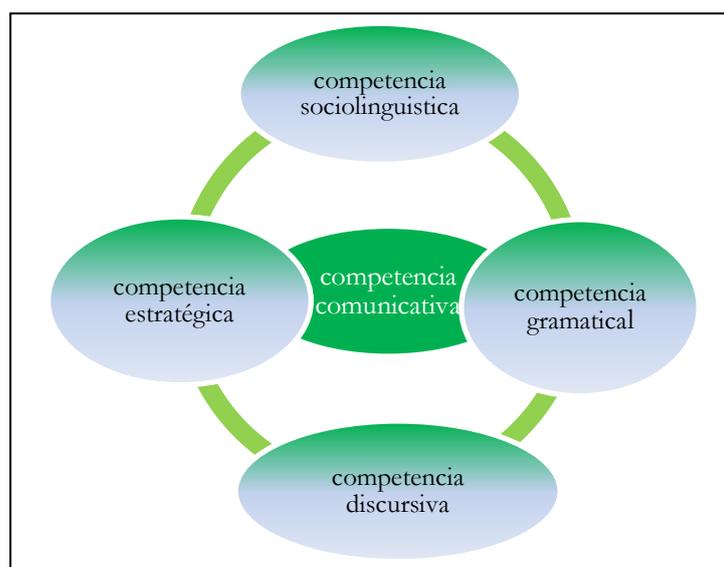


Figura 1. Áreas de la competencia comunicativa
(Elaboración propia, 2014)

Para Canale y Swain (1996), estas cuatro áreas han de estar integradas en el proceso de enseñanza sin priorizar una sobre otra. Este planteamiento se erige como condición indispensable para conseguir un enfoque comunicativo «también llamado enfoque nocional-funcional» (Prado Aragonés, 2011, p. 51).

2.2. ESTILOS DE COMUNICACIÓN. LA ASERTIVIDAD

Está aprobado (Fine, 2009; Romero, 2007; Segura, 2010) que convivencia y conflicto van de la mano. Por lo tanto, en el entorno escolar es imposible que no se produzcan choques, problemas y dificultades en las relaciones de los alumnos. De acuerdo con Segura (2010, p. 26), para solucionar estos conflictos desde una perspectiva comunicativa es preciso saber pensar. Partiendo de esta base, hay que enseñar a los alumnos un estilo de comunicación que potencie la reflexión, la expresión y la escucha. Este estilo de comunicación es la asertividad.

Numerosos análisis (Castanyer, 2012; Monjas, 2009; Roca, 2007; Segura, 2010; Vaello, 2005) han esclarecido las diferencias entre asertividad, agresividad y pasividad o inhibición. El comportamiento asertivo está caracterizado por la defensa de los derechos propios respetando los derechos de los demás. En el otro extremo, se encuentra el comportamiento agresivo definido por la defensa de los propios derechos sin tener en cuenta los derechos ajenos. La inhibición, por su parte, implica la renuncia a defender los derechos personales por miedo a enfrentarse a los otros.

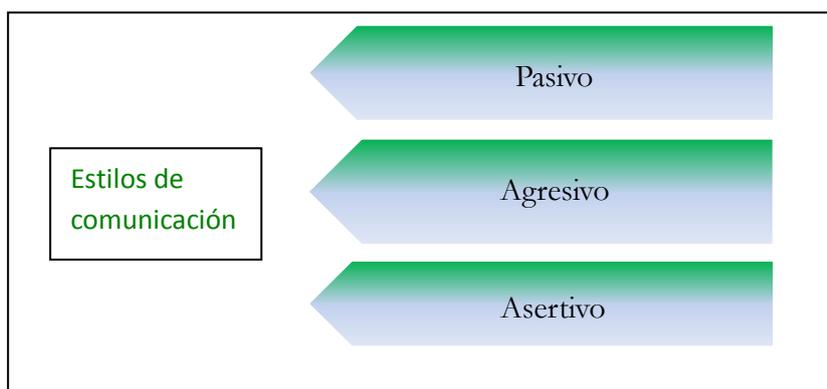


Figura 2. Estilos de comunicación
(Elaboración propia, 2014)

La asertividad se puede definir como «un *saber decir* sin dañar las relaciones» (Vaello, 2005, p. 97) o como «una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales» (Roca, 2007, p. 10). Para Fine (2009, p. 29) este estilo de comunicación ejemplifica la comunicación eficaz que está caracterizada por permitir al receptor captar el mensaje transmitido por el emisor de modo que puede conocer, analizar y solucionar los problemas, en oposición a un mal enfoque comunicativo que puede añadir más problemas o aumentar los existentes. De acuerdo con Castanyer (2012, p. 45), la asertividad en el lenguaje posibilita la capacidad de llegar a acuerdos orquestados por la retroalimentación que se origina en los actos comunicativos, al mismo tiempo que fortalece la comunicación y la autoestima de los alumnos. No hay que olvidar que la mejora de la autoestima de los alumnos ha de ser un claro objetivo en toda actuación educativa si se quiere asegurar su pleno desarrollo personal y social. Subrayando esta idea, Gracida (2010, p. 7) enfatiza que en el aula hay que trabajar las tres dimensiones de los alumnos: la cognitiva, la social y la emocional apostando por una educación integral de los alumnos.

2.3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. LA COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

Como ya he mencionado, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que establece el currículo básico de la Educación Primaria, estipula que la competencia comunicativa es un objetivo que desarrollar a lo largo de la Educación Primaria, de forma que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas para desenvolverse en cualquier situación comunicativa que les toque vivir incluyendo la resolución de conflictos.

El *informe* de la Comisión *Delors* sobre la Educación para el siglo XXI, titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), abandera la idea de que la educación ha de ser para toda la vida y que ha de estar basada en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Según detalla, aprender a vivir juntos implica prepararse para comprender al otro, para tratar los conflictos y para respetar los valores adjuntos a la convivencia, mientras que aprender a ser facilita la autonomía, la capacidad de juicio y la responsabilidad personal.

Estudios actuales (Romero, 2007) insisten en la necesidad de buscar espacios y tiempos en el aula para poder enfrentar la resolución de los problemas surgidos en las interacciones sociales de los alumnos. Defienden una «perspectiva comunicativa-educativa que propugna no tenerle miedo a la discusión en el aula» (Romero, 2007, p. 252). Desde esta óptica, las actuaciones van encaminadas a favorecer la convivencia considerada factor sustancial del aprendizaje. Como bien precisa Torrego (2008, p. 14), se trata de transformar el conflicto en algo enriquecedor para las dos partes.

Siguiendo con esta tendencia, Rosenberg (2013) propone una nueva manera de resolver los conflictos, denominada *la comunicación no violenta* (CNV). La CNV se puede definir como «un modo de pensar y de hablar que aspira a fomentar la comprensión y el respeto mutuo en las relaciones» (Stappen, 2012, p. 6). Stappen (2012, p. 19) apuesta por la CNV como un método que permite la resolución de conflictos en la escuela a través de la comunicación basándose en la expresión de los sentimientos, sensaciones físicas y emociones. Reflexiona sobre el desarrollo de un vocabulario preciso para poder expresar todos los sentimientos que se pueden sentir habitualmente. Para Rosenberg (2013, pp. 54-56), este vocabulario es necesario para saber expresar lo que se siente cuando las necesidades personales están satisfechas o insatisfechas y para plantear un discurso adecuado que responda a los cuatro componentes de la CNV: observación, sentimientos, necesidades y petición.

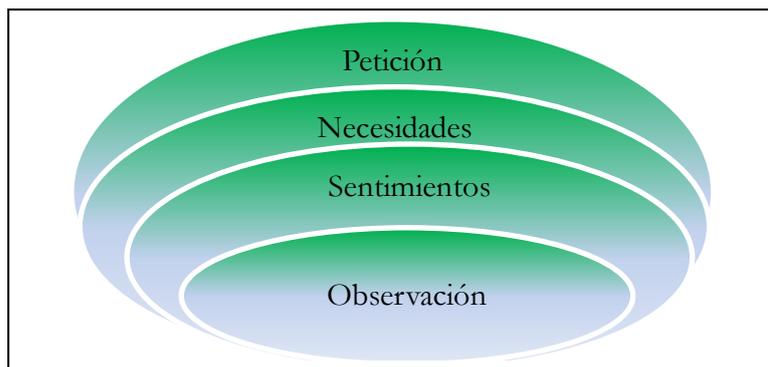


Figura 3. Componentes de la comunicación no violenta
(Elaboración propia, 2014)

Stappen (2012, p. 16) reclama, como factor principal para llevar a buen término la comunicación, una descripción imparcial y neutra de los hechos sin críticas que cierran el diálogo y que debilitan la capacidad de colaborar o de resolver un conflicto. Tanto para Rosenberg (2010) como para Stappen (2012), la CNV es una plataforma para la resolución de conflictos porque potencia el establecimiento de una relación basada en el respeto y en la empatía.

Elemento básico de la CNV es la empatía que está íntimamente relacionada con la escucha activa. Roca (2007, p. 92) identifica la escucha activa con una escucha atenta, con un lenguaje corporal adecuado y con un sincero interés plasmado en preguntas y comentarios al interlocutor. Por su parte, Juárez (2003, p. 64) afirma que la capacidad de hablar y escuchar es la que determina la capacidad de comunicación de las personas y que saber escuchar es requisito necesario en un intercambio de información entre dos personas y en el establecimiento de una buena comunicación.

