



TÍTULO

**EFFECTOS DEL USO DE LA RADIO SOBRE LA MEJORA DE
LAS HABILIDADES SOCIALES
UN ESTUDIO EN AULAS DE 3º E.S.O. DEL I.E.S. LA CAMPIÑA,
BEAS (HUELVA)**

AUTOR

Juan Miguel Caballero Bardallo

Director	Esta edición electrónica ha sido realizada en 2014
Curso	Ramón Tirado Morueta
ISBN	<i>Máster Oficial en Comunicación y Educación Audiovisual (2013)</i>
©	978-84-7993-786-7
©	Juan Miguel Caballero Bardallo
Fecha documento	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
	2013



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
 - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
 - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
-
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
 - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
 - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*



Universidad
de Huelva

Efectos del uso de la radio sobre la mejora de las habilidades sociales.

Un estudio en aulas de 3º E.S.O. del I.E.S. La
Campaña,
Beas (Huelva)



Dirección:

Dr. D. Ramón Tirado Morueta

Trabajo de Investigación Fin de Máster

Juan Miguel Caballero Bardallo



ÍNDICE GENERAL

1.	Introducción	5
2.	Revisión de literatura	5
2.1.	La competencia social en la reducción de problemas de convivencia	5
2.2.	La conflictividad como factor de disrupción social	6
2.2.1.	El conflicto en las aulas escolares	8
2.2.1.1.	Modelos de gestionar los conflictos en la convivencia escolar	9
2.2.1.2.	La mediación y tratamiento de conflictos	10
2.2.2.	La disrupción en las aulas	12
2.2.3.	Tipos de disrupción en el aula	12
2.3.	Las habilidades sociales para la resolución de conflictos	13
2.3.1.	El clima de aula y convivencia escolar	14
2.3.1.1.	La comunicación para solventar situaciones conflictivas	15
2.3.2.	Conductas asertivas, pasivas y agresivas	15
2.3.3.	La asertividad como conducta para prevenir conflictos en el aula	16
2.4.	Los nuevos lenguajes de la comunicación	17
2.4.1.	La competencia comunicativa	18
2.4.2.	El medio “Radio” para el desarrollo de la competencia comunicativa	19
3.	Diseño de la investigación	20
3.1.	Planteamiento del problema	20
3.2.	Objetivos de la investigación	21
3.3.	Hipótesis	21
3.4.	Metodología de la investigación	22
3.5.	Instrumentos de recogida de datos	41
3.6.	Muestra de la investigación	46
3.7.	Análisis de datos	47
3.8.	Resultados	47
3.8.1.	Análisis descriptivo	47

3.8.2. Efectos sobre la interrupción y las habilidades personales en el grupo control y experimental	99
3.8.2.1. Efectos del uso combinado del programa de HHSS y de radio sobre la interrupción en el aula y las conductas personales	99
3.8.2.2. Efectos del uso exclusivo del programa de HHSS sobre la interrupción en el aula y las conductas personales	101
3.8.3. Efectos adicionales del programa de radio sobre el comportamiento disruptivo en el aula y las conductas personales	102
4. Conclusiones	104
5. Dificultades y limitaciones de la investigación	106
6. Líneas futuras de la investigación	107
7. Referencias Bibliográficas	107

Agradecimientos

Un largo y complejo período de intervención-investigación ha concluido con una enorme satisfacción por el trabajo realizado. Un trabajo que no sería una realidad sin la dedicación, comprensión y sabiduría de la persona que me ha ayudado a que esto sea una realidad, gracias profesor Ramón Tirado.

Siendo también mi segundo trabajo de investigación, acordarme de la persona con la que inicié este fantástico y apasionante camino en la investigación científico-educativa y sin el cual hoy no estaría escribiendo estas palabras. Gracias por todo lo que me ha aportado profesor Heliodoro Pérez Moreno.

Y por supuesto a todas las personas que me han dado ánimos y apoyado en momentos anímicos no muy buenos, sin esas personas hoy tampoco estaría escribiendo estas letras. Gracias a mi familia, pareja y compañeros/as del Máster de Educomunicación.

1. Introducción

Palabras introductorias me hacen reflexionar sobre la importancia que tiene hoy en día saber comunicarse con el resto de las personas para evitar muchas situaciones no deseadas y conflictivas.

Este motivo es uno de los cuáles me ha llevado a iniciar todo el proceso de investigación que se detallará a continuación. Buscar formas que pudieran ayudar a adolescentes a disminuir conductas disruptivas en el aula, desarrollar habilidades para resolver conflictos. Por ello, la idea de mejorar estas conductas surge con la aplicación de técnicas y habilidades sociales y sobre todo, utilizando el medio de la Radio en pequeños grupos para desarrollar jóvenes más comunicadores en cualquier aspecto de la vida.

El proceso de investigación se ha llevado a cabo en el pueblo de Beas, provincia de Huelva, concretamente en un centro educativo de Secundaria. Los cursos que participarán en este proceso de intervención-investigación serán las dos clases de 3º de la E.S.O. Jóvenes muy despiertos y con ambiciones en la vida digno de admirar.

Y este es otro de los motivos por los que me ha llevado a poner en práctica este trabajo investigador, los propios chicos y chicas del centro, implicarme y ayudarles a un desarrollo positivo de conductas comunicativas para la vida.

Con todo esto, continuaremos el trabajo de investigación con la revisión de literatura por la cual, nos ha llevado, guiado y argumentado en el planteamiento de todo este proceso de investigación.

2. Revisión de Literatura

2.1. La competencia social en la reducción de problemas de convivencia

La competencia social es materializada constantemente por el ser humano en situaciones de distintas idiosincrasia vinculada a la relación con otras personas del entorno. López Latorre, Garrido Genovés, Rodríguez Díaz & Paño Quesada (2002:155), considera que “el concepto de competencia social es actualmente aquel que engloba las perspectivas educativas más modernas relativas al ámbito de la integración social, y por consiguiente, en lo relativo a la prevención del fracaso personal y social”. Además, posibilita a la persona a que pueda entender la realidad social en la que convive, así como ejercer una ciudadanía democrática en una sociedad heterogénea en ideas, principios, religión, cultura, para coadyuvar a su mejora.

López Latorre et al. (2002:155), afirman también que el concepto de “competencia” se refiere, generalmente, a “un patrón de adaptación efectiva al ambiente”, es decir, la capacidad de la persona de desarrollar sus habilidades en el entorno, ajustándose a las necesidades del contexto y de la situación que se converja en ese momento. Cuando actuamos competencialmente, no es legítimo realizarlo de cualquier modo, en este sentido, la capacidad cognitiva es esencial para poder poner en práctica aptitudes competenciales en la vida misma. *“Una competencia es una capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2000).

En palabras de Zabala (2005), ser competente implica un grado de autonomía que permita la transferibilidad del saber a otros contextos y la posibilidad de poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional. Se trataría de aprender para la resolver situaciones cotidianas.

Dentro del marco legislativo, en el Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y haciendo alusión a la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática.

Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales puesto que trabaja las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones.

La competencia social ayuda a entender las peculiaridades de la actual sociedad, su creciente diversidad y su carácter evolutivo, así como la comprensión de la contribución que las distintas culturas han realizado en relación al desarrollo y crecimiento de la humanidad.

2.2. La conflictividad como factor de disrupción social

El término conflicto debe entenderse como elemento connatural e inherente a la relaciones de las personas y los grupos, unido a la convivencia humana (Salinas, Posada & Stella Isaza, 2002). Sin conflicto, las relaciones sociales estarían hastiadas, sin esencia. El conflicto por tanto, complementa las relaciones sociales entre las personas. El educador tiene la oportunidad de

reconvertir el conflicto, regularlo de forma creativa y positiva a través de la mediación y la negociación; creando un clima de tolerancia en el aula, y entendiendo la diversidad como instrumento de enriquecimiento (Narejo & Salazar, 2002).

En un aula puede considerarse como una pequeña familia, donde los chicos y chicas se interrelacionan, hablan, discuten, comparten opiniones y momentos que nunca olvidarán. Como en toda convivencia, los roces y conflictos son propios y comunes donde si no se controlan, pueden llegar a crear un clima de crispación y disrupción en el aula.

Según Cerezo Ramírez (2009), algunas de las conductas más frecuentes entre los escolares son: alborotar fuera del aula, falta de respeto entre compañeros, alborotar en clase, agresiones morales (insultos, amenazas, descalificaciones), agresión física, falta de respeto hacia los profesores y absentismo escolar. Causas que pueden llegar a crear un clima disruptivo en el aula, reduciendo el buen clima de la clase y por tanto, restringiendo la cohesión del grupo-clase.

Las causas de estos problemas de convivencia son diversas. Según Cerezo Ramírez (2009) para poder dulcificarlo debemos prestar atención a: los objetivos educativos, la percepción del rol docente y de la enseñanza, las creencias acerca del aprendizaje y del papel que tienen los alumnos en el suyo propio y la naturaleza de tareas escolares que se llevan a cabo en clase. Además, las relaciones informales de afecto o desagrado van marcando el clima social y el ritmo de aprendizaje en el grupo, factores que se relacionan con sentimientos de autoestima, atribución del éxito, expectativas...

Cuando estas relaciones se establecen adecuadamente, proporcionan la principal fuente de apoyo emocional. “Pero a veces los niños son ignorados o rechazados, por lo que la escuela no cumple con la función socializadora” (Cerezo Ramírez, 2009). De ahí, el intenso trabajo que se debe llevar a cabo será fundamental para conformar el clima ideal de aula.

En cuanto a la organización y gestión del aula destacamos cuatro factores principales: interacción verbal y no verbal, discurso del profesor, estilo motivacional y respuesta a la disrupción (Cerezo Ramírez, 2009). Principios muy importantes que influyen en situaciones de conflictividad.

La interacción verbal entre los propios compañeros/as de aula será fundamental para evitar la conflictividad en el aula; una mejor comunicación, sinceridad, autocontrol, etc. Del mismo modo, existen otros aspectos que pueden ser analizados y modificados: como la distribución y ocupación de espacios y uso del tiempo, preparación y gestión de las actividades y tareas de

aprendizaje, uso del elogio y del refuerzo en general, distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula, etc.

Gómez & Barrios (2009) afirma que cuando se piensa en agresiones dirigidas a una víctima, las primeras conductas que vienen a la mente son agresiones prototípicas; como las físicas directas (pegar) o las verbales (insultar, poner mote). Pero pueden producirse otras conductas agresivas, algunas más soterradas (piénsese en la exclusión social ya sea de manera activa: no dejar participar, o de manera pasiva: hacer el vacío), que resultan tan o más dañinas que las anteriores.

En muchas ocasiones este tipo de conductas conflictivas pueden llegar a producir una mayor disrupción en el aula. En este sentido, el factor emocional y psicológico puede llegar a ser mucho más poderoso que el físico.

2.2.1. El conflicto en las aulas escolares

Desde el punto de vista educativo, el conflicto es una situación de máxima participación del grupo. Potencialmente, puede ser positivo, pero en ocasiones la poca capacidad para arrojarla y acometerla puede converger hacia actos violentos, generando grietas y comportamientos disruptivos en el aula. La reeducación y reconversión del conflicto serán habilidades que tanto por parte del docente como del alumnado deben utilizarse para evitar este tipo de grietas en el aula.

En palabras de Narejo & Salazar (2002:2), un educador debe de regular y reconvertir el conflicto de forma creativa, ser capaz de desarrollar el tratamiento positivo del mismo y dar lugar a la construcción de experiencias significativas, a través de procesos como pueden ser la mediación y la negociación.

No se debe luchar contra el conflicto, sino que se debe luchar contra la intolerancia, que constituye el factor que impide que el conflicto se resuelva. Es por ello que una de las grandes claves en el tratamiento del conflicto sea la creación de un clima óptimo en el aula. Así por ejemplo, la razón de que en un centro escolar existan alumnos/as de distintas culturas, situaciones familiares y sociales, representará un enriquecimiento colectivo para el centro y nunca una fuente de conflicto.

El profesor ha de enseñar que los alumnos aprendan a solventar cada día los conflictos del aula. Creo que esta es una nueva línea de investigación y de perfeccionamiento del profesorado para evitar el fenómeno de la violencia escolar que, como he dicho, nos preocupa mucho y cada día más (García Correa, 2008:3).

Goleman (2012) destaca el concepto de “la escolarización de las emociones” como aquel trabajo diario sobre aspectos que puedan provocar conflictos en el aula y aprender a controlarlos (sentirse ofendido, sentirse rechazado, la envidia, celos, los altercados diarios). Focalizar su atención tanto por parte del docente como del discente en el control de las emociones será una de los aspectos más destacables.

En este sentido, Puig Rovira (1997:58) refleja que probablemente estemos equivocados al desear que nuestras aulas sean una balsa de aceite, o al anhelar que en nuestro centro nunca ocurra nada. Este autor destaca que la ausencia de conflicto a menudo indica anquilosamiento y, con el paso del tiempo sufra un retroceso. Asimismo, indica que el conflicto es inherente y necesario a la naturaleza humana. Sin embargo, sería igualmente desmesurado caer en el extremo opuesto y llegar a desear o incluso provocar la aparición de conflictos.

Así pues, pensar en un conflicto no parecería un daño mefistofélico en nuestras aulas, sino un vestigio de que hay cosas que no alborozan a todos. Un conflicto podría ser un indicio para que mejoremos cualquier aspecto social, emocional en el aula. Por tanto, “necesitamos el conflicto para progresar” (Puig Rovira, 1997:58).

Si el brote de conflictos en el aula a veces es ineludible, la acción primordial es cómo hacerles frente. Al fin y al cabo, lo que realmente interesa es ese proceso intermedio desde que se crea el conflicto hasta que se soluciona mejor o peor. En definitiva, el proceso estratégico en la resolución de conflictos.

2.2.1.1. Modelos de gestionar los conflictos en la convivencia escolar

Torrego Seijo (2007) entiende por modelo de tratamiento de la convivencia un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina.

Cuando se atiende a la disminución de un conflicto, hay que gestionarlo en primer lugar reparando el daño que se haya producido en el aula para que a continuación las partes que hayan entrado en conflicto lleguen a un acuerdo y quieran apaciguar el clima creado a causa del conflicto. Ya por último, se gestionaría la forma para poder resolver el conflicto y volver a un clima adecuado entre todas las partes.