Como se ha expuesto, hablar y escuchar son la clave para la resolución de conflictos. Porro (1999, p. 25) establece la exigencia de seguir este enfoque comunicativo que ayuda a los alumnos a descubrir que el conflicto es algo natural al mismo tiempo que favorece la comunicación y el aprendizaje de la escucha. Cuando se enfrentan los problemas que surgen en las interrelaciones sociales diarias desde la comunicación, la principal consecuencia que se obtiene es la mejora del clima escolar. En un estudio sobre educación para la ciudadanía, Bisquerra (2008, p. 103) define el clima escolar como una dimensión emocional que marca la dinámica de la clase y las relaciones interpersonales facilitadora del desarrollo integral de los alumnos. Dentro del clima escolar distingue diversos niveles: clima escolar configurado por el clima de centro y el clima de aula, el clima de centro que afecta a toda la comunidad educativa y el clima de aula caracterizado por las relaciones entre el profesorado y los alumnos en el espacio del aula.

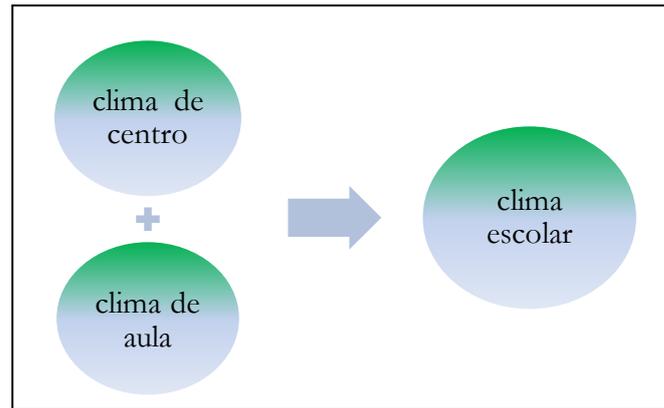


Figura 4. Niveles del clima escolar.
(Elaboración propia, 2014)

La mejora del clima escolar tiene mucho que ver con el enfoque comunicativo en la resolución de conflictos, ya que es directamente proporcional a la mejora de las relaciones interpersonales y al ejercicio y desarrollo de la dimensión oral de la competencia educativa.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMIENTOS PREVIOS A LA INTERVENCIÓN

3.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL GRUPO SUSCEPTIBLE DE INTERVENCIÓN

Esta intervención se ha puesto en práctica en un grupo de alumnos de 6.º curso de Educación Primaria. Es un grupo pequeño de 15 alumnos pero muy heterogéneo. Hay alumnos con trastornos de atención e hiperactividad (TDAH), alumnos de altas capacidades, alumnos que presentan conductas disruptivas, alumnos desmotivados y alumnos con una gran capacidad de trabajo. Con estas características surgen varios líderes que rivalizan entre ellos y que en algunos momentos presentan actitudes de tipo coercitivo con alguno de sus compañeros. Además, surgen continuas llamadas de atención de determinados alumnos que desean ser populares como forma de autoafirmación dentro del grupo. Se entreteje así una serie de relaciones basadas en enfrentamientos, peleas, burlas que desembocan en un hartazgo de los profesores y de algunos miembros del grupo. Desde el punto de vista comunicativo, se caracteriza por falta de diálogo y de escucha mutua, falta de vocabulario para poder expresar adecuadamente ideas, sentimientos y emociones, necesidad de autorregulación en las interacciones comunicativas y de observación por las normas que rigen el intercambio comunicativo, repeticiones de palabras y poca fluidez verbal.

3.2. EVALUACIÓN INICIAL. PRETEST

Antes de empezar una intervención educativa es necesario conocer la situación de partida para poder ajustar el procedimiento al contexto y las características de los protagonistas de la misma. Es lo que se conoce como evaluación inicial o pretest que permite detectar las necesidades y carencias del grupo en relación al tema que trabajar y plantear los objetivos de la intervención. Rosales (2000, p. 34) habla de evaluación diagnóstica para referirse a aquella que permite conocer la situación inicial y posteriormente plantear una intervención didáctica.

La evaluación, como refleja Rosales (2000, p. 32), forma parte de la actividad educativa y engloba tres fases: la recogida de datos, la valoración e interpretación de estos datos y la

toma de decisiones de acuerdo con los resultados obtenidos. En esta evaluación inicial, para la recogida de datos se han utilizado pruebas estandarizadas y la observación directa para el análisis de los alumnos y del grupo. Se han aplicado tres tipos de pruebas que miden los tres aspectos fundamentales que queremos evaluar:

1. Cuestionario de valoración del comportamiento en clase (Marco, 2002, p. 112) que refleja cómo los propios alumnos perciben el clima del aula atendiendo a interrupciones en las clases, interrupciones en las explicaciones, respeto y colaboración entre compañeros, cuidado del espacio y de los materiales o las relaciones entre iguales.
2. Escala de conducta asertiva elaborada a partir de la escala de conducta asertiva de Segura (2006, pp.86-89), que nos aporta información sobre el grado de asertividad de los alumnos.
3. Test de habilidades comunicativas elaborado a partir del protocolo rápido de evaluación pragmática de Beatriz Gallardo Paús (2008) para evaluar:
 - ✓ actos de habla: modulación, léxico, pausas y silencios, emisión adecuada a la comprensión y a la comunicación;
 - ✓ tareas de edición: intención comunicativa, rectificación en la conversación;
 - ✓ inferencias: comprensión y expresión de frases hechas, refranes..., fluidez y proporción de información suficiente para la conversación;
 - ✓ la coherencia y la cohesión de sus enunciados;
 - ✓ grado de participación en las conversaciones, comunicación no verbal y normas propias del acto comunicativo.

Las tablas de recogida de datos (Apéndice 1.1.) reflejan los siguientes resultados:

- En el cuestionario de valoración del comportamiento de clase, los alumnos destacan como conductas más perjudiciales para el clima de la clase la falta de observancia del turno de palabra, las peleas, los insultos y los gritos entre ellos, los ruidos molestos en clase y las voces o gritos en el aula. Por su parte, los profesores de aula coinciden con ellos en señalar como conductas más perjudiciales los ruidos en clase, la falta de respeto al turno de palabra, las peleas y las burlas entre compañeros que conforman un conjunto de elementos disruptivos en el aula.

- En las respuestas de los alumnos al test de conducta asertiva, hay un número de respuestas similar para cada estilo de comportamiento (32,77 % de respuestas agresivas, 33,88 % de respuestas asertivas y 34,16 % de respuestas pasivas). Hay que poner de relieve que las respuestas de los alumnos no coinciden con la valoración de la tutora, elemento clave en la corrección de esta prueba. Según su observación diaria, hay alumnos que no han dado las respuestas observando su comportamiento real, sino de acuerdo con la teoría que ya conocen. Por lo tanto, las respuestas presentan cierta falta de fiabilidad. La observación directa y el conocimiento de las conductas de los alumnos por parte de la tutora señalan más comportamientos agresivos.

- Para el cumplimiento del test de habilidades comunicativas, se ha contado con la colaboración de la profesora de lengua castellana que ha estado con el grupo durante todo el tercer ciclo de Educación Primaria y cuenta con un amplio conocimiento de los alumnos y de sus conductas comunicativas. Las respuestas recogidas señalan que las principales dificultades de los alumnos radican principalmente en:
 - ✓ La falta de vocabulario adecuado y de recurso léxicos (46 %) que conlleva repeticiones de palabras y poca fluidez verbal.
 - ✓ La toma de conciencia de sus propias dificultades lo que les impide rectificar en las conversaciones (40 %).
 - ✓ El grado desproporcional de participación de los hablantes (60 %) caracterizado por la falta de cooperación en el desarrollo del turno de palabra y de las intervenciones de sus compañeros (60 %).

El examen de los resultados obtenidos lleva a la conclusión de la falta de habilidades comunicativas del grupo, lo que le imposibilita que se pueda desarrollar de forma satisfactoria en las relaciones interpersonales y en la resolución de conflictos. Este es el punto de partida para plantear una intervención educativa cuyo objetivo principal es el desarrollo de la dimensión oral de la competencia educativa para favorecer las interacciones de los alumnos.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El diseño de esta programación se puede precisar en estas características definitorias:

- ✓ Es un programa de trabajo de habilidades comunicativas para desarrollar comportamientos lingüísticos y no lingüísticos facilitadores de las relaciones interpersonales.
- ✓ Pretende la generalización y transferencia de las habilidades trabajadas apoyándose en sus grupos naturales, la clase y la familia.
- ✓ Se extiende a los componentes cognitivos, afectivos y sociales.
- ✓ Favorece la participación de toda la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos.

4.1. OBJETIVOS

Este programa nace para ayudar al alumno a enfrentar los conflictos que se producen en el aula a través de un enfoque comunicativo y para facilitar al equipo docente de una herramienta que permita *saber hacer* en tales ocasiones. Se persigue un entrenamiento en hablar y escuchar, habilidades comunicativas básicas en la comunicación humana, y en la comunicación no violenta. El desarrollo de la competencia comunicativa permite, a su vez, aumentar la competencia social que, para Toro, (2005, p. 24), ayuda a lograr relaciones sanas y enriquecedoras.

Este objetivo general pretende dar respuesta:

- ✓ a los alumnos que presentan problemas de rechazo, para trabajar habilidades comunicativas y prosociales;
- ✓ a los alumnos en situación de riesgo, prestando atención a los alumnos con NEE, para un seguimiento y actuación individualizados;
- ✓ al resto de los alumnos, pues aumenta su competencia comunicativa y refuerza su desarrollo personal y social.

Como objetivos más específicos se encuentran:

1. Desarrollar habilidades comunicativas cumpliendo con las normas que rigen el intercambio comunicativo y mostrando respeto por las intervenciones de sus iguales y de los adultos.
2. Desarrollar y mantener relaciones satisfactorias con sus compañeros.
3. Adquirir herramientas lingüísticas y no lingüísticas para poder solucionar los problemas interpersonales.
4. Establecer una interacción positiva con los adultos de su entorno más cercano.
5. Producir un discurso claro y coherente participando libre y activamente en los actos comunicativos.
6. Utilizar un vocabulario adecuado ajustándose a la situación comunicativa.
7. Desarrollar una actitud de escucha activa.
8. Comprender e interpretar el sentido global del enunciado y del discurso atendiendo a sus elementos básicos (vocabulario).

4.2. METODOLOGÍA

Enseñar a hablar y a escuchar es el objeto de enseñanza-aprendizaje de este programa de trabajo. Siguiendo a Tusón (1993, p. 56), «si se considera objeto de enseñanza-aprendizaje tiene que ser porque pensamos que se puede incidir en el desarrollo de esta capacidad común a todas las personas». El mismo autor apunta una estrategia metodológica clave para lograr esta meta: «una visión de la interacción comunicativa que nos presenta el aula como un escenario educativo» (Tusón, 1993, p. 57). Argumenta Tusón (1993, p. 60) que las interacciones comunicativas son un encuentro entre lo social y lo individual porque la vida social depende de las interacciones comunicativas entre los individuos. De aquí la importancia que supone aprovechar las situaciones comunicativas que se originan en el aula:

En las interacciones es donde se pone a prueba la competencia comunicativa de los individuos: ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones. Esos saberes son verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales y se van adquiriendo de forma inconsciente al estar inmersos de forma activa en diferentes encuentros comunicativos. (p. 61)

En esta línea, Reyzábal (2012, p. 68) sostiene que la «competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto». Aprovechando las relaciones del grupo y atendiendo al tratamiento comunicativo que quiero dar a la intervención programada, la metodología empleada sigue los apuntes de Briz (2003, p. 101): es una metodología analítica al realizar actividades puntuales para mejorar destrezas y habilidades comunicativas que después se generalizan al lenguaje cotidiano; es global al implicar el desarrollo de las habilidades dentro del marco curricular general del aula y es comunicativa integral porque permite atender adecuadamente a diversos tipos de alumnos y desarrollar las capacidades comunicativas de acuerdo con sus posibilidades al mismo tiempo que se favorece la reflexión sobre la lengua.

Este enfoque comunicativo se apoya en los rasgos metodológicos recomendados por Briz (2003, pp. 103-104):

- Tiende al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística.
- Se caracteriza por su funcionalidad: pretende el desarrollo de habilidades prácticas. El contenido es válido para la situación vital y comunicativa del alumno así como para su vida futura.
- Destaca su realismo al estar cercano a la realidad, al contexto y al mundo cultural del alumno.
- Su coherencia textual garantiza modelos reales y válidos para los alumnos y el desarrollo de las habilidades.
- Tiene relevancia académica: todos los conocimientos y habilidades son relevantes para la formación del alumno y así son percibidos por el profesor y por el alumno.
- Garantiza la autenticidad con procesos de comunicación reales en los que los alumnos se implican de forma motivada y real.

Canale y Swain (1996, p. 58) señalan que el enfoque comunicativo debe integrar necesariamente aspectos de la competencia sociolingüística y que se deben diseñar instrumentos docentes que aborden la competencia comunicativa y la actuación comunicativa, entendida como la aplicación de ese conocimiento en situaciones reales y en función de propósitos comunicativos auténticos.

Con este planteamiento, las técnicas metodológicas empleadas son una mezcla de técnicas de *comunicación no violenta* de Rosenberg (2011), del *Programa de enseñanza de habili-*

dades de interacción social (PEHIS) de Inés Monjas (2009) y del programa de *Hablar hasta entenderse* de Isabel Porro (1999). Para aplicarlas se establecen sesiones de entrenamiento que favorecen su puesta en práctica y posterior interiorización.

Para iniciarles en la comunicación no violenta (CNV) se ha trabajado con la idea de lenguaje chacal frente a lenguaje jirafa, el establecimiento de la esquina de mediación y la figura del mediador (Rosenberg, 2011). El lenguaje chacal se caracteriza por ser agresivo mientras que el lenguaje jirafa es asertivo. Así la clase se convierte en una clase jirafa en la que se coloca la *esquina de mediación* (Apéndice 2.1.). En ella se coloca un panel para exponer lo trabajado en las diferentes sesiones: los derechos asertivos de los alumnos, el vocabulario adecuado para la expresión de sentimientos y las fases de la CNV. Es el lugar de resolución de conflictos. En la CNV, son dos los alumnos protagonistas del acto comunicativo. Son ayudados por un mediador –en esta clase se ha bautizado como *pacificador*– encargado de guiar a los hablantes en la CNV. Su trabajo consiste en ir enumerando las cuatro fases de la CNV (observación, sentimientos, necesidades y petición). Dirige la expresión del hablante para que pueda expresar ordenadamente qué ha pasado, qué ha sentido, qué necesita y qué pide al compañero.

Del PEHIS (Monjas, 2009) he aplicado las técnicas conductuales y cognitivas del modelado, moldeamiento, práctica y *feedback*:

- ✓ Modelado: es una de las técnicas básicas del proceso de enseñanza. Se utilizan las grabaciones de las interacciones comunicativas entre compañeros como modelos de actuación. El visionado posterior sirve para que los alumnos analicen las actuaciones y tomen nota de los comportamientos que aprender.
- ✓ Moldeamiento: consiste en el reforzamiento de habilidades para ir consiguiendo el resultado final deseado. Se refuerza la escucha activa (mirada, gesto, posición del cuerpo) para fijarnos posteriormente en aspectos de la expresión (coherencia textual, vocabulario, tono, volumen).
- ✓ Práctica: se trata de ejecutar las habilidades que aprender en las sesiones de entrenamiento para conseguir que los alumnos puedan extrapolarlas a otros contextos de interacción social. Se sigue el formato del *role-playing* o ensayo de conducta.

- ✓ Retroalimentación o *feedback*: consiste en proporcionar al alumno información de cómo ha realizado la práctica. Para ello se aprovecha, de nuevo, el visionado de las grabaciones.

Del programa de *Hablar hasta entenderse* (Porro, 1999) se ha adoptado el equilibrio de los pares, pues son dos alumnos los que siempre participan en el acto comunicativo. También se ha adoptado la técnica de la *silla oreja* y la *silla boca*: los alumnos han de pasar obligatoriamente por los dos asientos para hablar (*silla boca*, siguen los cuatro pasos de la CNV ayudados por el pacificador) y escuchar (*silla oreja*) alternativamente. Asimismo, se ha utilizado su recurso del *buzón de los conflictos* que se ha colocado en la esquina de mediación. Los alumnos pueden introducir en él notas con los conflictos que surgen en su convivencia diaria. Estos conflictos son leídos en las sesiones semanales y resueltos a través de la CNV. Para reforzar todos los contenidos, los alumnos además elaboran su propio cuaderno de habilidades comunicativas que sirve como recordatorio de lo trabajado en las sesiones anteriores.

4.3. RECURSOS

Los recursos personales están formados por todos los profesionales relacionados directamente con el grupo: tutora y equipo docente con aportaciones importantes sobre el conocimiento de los alumnos en cuanto a carencias y necesidades detectadas. Se ha pedido la colaboración de las familias para reforzar los aprendizajes fuera del centro, ensayando *la práctica oportuna* (Monjas, 2009, p. 130), es decir, la práctica de las habilidades aprendidas en el discurrir diario de la vida de los alumnos, aprovechando otras oportunidades que se presentan en la vida del alumno de forma natural. Se ha pedido su ayuda sobre todo en la práctica de la escucha activa y en la eliminación del lenguaje agresivo.

Siguiendo a Corrales y Sierras (2002, p.27), los recursos didácticos son los medios en los que se apoyan los docentes en su quehacer diario y que sirven para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje. Con esta doble función, los recursos materiales seleccionados nos permiten aplicar nuevas tecnologías (pizarra digital, *tablet*) para la grabación y el posterior análisis de las situaciones planteadas en las diferentes sesiones. Este recurso ha sido empleado porque permite, además, el cumplimiento de otras funciones reconocidas por Cabero (1995, pp. 4-5): transmisor de información, instrumento motivador, instrumento de conocimiento por los estudiantes, evaluador de los conocimientos y habilidades alcanzadas por los estudiantes, medio de formación y perfeccionamiento del

profesorado en aspectos y estrategias didácticas y metodológicas, medio de formación y perfeccionamiento de los profesores en sus contenidos del área de conocimiento, herramienta de investigación psicodidáctica e instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes.

4.4. ACTIVIDADES

El programa surge ante los problemas de comportamiento que se generan en el aula de sexto curso de Educación Primaria. En diferentes reuniones de ciclo, el equipo docente presenta de forma continuada su preocupación por los conflictos que surgen en el aula y por el clima de aula en el que derivan. Se plantea la necesidad de una actuación directa con los alumnos. En el mes de enero se convoca a las familias a una reunión para exponerles el problema y pedirles su colaboración. En el mes de febrero se inicia la intervención con los alumnos.

La intervención se plantea en diez sesiones semanales con una duración de 45 minutos. Las actividades que se programan se eligen por ser atractivas, por posibilitar la relación de los contenidos, y por ser adecuadas a los objetivos planteados y a sus destinatarios, facilitando la participación del alumno.

1.ª sesión: motivación y pretest

Objetivos

- Motivar a los alumnos para conseguir su participación en el programa.
- Fomentar la participación de los alumnos.
- Conocer el clima emocional del aula.

Desarrollo de la sesión

Se explica a los alumnos el programa de habilidades comunicativas que se va a desarrollar, la importancia de su aplicación en su vida diaria y las implicaciones de los profesores y de las familias. Se destaca la importancia del papel de la familia en el seguimiento y continuidad de aspectos trabajados en clase.

Se hace el primer sondeo para que los alumnos expongan las razones que expliquen los comportamientos y los conflictos que surgen en el aula. Para ello se les hace reflexionar sobre las siguientes frases:

- Esta clase es un lugar tranquilo y agradable.
- Hay muchos compañeros que te ayudan cuando se lo pides.
- Los profesores hablan en un tono tranquilo que transmite seguridad y apoyo.