Torrego Seijo (2007) distingue dos modelos de gestionar los conflictos:

- El modelo punitivo: La sanción es la principal medida de corrección del conflicto (expulsión, expediente, partes).
- El modelo relacional: La comunicación directa entre las partes que han entrado en conflicto es el planteamiento principal para la resolución del conflicto. Ambas partes buscan a través del diálogo una solución para paliar el conflicto.

2.2.1.2. La mediación y tratamiento de conflictos

Vivimos en una sociedad multicultural donde lo natural es que nos encontremos aulas con una diversidad de alumnos muy rica, cada uno con su carácter, con sus problemas, sus carencias y virtudes, su vida social... Debido a esto, la sensibilidad social y la preocupación se hace cada vez más gradual en todas y cada una de las comunidades educativas, por el incremento de los conflictos de convivencia. Por ello, "la escuela pueda seguir siendo una institución promotora de la cohesión social y espacio de encuentro fructífero entre las nuevas generaciones". (Torrego Seijo, 2004:84).

En los años precedentes, la mediación en los conflictos de aula está siendo una de las estrategias más utilizadas por muchos educadores, donde cada uno lo desarrolla dentro de su contexto escolar, adaptando la mediación a las necesidades del aula. Las estrategias de mediación deben de estar inmersos en planes convivenciales donde su desarrollo no contribuya a la rotura de la cultura escolar.

La mediación en conflictos sirve para abordar los conflictos y no otro tipo de problemas que pueden surgir en la convivencia escolar. Utilizar la mediación para, por ejemplo, problemas de violencia interpersonal es un gran error, ya que sitúan al mismo nivel de derechos y obligaciones a dos personas que, a priori, ya no están en las mismas condiciones. (Ortega, 2006).

Este mismo autor destaca en su estudio realizado por los centros educativos, que la mediación está siendo utilizada, igualmente para abordar conflictos como para dar respuesta a otros problemas escolares de naturaleza distinta. Esto hace que se amplíe su utilidad y aumenten los buenos resultados.

La mediación es un instrumento útil para la resolución de conflictos y debe ser empleada únicamente para ello y no para otros fines. Un mediador bien formado puede localizar conflictos

con mayor facilidad y debe por tanto, determinar si ese conflicto necesita o no de la intervención de una mediación. Es importante por ello, tener clara la funcionalidad de la mediación.

La mediación puede servir como estrategia de prevención en la disrupción, indisciplina escolar, etc. “Cuando un centro educativo implanta un programa de mediación en conflictos, además de resolver los conflictos, está potenciando el enriquecimiento de la cultura de diálogo y negociación pacífica de las dificultades interpersonales”. (Ortega & Del Rey, 2006).

Un programa de mediación aporta un beneficio en el clima de aula, su funcionamiento y el bienestar social dentro del aula, previniendo la aparición de otros problemas de conflictividad. Del mismo modo, para que un programa de mediación en el tratamiento de conflictos tenga éxito, es muy importante entre otros, que los implicados estén motivados para resolver sus problemas, ya que sin voluntad propia, la disminución del problema es prácticamente imposible.

La realización de asambleas, actividades comunes, grupos de trabajo y de discusión, será un espacio-temporal para llevar a cabo estrategias de mediación en conflictos. Asimismo, cuando se establece la mediación se exige de un tercero que será quien refuerce a las partes a resolver el conflicto existente.

Ortega & Del Rey (2006), nos data factores importantes que se pueden trabajar en la mediación de conflictos: confidencialidad, intimidad, la libertad de expresión, la imparcialidad y el compromiso de diálogo.

- La confidencialidad, porque el mediador/a debe mantener la privacidad de las sesiones realizadas en la mediación del aula. Solo se debe de informar de aquellos casos donde la mediación se vea superada por la situación y se genere violencia, sólo aquí es necesario de informar a un adulto.
- La intimidad apunta a que los implicados en la mediación no tienen que ser obligados a hablar y compartir sus opiniones de aquello que consideren parte de su vida privada. La sinceridad es por tanto un pilar fundamental y que debemos de respetar pase lo que pase.
- La libertad de expresión es un factor determinante, puesto que damos protagonismo a los involucrados en la mediación. Es importante que tengan en cuenta que no deben faltar el respeto ni llegar al insulto.
- “La imparcialidad es la lógica regla de que el mediador no puede no tomar partido por ninguna de las partes en conflicto, sino ayudar a que éste se resuelva”. (Ortega & Del Rey, 2006).

2.2.2. La disrupción en las aulas

Una situación de conflicto conlleva a una confrontación de intereses, opiniones y/o creencias entre varias personas o grupos. La disrupción es una de estas situaciones donde se confrontan planteamientos y objetivos de algunos alumnos/as y profesores/as.

A veces la disrupción se entiende como indisciplina, pero ésta hace referencia a la omisión de normas, siendo la conducta insurrecta la que no respeta normas de disciplina, incumpléndolas por desconocimiento o desacuerdo. En ocasiones, las conductas disruptivas se consideran contrarias a normas de aula. Lo característico de la disrupción es que busca quebrantar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son aquellas pequeñas interrupciones de trabajo diario en el aula que, bajo una apariencia de normalidad, se intenta perturbar la convivencia y el trabajo diario en clase. Ejemplificando a un alumno que afirma que a hacer una cosa pero que, disimuladamente haga otra; o que no admitan que han realizado un acto, cuando se les ha pillado “in fraganti”; que jueguen a pegarse continuamente, tanto en los pasillos como en el aula, durante los cambios de hora; que se llamen por los mote y que les parezca bien; y un largo etcétera. Del mismo modo conductas “enojosas” del alumno o alumnos que básicamente quiere/n llamar la atención de los demás. O el simple hecho de molestar, hacer gracias o chistes, hablar, moverse, levantarse, hacer ruidos en clase...“.

En este sentido, “las conductas disruptivas son aquellas que, interpretadas muchas veces por indisciplina, van contra la tarea educativa que contribuye el proceso de enseñanza aprendizaje”. (Uruñuela Nájera, 2007). Los alumnos/as que desarrollan conductas disruptivas en el aula, pueden llegar a tener problemas de atención por parte del profesor o compañeros/as, o que tienen carencias en el rendimiento académico. El resultado es que se perturban las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos propuestos y dificultan el aprendizaje de la clase (Gotzens, Castelló, Del Mar Badía & Genovard, 2010).

2.2.3. Tipos de disrupción en las aulas

Parra (2011) recoge una tipología de disrupción en el aula:

- Comportamientos problemáticos en el aula.
- Comportamientos de indisciplina que interfieren en el comportamiento de estudio.
- Comportamientos de indisciplina ocasionados por la falta de responsabilidad social del alumno.

- Comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en el aula.
- Comportamientos de indisciplina debidos a la inmadurez orgánica del sujeto y conductas de acoso, abuso y amenaza entre alumnos.

Fernández (2007), reconoce otro tipo de conductas disruptivas como son: la falta de cooperación, la mala educación, desobediencia, insolencia, provocación, agresión, hostilidad, abuso, impertinencia, amenazas y estrategias verbales.

2.3. Las habilidades sociales para la resolución de conflictos

El desarrollo de habilidades sociales viene de forma pareja al desarrollo de la conducta social de las personas. Las habilidades sociales son esenciales en la vida diaria, porque necesitamos el desarrollo y adecuado manejo de las mismas para desarrollar la competencia social de forma autónoma.

El desarrollo de las habilidades sociales nos capacita en el momento de tomar decisiones y solucionar problemas de formas determinadas. La necesidad de desarrollar las habilidades sociales nos ayudará a solucionar conflictos de forma efectiva, como por ejemplo a través de la asertividad, la empatía, la escucha activa... términos que veremos en apartados posteriores. Asimismo, un buen manejo de las habilidades sociales ayuda a resolver con más soltura situaciones relacionadas con cuestiones personales, familiares, laborales, sociales. Un programa de habilidades sociales es aplicado a un grupo determinado cuando se pretende cambiar determinados aspectos conductuales.

En los paradigmas actuales de la educación, las escuelas no sólo son instituciones que tienen como objetivo fomentar el conocimiento, sino en las que también se considera importante que los niños y jóvenes tengan la oportunidad de interactuar con los iguales de su edad para tener la oportunidad de poner en práctica y perfeccionar su desarrollo psicosocial potenciando sus habilidades sociales (Ramírez Dorantes, 2010).

Caballo (1993), hace referencia que la conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas ejercidas por un individuo en una situación interpersonal que expresa sentimientos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

Del mismo modo, Monjas Casares (1999) propone una definición de las habilidades sociales como conductas sociales específicas requeridas para efectuar competentemente una tarea de índole

interpersonal (por ejemplo, hacer amigos o negarse a una petición). Sus características son las siguientes: conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje; componentes motores manifiestos, emocionales, afectivos y cognitivos; respuestas específicas a situaciones específicas; uso en contextos interpersonales y consecuencias positivas. Esta definición se centra en las conductas sociales como parte fundamental de una tarea interpersonal. Es importante reflejar que pone de relevancia su carácter aprendido y que no sólo tienen componentes emocionales y afectivos, sino también cognitivos y físicos.

2.3.1. El clima de aula y convivencia escolar

Méndez & Maciá (1989), define el clima social de aula como el componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que actúan interdependientemente para conseguir objetivos educativos. De aquí destacamos la interacción entre el propio alumnado, el docente y discente... A partir de aquí, afirmamos que el clima de aula es aquella donde convergen todos los factores del día a día del aula, el espacio donde se ponen de manifiesto todas las relaciones interpersonales, el tiempo y los elementos que configuran el aula. “Un clima de aula positivo, generará entre los alumnos, motivación para el estudio y un buen desempeño académico” (Yelow, 1997).

En este contexto, nos preguntamos si nuestras escuelas son espacios de relación social humanizadora, donde los contenidos y metodologías con los que se trabaja sirven para una transformación social. Hoy en día la Escuela es un espacio excepcional para anunciar y compartir esta especie de utopía porque “si tuviéramos que elegir un contexto en el que se reflejen como un crisol las diferentes características de una sociedad, probablemente éste sería la escuela” (Caballero González, 2007).

Un aula es una comunidad humana. A la hora de promover un clima de relación humanizante es importante incluir que, por ejemplo;

Cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos, o muy competitivos, en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven (Torres Santomé, 2001).

El clima social de aula no sólo puede describirse, sino modificarse, favoreciendo la unión social de todos. Para ello, “es preciso dotarse de herramientas educativas que puedan ayudarnos a su logro,

sabedores de la enorme dificultad, complejidad y diversidad de variables que están en el trasfondo de esta tarea”. (Romero Izarra & Caballero González, 2008).

2.3.1.1. La comunicación para solventar situaciones conflictivas

Actualmente las habilidades comunicativas más importantes para favorecer la comunicación es “Saber escuchar” y “Saber hablar”. Estas dos habilidades se desarrollan poniéndolas en práctica y además es algo necesario para mejorar la convivencia.

Viñas Cirera (2004) destaca que un buen comunicador sabe hasta qué punto es importante la elección del medio y del canal para la comunicación, aspecto que queda en el olvido cuando se producen conflictos.

La comunicación se obstaculiza por el hecho que cada uno está experimentalmente aislado del resto del mundo.

Existe una interferencia con las señales orales y de comportamiento no verbales, lo que otros piensan y sienten, y es precisamente esta interferencia de los datos sensoriales la que permite a los otros sujetos pensantes, realizar conjeturas, acerca de los posibles pensamientos traducidos en actos, de los individuos objeto de estudio. (Arapé, Parra de Párraga & Rodolfo Rojas, 2008).

Comunicarse es un proceso de gran complejidad, pues está parejo a muchas circunstancias que ocurren dentro de la organización, como la motivación, la toma de decisiones, el liderazgo y el conflicto organizacional. “La efectividad de la comunicación es determinante en la realización de estos procesos” (Chiavenato, 1983).

Establecer por tanto, una buena comunicación entre todos los componentes del aula será crucial para mejorar el clima de convivencia escolar. Cuando existe un conflicto, la capacidad del alumnado y del docente para reducir y disminuir la tensión con empatía, asertividad y respeto entre los mismos serán aspectos claves.

2.3.2. Conductas asertivas, pasivas y agresivas

Ante situaciones carentes de diálogo, situaciones conflictivas... el ser humano adopta diferentes formas conductuales de actuar para solventar las mismas. Distinguimos entre conductas pasivas, agresivas y en el término intermedio de éstas dos, el estilo asertivo.

Un sujeto que adopta una conducta agresiva llega a expresarse y a transmitir sus emociones y pensamientos de manera inadecuada, sin tener en cuenta los derechos de los demás. Este tipo de

personas carece de la capacidad para afrontar situaciones de conflicto, ya que lo hacen con violencia verbal o física.

Del mismo modo, adoptan posiciones radicales cuando se analizan los hechos, lo que le impide percibir los matices de los mismos para valorarlos y para adoptar posturas equilibradas. “Todo ello le conduce a ofuscarse cada vez más con un número mayor de personas. El comportamiento agresivo del sujeto genera rechazo por parte de los demás” (Contini, 2008).

Por otro lado, las personas con conductas pasivas, las podemos considerar como aquellas que ante un conflicto, contraposición de opiniones u ordenanza, mantienen una actitud sumisa aceptando prácticamente todo lo que el otro sujeto le ordena. Predomina la actitud de huida, no afrontando la situación y caracterizándose por la inseguridad de no saber qué decir. “El sujeto pasivo se caracteriza por carecer de habilidad para defender sus derechos y para expresar sus ideas y sentimientos. Se somete a los deseos de los demás, y adopta una posición pasiva frente a los conflictos” (Contini, 2008).

Muchas son las palabras que podemos asemejar al concepto de asertividad como saber escuchar, elogiar, decir no, mostrar desacuerdo, negociar y expresar los propios sentimientos haciendo frente al miedo, al ridículo o al fracaso.

Da lalt de Mangione & Difabio de Anglat (2002), aclara sobre la asertividad como la posibilidad que tiene un sujeto de expresar adecuadamente las emociones en las relaciones sociales, es decir, que al manifestarse deben de estar ausentes signos de agresividad o ansiedad. Asimismo, Caballo (2005), considera que este concepto de asertividad es la capacidad que tiene un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado.