- El tono entre compañeros es amable y respetuoso.
- Se trabaja bien en grupo; todos los alumnos participan en los equipos de trabajo.
- El respeto está presente en la relación entre compañeros, aunque a veces surjan enfrentamientos o problemas de convivencia.
- Cuando se resuelven los conflictos, las soluciones son satisfactorias para todos.
- Se escuchan todos los puntos de vista para resolver los conflictos.

Se hace la primera grabación que corresponde a un enfrentamiento de dos alumnos durante esa semana: había nevado y un alumno se puso a tirar bolas a una compañera que empezó a insultarle. Este primer intercambio comunicativo está marcado por la repetición de palabras y de enunciados: «Resulta que el martes salí del colegio y a la salida me solían tirar bolas y entonces me tiraron bolas M..., A..., M... y... ya está, me tiraron bolas y entonces me tiraron bolas y yo cogí y les insulté porque no me gusta que me tiren bolas... pero a mí lo que no me parece bien, no me parece normal es que me tiren bolas». También se evidencia que los alumnos no son capaces de desarrollar una escucha activa por lo que no se llega a ningún acuerdo. La conversación se da por terminada sin que haya habido entendimiento («Y a mí [no me gusta] que me insulten, así que...»). Por último, se pide su colaboración para conocer el clima emocional del aula a través del cuestionario de comportamiento en clase que sirve para que los alumnos subrayen los tipos de conductas que más les molestan en el aula.

2.ª sesión: pretest. Modelos de comportamiento

Objetivos

- Facilitar la participación de los alumnos.
- Reconocer los tres tipos de modelos de comportamiento.
- Identificar el modelo asertivo como patrón de comportamiento.
- Identificar la escucha activa.
- Realizar el test de conducta asertiva.

Desarrollo de la sesión

Se explican los tres modelos de comportamiento: pasivo, agresivo y asertivo. Se ponen ejemplos y por parejas dramatizan su resolución de forma pasiva, agresiva y asertiva. Las situaciones planteadas son las siguientes:

- Dejas la agenda a tu compañero y te la devuelve llena de tachones.
- Habéis participado en una carrera por parejas y habéis perdido porque tu compañero ha llegado el último.
- Estás en la fila y tu compañero se cuele.

Los alumnos identifican las formas de resolver el conflicto por las parejas y señalan las características de cada uno. Para definir el estilo pasivo no tienen dificultades, comprenden la diferencia con el resto de los estilos trabajados y lo expresan claramente: «No ha dicho nada, no se ha puesto a hablar, no lo ha resuelto ni de forma pasiva ni de forma asertiva». Lo identifican con la apatía: «Pasa, le da igual». El estilo asertivo es señalado por los alumnos como la mejor manera de enfrentar un problema. Son ejemplo claro de ello las expresiones: «Lo ha resuelto [el problema] de manera asertiva, no peleándose ni nada...», «Hablando», «Hablando con él para que entienda el problema y así llegar a un acuerdo». Ante la pregunta de cómo se resuelve un conflicto con el estilo agresivo, los alumnos lo resumen en una sola palabra: «Malamente». También se les pide que reflexionen sobre las tres situaciones y que elijan aquella en la que se han encontrado más cómodos. Eligen el estilo asertivo para resolver los problemas sin llegar a enfrentamientos («Una manera pacífica, sin hacer daño a nadie») y porque se encuentran bien con ellos mismos (« [Me he sentido] Bien, porque he resuelto el problema»).

Se les orienta hacia la observación de los gestos, la mirada, la postura introduciendo el concepto de la escucha activa. Se compara el modelo agresivo con el chacal (animal agresivo) y el modelo asertivo con la jirafa (animal asertivo). Se establece la cabeza de la jirafa como símbolo de la clase. Para los alumnos es una clase jirafa porque: «Estamos más tranquilos, no alborotamos tanto» y porque: «Nos podemos enfadar y se puede resolver el problema de una forma tranquila». Por último, los alumnos completan el test de conducta asertiva. Se insiste en que sean sinceros.

3.ª sesión: esquina de mediación. Inicio de la CNV

Objetivos

- Identificar la esquina de mediación y sus funciones.
- Dar a conocer algunos derechos asertivos de los niños.
- Iniciar el modelo de CNV para la resolución de conflictos.
- Trabajar las técnicas de escucha activa.
- Desarrollar el respeto por el turno de palabra en las conversaciones.

– Adecuar la expresión a la conversación proporcionando información adecuada y clara.

Desarrollo de la sesión

Repaso de los tres modelos de comportamiento y lectura de los derechos asertivos de los niños. Se busca un lugar de la clase donde situar la esquina de mediación y se colocan sus elementos identificando sus funciones:

- Símbolo de la clase jirafa: ayuda a recordar el lenguaje y el modelo asertivo que se toma como modelo.
- Panel informativo que se irá completando con los contenidos que se van a trabajar en cada sesión: sirve de recordatorio y de ayuda en las situaciones comunicativas.
- *Silla boca* que ocupará el hablante. Simboliza el turno de palabra.
- *Silla oreja* que ocupará el oyente. Simboliza la escucha activa.
- *Buzón de los conflictos*: los alumnos pueden introducir en él situaciones interpersonales que resolver.

Se inicia la explicación de la CNV en una situación recreada y se ponen ejemplos de frases que se corresponden con la comunicación violenta («No cojas mis cosas. Siempre me estás molestando») y la comunicación no violenta («No me gusta que me cojas mis cosas porque quiero tenerlas ordenadas»). Se trata de percibir la diferencia en el tono, el volumen y las palabras empleadas. Se pide que los alumnos formen parejas y se turnen para transmitir mensajes en primera persona practicando también las actitudes de escucha activa: postura, mirada, asentimiento de cabeza... Se dramatizan situaciones que ya han vivido:

- Tienes un balón y tu compañero te lo quita. Los mensajes transmitidos por los alumnos son los siguientes: «No me quites el balón porque estoy jugando con...», «No me quites el balón porque estoy aprendiendo un juego nuevo», «No me quites el balón porque estoy esperando al profesor».
- Estás comiendo tu almuerzo y te quitan el bocadillo. Los alumnos han elaborado estos mensajes: «No me quites el bocadillo porque tengo hambre», «No me quites el bocadillo que luego me riñe mi madre», «No me quites el bocadillo que me duele la tripa de hambre».
- Te empujan en la fila. Los mensajes son: «No me empujes porque me molesta», «No me empujes porque me haces daño», «No me empujes porque ya estoy hartito».

4.ª sesión: práctica de la CNV

Objetivos

- Presentar las fases de la CNV.
- Practicar la resolución de conflictos con la CNV.
- Desarrollar la escucha activa y la observancia del turno de palabra.
- Ampliar el vocabulario relacionado con emociones y sentimientos.
- Desarrollar la coherencia en las intervenciones ajustando su discurso al tema que se está tratando.
- Adecuar la expresión a la conversación proporcionando información adecuada y clara.

Desarrollo de la sesión

Presentación de las etapas de la CNV: observación, sentimientos, necesidades y petición. Se elabora entre todos un guion para seguir las fases de la CNV que queda de esta manera:

ETAPAS DEL PROCESO DE CNV	
1. Observación:	He observado
2. Sentimientos:	Me siento
3. Necesidades:	Necesito.....
4. Petición:	Te pido

Se decide el nombre para la persona que actúe como mediador. Los nombres planteados por los alumnos son: el ayudante, el juez, el purificador, el pacificador, el que manda. Por votación, queda elegido el nombre de pacificador. Ante la necesidad de ampliar el vocabulario se presenta y se analiza la lista de palabras (Apéndice 2.2.) para nombrar sentimientos, positivos y negativos y superar la repetición continua de términos (*bien / mal*).

Se abre el buzón de conflictos, se van leyendo los conflictos que los alumnos han introducido en el buzón y se inician las grabaciones de la resolución de conflictos con la CNV. La pareja de alumnos se sienta en la esquina de mediación. Empieza a hablar el alumno que ocupa la silla boca y sigue las fases de la CNV dirigido por el pacificador. El oyente se sienta en la silla oreja. Después se intercambian los papeles. En estas primeras grabaciones el acto comunicativo está acompañado de risas y movimientos nerviosos, movimientos continuos y miradas a la cámara que dificultan la comunicación.

Se han analizado dos situaciones recogidas en el *Buzón de conflictos*.

- Un alumno se ríe de otro porque se ha equivocado leyendo: en esta grabación los propios alumnos demuestran que tienen interiorizado el concepto de escucha activa y reconocen su necesidad («Hay que escuchar y mirar»). También se observa cómo el pacificador ayuda al cumplimiento de las fases de la CNV. Por ejemplo, el primer alumno siguiendo sus indicaciones dice: «Me confundí cuando estaba leyendo y te reíste de mí. Me sentí mal porque tú te has burlado. Necesito que no lo vuelvas a hacer. Te pido, por favor, que no te vuelvas a reír de mí». Al cambiar de silla, le toca hablar al otro alumno: «Tú, a veces, muchas veces, me llamas pesado y cosas así. Me siento ofendido. Necesito que no me llames pesado. Te pido que no me insultes ni te rías de mí».
- Una alumna se siente ofendida por un compañero y le pega. Los alumnos son capaces de escuchar y de exponer la situación siguiendo las etapas de la CNV y alternando el turno de palabra. El alumno que habla en primer lugar dice: «He observado que no te gustan las cosas que te digo pero tampoco me gusta que me pegues. Yo me siento mal por haberte dicho tonterías pero también cuando me pegas. Necesito que me respetes. Te pido que pares de pegarme». Se cambian de silla y la compañera hace uso del turno de palabra: «He observado que cuando yo estoy tan tranquila en clase y sentada en la silla, tú dices cosas que a mí no me gustan. Me siento fastidiada porque yo quiero prestar atención y tú no me dejas. Necesito que pares de hacer eso. Por favor, te pido que dejes de molestarme».