Del mismo modo, Contini (2008) sostiene que el sujeto asertivo tiene una conducta de afirmación de los conceptos u opiniones estando ausentes de oposición o agresividad hacia el otro.

2.3.3. La asertividad como conducta para prevenir conflictos en el aula

Cuando se genera un conflicto en el aula, los alumnos/as adoptan conductas que pudimos destacar en el apartado anterior (agresivo, pasivo y asertivo). La riqueza del aula se caracteriza por la diversidad de este tipo de conductas, aunque cuando existe un problema dentro del clima de aula, las distintas formas conductuales hacen que el problema se encamine por vías distintas.

Cuando chocan dos o más personas con conductas agresivas, el conflicto tiene mucha probabilidad que aumente y acabe en situaciones aún peores. Sin embargo si son dos sujetos pasivos los que

intentan afrontar el conflicto, lo más probable es que no se llegue a ningún acuerdo y el conflicto siga existiendo.

Caso aparte es cuando una persona con conducta asertiva está involucrada en un conflicto con otra/s con conducta agresiva o pasiva. Si el contrario es agresivo, probablemente el conflicto no llegue a ningún puerto, o el sujeto agresivo acabe apaciguándose. Si son dos personas asertivas, el conflicto puede tener más probabilidades que se solucione por la vía adecuada. “La conducta asertiva alude a la expresión de sentimientos positivos y negativos en situaciones interpersonales, de tal modo que dicha expresión de sentimientos y opiniones propios no resulte amenazante ni punitiva para otras personas” (Raich Escursell & Vila Vidal, 1985).

Respecto a la conducta asertiva, Mayer-Spiers (1999:21) considera que es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás. En definitiva, una persona que adopta actitudes de respeto, empatía y consideración hacia sí mismo y los demás.

2.4. Los nuevos lenguajes de la comunicación

Enseñar a «leer» y «escribir» con los nuevos lenguajes es una obligación ineludible de una escuela que quiera preparar ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos. Los medios, desde una explotación didáctica plural e innovadora, favorecen el sentido crítico, lúdico y creativo de los alumnos y alumnas (Pérez Rodríguez 2004:19).

De este modo, los chicos y chicas van desarrollándose a lo largo de la vida de un modo integral respecto a estos nuevos lenguajes comunicativos.

Existen actualmente medios innovadores y otros tradicionales que favorecen el desarrollo de una óptima comunicación. Éstos medios ayudan a potenciar habilidades comunicativas de los chicos/as, como la expresión, vocalización, comprensión oral, además de valores y habilidades sociales como la empatía y asertividad.

La inclusión de estas nuevas formas de comunicarse en el aula se justifica como bien nos afirma Pérez Rodríguez (2004), un uso didáctico encuadrado en proyectos educativos globales, donde se expliciten las finalidades y metodologías didácticas, así como criterios de selección de medios, roles docentes y discentes.

Los educadores para los medios tienen que objetar el uso meramente instrumental de la tecnología. Buckingham (2006:2) afirma que tenemos que definir y promover nuevas formas de alfabetización digital, extendiendo y quizás reconsiderando nuestros conocidos enfoques críticos

en relación con los nuevos medios como los juegos de computadora e internet. La alfabetización digital no se trata sólo de la lectura crítica hacia los nuevos medios, de aquí la forma tan excepcional que los jóvenes tienen para utilizarla y reproducirla desde sus propias capacidades.

Si queremos usar los nuevos lenguajes de la comunicación para enseñar en nuestras aulas, primero tendremos que enseñar a cómo usar estas nuevas formas de comunicarse. Si por ejemplo queremos utilizar el periódico digital para que los chicos/as aprendan y desarrollen capacidades en referencia a la expresión escrita, antes debemos de enseñarles cómo funciona un periódico digital.

2.4.1. La competencia comunicativa

El ser humano desde que nace va adquiriendo habilidades lingüísticas y comunicativas relacionadas con saber hablar, escuchar, así como la adquisición de un conocimiento gramatical de la lengua materna. La capacidad por la que adquirimos todas estas habilidades es integral, involucrándose valores y actitudes. La competencia comunicativa por tanto, comprende aptitudes y conocimientos de una persona en la que debe utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a disposición de la comunicación como una pieza más de la comunidad sociocultural.

Hace ya más de tres décadas, cuando los primeros etnógrafos de la comunicación, destacaron la subsistencia de la competencia comunicativa. Para estos teóricos y en palabras de Hymes (1972), la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada.

De este modo, destacamos otros elementos inherentes a la comunicación no lingüísticos (Hymes 1972):

- Competencia paralingüística: Entendida como la habilidad de un hablante para utilizar adecuadamente determinados signos no lingüísticos que le permiten expresar una actitud de relación con su interlocutor. En las comunicaciones orales, esta competencia se manifiesta en el empleo de los signos entonacionales: tono de la voz, cadencia o ritmo y énfasis en la pronunciación.
- La competencia quinésica: Se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc. Estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales.
- La competencia proxémica: Consiste en la capacidad que tenemos los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. Las

distancias entre los interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados o en contacto, tienen significados que varían de una cultura a otra. Los códigos proxémicos se establecen, entonces, según la cultura, las relaciones sociales, los roles, el sexo, la edad.

- La competencia pragmática: El punto de partida de esta competencia es la consideración de el hablar como un hacer. Todos los usuarios de una lengua tienen una capacidad que les permite asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados. El contexto no es, desde luego, sólo el escenario físico en el que se realiza el acto comunicativo, sino también esos conocimientos que se asumen como compartidos entre los participantes. Un acto comunicativo no es algo estático ni un simple proceso.
- La competencia estilística: Es el complemento indispensable de la competencia pragmática, puesto que la competencia estilística se manifiesta en esa capacidad para saber cómo decir algo, cuál es la manera más eficaz de conseguir la finalidad propuesta. ¿Cómo hemos de decirlo para obtener lo que queremos? sería la pregunta clave para esta competencia.

2.4.2. El medio “Radio” para el desarrollo de la competencia comunicativa

Los medios de comunicación informan de lo que ocurre en el exterior, en muchas ocasiones proporcionando informaciones falsas o manipuladas. El trabajo con los medios será muy importante para que el alumno/a comprenda y entienda la realidad. El medio radio es uno de ellos por lo que la manipulación pueda hacerse patente y es por ello que desde las aulas se debe evitar todo esto a través de la formación en los medios a los alumnos/as.

La utilización didáctica de la radio en la enseñanza puede entenderse desde diferentes niveles. Aguaded Gómez & Martín Ezsalanova Sánchez (1998: 63-64) propone una doble vertiente: la radio como sustento o soporte de acciones educativas (Radio educativa) y la radio que se produce en las aulas. “Sólo por medio de mensajes sonoros, la radio crea, recrea y reproduce la realidad desde perspectivas muy diferentes: en unos casos políticas, otras veces comerciales, religiosas en ocasiones y por qué no, también educativas” (Pérez, 2000).

No podemos introducir el medio radio de cualquier forma en el aula. Evitar ciertos aspectos como la improvisación será fundamental, por lo que es necesario programar, diseñar y organizar cómo vamos a incluir el medio radio y por consiguiente su incidencia en el entorno. Del mismo modo, la formación docente respecto a este medio será primordial por una sencilla razón: si el docente

no conoce el funcionamiento de la radio y su aplicación didáctica, difícilmente la inclusión del medio en el aula tendrá éxito.

Las múltiples posibilidades que la radio puede llegar a ofrecer al alumnado puede llegar a sorprender a muchos/as que no han descubierto lo que el medio radio puede proporcionar a la educación. El secreto de quien se esconde detrás de la voz, los efectos sonoros que a través de este medio se pueden realizar, así como la música de distintos tipos.

Esto hace que se desarrollen hasta límites inimaginables la creatividad e ingenio del alumnado. En nuestro caso el tipo de radio que desarrollaremos será la Radio Educativa que propone Aguaded Gómez & Martín Ezsalanova Sánchez (1998), puesto que el alumnado en horario extraescolar se desplazará hacia el estudio de radio para realizar su propio programa con temas educativos, sociales y de interés en la juventud. Consideramos pues a la radio, como uno de los medios de comunicación más completos y atractivos para trabajar desde las aulas. La principal atracción que puede ofrecernos el medio de la radio en las aulas es que los propios chicos y chicas pueden comprobar que todo lo que transmitan al exterior a través de la radio, el resto del entorno puede escucharlos e informarse a través de sus voces.

Pérez (2000) afirma que la radio debería ser no sólo un medio de comunicación, sino un espacio donde se construyeran las identidades culturales a partir de planteamientos críticos: un medio en el que la participación de la sociedad desempeña un papel esencial y cuya función no puede dejar de ser primordialmente educativa al informar, promover y defender los intereses de la sociedad, tomar parte en sus costumbres culturales y sociales así como en sus prácticas políticas.

La radio educativa debe crear un espacio cultural para que los participantes pongan en alza sus opiniones, su identidad y personalidad, en definitiva un lugar de convivencia y de riqueza social.

3. Diseño de la Investigación

3.1. Planteamiento del problema

En primer lugar, incidiremos en cuáles han sido las razones por las que me ha llevado a iniciar este proceso de investigación, determinando así la problemática sobre la que vamos a analizar.

Las distintas prácticas disruptivas que se puedan producir en un aula pueden estar relacionadas con un escaso desarrollo en la expresión oral, autocontrol en situaciones conflictivas, falta de comunicación entre distintas personas, pensamiento asertivo, saber escuchar, así como un desarrollo empático. Estas son habilidades que pueden ayudar a reducir prácticas disruptivas en el

aula. Es a partir de estas problemáticas donde enfocamos nuestra intervención, con el fin de reducir todas estas prácticas disruptivas.

Del mismo modo, reflejamos otras habilidades que permiten al alumnado solventar situaciones de conflicto que puedan producirse en el aula y que conlleven a prácticas disruptivas como son por ejemplo capacidades de expresar sentimientos, expresar ideas contradictorias a los demás, actuar conforme a su personalidad...

3.2. Objetivos de la investigación

Una vez planteado el problema, contextualizado nuestra intervención y haber realizado la revisión literaria pertinente, consideramos oportuno establecer nuestro principal objetivo de la investigación, que no es otro sino el de conocer los efectos que puedan producir un programa de Habilidades Sociales y el medio Radio en el desarrollo competencial social del alumnado con el fin de disminuir la disrupción en el aula. Es decir, observar la evolución y cambios que se puedan producir en las habilidades relacionadas con prácticas disruptivas en el aula y habilidades para resolución de conflictos en el aula y fuera de ella a través de la puesta en práctica de un programa didáctico de Habilidades Sociales y de la utilización del medio Radio.

Al tratarse de un estudio de caso, no podremos por tanto buscar resultados que se puedan generalizar a otro tipo de contextos. Del mismo modo, al tratarse de una intervención con una duración escasa (3 meses), no buscaremos igualmente resultados generalizables.

3.3. Hipótesis

Una vez reflejado nuestros objetivos de la investigación, establecemos las hipótesis principales de nuestro proceso de investigación y son las siguientes:

- La aplicación del programa de habilidades sociales y el programa de Radio, influye directamente en la disminución de la disrupción en el aula y por tanto en la mejora de las habilidades relacionadas con prácticas disruptivas.

- La aplicación del programa de habilidades sociales y el programa de radio influye directamente en la mejora de las habilidades de los chicos/as para la resolución de conflictos.

3.4. Metodología de la investigación

Debido a las características que requiere la investigación, hemos considerado oportuno decantarnos por una metodología de tipo cuantitativa, un método donde determinaremos la evolución de las capacidades del alumnado antes y después de aplicar el programa de habilidades sociales, así como el programa de radio.

Siguiendo a Briones (2006), distinguimos tres tipos de investigaciones cuantitativas: experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales, de los cuáles, será el de tipo experimental el que llevaremos a cabo en nuestra investigación.

En un primer planteamiento, se ha optado por llevar a cabo un programa de habilidades sociales en el aula con ambos grupos (control y experimental), para poder ver la influencia del mismo en problemas disruptivos del aula. Puesto que este programa es aplicado a ambos grupos, necesitaremos tener una segunda variable para diferenciar los efectos que puedan producirse en ambos grupos y es por ello que hemos incluido un programa de radio en la que únicamente un grupo (experimental) sea el que lo realice.

❖ **Investigaciones experimentales.** En las investigaciones experimentales el investigador tiene el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual puede hacer variar en la forma que sea más apropiada a sus objetivos. Las experimentales permiten determinar:

- El efecto de una variable independiente (llamada también causal, estímulo o tratamiento) sobre una variable dependiente.
- Los efectos diferenciales de dos o más modalidades de una variable independiente sobre otra dependiente.
- El efecto conjunto de dos o más variables independientes sobre otra.

En las investigaciones cuantitativas experimentales, el proceso investigador debe realizarse, en el caso que sea posible, en el mismo contexto de donde se quieran resaltar los resultados más generales. Asimismo se debe atender a la diversidad con las respectivas muestras experimentales cuando se desea.

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

3. Al efectuar un experimento, el investigador debe prestar atención a las conductas de las personas sometidas al estudio con el propósito de utilizar, si procede, sus opiniones y comentarios al interpretar los resultados obtenidos (Briones, 1996:38).

4. En muchas ocasiones, es útil darle instrucciones un tanto más detalladas que las usuales a las personas que participan en el experimento, sin llegar a inducir las respuestas o reacciones buscadas.

Este tipo de investigación será la que efectuemos en este estudio.

Tabla 1. Modelo de investigación utilizado.

PRETEST	INTERVENCIÓN	POSTEST
Grupo control	Programa de HHSS	Grupo control
Grupo experimental	Programa de HHSS + Programa de Radio	Grupo experimental

Para la fase de intervención hemos escogido a dos grupos de 3º de la E.S.O. del I.E.S. la Campiña de Beas (Huelva), a quienes se les han aplicado un programa de habilidades sociales en horario de tutorías y a uno de ellos un programa de radio en horario extraescolar. Por lo que reflejamos tanto un grupo Experimental y un grupo Control.