5.ª sesión: cuaderno de habilidades comunicativas. Resolución de conflictos

Objetivos

- Desarrollar el trabajo en equipo.
- Favorecer la comunicación del grupo.
- Desarrollar la escucha activa y la observancia del turno de palabra.
- Aplicar el vocabulario trabajado.
- Desarrollar la coherencia en las intervenciones ajustando su discurso al tema que se está tratando.
- Adecuar la expresión a la conversación proporcionando información adecuada y clara.

Desarrollo de la sesión

Se empieza a elaborar el cuadernillo de habilidades comunicativas (Apéndice 2.3.) en equipo que sirve de refuerzo de las sesiones anteriores. Se recuerda el símbolo de la clase y por qué ha sido elegido y los estilos de comunicación. Como aplicación, los alumnos deben escribir en grupo tres finales diferentes para un cuento atendiendo a los diferentes estilos conocidos.

Para el cuento de *Hansel y Gretel*, estos han sido los desenlaces: «Hansel y Gretel preguntaron a la bruja que para qué preparaba el horno y la bruja les contesta que para comerlos. Ellos agachan la cabeza y no dicen nada». (Final pasivo). «Hansel y Gretel ven que la bruja está preparando el horno y le preguntan que para qué quiere el horno. La bruja les contesta que para comerlos. Entonces los niños se enfadaron y la empujaron al horno, la encerraron y la asaron». (Final agresivo). «Hansel y Gretel preguntan a la bruja que para qué prepara el horno y la bruja les contesta que para comerlos. Los niños la dicen que entienden que tengan hambre pero que ellos tienen derecho a vivir y le piden que, por favor, no les coma. Entonces, la bruja no les come y les deja marchar». (Final asertivo).

En el cuento de *Caperucita Roja* aparecen los siguientes finales: «Cuando el lobo está dando golpes a la puerta, la abuela pasa de él y no se esconde ni pide ayuda y el lobo se la come». (Final pasivo). «Cuando el lobo está a punto de comerse a la abuela de Caperucita, el cazador llega y en vez de pactar con él, directamente le mata». (Final agresivo). «Cuando el lobo está a punto de comerse a la abuela, la abuela decide pactar con él y le dice que si tiene hambre ella le cocina lo que quiera, pero que a ella no se la puede comer». (Final asertivo).

Finalmente, se abre el buzón de los conflictos y se leen los problemas interpersonales surgidos a lo largo de la semana. Se procede a la grabación de videos de resolución de conflictos utilizando la CNV:

- Un alumno está harto de que su compañero le diga: «Estás por...».
- Dos alumnos se han pelado porque se hacían burla mutuamente.

En el primer caso, destaca la capacidad que demuestran los alumnos para definir ya su estado emocional. Se dan cuenta de cuál puede ser la reacción y quieren evitarla para no llegar a un problema mayor: «Me siento mal, tengo ya mucha presión y va a ver una pelea entre tú y yo. Necesito que no me vaciles más porque no quiero llegar a tener esa pelea». En el segundo caso, se observa el empleo de variedad de palabras para referirse a su estado de ánimo. Dicen: «Me siento enfadado», «Me siento enfurecido» en lugar de emplear el término *mal*, tan repetido por los alumnos.

6.ª sesión: cuaderno de habilidades comunicativas. Resolución de conflictos

Objetivos

- Desarrollar el trabajo en equipo.
- Favorecer la comunicación del grupo.
- Practicar la resolución de conflictos con la CNV
- Desarrollar la escucha activa y la observancia del turno de palabra.
- Aplicar el vocabulario trabajado.
- Desarrollar la coherencia en las intervenciones ajustando su discurso al tema que se está tratando.
- Adecuar la expresión a la conversación proporcionando información adecuada y clara.

Desarrollo de la sesión

Continúa la elaboración del cuaderno de habilidades comunicativas. Por equipos, discuten sobre las nuevas palabras que han aprendido y en qué momento las pueden aplicar, atendiendo a los sentimientos que expresan. Las anotan en el cuaderno. Por último, reflexionan sobre las etapas de la CNV y los símbolos de hablar hasta entenderse (boca y oreja) y los dibujan. Se sigue con la resolución de los conflictos encontrados en el buzón:

- Un alumno se queja de que le pegan con la botella de agua.
- Una alumna se queja de que se ríen de ella porque se ha caído.

- Una alumna se queja de que se meten en su vida.
- Un alumno se queja de que una compañera le ha roto la camiseta.
- Una alumna pega a un compañero porque dice que la vacila.
- Un alumno se queja de que otro le pega.

Los tres primeros conflictos no se llegan a tratar en la sesión porque ellos mismos los han solucionado durante la semana. Del análisis del resto de las situaciones se pueden extraer varias conclusiones: los alumnos son capaces de rectificar sus propios enunciados buscando una expresión más precisa («Me siento muy mal, bueno, me siento abrumado...»), emplean cada vez en mayor medida diferentes palabras para expresar un mismo estado de ánimo («Me siento mal por vacilarte y también me siento enojado...», «Me siento fatal...») y se exigen a ellos mismos y a los compañeros una actitud que demuestre una escucha activa («No está mirando...», «Está mirando el papel...»).

7.^a, 8.^a y 9.^a sesión: análisis de los videos

Objetivos

- Desarrollar la capacidad de observación y de análisis de los alumnos.
- Analizar en las grabaciones los elementos de la escucha activa.
- Detectar en las grabaciones la adecuación de la expresión y del vocabulario empleado.
- Desarrollar la coherencia en las intervenciones ajustando su discurso al tema que se está tratando.
- Adecuar la expresión a la conversación proporcionando información adecuada y clara.

Desarrollo de la sesión

Se pide a los alumnos que vean las grabaciones y analicen las situaciones atendiendo a: elementos de la escucha activa, vocabulario empleado, repetición de palabras, expresión adecuada, fluidez verbal y acuerdos alcanzados. Es muy significativo el análisis de los alumnos. En la primera grabación, ya detectan que en la conversación no ha habido una auténtica intención comunicativa: «Ha sido como un partido de tenis». Señalan también la falta de escucha activa («No ha habido escucha activa») y la falta de soluciones («No han llegado a ningún acuerdo»). En las grabaciones posteriores, su análisis ha pasado a ser más profundo y ya han planteado cuestiones como:

- Si hay escucha activa –se fijan en la mirada, los gestos, la postura–: «No está mirando a...», «Estaba mal sentada, medio tumbada y con las manos en los bolsos». «La persona que te está hablando creerá que no la haces caso si estás mal sentada».
- El vocabulario empleado: «Repite mucho la palabra mal», «Ha dicho frustrado», «Le falta léxico...».
- Si hay alternancia en el turno de palabra: «No le deja hablar», «Ahora no le tocaba hablar a...».
- Adecuación al tema: «Habla de otra cosa diferente que ya pasó».
- Calidad de la expresión: «No se entiende lo que dice», «No le he entendido bien lo que decía porque se iba parando al final de la frase», «Ha utilizado un tono de voz que casi no se le entendía», «El volumen no era el adecuado».

10.ª sesión: valoración del programa

Objetivos

- Recoger la valoración final de los alumnos del programa.
- Analizar la aplicación del mismo fuera del aula.
- Evaluar el impacto del programa en el desarrollo social y emocional del alumno.
- Evaluar el grado de adquisición de los objetivos planteados.
- Evaluar el desarrollo de las habilidades comunicativas trabajadas.

Desarrollo de la sesión

Se inicia la clase pidiendo a los alumnos que valoren lo que han aprendido con el programa y cómo lo aplican en su vida diaria. Subrayan la importancia del diálogo, de la correcta expresión, del uso del vocabulario adecuado y de la resolución de conflictos de forma pacífica. Como ejemplo recojo las siguientes intervenciones: «He aprendido que hay que estar bien sentados, que hay que saber hablar, saber expresarse; cuando tenga algún problema hay que seguir las instrucciones (observación, sentimientos, necesidades y petición) y también he aprendido que cuando uno se enfada se puede arreglar fácilmente». «He aprendido que hay que tener actitud asertiva, que hay que hablar bien con los demás, utilizando las palabras adecuadas, que no hay que gritar y que se puede llegar a una solución sin recurrir a insultos ni pegarnos». «He aprendido que si resuelves las cosas pegando no consigues nada, solo consigues meterte en líos y tienes que resolver las cosas asertivamente, hablándolas». Algunos alumnos comentan que su cambio de actitud se ha trasladado a las relaciones familiares y presenta un alto grado de satisfacción personal, puesto que, en casa, también ha mejorado («Mi padre está más contento»). Finalmente, en su cuaderno de

habilidades comunicativas hacen una reflexión final individual que sirve para reflejar por escrito la valoración del programa. Las valoraciones se pueden resumir en el texto de una alumna que ha escrito: «He aprendido que las cosas no se resuelven peleando sino que hay que resolverlas hablando y escuchando asertivamente y contar cómo te sientes. También hay que escuchar a los demás y dejarles expresar sus sentimientos y opiniones».

4.5. Análisis de los resultados

Rosales defiende que la evaluación se encuentra dentro de las funciones del profesor y supone un ejercicio de reflexión sobre los procesos de enseñanza (2000, p. 14). Cuando esta evaluación se aplica a las competencias, debe tener carácter progresivo, multidisciplinar y cualitativo midiendo el progreso del alumno, sus limitaciones y su ritmo de desarrollo personal (Gracia Ballester y Sánchez Santamaría, 2010, p. 43.)