La fase de intervención ha consistido en primer lugar en analizar cuáles eran las habilidades y capacidades comunicativas y sociales del alumnado tanto experimental como del control a través de dos cuestionarios pretest adaptados, ya validado, y aplicado a ambos grupos (experimental y control). Una vez aplicado el programa de HHSS y las sesiones de Radio, hemos procedido a aplicar los mismos cuestionarios en una fase Postest, estos cuestionarios lo profundizaremos en el apartado de técnicas e instrumentos de la investigación.

Las sesiones de tutoría han estado conformadas por un total de 10 sesiones, donde hemos llevado a cabo un programa de habilidades sociales con actividades de programas ya validados y complementados con pequeñas actividades para la ocasión.

Nuestro programa de habilidades sociales lo hemos dividido en tres ciclos de tres semanas cada una:

- 1er Ciclo: Trabajaremos temas como los estereotipos sociales y profesionales, los prejuicios, la conflictividad y el autocontrol. El fin de este primer ciclo es desarrollar habilidades comunicativas en momentos de conflictividad en relación a éstos temas.

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Cuando hablamos de estereotipos es cuando hacemos referencia al conjunto de creencias, compartidas, acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo (Morales & Moya, 1996). Del mismo modo, una definición de prejuicio es la que nos data Morales & Puertas (2008:9) como una ideología que justifica la desigualdad entre los grupos, y esto se consigue no solo con una imagen negativa de otros grupos, sino a veces transmitiendo una imagen positiva de ellos, aunque limitada a ciertas dimensiones

- 2º Ciclo: Desarrollaremos tres sesiones donde trabajaremos intensamente las habilidades conductuales de la Agresividad, Pasividad y la asertividad. En cada una de las tres sesiones hemos tenido como punto de mira la asertividad.
- 3º Ciclo: Para finalizar este último ciclo de sesiones de habilidades sociales, hemos trabajado con el alumnado de ambos cursos valores que si no son usados adecuadamente en el aula pueden provocar disrupción en el aula y son: la honestidad y sinceridad, la capacidad para recibir críticas y la autoestima. Este último ciclo lo hemos relacionado con un núcleo temático, redes sociales, donde a partir de aquí lo hemos relacionado con los temas a desarrollar en cada una de las sesiones.

Respecto al programa de radio que hemos desarrollado con nuestro alumnado, reflejamos en primer lugar la máxima disponibilidad para usar las instalaciones de la radio municipal del pueblo para realizar las sesiones. Sesiones de radio que han sido grabadas y emitidas la misma semana bajo el nombre de “Aula Joven”.

Aula Joven, se ha estructurado y configurado como un programa de radio de debate además conformado con momentos de humor para darle un toque más atractivo a los jóvenes. Los temas que se han tratado en cada una de las sesiones son los mismos temas de las sesiones del programa de habilidades sociales pero adaptadas a la radio.

En este programa se ha creado una sección llamada “Sección Pópuli” donde los contertulios han salido a la calle y han preguntado a los vecinos de la población sobre los temas que se vayan a desarrollar en el programa, para posteriormente reproducirlos en el programa de radio y debatir sobre las opiniones de los entrevistados.

El alumnado se ha tenido que interesar y preocupar por buscar ya sea de forma conjunta o individual, información sobre el programa de radio a realizar y organizarse para grabar las preguntas a los vecinos en la sección pópuli. Asimismo, cada pequeño grupo de alumnos (tres en total), ha tenido que pasar por el estudio de radio tres veces, una por cada ciclo de radio.

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

El espacio por tanto empleado para llevar a cabo estos programas (HHSS y de radio) han sido el propio instituto para realizar las sesiones de tutoría y el estudio de radio para llevar a cabo cada uno de los programas de Radio.

La temporalización para desarrollar ambos programas la reflejamos en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Temporalización de las sesiones del programa de habilidades sociales.

SESIONES	ACTIVIDAD PRINCIPAL
Habilidades Sociales para Grupo experimental y Grupo Control	
Sesión Inicial Miércoles 3 de Abril	Realización del Pretest
Sesión 1º: Miércoles 10 de Abril	Estereotipos sociales y profesionales
Sesión 2º: Miércoles 17 de Abril	Los prejuicios sociales y conflicto.
Sesión 3º: Miércoles 24 de Abril	El Autocontrol ante situaciones adversas
Sesión 4º: Miércoles 1 de Mayo	Asertividad y Agresividad
Sesión 5º: Miércoles 8 de Mayo	Asertividad y Pasividad
Sesión 6º: Miércoles 15 de Mayo	Asertividad
Sesión 7º: Miércoles 22 de Mayo	Sinceridad y Honestidad
Sesión 8º: Miércoles 5 de Junio	La autoestima
Sesión 9º: Miércoles 12 de Junio	Recibir críticas y realización del Postest

Sesiones del Programa de Habilidades Sociales:

• **Sesión Inicial**

Tabla 3. Sesión inicial del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar un primer contacto con los cursos. ▪ Crear un ambiente propicio para el desarrollo de cada una de las sesiones posteriores.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • La cooperación y la cohesión grupal para afrontar las sesiones posteriores. • Expansión de la imaginación.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, pasaremos el pretest a cada uno de los chicos/as para

	<p>que lo hagan de forma anónima.</p> <ol style="list-style-type: none">2. Por consiguiente y al tratarse de una sesión inicial, tendremos un primer contacto con los chicos/as, por lo que los ejercicios que realicemos irán encaminados a orientarlos hacia las sesiones que tendremos con ellos a partir de la próxima semana. Entre ellas están la visualización de videos a través del proyector y donde lo haremos reflexionar para que abran la mente, opten por ver el lado imaginativo y original a la temática que estemos tratando.3. En esta sesión también explicaremos que habrá un curso que de forma aleatoria tendrá la oportunidad y por pequeños grupos de realizar en horario extraescolar un programa de radio local, por lo que explicaremos en qué va a consistir y cómo se va a desarrollar.
Materiales	Los materiales a utilizar serán los fungibles y tendremos a nuestra disposición el proyector del aula de biblioteca con el equipo correspondiente de altavoces.

• **Sesión 1ª: Los estereotipos sociales y profesionales.**

Tabla 4. Sesión 1º del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrollar las técnicas de debate▪ Fomentar el respeto en el turno de palabra▪ Reflexionar sobre los distintos estereotipos sociales y profesionales.▪ Atender a las conclusiones y respetar todas las existentes.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ El debate▪ Estereotipos▪ Respeto en los turnos de palabras
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">1. Se pide a los alumnos que, de manera individual, escriban la profesión que más les gusta y a la que les gustaría dedicarse. A continuación, les propone que escriban el oficio al que se dedicarían si en lugar de ser niñas, fuesen niños, y viceversa.2. Visualizaremos el siguiente video en el que vemos reflejada los

	<p>estereotipos a los que la mujer y el hombre se ven sometidos constantemente http://www.youtube.com/watch?v=5RsloLi3JA4 “hasta el minuto 2:57”.</p> <p>3. Se debatirá y explicará a qué nos referimos cuando hablamos de estereotipos sociales y profesionales. El paso siguiente será ver si las profesiones han cambiado cuando el alumno los ha pensado desde la óptica de la pertenencia al otro sexo.</p> <p>4. Por último, el ejercicio acaba con una nueva decisión individual sobre la profesión que se prefiere, independientemente de la pertenencia a uno u otro sexo y con la convicción de que los seres humanos han desarrollarse tan libremente como sea posible.</p> <p>5. En segundo lugar expondremos el video “nuestro mayor miedo” http://www.youtube.com/watch?v=ia8XjAmSXuo Aquí queremos transmitir el mensaje que no hay que tener miedo de dar todo lo que uno sabe y es capaz de hacer, tenemos un potencial enorme y solo tenemos esta vida para poder relucirlo.</p> <p>6. A continuación, después de visualizar el video, presentaremos con ejemplos en audio, el programa de radio que llevaremos a cabo bien con un curso o con el otro. Diremos a los chicos/as que escriban en una hoja sus intereses a exponer en el programa donde se debatirá, argumentará y desarrollará en horario de tarde una vez a la semana. Es importante la preparación previa y que cada chico/a lleve información elaborada desde casa sobre ese tema para discutir en el programa. En la planificación del primer programa que dará comienzo la próxima semana, comenzaremos tratando un primer tema sobre estereotipos sociales y profesionales. “Difundir el programa aula joven, facebook, tuenti, twitter y carteles”.</p> <p>Materiales Proyector, altavoces y materiales fungibles (Lápiz y papel).</p>
--	--

Sesión 2ª: Los prejuicios sociales y profesionales.

Tabla 5. Sesión 2º del programa de habilidades sociales

Objetivos	▪ Adquirir una comprensión clara y real de un conflicto y de la forma en que generalmente se aborda.
------------------	---

	<ul style="list-style-type: none">▪ Tomar conciencia de que los conflictos forman parte de la relación entre las personas.
<i>Contenido</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ El conflicto▪ Resolución del conflicto▪ Turno de palabras▪ Debate
<i>Desarrollo</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Se pide primero a los alumnos que piensen en posibles situaciones problema o conflictos que hayan vivido en los últimos días. Después se les dice que dibujen por un lado de la hoja algo que ellos creen representar un conflicto, y por el otro lado que representen una posible solución para dicho conflicto.2. En segundo lugar, se organiza una puesta común en el que todos los alumnos muestran sus dibujos al grupo y explican por qué consideran que en conflicto. Se podrá ir haciendo una lista en la pizarra de las situaciones dibujadas para determinar cuál es la idea de conflicto que predomina en el grupo, como también de las formas que se plantean para afrontar un conflicto.3. A continuación visualizaremos el siguiente video donde se presenta posibles prejuicios a personas distintas significativamente al resto y donde sin conocerlos/as podemos tener imágenes no reales de esa persona, creándose así un prejuicio social. http://www.youtube.com/watch?v=Bs80LVVEmIM4. Por último se planteará a toda la clase una situación idéntica donde cada uno/a explicará sus reacciones e impresiones. El ejemplo será el siguiente: “Vais por la calle de una ciudad tranquilamente y para acceder a la avenida principal tenéis que pasar por un callejón sombrío y estrecho. Justo en frente viene un chico gitano y una chica gitana con todos sus atuendos característicos”. Expresa cómo reaccionarías.5. Para concluir se podrá resumir a partir de la lista los siguientes puntos:<ol style="list-style-type: none">a) ¿Cuál es la idea que se tiene de conflicto?

Materiales	<p>b) ¿Qué tipo de soluciones se plantearon como solución del conflicto? ¿Son de carácter pacífico o violento?</p> <p>6. Finalmente, se les deberá aclarar los conceptos básicos, destacando la idea de que los conflictos son algo natural en las relaciones interpersonales, que aparecen en todas las etapas de la vida.</p>
	Materiales fungibles, proyector, altavoces.

• **Sesión 3ª: Autocontrol ante situaciones adversas**

Tabla 6. Sesión 3ª del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer el concepto de autocontrol ▪ Redactar estrategias de autocontrol ▪ Aplicarse el autocontrol en situaciones conflictivas
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El autocontrol ▪ Estrategias de autocontrol
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide la clase en pequeños grupos. A cada uno de ellos se les reparte uno de los siguientes materiales: una varilla de madera de las que se usan para cocinar, un globo desinflado, una vara de plastilina, una banda elástica. La tarea de cada grupo es flexionar, inflar, estirar, respectivamente, cada uno de estos materiales hasta que se rompan. Luego, se les reparte otra vez los mismos materiales sanos a cada grupo, teniendo que repetir la acción, pero sin llegar al límite de romper los materiales, probando hasta dónde estos soportan la tensión. “Expresión de sentimientos” 2. Después se hace una puesta en común, donde se habla de las sensaciones que se han tenido. Se guía el debate hacia la cuestión del autocontrol, llegar o no al límite, su relación con los conflictos. Se discuten posibles definiciones de autocontrol, pudiendo ser útil hacerlo mediante la oposición control/descontrol. 3. Para finalizar se centra la discusión sobre maneras de realizar el autocontrol. Se elabora entre todo el grupo un “Decálogo del autocontrol” con las estrategias recomendadas y se escribe en la

pizarra.

4. Se explicarán algunas de las técnicas para autocontrolarse y poder comprobar si coinciden con el decálogo que ellos y ellas han realizado.

❖ Técnica n.º 1: Respiración profunda

Esta técnica es muy fácil de aplicar y es útil para controlar las reacciones fisiológicas antes, durante y después de enfrentarse a las situaciones emocionalmente intensas.

- Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4.
- Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4.
- Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8.
- Repite el proceso anterior.

De lo que se trata es de hacer las distintas fases de la respiración de forma lenta y un poco más intensa de lo normal, pero sin llegar a tener que forzarla en ningún momento. Para comprobar que haces la respiración correctamente puedes poner una mano en el pecho y otra en el abdomen. Estarás haciendo correctamente la respiración cuando sólo se te mueva la mano del abdomen al respirar (algunos le llaman también respiración abdominal).

❖ Técnica n.º 2: Detención del pensamiento

Esta técnica puede utilizarse también antes, durante o después de la situación que nos causa problemas. Esta estrategia se centra en el control del pensamiento. Para ponerla en práctica debes seguir los siguientes pasos:

- Cuando te empieces a encontrar incómodo/a, nervioso/a o alterado/a, préstale atención al tipo de pensamientos que estás teniendo, e identifica todos aquellos con connotaciones negativas (centrados en el fracaso, el odio hacia otras personas, la culpabilización, etc.)
- Di para ti mismo “¡Basta!”
- Sustituye esos pensamientos por otros más positivos

El problema de esta técnica es que se necesita cierta práctica

para identificar los pensamientos negativos, así como para darles la vuelta y convertirlos en positivos. En el siguiente cuadro te presentamos algunos ejemplos:

PENSAMIENTOS NEGATIVOS

“Soy un desastre”

“No puedo soportarlo”

“Me siento desbordado”

“Todo va a salir mal”

“No puedo controlar esta situación”

“Lo hace a propósito”

PENSAMIENTOS POSITIVOS

“Soy capaz de superar esta situación”

“Si me esfuerzo tendré éxito”

“Preocuparse no facilita las cosas”

“Esto no va a ser tan terrible”

“Seguro que lo lograré”

“Posiblemente no se haya dado cuenta que lo que hace me molesta.