Para Acosta (1996, pp. 19-20), las razones fundamentales para la evaluación de los actos de habla es su utilidad para conocer cómo se modifica el lenguaje gracias al programa diseñado y para detectar a aquellos alumnos que presentan dificultades en su conducta lingüística. De ahí, que esta evaluación final dé información sobre el grado de consecución de los objetivos planteados. Para llevarla a cabo se han repetido los mismos tests que en la evaluación inicial. Su corrección (Apéndice 1.2.) arroja los siguientes resultados:

- La corrección de la escala de conducta asertiva presenta claras variaciones respecto a los resultados de la evaluación inicial. Las respuestas se dividen entre un 10,83 % de respuestas agresivas, un 19,4 % de respuestas pasivas y un 71,66 % de respuestas asertivas. Se contempla una disminución significativa de las respuestas agresivas y un aumento considerable de las respuestas asertivas. Los alumnos han optado por la asertividad para resolver las situaciones defendiendo sus derechos sin necesidad de insultos o peleas con sus compañeros; ellos solos han comprendido que la solución del conflicto pasa por el uso de la palabra y el diálogo. Sigue dándose el caso de alumnos que no son sinceros en sus respuestas, aunque el resultado final se corresponde más con la situación actual del grupo definida por la observación directa de la tutora y corroborada por el resto de los profesores del grupo.
- También se aprecia una notable mejoría en el comportamiento del grupo. Los ruidos en clase han disminuido un 60 %, las peleas y las burlas entre alumnos, así

como las voces y los gritos, un 80 %. Estos resultados implican que los alumnos se han dado cuenta de que los problemas se resuelven mejor hablando y de la inutilidad de los enfrentamientos verbales. Se ha conseguido el respeto por el turno de palabra y el mantenimiento del orden en los cambios de clase. Es importante subrayar la interiorización que han hecho de la escucha activa y de la necesidad de escuchar al otro para después poder hablar y llegar a acuerdos. Los alumnos reflejan que se van asumiendo las responsabilidades de cada uno dentro del grupo. Entienden que su actuación no puede ser algo aislado, sino que forma parte de un conjunto de relaciones que conforman el clima del aula. Conocen la importancia de establecer relaciones equilibradas que se inician en el colegio y que se extienden después a su vida social y familiar. No obstante, dos alumnos todavía presentan conductas disruptivas en el aula. La eliminación de factores disruptivos influye en una mejora del clima emocional que es valorado muy positivamente por parte de toda la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos).

- En cuanto a los resultados del test de las habilidades comunicativas, se pone de manifiesto una mejora de los actos de habla con una ampliación del léxico por parte de un alto número de alumnos, una exigencia de mejora en la modulación de la voz y una preocupación por adecuar sus enunciados a la comunicación. Se detecta también cómo hay mayor número de alumnos que son capaces de iniciar sus propias rectificaciones en las conversaciones, preocupados por una expresión clara y concreta. Así, progresan en la capacidad para reconocer sus dificultades en la expresión, rectificar y volver a empezar. Se esfuerzan en hablar de forma coherente relacionando ideas y no saliéndose del tema del que se está tratando. Intentan acabar las oraciones y no dejarlas incompletas. Por lo que respecta al vocabulario, se advierte la dificultad de algunos alumnos para extrapolar los recursos léxicos trabajados a su lenguaje diario. Sin embargo, también se dan casos de otros alumnos que han ampliado su capacidad léxica usando diferentes palabras para referirse a lo mismo evitando la repetición de términos. Los alumnos van adquiriendo y ejercitan las técnicas de escucha activa; para ellos es importante mantener una adecuada posición del cuerpo, fijar la mirada en el hablante y demostrar una actitud positiva en el intercambio comunicativo, pues son los complementos del lenguaje empleado y los indicadores de que se está prestando atención. Destaca cómo mantienen con mayor facilidad la relevancia en el turno de

palabra, lo que implica una participación más equitativa de los hablantes en los actos comunicativos. Son los propios alumnos los que exigen mantener el turno de palabra y el respeto a la alternancia. Por último, hay que poner de relieve la notable mejoría en el respeto a las intervenciones de los compañeros y en la adecuación de sus intervenciones. Utilizan las normas de cortesía y educación de manera natural, no forzada, consiguiendo una expresión relajada que sirve al propósito de la asertividad y la comunicación no violenta.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

El programa diseñado se basa en la dimensión oral de la competencia comunicativa atendiendo al desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar. Es un programa vivo que busca una continuidad en la vida curricular y social de los alumnos, de forma que sean capaces de aplicar las estrategias y técnicas comunicativas trabajadas en su quehacer cotidiano.

La reflexión final sobre este trabajo permite enfatizar la trascendencia de la formación de hablantes y oyentes competentes que defiende Lomas (1993). El aula es un medio cercano y conocido por los alumnos donde viven muchas experiencias sociales. En este programa queda demostrado que el aprovechamiento de estas interacciones es un recurso de primer orden para el desarrollo de la competencia comunicativa, como reclama Hymes (1995). Además, la actuación con los alumnos ha permitido demostrar la importancia de dotar a los alumnos de recursos verbales y no verbales para la resolución de conflictos como la asertividad, defendida por Castanyer (1997) como facilitadora de la comunicación y de la autoestima de los alumnos, la escucha activa y la comunicación no violenta de Rosenberg (2011), que fomenta la comprensión y el respeto mutuo. La combinación de estos elementos ayuda a la mejora del clima escolar que Bisquerra (2008) señala como determinante en el desarrollo integral de los alumnos. De la aplicación didáctica de esta investigación se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- ✓ La importancia de la funcionalidad de los aprendizajes que aseguran una motivación y un éxito en el planteamiento con los alumnos. El desarrollo de las habilidades de hablar y escuchar es algo real, cercano y necesario en su vida.
- ✓ La trascendencia de diseñar estrategias y técnicas que propicien el desarrollo de la dimensión oral de la competencia comunicativa en el aula de acuerdo con la importancia y el relieve que les corresponde e introduciendo explícitamente un plan de actuación en las programaciones didácticas y en las programaciones de aula.
- ✓ La necesidad de la sistematización de las estas experiencias como factor determinante en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ La necesidad de aplicación de habilidades comunicativas en la resolución de conflictos por el mayor número de profesores y, sobre todo, por el tutor del grupo que es el profesional que más horas pasa con los alumnos. Es una garantía de éxito.
- ✓ La toma de conciencia de los profesores de su papel de hablantes y oyentes como modelo para los alumnos.
- ✓ La importancia de introducir en el proyecto educativo de centro el compromiso de formar hablantes y oyentes competentes, capaces de desenvolverse con éxito en la sociedad que les ha tocado vivir.
- ✓ La trascendencia de la colaboración y participación de toda la comunidad educativa: alumnos, profesores y familia –considerada como primer agente de calidad en la educación de los alumnos–.

LISTA DE REFERENCIAS

- Acosta, V. M. (dir.) (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Granada: Aljibe.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. y Sullivan, E. D. (1983). *El desarrollo infantil 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Briz, E. (2003). *El enfoque comunicativo*. En A. Mendoza. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria (79-11)*. Barcelona: Graó.
- Cabero, J. (1994). *Propuestas para la utilización del video en los centros*. Barcelona: PPU
<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it01d.htm> (Consulta: 15 de marzo de 2014).
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En M. Llobera, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (63-81)*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. *Signos*, 17, 54-62.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. *Signos*, 18, 78-89.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castanyer, O. (1997). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educaciónn escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de Innovación Educativa* 161, 34-39.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> (Consulta: 20 de enero de 2014).

- Corrales, M.I. y Sierras, M. (2002). *Diseño de medios y recursos didácticos*. Málaga: Innovación y Cualificación.
- Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Escotet, M. A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.
- Fine, D. (2009). *Saber conversar*. Madrid: Temas de hoy.
- Gallardo Paús, B. (2008), Pragmática textual y TDAH. En *Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología*. La Laguna, España. <http://www.uv.es/pauls/2008.PREP-BeatrizGallardo.pdf> (Consulta: 2 de febrero de 2014).
- García, C. R. (1987). *Enfoques didácticos sobre la lengua hablada*. En Barrientos, C., García, C. R. y Martínez, I., Orientaciones didácticas sobre la lengua. (25-38). Madrid: Narcea.
- Gracia Ballester y Sánchez Santamaría (2010). *Programar y evaluar por competencias en Educación Primaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Gracida, Y. (2010). La evaluación de competencias comunicativas. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, 5-9.
- Hervás, G. (1998). *La comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor.
- Hymes, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. En M. Llobera (coord.). Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (27-45). Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (1993). *Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua*. En Lomas, C. y Osoro, A. (comps.). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (93-131). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Juárez, M. (2003). *Saber expresarse*. Madrid: Acento.

- Marco Valle, E. (2002). *Aprender a ser personas. Tutorías de Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Monjas, I. (1997). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (3.ª ed.)*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales. (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf (Consulta: 20 de enero de 2014).
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, 5-9.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf> (Consulta: 20 de enero de 2014).
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional (3.ª ed.)*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Romero, G. (2007). *La gestión de la convivencia escolar desde el diálogo educativo con el contexto: una reflexión sobre inadaptación social, condición marginal y conflicto escolar*. En J.C. Torrego (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos (2.ª ed.)*, (245-262). Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosenberg, M. B. (2011). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Barcelona: Alcanto.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil (12.ª ed.)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Segura, M. (2006). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*.

Madrid: Narcea.

Torrego, J. C. (2008). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (6.ª ed.). Madrid: Narcea.

Tusón, A. (1997). *Aportaciones de la Sociolingüística a la enseñanza de la Lengua*, en C. Lomas y A. Osoro, (comps), *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua* (55-68). Barcelona: Paidós.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (Compendio). París: Autor.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> (Consulta: 26 de enero de 2014).

Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid. Santillana.

Van Stappen, A. (2010). *Cuaderno de ejercicios de comunicación no violenta*. Barcelona: Terapias Verdes.

Vila, I. (1994). Lengua y constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 68-69.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Referencias normativas

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, de 9 de mayo de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado 52, de 1 de marzo de 2014.

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. Boletín Oficial del Estado 106, de 1 de mayo de 2014.

APÉNDICES

Apéndice 1. Tablas de resultados de la evaluación

1.1. Resultados evaluación inicial

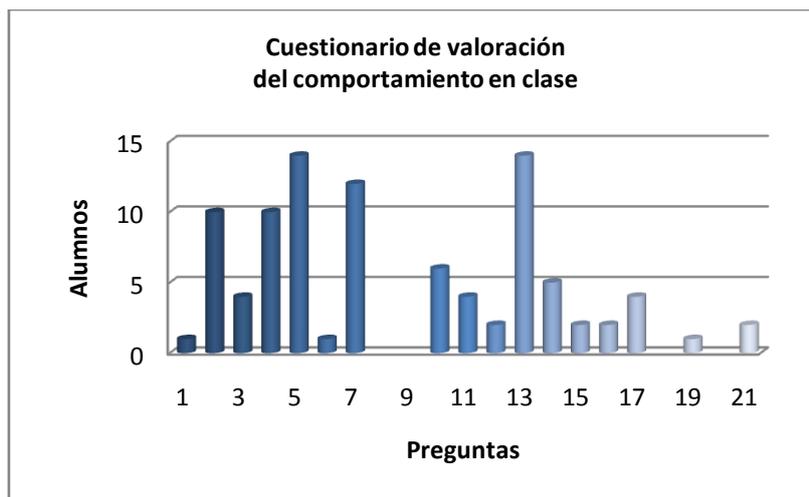


Tabla1. Evaluación inicial. Cuestionario de valoración del comportamiento de clase
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación inicial)

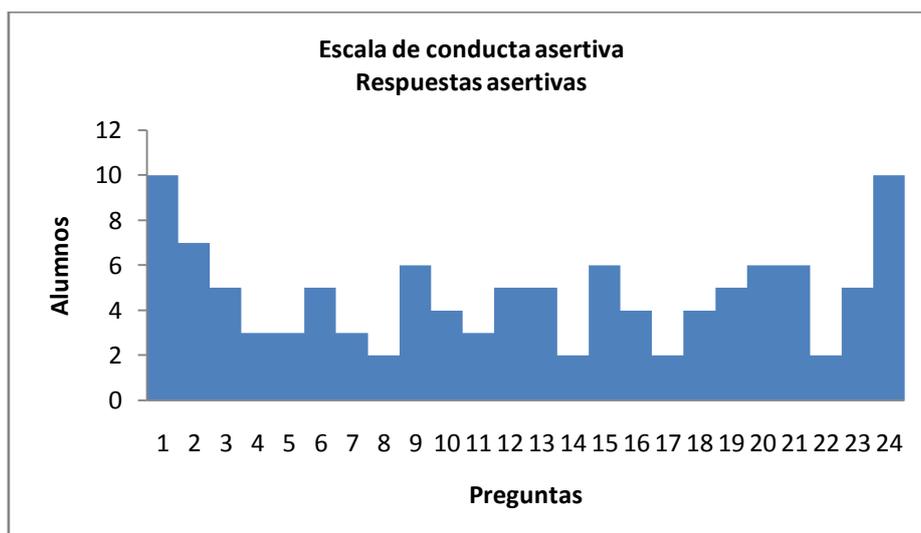


Tabla2. Evaluación Inicial. Escala de conducta asertiva. Respuestas asertivas
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación inicial)

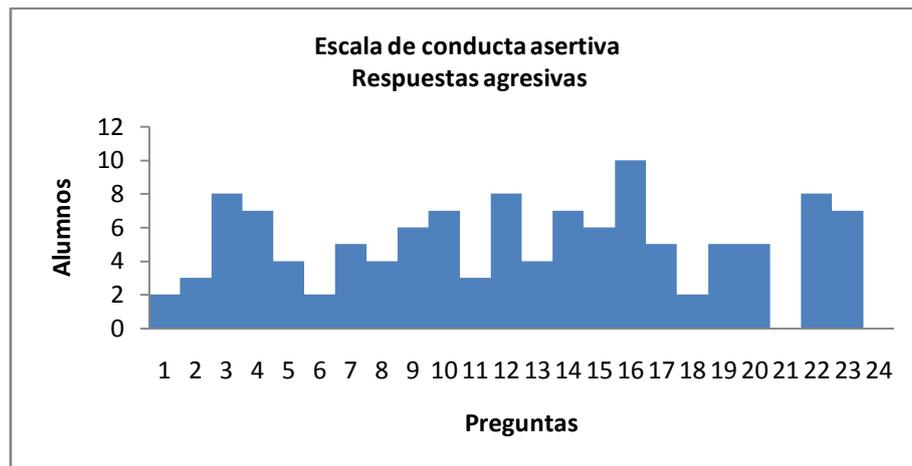


Tabla 3. Evaluación inicial. Escala de conducta asertiva. Respuestas agresivas
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación inicial)

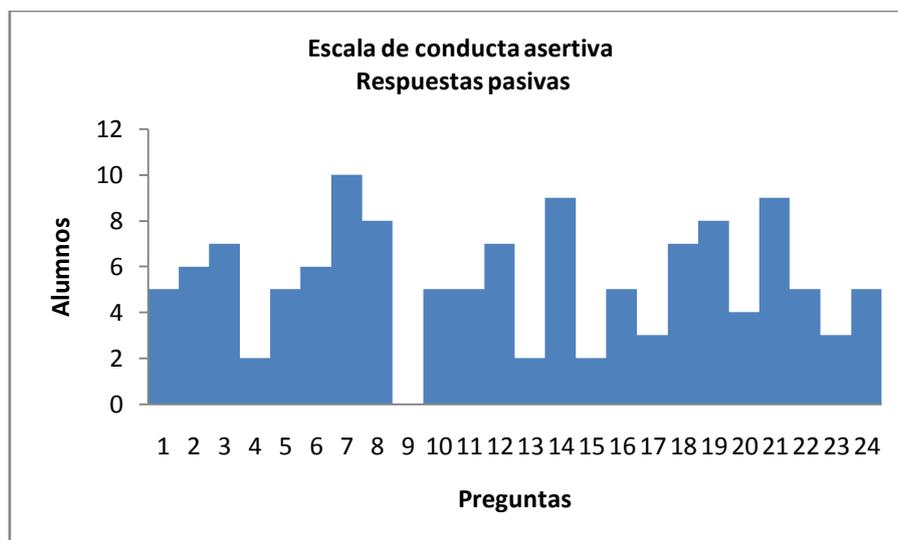


Tabla 4. Evaluación inicial. Escala de conducta asertiva. Respuestas pasivas
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación inicial)

1.2. Resultados evaluación final

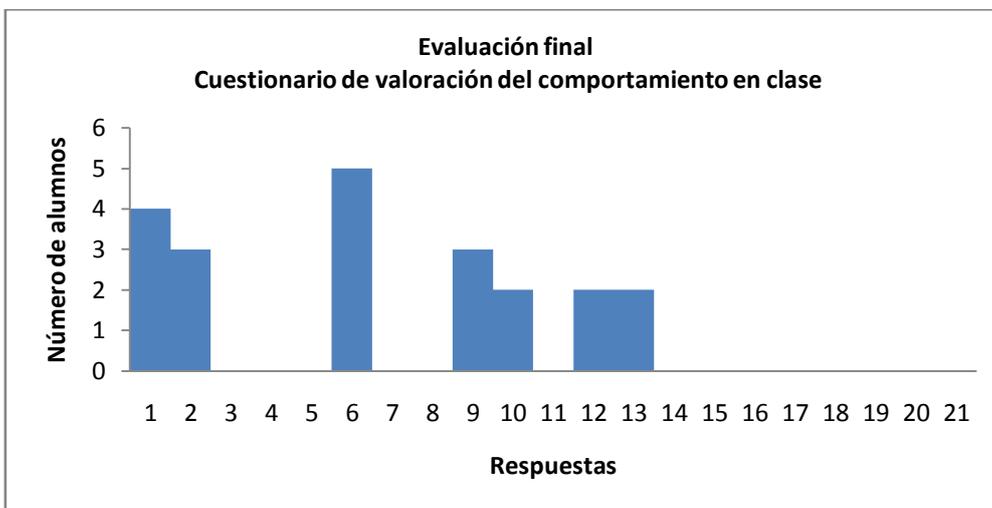


Tabla 8. Evaluación final. Cuestionario de valoración del comportamiento de clase
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación final)

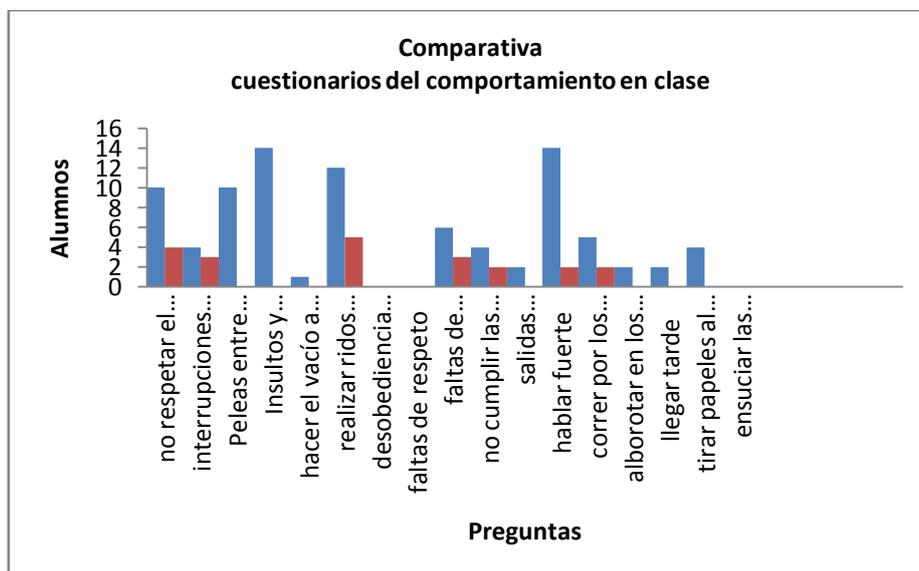


Tabla 9. Comparativa de la evaluación inicial y final del cuestionario del comportamiento en clase
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación final)