❖ Técnica n.º 3: Relajación muscular

Esta técnica también sirve para aplicar antes, durante y después de la situación, pero para su empleo eficaz requiere entrenamiento previo. Para su práctica sigue los siguientes pasos:

- Siéntate tranquilamente en una posición cómoda. Cierra los ojos.
- Relaja lentamente todos los músculos de tu cuerpo, empezando con los dedos de los pies y relajando luego el resto del cuerpo hasta llegar a los músculos del cuello y la cabeza.
- Una vez que hayas relajado todos los músculos de tu cuerpo, imagínate en un lugar pacífico y relajante (por ejemplo, tumbado en una playa). Cualquiera que sea el lugar que elijas, imagínate totalmente relajado/a y despreocupado/a.

Imagínate en ese lugar lo más claramente posible. Practica este ejercicio tan a menudo como sea posible, al menos una vez al día durante unos 10 minutos en cada ocasión. Si te ha convencido la

Material	<p>utilidad del ejercicio, recuerda que debes practicarlo para llegar a automatiza el proceso y conseguir relajarte en unos pocos segundos.</p> <p>❖ Técnica n.º 4: Ensayo mental</p> <p>Esta técnica está pensada para ser empleada antes de afrontar situaciones en las que no nos sentimos seguros. Consiste simplemente en imaginarte que estás en esa situación (por ejemplo, pidiéndole a alguien que salga contigo) y que lo estás haciendo bien, a la vez que te sientes totalmente relajado/a y seguro/a. Debes practicar mentalmente lo que vas a decir y hacer. Repite esto varias veces, hasta que empieces a sentirte más relajado/a y seguro/a de ti mismo/a.</p> <p>5. Por último, visualizaremos videos sobre situaciones en la que personajes de la televisión pierden las formas y no son capaces de autocontrolarse. Una vez visualizado, debatiremos y expondremos las opiniones de los chicos y chicas.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=lhwC08iRDwU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dDsyCD7VMRk</p>
Material	Materiales fungibles, proyector, altavoces, lápices, plastilina, varillas de madera.

Sesión 4ª: La asertividad y agresividad.

Tabla 7. Sesión 4ª del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Conocer los comportamientos asertivos en uno mismo y en los demás.▪ Valorar los comportamientos asertivos como apropiados en nuestra relación con las otras personas.▪ Valorar la agresividad en situaciones de conflicto.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ La asertividad▪ La agresividad▪ El conflicto

Desarrollo

1. En primer lugar, visualizaremos este vídeo para que el alumnado se confeccione una primera imagen.

<http://www.youtube.com/watch?v=AR8iR1E3jg&list=PL626DD0E5141A0325>

2. A continuación se explica los tres estilos de conducta (pasivo, agresivo y asertivo) y sus respectivas ventajas y desventajas, luego divide la clase en grupos de 3 ó 4 participantes. A cada uno de los grupos le corresponde preparar una de las situaciones que se presentan a continuación utilizando uno de los tres estilos de comportamiento: asertivo, pasivo y agresivo.

A) Debes acercarte a las dos personas que están delante tuyo en un evento público (cine, teatro, etc.) para decirles que no puedes escuchar. Estas personas llevan un buen tiempo hablando. (estilo asertivo)

B) Tu grupo de compañeros se reúne en los recreos y esta ocasión deciden ofrecerte para que fumes. Pero a tí no te interesa. (estilo pasivo)

C) Uno de tus profesores acostumbra llegar tarde a clase, para reponer este tiempo toma 10 min. Del recreo. Tu grupo de amigos esta incómodo con esta situación y deciden hablar con el profesor. (estilo asertivo)

D) Tu compañero habitúa invadir con sus cosas tu mesa, dejándote poco espacio para trabajar. (estilo agresivo)

Se sugiere realizar un debate final, a modo de conclusión de la actividad que permita al alumnado reflexionar sobre el aporte de la actividad para mejorar su relación con las otras personas.

3. Por último, volveremos a visualizar el video anterior y así analizar los estilos de conductas que se producen en él.

Materiales

Materiales fungibles, proyector, altavoces.

• **Sesión 5ª: La asertividad y pasividad.**

Tabla 8. Sesión 5º del programa de habilidades sociales

Objetivos

- Distinguir entre formas de responder a una acusación que favorecen una regulación no violenta del conflicto y aquellas

	que aumentan el conflicto.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ Afrontar y valorar situaciones de pasividad.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">▪ La pasividad▪ La asertividad▪ Puesta en común y debate <ol style="list-style-type: none">1. Comenzamos la clase leyendo en voz alta a la clase este comienzo de esta historia: “Va Diego muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy rara. Pepe se pregunta qué le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Diego le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Diego ...”Cada persona en la clase tendrá que pensar y escribir individualmente cómo actuaría si fuera Diego. Las respuestas no deben ser ni censuradas ni autocensuradas, valen todas, ya que se pretende que sean reacciones espontáneas. Atenderemos en primer lugar a las historias que hayan continuado con una actitud pasiva por parte de Diego.2. Se hace una puesta en común de las respuestas, intentando que todos presenten sus ideas. Se guía el debate clasificando las respuestas en dos grupos: las que disminuyen la tensión (asertivo) y permiten una vía pacífica de resolución y las que provocan mayor conflicto (agresivo). Se termina tratando de deducir por qué las del primer grupo son mejores.3. Para finalizar, se explica que ahora son los alumnos quienes imaginarán una situación conflictiva. Escribirán en parejas cuentos cortos que contengan estos tres elementos: 1. protagonistas adolescentes que hablan o se envían mensajes por móvil, 2. Una acusación y 3. Una solución que deje el camino abierto al diálogo.
Materiales	Materiales fungibles.

• **Sesión 6ª. La asertividad**

Tabla 9. Sesión 6º del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Diferenciar los tres estilos de conductas.▪ Aplicar los estilos a situaciones reales.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ La asertividad, pasividad y la agresividad.▪ Situaciones escolares conflictivas.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">1. Comenzaremos la clase con la visualización de este video para motivar a nuestros chicos y chicas. http://www.youtube.com/watch?v=5T5CP8ODmGg2. Después de este video de introducción-motivación, nos centraremos en la sesión actual. Se divide la clase en grupos y se les pide que confeccionen situaciones en la que se trate como influyen las siguientes actitudes cuando estamos intentando de solucionar un problema con otra persona: Reírse, culpar, atacar, utilizar la autocompasión, amenazar, negar el problema...3. Se dejará unos minutos para que cada grupo reflexione y saque conclusiones para después comentar con los demás grupos las conclusiones sacadas e intentar buscar otras actitudes que favorezcan la solución de problemas de manera complaciente para ambas partes.
Materiales	Materiales fungibles, proyector y altavoces.

• **Sesión 7ª: Sinceridad y Honestidad.**

Tabla 10. Sesión 7º del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Propiciar y desarrollar correctamente el debate en el aula▪ Valorar la sinceridad y honestidad en casos reales y cercanos▪ Reflexionar sobre casos reales donde se manifiesta la mentira.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ La sinceridad▪ La honestidad

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">▪ Las reflexiones y el debate▪ El respeto
	<ol style="list-style-type: none">1. Visualizaremos y comentaremos entre todos y todas las siguientes situaciones en el aula sobre mentiras en redes sociales y mentiras en general. http://www.youtube.com/watch?v=8nlvsPcYtfc http://www.youtube.com/watch?v=Vcx63rwYT1g http://www.youtube.com/watch?v=5cKgvnSIWsl2. A continuación, se situará al alumnado sobre la siguiente situación: “Carlos estaba contento con el gorro nuevo que le había regalado su chica; lo llevó al salón para enseñarle a sus amigos. Al tocar el timbre para recreo, Carlos sale del salón sin acordarse del gorro; al regresar, se da cuenta que no estaba en su carpeta ¡había desaparecido. Le cuenta al profesor lo sucedido y éste ordena: “nadie sale de aquí si no aparece el gorro”. Algunos chicos sabían quién lo había cogido, pero no decían nada.3. Se propiciará un debate con las siguientes interrogantes:<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué observamos en esta situación?• ¿Por qué no decían quien había cogido el gorro?• ¿Por qué algunas veces no es fácil decir la verdad?4. Luego del debate el profesor/a preguntará, situaciones parecidas a la descrita suceden con frecuencia en el salón?. Se Solicitará ejemplos5. Seguidamente añadirá la siguiente pregunta ¿Qué sentirán las personas cuando son afectadas por estas situaciones?
Materiales	Materiales fungibles, proyectos y altavoces.

• **Sesión 8ª: La autoestima.**

Tabla 11. Sesión 8º del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Potenciar el autoconocimiento▪ Potenciar la autoaceptación de sí mismo.▪ Reforzar la imagen positiva de sí mismo en los diferentes contextos: familia, escuela.
------------------	--

Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ Posibilitar cambios y mejoras en el propio autoconocimiento.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">▪ El autoconocimiento▪ La autoaceptación▪ El debate▪ La reflexión <ol style="list-style-type: none">1. Se propone a los/as alumnos/as la realización de una redacción sobre los aspectos que configuren su persona y su entorno como son: cualidades, defectos, características físicas, Etc. De manera concreta se especifica que la redacción debe de tratar las siguientes cuestiones:<ul style="list-style-type: none">• Las cosas buenas que los otros ven en mí.• Las cosas no tan buenas o malas que los otros ven en mí.• Los aspectos de mi personalidad que gustan a mi profesorado.• Los aspectos de mi personalidad que disgustan a mi profesorado.• Los tres defectos principales que mi familia ve en mí.• Las tres virtudes más patentes que mi familia ve en mí.• Las tres cualidades más importantes en mí mismo.• Los tres defectos más importantes en mí mismo.2. Una vez realizada individualmente la tarea de análisis, comentar en parejas la propia autopercepción y ver si ésta coincide con la percepción que tiene el compañero/a, resaltando lo positivo. Luego desarrollar una puesta en común a partir de la actividad realizada juntándose los/as alumnos/as en grupos de 4. El alumno/a lee su redacción y el grupo comenta su grado de acuerdo con ella.3. Por último, se realizará un modelado de las repuestas: guía la puesta en común de los grupos, escucha las autodescripciones de cada alumno/a, y analiza con ellos/as si estas percepciones son positivas y realistas. Los/as alumnos/as discuten y reflexionan sobre la percepción que tiene cada uno/a sobre sí mismo/a, aportando información a sus compañeros/as entorno si ha sido realista y positivo lo manifestado por cada uno/a de ellos/as.4. <i>Actividad 2:</i><p>“Los perfiles de Facebook ofrecen una imagen de que la persona es querida y de que es una buena persona, lo cual podría mejorar su</p>

autoestima, asegura un estudio reciente. Tener un perfil en Facebook puede fortalecer la autoestima de las personas, sugiere un nuevo estudio.

5. Después de realizar experimentos con 88 estudiantes universitarios, los investigadores de la Universidad de Cornell llegaron a la conclusión de que los perfiles de Facebook sirven de confirmación con respecto a la autoestima de las personas, porque dichos perfiles les permiten mostrar sus rasgos personales más valiosos y sus relaciones
6. Los investigadores también descubrieron que al recibir alguna crítica, los usuarios de Facebook volvían inconscientemente a sus perfiles en línea para fomentar su sentimiento de autoestima. El sentido común convencional considera que Facebook es una mera pérdida de tiempo y que lleva a una serie de consecuencias negativas, afirmó el coautor del estudio, Jeff Hancock, profesor de informática y ciencias de la comunicación y la información, en un comunicado de prensa de la Cornell". Debate: ¿ESTAIS DE ACUERDO O NO DEBATE POR DOS GRUPOS?

"La gran cantidad de tiempo que las personas pasan en Facebook puede ser un reflejo de su capacidad para satisfacer necesidades del ego que son fundamentales para la condición humana", agregó.

7. Ver su perfil en Facebook puede proporcionar beneficios emocionales a millones de usuarios de redes sociales, al restablecer algunas nociones profundas de sí mismos en tanto que buenas personas queridas por un grupo de amigos y familiares, señaló Hancock.

"Quizá las personas que buscan pareja en línea, ansiosas por el hecho de encontrarse solteras o que se hayan divorciado recientemente, pueden encontrar un consuelo en el proceso de crear y revisar sus perfiles en línea, en la medida en que eso les permita reflejar sus valores principales y su identidad", afirmó. "Los estudiantes que se sienten estresados por la cercanía de los exámenes quizá encuentren

	en sus perfiles de las redes sociales un lugar en el que relajarse".
Materiales	Materiales fungibles, proyector y altavoces.

- **Sesión 9ª: Recibir críticas.**

Tabla 12. Sesión 9ª del programa de habilidades sociales

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Realizar dúos conflictivos.▪ Saber reaccionar correctamente ante críticas.▪ Conocer las técnicas que se producen en el momento de recibir críticas.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">▪ El conflicto▪ Técnicas de recibir críticas.▪ Debate a dúo.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">1. Situaremos al aula en el tema de hoy. Para ello, visualizaremos el siguiente vídeo en la que se pone de manifiesto situaciones en la que se recibe críticas entre personas. Por lo tanto, se discutirá en el aula situaciones parejas y posibles.2. Posteriormente y por parejas, saldrán al centro de la clase y de forma aleatoria y llevarán a cabo el criticar algo de la otra persona como si estuviera escribiendo un tweets, luego en persona.3. La siguiente actividad se tratará de explicar las técnicas y ver quién se ha mostrado de una forma u otra. TÉCNICAS<ul style="list-style-type: none">- FICHA DE DOMINÓ: no se vuelven a levantar, recibes críticas ya sea de forma constructiva y destructiva, pero la persona que la recibe no lo entiende así y se derrumba. (hacer la prueba con fichas de dominó)- RASTRILLO: La gran mayoría de las personas son rastrillos ante las críticas. ¿Y tú que sabras?, retirarle la palabra, no recibir bien las críticas y se muestra distante, malas respuestas. “Que yo no recojo el salón, pues anda que tú con tu habitación”, atacar con algo que tu haces mal. (Un rastrillo al pisarlo con el pie, se levante y te da en la frente).

Materiales	4. Representar una situación real. A continuación, se procederá a realizar el post test en el aula.
	Materiales fungibles, proyector y altavoces.

Tabla 13. Sesiones de Radio.

SESIONES DE RADIO

SESIONES	Sesiones.
Radio Grupo experimental	
Viernes 19 de Abril	Sesión 1 (Ciclo 1º)
Viernes 26 de Abril	Sesión 2 (Ciclo 1º)
Viernes 3 de Mayo	Sesión 3 (Ciclo 1º)
Viernes 10 de Mayo	Sesión 4 (Ciclo 2º)
Viernes 17 de Mayo	Sesión 5 (Ciclo 2º)
Viernes 24 de Mayo	Sesión 6 (Ciclo 2º)
Viernes 31 de Mayo	Sesión 7 (Ciclo 3º)
Viernes 7 de Junio	Sesión 8 (Ciclo 3º)
Viernes 14 de Junio	Sesión 9 (Ciclo 3º)

➤ **Sesiones de Radio.**

Tabla 14. Modelo del programa de Radio “Aula Joven”.

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debate ✓ Audios para debatir ✓ Opiniones externas para debatir ✓ Música relacionada con la temática.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. El programa comenzará con la presentación de los contertulios y con la presentación del tema a tratar, donde cada uno de los chicos y chicas darán su percepción inicial. 2. Posteriormente, el programa se caracterizará entre otras, por tener una sección llamada “Sección Populi”, donde cada uno de los chicos y chicas previamente han salido por las calles de la población y han grabado a vecinos del pueblo una pregunta y respuesta sobre la temática.

	<p>3. Ya en el programa, en la sección populi, se procederá a escucharlos y a debatirlos. El programa tendrá momentos de pausa con música relacionada con la temática, donde ellos y ellas se encargarán al finalizar la música de dar su visión sobre la letra que han oído.</p> <p>4. Por último, se les proporcionará una serie de fragmentos de audios relacionados con la temática, ya sean cortos de películas, de series, de spot publicitarios, donde ellos y ellas darán su visión y opinión.</p> <p>5. El programa finalizará con las conclusiones propias de los chicos y chicas.</p>
Evaluación	<p>El modo de evaluar cada una de las sesiones del programa será a través de las grabaciones íntegras de cada programa, donde serán subidas a una plataforma (Ivox) y el alumnado podrá escucharlas online e incluso descargársela. Ellos y ellas se escucharán y obtendrán sus propias propuestas de mejoras que comentaremos en la próxima sesión en el aula.</p>

3.5. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos utilizado los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Cuestionario adaptado sobre Disrupción en el aula a partir de la propuesta de Torrego (2003), para concretar cuáles son las prácticas disruptivas dentro del aula. Las preguntas irán orientadas a comportamientos disruptivos de los chicos/as en clase respecto a actitudes y modos de comportarse con el profesor/a y con el resto de los compañeros/as de clase. Se utiliza una escala tipo Liker con valores comprendidos desde 1 a 4.

Tabla 15. Justificación del cuestionario adaptado a través de la propuesta de Torrego (2003).

OBJETIVOS	¿Qué vamos a medir?	Formulación del ítem
<i>Definir la capacidad de atención, responsabilidad y respeto del alumnado hacia el resto del aula cuando algunos/as de éstos están</i>	<i>Mediremos la capacidad del alumnado de respetar y ser tolerante ante situaciones disruptivas en el aula.</i>	<i>¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando? / ¿Y al compañero/a?</i>

<i>hablando.</i>		
<i>Determinar el grado de autoridad, liderazgo en el aula.</i>	<i>Vamos a medir si ha habido o no algún gesto de amenaza del alumnado hacia el profesor/a, conductas violentas del propio alumnado.</i>	¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?
<i>Observar el modo de expresión del alumnado hacia su profesor/a.</i>	<i>Mediremos la sinceridad y la capacidad del alumnado de expresarse sinceramente hacia su profesor/a.</i>	¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?
<i>Describir la comunicación existente entre el alumnado y el profesorado ante situaciones de contraste de opiniones.</i>	<i>Medir la capacidad del alumnado de solventar situaciones de discrepancia de opiniones entre él/ella y su profesor/a.</i>	¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?
<i>Especificar las capacidades de reacción del alumnado, así como la aptitud de solventar positivamente situaciones conflictivas.</i>	<i>Mediremos la capacidad del alumnado de solucionar por vías alternativas a la violencia física situaciones de este tipo.</i>	¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase?
<i>Precisar en el alumnado la sinceridad, la responsabilidad...</i>	<i>Mediremos la capacidad de ser sincero en el aula para que no existan situaciones disruptivas.</i>	¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?
<i>Determinar el interés del alumnado en aportar un mejor clima de aula, y participar en el mismo.</i>	<i>Mediremos la frecuencia con la que el alumnado es participe en la vida del aula.</i>	¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as? / ¿Y al profesor/a?
<i>Describir el modo en el que el alumnado se dirige al resto y se comunica en el aula.</i>	<i>Mediremos como el alumnado influye en la disrupción de aula.</i>	¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase? / ¿Y al profesor/a?

- Cuestionario Habilidades Personales. Se trata de un cuestionario adaptado para nuestra investigación, un Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI) de Eceiza, Arrieta & Goñi (2008). La composición del mismo consta de 36 ítems, de los cuáles hemos seleccionado 14 que son los que realmente se asemejan a nuestros intereses de la investigación. En este cuestionario reelaborado hemos concretado ítems que hacen referencia a distintos modos de actuar del alumnado ante situaciones complejas, conflictivas y disruptivas en el aula. Se utiliza una escala tipo Liker con valores comprendidos desde 1 a 4. Todas las preguntas comenzarán con el siguiente enunciado: “¿Tienes dificultades para...?”.

Para el análisis de la fiabilidad del «Cuestionario sobre prácticas disruptivas» se utiliza el Alfa de Cronbach, dando como resultado 0,806 para 13 elementos y sobre 33 observaciones. Asimismo, se comprueba que la consistencia interna del instrumento (Huck, 1991) es adecuada, si bien podría optimizarse eliminando los ítems «pelea» y «culpa» pudiéndose alcanzar valores del Alfa superiores a 0,82 (Tabla 16).

Tabla 16. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Interrupción 1	22,48	28,633	,612	,777
Interrupción 2	22,09	32,273	,417	,796
Amenaza	23,55	32,568	,365	,799
Mentira	22,73	28,955	,557	,782
Enfrentamiento	22,61	27,934	,680	,769
Pelea	23,45	35,193	,065	,818
Culpa	23,03	35,030	,056	,822
Ignorar	23,03	34,093	,197	,810
Ignorar2	23,15	29,383	,623	,777
Risa1	22,73	30,392	,416	,797
Risa2	22,70	27,718	,730	,764

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Insulto1	23,03	30,218	,592	,781
Insulto2	23,61	34,309	,267	,805

Para el análisis de la fiabilidad del «Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI)» se utiliza el Alfa de Cronbach, dando como resultado 0,653 para 14 elementos y sobre 33 observaciones. Asimismo, se comprueba que la consistencia interna del instrumento (Huck, 1991) es adecuada, si bien podría optimizarse eliminando los ítems «pelea» y «culpa» pudiéndose alcanzar valores del Alfa superiores a 0,723 (Tabla 17).

Tabla 17. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Expresarte1	18,36	20,614	,252	,718
Preguntar	18,52	18,633	,463	,690
Responder	18,36	18,051	,536	,678
PuntoVista1	18,73	19,955	,384	,703
Expresarte2	18,64	18,926	,581	,680
PuntoVista2	18,64	19,801	,522	,692
PuntoVista3	18,18	20,653	,180	,730
Informarte	18,15	17,508	,431	,695
Opinar	18,09	19,085	,374	,703
Pedir Silencio	18,67	20,667	,161	,734
Expresarte	18,09	18,085	,351	,711

La validez de constructo, o de contenido, es una de las que mayor relevancia tiene y que según Cronbach & Meehl (1955) entienden que es uno de los aspectos más importantes, que implica la recogida de distintas evidencias, no todas de ellas cuantitativas, y la integración de la información recogida. La validez de constructo subsume la relevancia y representatividad de los contenidos, así como las relaciones con los criterios, ya que ambas dan significado a las puntuaciones de los tests (Martínez Arias, 1995: 335).

Como evidencia de validez teórica se ha tenido en cuenta instrumentos argumentados teóricamente por los autores y probados en diferentes contextos y experimentos (Torrego, 2003). No obstante, para la validación de los constructos se utilizan indicadores de unidimensionalidad y validez convergente, para el caso de la Escala de Conductas Disruptivas, y de validez discriminante para el caso de la Escala de Dificultades Personales.

Respecto a la Escala de Conductas Disruptivas, se analizan las siguientes propiedades (Tabla 18):

- Unidimensionalidad. En primer lugar se comprueba que los indicadores que integran cada constructo son unidimensionales. Se realiza un análisis de componentes principales y se aplica el criterio de Kaiser (1960), es decir que solo para el primer componente principal el valor propio es mayor que 1. Otro dato relevante es que el primer componente explique la mayor parte de la varianza. Los resultados del análisis muestran que los autovalores del segundo componente superan ligeramente a 1. No obstante, el primer componente en todos los factores explica valores de la varianza próximos al 50%, concretamente un 39,26% de la varianza.
- Validez convergente. Mide el grado en el que los indicadores reflejan el constructo, es decir, miden lo que se propone medir. Para ello, se utiliza el promedio de la varianza extraída, siendo el valor mínimo recomendado 0,5. y la carga del factor, es decir, los indicadores que componen el factor, siendo recomendable que la varianza de cada indicador supere 0,5. Los valores del promedio de la varianza se aproximan al 50%, o bien, lo superan. En cuanto a la carga de cada factor, la mayoría de los indicadores de cada constructo superan el 0,50.

Tabla 18. Indicadores de validez del constructo Conductas disruptivas

	Carga del indicador en el Factor	Unidimensionalidad		Varianza	
		1 ^{er} componente	2 ^o componente	1 ^{er} componente	2 ^o componente
Interrupcion1	,769	4,320	1,471	39,269	13371
Interrupcion2	,510				
Amenaza	,348				
Mentira	,700				

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Enfrentamiento	,824				
Ignorar1	,264				
Ignorar2	,769				
Risa1	,481				
Risa2	,847				
Insulto1	,672				
Insulto2	,343				

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales.a 1 componentes extraídos

Respecto a la Escala de Dificultades Personales se utiliza como criterio la validez discriminante. Este criterio implica que cada constructo debe ser significativamente diferente del resto de los constructos que configuran el modelo teórico sometido a contraste. En este caso, se utiliza el análisis factorial, utilizando el método de componentes principales y aplicando rotación Quartimax para identificar los factores subyacentes en la escala y que definen el modelo teórico del test. En este sentido, se identifican 3 factores que explican el 61,40% de la varianza.

Tabla 19. Matriz de componentes rotados en la Escala de Dificultades Personales

	Componente		
	Expresar	Informar	Intencionalidad
Expresarte1	,732		
Responder	,766		
PuntoVista1	,411		
PuntoVista3	,539		
Opinar	,779		
Preguntar		,797	
PuntoVista2		,668	
Informarte		,836	
Expresarte2			,765
PedirSilencio			,761
Expresarte3			,597

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

3.6. Muestra de la investigación

Antes de haber seleccionado nuestra muestra de la investigación, hemos tenido que acceder al campo, en este caso el instituto de enseñanza secundaria “La Campiña” de Beas (Huelva). La persona con la que hemos mantenido un primer contacto ha sido la orientadora del centro a quien le hemos planteado las bases de nuestra investigación. Tras dos sesiones con la orientadora y el visto bueno de la misma y del director, se ha procedido a planificar cómo estarían constituidas las sesiones, así como el aula donde se llevarían a cabo las sesiones.

Para la selección de la muestra de nuestra investigación, mantuvimos una conversación con la orientadora donde expusimos las necesidades y características de nuestra intervención. La profesional nos aconsejó según las características del proceso investigador y de su alumnado a 2 niveles diferentes del segundo ciclo de secundaria (3º y 4º de la E.S.O.), así como las características de cada nivel. A partir de aquí, vimos oportuno y adecuado seleccionar el primer nivel del segundo ciclo de secundaria (3º E.S.O.) puesto que eran grupos menos cohesionados que los grupos de 4º E.S.O. y podríamos entonces trabajar y aplicar nuestro programa de HHSS y de Radio de un modo más adecuado.

Como ya reflejamos en líneas anteriores, el proceso de investigación ha sido configurado y puesto en práctica para dos clases del mismo nivel en el mismo instituto de enseñanza secundaria, concretamente para un 3º de la E.S.O.

De estos dos grupos, hemos escogido a uno para que sea el grupo experimental y a otro para que sea el grupo control. Asimismo, al grupo de control, formado por 18 chicos/as, sólo se les realizará un programa de habilidades sociales dentro del aula en horario de tutorías del centro.

Por otro lado, al grupo experimental, compuesto por 15 chicos/as se les ha aplicado el mismo programa de habilidades sociales y además, un programa de radio realizado por el investigador y los chicos/as. Este programa de radio se ha realizado en horario de tarde y una vez a la semana.

Este programa de habilidades sociales es en nuestra investigación la variable independiente primera (VI 1). También tenemos una segunda variable independiente (VI 2) que correspondería al programa de radio.

Por consiguiente, destacamos cuáles han sido nuestras dos variables dependientes: Una de ellas ha sido “las conductas disruptivas en el aula”, conductas que detectaremos a través de la realización del cuestionario número A

La segunda variable dependiente es “la capacidad de actuar ante el conflicto por parte del alumnado”, conductas y habilidades que detectaremos en el cuestionario B.

3.7. Análisis de datos

Para en Análisis de los datos obtenidos utilizaremos el programa informático de estudios estadísticos “SPSS”. Aquí clasificaremos los datos de los dos grupos (Control y experimental). Así mismo como cada uno de los resultados para las escalas de valores de las variables dependientes (cuestionario A y cuestionario B).

En el programa SPSS, introduciremos los resultados con las cuatro escalas de valores de los cuestionarios, un método sencillo y útil que nos permite trabajar con más comodidad los datos introducidos de todas las variables de ambos grupos.