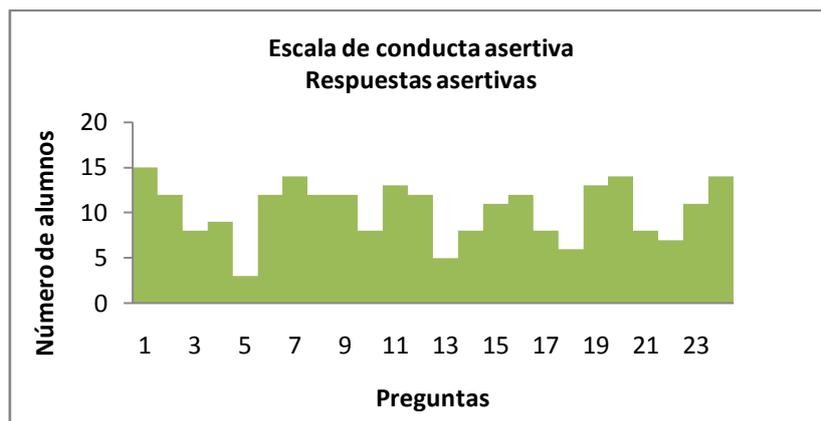


Tabla 5. Evaluación final. Escala de conducta asertiva. Respuestas asertivas
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación final)

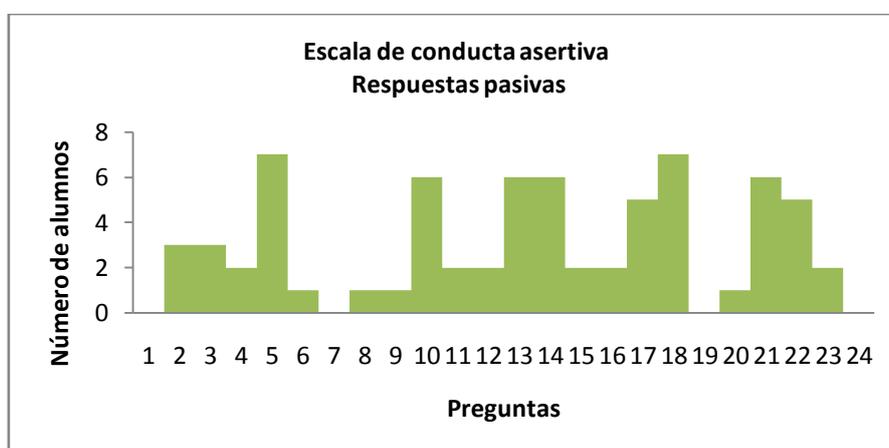


Tabla 6. Evaluación final. Escala de conducta asertiva. Respuestas pasivas
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación final)

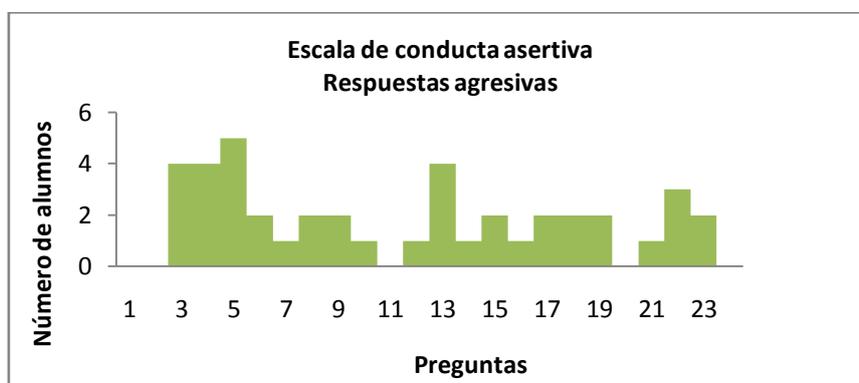
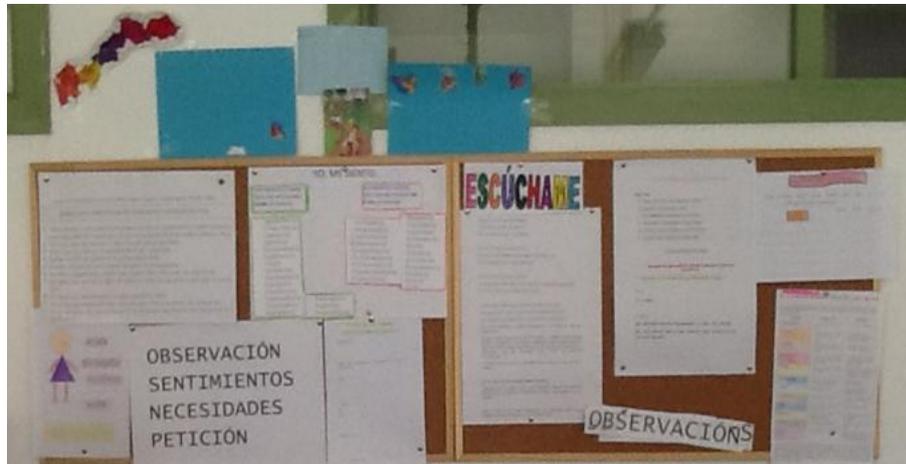


Tabla 7. Evaluación final. Escala de conducta asertiva. Respuestas agresivas
(Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la evaluación final)

Apéndice 2. Programa de habilidades comunicativas

2.1. Esquina de mediación



2.2. Vocabulario

YO, ME SIENTO...

Cuando mis necesidades *están* satisfechas:

- agradecido
- aliviado
- alegre
- asombrado
- cómodo
- conmovido
- deseoso
- emocionado
- encantado
- energético
- esperanzado
- estimulado
- excitado
- interesado
- inspirado
- maravillado
- motivado
- optimista
- orgulloso
- realizado
- relajado
- satisfecho
- sereno
- seguro
- sorprendido
- tranquilo

Sentimientos cuando mis necesidades *no están* satisfechas:

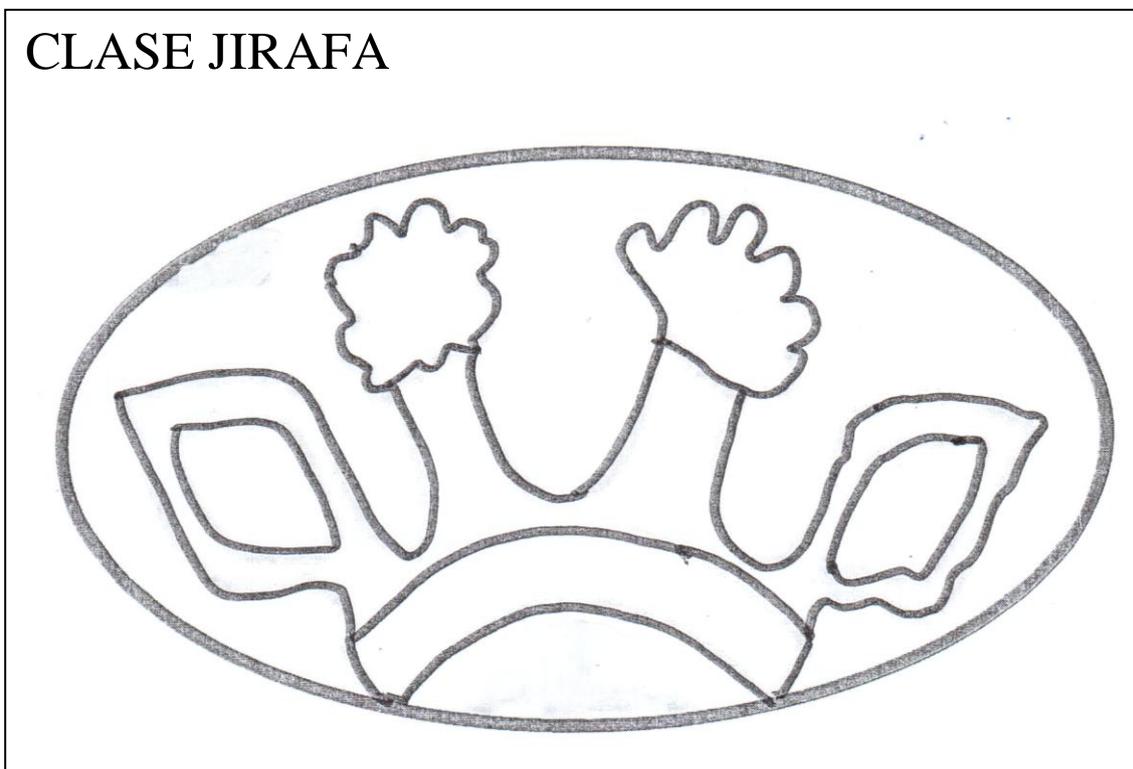
- abrumado
- ansioso
- asustado
- avergonzado
- cansado
- confundido
- decepcionado
- desalentado
- desesperado
- desilusionado
- desesperanzado
- enfurecido
- enojado
- fastidiado
- frustrado
- impaciente
- incómodo
- inútil
- irritado
- nervioso
- preocupado
- reacio
- solo
- temeroso
- triste

Fuente: Rosenberg, (2013, pp. 55-56).

2.3. Cuaderno de habilidades comunicativas

HABILIDADES COMUNICATIVAS

NOMBRE:



Sentimientos cuando mis necesidades **no están** satisfechas:

-
-
-
-
-
-
-
-

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1.
2.
3.

DERECHOS ASERTIVOS DE LOS NIÑOS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etapas en la comunicación no violenta

1.
2.
3.
4.