3.8. Resultados

3.8.1. Análisis descriptivo

Para realizar el siguiente análisis descriptivo, describimos los porcentajes de cada una de las variables que componen cada escala, haciendo una comparación entre el pretest y el postest.

➤ Primer cuestionario

En primer lugar hacemos una comparación en las frecuencias y porcentajes de los grupos control y experimental con la variable dependiente 1, en referencia al cuestionario A en ambas fases (pretest y postest).

Tabla 20. Variable 1 Pretest Control. ¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?

¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	16,7	16,7	16,7

Válidos	Poco	9	50,0	50,0	66,7
	A veces	5	27,8	27,8	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 21. Variable 1 Postest Control. ¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?

¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	16,7	16,7	16,7
	Poco	8	44,4	44,4	61,1
	A veces	4	22,2	22,2	83,3
	A menudo	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 20 y 21, comenzamos observando cómo aspecto más relevante cómo el valor “A menudo” ha sufrido un pequeño incremento, pasando del pretest al postest del 5,6% al 16,7%. Los alumnos/as que interrumpen al profesor cuando éstos hablan. Así mismo, el valor “Poco” ha experimentado un retroceso de 5,6% a favor del valor precedente. Con esto destacamos que las prácticas disruptivas no se han visto favorecida en ésta habilidad del grupo control.

Tabla 22 Variable 1 Pretest Experimental. ¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?

¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nunca	3	20,0	20,0	20,0

Válidos	Poco	6	40,0	40,0	60,0
	A veces	1	6,7	6,7	66,7
	A menudo	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 23. Variable 1 Postest Experimental. ¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?

¿Con qué frecuencia interrumpes al profesor/a cuando éste está hablando?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	6,7	6,7	6,7
	Poco	9	60,0	60,0	66,7
	A veces	4	26,7	26,7	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Respecto al grupo experimental, observamos en las tablas 22 y 23 algo similar a lo sucedido en el grupo control, donde según los porcentajes hallados, el grupo ha sufrido un aumento en prácticas disruptivas en el aula como es el caso de interrumpir al profesor/a cuando está hablando. La nota más significativa la observamos en el valor de “Nunca” con un porcentaje del 20% en la fase pretest al 6,7% en la fase postest. Así como el valor “A veces” en la fase pretest del 6,7% al 26,7 de la fase postest. Esto quiere decir que el programa de HHSS y de Radio no ha tenido un efecto positivo en ésta habilidad.

Tabla 24. Variable 2 Pretest Control. ¿Y a algún compañero/a?

¿Y a algún compañero/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	7	38,9	38,9	38,9
	A veces	9	50,0	50,0	88,9
	A	2	11,1	11,1	100,0

	menudo				
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 25. ¿Y a algún compañero/a? Postest control

¿Y a algún compañero/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	5	27,8	27,8	27,8
	A veces	11	61,1	61,1	88,9
	A menudo	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 24 y 25 reflejamos los resultados obtenidos en el grupo control sobre si interrumpen o no a algún compañero/a de clase cuando está hablando. Ya de por sí el porcentaje en el pretest era de forma casual. Los porcentajes en el postest prácticamente se han equilibrado, aumentando un 11,1% en el valor “A veces” y disminuyendo el valor “Poco” en un 11,1%. Esto quiere decir que el grupo control no ha desarrollado positivamente esta habilidad disruptiva en el aula.

Tabla 26. Variable 2 Pretest experimental. ¿Y a algún compañero/a?

¿Y a algún compañero/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	6,7	6,7	6,7
	Poco	3	20,0	20,0	26,7
	A veces	9	60,0	60,0	86,7
	A menudo	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 27. Variable 2 Postest experimental. ¿Y a algún compañero/a?

¿Y a algún compañero/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nunca	3	20,0	20,0	20,0

Válidos	Poco	4	26,7	26,7	46,7
	A veces	7	46,7	46,7	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Respecto al grupo experimental, ha sufrido una evolución mucho más positiva que el grupo control, los porcentajes así lo reflejan, pasando de 6,7% al 20% los alumnos/as que nunca interrumpen a sus compañeros/as cuando hablan, del 20% al 26,7% los que lo hacen “poco”, de un 60% al 46,7% los que lo hacen a veces y una disminución del 6,6% los que lo hacen “a menudo”.

Tabla 28. Variable 3 Pretest control. ¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?

¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	15	83,3	83,3	83,3
	Poco	1	5,6	5,6	88,9
	A veces	1	5,6	5,6	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 29. Variable 3 Postest Control. ¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?

¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	66,7	66,7	66,7
	Poco	4	22,2	22,2	88,9
	A veces	1	5,6	5,6	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
 Juan Miguel Caballero Bardallo

	menudo				
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 28 y 29, reflejamos los resultados del grupo control en ambas fases sobre si han amenazado al profesor/a por cualquier motivo. Los valores prácticamente se han mantenido en “nunca” y “poco”, las frecuencias de “A veces y A menudo” se han mantenido con frecuencia de una y una las personas que en alguna vez si lo han hecho.

Tabla 30. Variable 3 Pretest experimental. ¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?

¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	80,0	80,0	80,0
	Poco	2	13,3	13,3	93,3
	A veces	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 31. Variable 3 Postest experimental. ¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?

¿Alguna vez has amenazado a tu profesor/a por cualquier motivo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	93,3	93,3	93,3
	Poco	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental en cambio ha experimentado una ligera mejora en el desarrollo de prácticas disruptivas en el aula consistente en amenazar al profesor/a por cualquier motivo. Observamos como en el postest el porcentaje en el valor de “Nunca” ha aumentado un 13,3% de alumnos/as que nunca han amenazado, convirtiéndose así en un 93,3% escolares que nunca llevan prácticas de este tipo en el aula.

Tabla 32. Variable 4 Pretest control. ¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?

¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	38,9	38,9	38,9
	Poco	7	38,9	38,9	77,8
	A veces	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 33. Variable 4 Postest control. ¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?

¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	16,7	16,7	16,7
	Poco	7	38,9	38,9	55,6
	A veces	6	33,3	33,3	88,9
	A menudo	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Analizando los datos del grupo control sobre si en alguna ocasión ha llegado a mentir al profesor/a, observamos cómo este grupo control ha sufrido un pequeño empeoramiento en este tipo de prácticas. Los porcentajes obtenidos en valores como “Nunca” han pasado de un 38,9% los alumnos/as que nunca han mentido al profesor al 16,7%. Esto hace que otros valores se hayan visto influenciados por este factor, como bien puede ser el valor “A veces” incrementándose un 11,1% los que sí mienten al profesor/a. (Véase en las tablas 32 y 33).

Tabla 34. Variable 4. Pretest experimental. ¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?

¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
 Juan Miguel Caballero Bardallo

profesor/a?					
Válidos	Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	Poco	4	26,7	26,7	53,3
	A veces	3	20,0	20,0	73,3
	A menudo	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 35. Variable 4 Postest experimental. ¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?

¿Has llegado a mentir de algún modo a tu profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	Poco	6	40,0	40,0	66,7
	A veces	4	26,7	26,7	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio el grupo experimental observamos como en las tablas 34 y 35, han sufrido el efecto contrario al grupo control en este tipo de práctica. Observamos cómo el valor “A menudo se ha visto disminuido en un 20% de alumnos que sí mienten por algún modo al profesor/a.

Tabla 36. Variable 5 Pretest control. ¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?

¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

profesor/a?					
Válidos	Nunca	3	16,7	16,7	16,7
	Poco	6	33,3	33,3	50,0
	A veces	7	38,9	38,9	88,9
	A menudo	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 37. Variable 5 Posttest control. ¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?

¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	11,1	11,1	11,1
	Poco	8	44,4	44,4	55,6
	A veces	6	33,3	33,3	88,9
	A menudo	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 36 y 37, reflejamos los datos obtenidos del grupo control en prácticas cómo si han tenido algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con el profesor/a. Reflejamos una compensación en los valores, mientras que el valor “Poco” ha aumentado en más de un 10% los que han tenido pocos enfrentamientos con el profesor/a, el valor “Nunca” ha sufrido un retroceso de un 5% en el alumnado que nunca ha tenido este tipo de enfrentamiento.

Tabla 38. Variable 5 Pretest experimental. ¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?

¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	5	33,3	33,3	73,3
	A veces	2	13,3	13,3	86,7
	A menudo	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 39. Variable 5 Postest experimental. ¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?

¿Has tenido en alguna ocasión algún tipo de enfrentamiento o diferencia de opiniones con tu profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	5	33,3	33,3	73,3
	A veces	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, en las tablas 38 y 39 observamos los datos del grupo experimental en este mismo tipo de situaciones. Donde destacamos una ligera mejora de este tipo de prácticas disruptivas, el valor “A menudo” con un 13,3% del pretest ha sido suprimido viéndose afectado el valor “A veces” con un incremento de un 13,3% los que sí han tenido algún tipo de diferencia o enfrentamiento con el profesor/a.

Tabla 40. Variable 6 Pretest control. ¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase?

¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	66,7	66,7	66,7
	Poco	3	16,7	16,7	83,3
	A veces	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 41. Variable 6 Postest control. ¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase?

¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	44,4	44,4	44,4
	Poco	5	27,8	27,8	72,2
	A veces	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 40 y 41 recogemos los datos del grupo control sobre si han llegado a pelearse con algún compañero/a de clase. Destacamos el valor “Nunca” donde ha sufrido un retroceso de un 20% los que han dejado de hacerlo. Por ello, valores como poco y a veces han sufrido un incremento de un 11,1%, por lo que el efecto no ha sido positivo para reducir este tipo de prácticas disruptivas.

Tabla 42. Variable 6 Pretest experimental. ¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase?

¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	73,3	73,3	73,3
	Poco	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 43. Variable 6 Postest experimental. ¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase?

¿Alguna vez has llegado a pelearte con algún compañero/a de clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	73,3	73,3	73,3
	Poco	3	20,0	20,0	93,3
	A veces	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental, vemos como en las tablas 42 y 43, apenas han sufrido modificaciones alguna. Los valores prácticamente se han mantenido constantes.

Tabla 44. Variable 7 Pretest control. ¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?

¿Has culpado a algún compañero/a por		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--------------------------------------	--	------------	------------	-------------------	----------------------

cualquier motivo ante los demás?					
Válidos	Nunca	6	33,3	33,3	33,3
	Poco	9	50,0	50,0	83,3
	A veces	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 45. Variable 7 Postest control. ¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?

¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	33,3	33,3	33,3
	Poco	7	38,9	38,9	72,2
	A veces	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control en prácticas sobre culpabilidad a algún compañero por cualquier motivo ante los demás ha experimentado un leve empeoramiento, donde el valor “A veces” se ha visto incrementado en más de un 10% del total los que si han realizado este tipo de prácticas disruptivas.

Tabla 46. Variable 7 Pretest experimental. ¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?

¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	7	46,7	46,7	86,7

	A veces	1	6,7	6,7	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 47. Variable 7 Postest experimental. ¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?

¿Has culpado a algún compañero/a por cualquier motivo ante los demás?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	7	46,7	46,7	86,7
	A veces	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental, ha sufrido el efecto contrario en este tipo de situaciones, donde el valor “A menudo” con un 6,7 % del pretest, ha sido eliminado en el postest pasando a valores como “A veces, poco y nunca”.

Tabla 48. Variable 8 Pretest control. ¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?

¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	22,2	22,2	22,2
	Poco	12	66,7	66,7	88,9
	A veces	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 49. Variable 8 Postest control. ¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?

¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	11,1	11,1	11,1
	Poco	13	72,2	72,2	83,3
	A veces	2	11,1	11,1	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 48 y 49, observamos cómo el grupo control ha experimentado cambios en prácticas disruptivas sobre ignorar a otros compañeros/as de clase, el valor “Nunca” se ha visto decrecido en un 11,1%, viéndose afectado por otros valores como “A menudo” con un incremento de un 5,6%.

Tabla 50. Variable 8 Pretest experimental. ¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?

¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	8	53,3	53,3	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 51. Variable 8 Postest experimental. ¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?

¿Con qué frecuencia sueles ignorar a los compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0

	Poco	6	40,0	40,0	80,0
	A veces	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Por su parte, el grupo experimental, ha sufrido un mayor empeoramiento en este tipo de prácticas disruptivas, valor como “Poco” ha sufrido un retroceso de un 13,3%, y aumentando en un 20% en “A veces” los que sí suelen ignorar a los compañeros/as de clase.

Tabla 52. Variable 9 Pretest control ¿Y al profesor/a?

¿Y al profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	55,6	55,6	55,6
	Poco	6	33,3	33,3	88,9
	A veces	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 53. Variable 9 Postest control. ¿Y al profesor/a?

¿Y al profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	50,0	50,0	50,0
	Poco	6	33,3	33,3	83,3
	A veces	2	11,1	11,1	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 52 y 53, observamos respecto a prácticas sobre ignorar al profesor/a del grupo control, cómo prácticamente ha permanecido inamovible, sólo un retroceso en el valor “Nunca” de un 5,6% y la aparición del valor “A menudo” con el mismo porcentaje anteriormente eliminado.

Tabla 54. Variable 9 Pretest experimental. ¿Y al profesor/a?

¿Y al profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	46,7	46,7	46,7
	Poco	5	33,3	33,3	80,0
	A veces	1	6,7	6,7	86,7
	A menudo	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 55. Variable 9 Posttest experimental. ¿Y al profesor/a?

Y al profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	33,3	33,3	33,3
	Poco	4	26,7	26,7	60,0
	A veces	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental, sí que ha sufrido un mayor retroceso donde valores como “Nunca” sufriendo un decrecimiento en su porcentaje del 13,4%, “Poco” con casi un 7%, ha producido que el valor “A menudo” aparezca con un 13,3%. Así como el valor a veces, sufra un mayor crecimiento en alumnos que suelen ignorar al profesor en clase de más de un 35%.

Tabla 56. Variable 10 Pretest control. ¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?

¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	38,9	38,9	38,9
	Poco	2	11,1	11,1	50,0
	A veces	6	33,3	33,3	83,3
	A	3	16,7	16,7	100,0

	menudo				
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 57. Variable 10 Postest control. ¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?

¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	16,7	16,7	16,7
	Poco	7	38,9	38,9	55,6
	A veces	7	38,9	38,9	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Las tablas 56 y 57, nos indican la evolución del grupo control sobre prácticas disruptivas como reírse en alguna ocasión de los demás compañeros/as de clase. Observamos una compensación, puesto que el valor “nunca” ha sufrido un retroceso de más de un 15%, el valor A menudo ha experimentado otro retroceso de más de un 10%, lo que quiere decir que ha habido una compensación en este tipo de prácticas en el aula.

Tabla 58. Variable 10 Pretest experimental. ¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?

¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	33,3	33,3	33,3
	Poco	6	40,0	40,0	73,3
	A veces	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Tabla 59. Variable 10 Posttest experimental. ¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?

¿Te ríes en alguna ocasión de los demás compañeros/as?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	7	46,7	46,7	86,7
	A veces	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental, ha sufrido una leve mejoría en este tipo de situaciones, puesto que más de un 7% del alumnado de la clase ahora Nunca se rie de los compañeros/as de clase. (Véase en las tablas 58 y 59).

Tabla 60. Variable 11 Pretest control. ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	22,2	22,2	22,2
	Poco	7	38,9	38,9	61,1
	A veces	6	33,3	33,3	94,4
	A menudo	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 61. Variable 11 Posttest control. ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	16,7	16,7	16,7
	Poco	11	61,1	61,1	77,8
	A veces	1	5,6	5,6	83,3
	A menudo	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

En las tablas 60 y 61, observamos cómo el grupo control ha experimentado una mejoría en prácticas como reírse del profesor/a en alguna ocasión. Valor como “A menudo” ha sufrido un retroceso de un 11% los que han dejado de hacerlo a menudo. Del mismo modo, los que “A veces” sí lo hacían, ha disminuido desde el 33,3% en la fase pretest a un 5,6% los que a veces siguen riéndose del profesor/a.

Tabla 62. Variable 11 Pretest experimental ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	40,0	40,0	40,0
	Poco	4	26,7	26,7	66,7
	A veces	3	20,0	20,0	86,7
	A menudo	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 63. Variable 11 Postest experimental ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	Poco	4	26,7	26,7	53,3
	A veces	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental, ha sufrido un pequeño empeoramiento en este tipo de prácticas, puesto que valor como “Nunca” se ha visto en un retroceso de 14,3% los que nunca se han reído del profesor/a. Del mismo modo, el valor de “A veces” ha experimentado un aumento del 26,7% los que en alguna ocasión sí se ríen del profesor/a. (Véase en las tablas 62 y 63).

Tabla 64. Variable 12 Pretest control ¿Y del profesor/a?

¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	33,3	33,3	33,3
	Poco	6	33,3	33,3	66,7
	A veces	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 65. Variable 12 Postest control ¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?

¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	55,6	55,6	55,6
	Poco	4	22,2	22,2	77,8
	A veces	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Respecto a si suelen insultar a compañeros/as de clase, el grupo control ha experimentado una mejoría en este tipo de práctica disruptivas, puesto que el valor “nunca” ha sufrido un aumento de 22,3% los que ya nunca insultan a los compañeros/as de clase, esto hace que valores como “Poco” y “A veces” hayan tenido un efecto contrario, con bajadas de más del 10% los que no insultan a compañeros/as de clase. (Véase tablas 64 y 65).

Tabla 66. Variable 12 Pretest experimental. ¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?

¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nunca	8	53,3	53,3	53,3

Válidos	Poco	5	33,3	33,3	86,7
	A veces	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 67. Variable 12 Posttest experimental ¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?

¿Sueles insultar a tus compañeros/as en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	66,7	66,7	66,7
	Poco	4	26,7	26,7	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental por su parte, ha sufrido también un aumento en el valor “Nunca” de algo más de un 10%, pero en cambio, ha aparecido en la fase posttest el valor “A menudo” con un 6,7% los que insultan a los compañeros/as de clase. (Véase tablas 66 y 67).

Tabla 68. Variable 13 Pretest control. ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	72,2	72,2	72,2
	Poco	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 69. Variable 13 Posttest control. ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	66,7	66,7	66,7
	Poco	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Las tablas 68 y 69 nos muestran los datos obtenidos del grupo control sobre si insultan a su profesor/a en clase. Observamos que prácticamente los resultados del pretest y postest han permanecido casi idénticos, una pequeña disminución en el valor “Nunca” del 72,2% del pretest al 66,7% postest, lo que traducido a la frecuencia es de una persona que ha pasado del “nunca” al “poco”.

Tabla 70. Variable 13 Pretest experimental. ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	86,7	86,7	86,7
	Poco	1	6,7	6,7	93,3
	A veces	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 71. Variable 13 Postest experimental. ¿Y del profesor/a?

¿Y del profesor/a?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	66,7	66,7	66,7
	Poco	4	26,7	26,7	93,3
	A menudo	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En el grupo experimental en cambio, ha habido un empeoramiento en este tipo de conductas disruptivas. Por ejemplo, en el valor “nunca” ha habido un retroceso en el porcentaje del 20% los que a posteriori de la aplicación del programa de hhss y de radio, ha pasado de no insultar nunca a su profesor en otro tipo de frecuencia. Igualmente observamos cómo aparece el valor “a menudo” con un 6,7% y cómo el valor “poco” se ha visto aumentado por el retroceso del valor “Nunca”.

➤ Segundo cuestionario

En segundo lugar hacemos una comparación de medias del grupo control con la variable dependiente 2, en referencia al cuestionario B y del grupo experimental en este mismo cuestionario B, para que así, analizar y observar la progresión de cada uno de ellos.

Tabla 72. Variable 1 Pretest control. ¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	2	11,1	11,1	11,1
	Poca Dificultad	14	77,8	77,8	88,9
	Bastante Dificultad	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 73. Variable 1 Postest control. ¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	38,9	38,9	38,9
	Poca Dificultad	6	33,3	33,3	72,2
	Bastante Dificultad	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

En las tablas 72 y 73, observamos que parte del grupo control ha desarrollado positivamente las habilidades de resolución de conflicto como es la de expresarse cuando no se está de acuerdo en algo con los compañeros de clase. Lo observamos en valores como “Ninguna dificultad” para expresarse en situaciones adversas pasando del 11,1% al 38,9%, aún así ha habido otro sector del aula que ha sufrido un decrecimiento en este tipo de habilidades y lo observamos en el valor de “bastante dificultad” pasando del 11,1% al 27,8%.

Tabla 74. Variable 1 Pretest experimental. ¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	46,7	46,7	46,7
	Poca Dificultad	6	40,0	40,0	86,7
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	93,3
	Mucha Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 75. Variable 1 Postest experimental. ¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultad para expresarte cuando no se está de acuerdo en algo con compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	2	13,3	13,3	13,3
	Poca Dificultad	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, en el grupo experimental, el desarrollo ha sido positivo en general puesto que los valores de “Bastante dificultad” y “Mucha dificultad” que ocupaban cada uno un 6,7% del total en la fase pretest han desaparecido en el postest. Del mismo modo, el valor “Poca dificultad” ha experimentado una evolución en ambas fases del 40% al 86,7%. (Véase en las tablas 74 y 75).

Tabla 76. Variable 2 Pretest control. ¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?

¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	5	27,8	27,8	72,2
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 77. Variable 2 Postest control. ¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?

¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	5	27,8	27,8	27,8
	Poca Dificultad	8	44,4	44,4	72,2
	Bastante Dificultad	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control y viéndose en los datos de las tablas 76 y 77, ha experimentado un leve empeoramiento en habilidades y dificultades para hacer preguntas en clase. Lo vemos reflejado en el valor “Ninguna dificultad”, pasando del 44,4% al 27,8%. Así mismo, en el valor “Bastante dificultad, observamos cómo sufre un aumento del 22,2% al 27,8%.

Tabla 78. Variable 2 Pretest experimental. ¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?

¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	53,3	53,3	53,3
	Poca Dificultad	6	40,0	40,0	93,3
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 79. Variable 2 Postest experimental. ¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?

¿Tienes dificultad para hacer preguntas en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	26,7	26,7	26,7
	Poca Dificultad	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Del mismo modo en las tablas 78 y 79, el grupo experimental ha sufrido una equivalencia en sus valores, mientras que los chicos/as con valores de “ninguna dificultad” han pasado del 53,3% al 26,7%, pero al mismo tiempo el 6,7% de “bastante dificultad” ha desaparecido en la fase postest.

Tabla 80. Variable 3 Pretest control. ¿Tienes Dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?

¿Tienes Dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	22,2	22,2	22,2

	Poca Dificultad	9	50,0	50,0	72,2
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 81. Variable 3 Postest control. ¿Tienes dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?

¿Tienes Dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	22,2	22,2	22,2
	Poca Dificultad	4	22,2	22,2	44,4
	Bastante Dificultad	8	44,4	44,4	88,9
	Mucha Dificultad	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Observamos en las tablas 80 y 81 como claramente el grupo control ha sufrido un retroceso en las habilidades de decir lo que piensa en clase o reunión cuando considera que la intervención del profesor ha sido incorrecta. Lo reflejamos en los valores como “Poca dificultad” pasando del 50% al 22,2%, así un aumento en valores de “bastante dificultad del 22,2% al 44,4% y del valor “mucha dificultad” del 5,6% al 11,1%. El efecto del programa de hhss no ha surtido efecto en este tipo de habilidades del grupo control.

Tabla 82. Variable 3 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?

¿Tienes Dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	9	60,0	60,0	60,0
	Poca Dificultad	3	20,0	20,0	80,0
	Bastante Dificultad	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 83. Variable 3 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?

¿Tienes Dificultades para decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	2	13,3	13,3	13,3
	Poca Dificultad	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental, ha sufrido el efecto contrario al grupo control, ha experimentado una mejoría en este tipo de habilidades. Lo observamos en el valor “poca dificultad” pasando del 20% al 86,7, así como el valor de “bastante dificultad” con un porcentaje

del 20% en la fase pretest, en la fase posttest este último valor desaparece debido a la mejoría de éstas habilidades.

Tabla 84. Variable 4 Pretest control. ¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?

¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	7	38,9	38,9	83,3
	Bastante Dificultad	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 85. Variable 4 Posttest control. ¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?

¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	6	33,3	33,3	77,8
	Bastante Dificultad	3	16,7	16,7	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control, respecto a las habilidades para expresar el punto de vista en un grupo de trabajo, observamos como en las tablas 84 y 85, apenas ha experimentado variación alguna, tan solo destacar el valor de “muchas dificultades” que ha aparecido en la fase posttest con un 5,6%.

Tabla 86. Variable 4 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?

Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	11	73,3	73,3	73,3
	Poca Dificultad	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 87. Variable 4 Posttest experimental. ¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?

¿Tienes dificultades para expresar tu punto de vista cuando estás en un grupo de trabajo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	46,7	46,7	46,7
	Poca Dificultad	7	46,7	46,7	93,3
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental ha sufrido un leve retroceso en este tipo de habilidades. En las tablas 86 y 87 observamos cómo el valor de “ninguna dificultad” ha sufrido una disminución en su porcentaje de casi un 30%, así como la aparición del valor “bastante dificultad” con un 6,7% en la fase posttest.

Tabla 88. Variable 5 Pretest control. ¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	6	33,3	33,3	33,3
	Poca Dificultad	10	55,6	55,6	88,9
	Bastante Dificultad	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 89. Variable 5 Postest control. ¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	38,9	38,9	38,9
	Poca Dificultad	6	33,3	33,3	72,2
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 88 y 89, observamos como el grupo control, ha experimentado un empeoramiento en habilidades para expresar la opinión ante los compañeros/as de clase. Ejemplo de ello lo reflejamos e valor como “poca dificultad” pasando del 55,6% al 33,3%, así como el valor de “bastante dificultad” del 11,1% al 22,2% y apareciendo el valor “Mucha dificultad” con un 5,6%.

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
 Juan Miguel Caballero Bardallo

Tabla 90. Variable 5 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	10	66,7	66,7	66,7
	Poca Dificultad	4	26,7	26,7	93,3
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 91. Variable 5 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?

¿Tienes dificultades para expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	5	33,3	33,3	33,3
	Poca Dificultad	8	53,3	53,3	86,7
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental también ha sufrido un retroceso en este tipo de habilidades, vemos en las tablas 90 y 91 cómo el valor “ninguna dificultad” ha pasado del 66,7% al 33,3%, así como “poca dificultad” ha incrementado del 26,7 al 53,3% causa de esa disminución de los chicos/as que no tenían ninguna dificultad.

Tabla 92. Variable 6 Pretest control. ¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?

¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	5	27,8	27,8	72,2
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 93. Variable 6 Postest control. ¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?

¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	3	16,7	16,7	61,1
	Bastante Dificultad	6	33,3	33,3	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Respecto al grupo control, en las tablas 92 y 93, observamos cómo no han sufrido un desarrollo positivo en las habilidades para decir no a algún amigo/a cuando insiste en hacer algo que no le

apetece. Por ejemplo en valores como “poca dificultad” ha sufrido un retroceso del 11,1%, y en valores como “bastante dificultad” ha sufrido un aumento del 22,2% al 33,3%.

Tabla 94. Variable 6 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?

¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	46,7	46,7	46,7
	Poca Dificultad	4	26,7	26,7	73,3
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	86,7
	Mucha Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 95. Variable 6 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?

¿Tienes dificultades para decir que no a algún amigo/a de clase que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	26,7	26,7	26,7
	Poca Dificultad	6	40,0	40,0	66,7
	Bastante Dificultad	3	20,0	20,0	86,7
	Mucha Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental, ha experimentado una evolución negativa en este tipo de habilidades, lo vemos en las tablas 94 y 95. Valor como “ninguna dificultad” ha pasado del 46,7% al 26,7%, así como en el valor “poca dificultad” pasando del 26,7% al 40% a favor del valor anterior.

Tabla 96. Variable 7 Pretest control. ¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?

¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	6	33,3	33,3	33,3
	Poca Dificultad	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 97. Variable 7 Postest control. ¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?

¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	6	33,3	33,3	77,8
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Las tablas 96 y 97, reflejan los datos del grupo control en habilidades para expresar el punto de vista a compañeros de clase que están desacuerdo. El valor “ninguna dificultad” ha aumentado en

un 11,1%, así como el valor “bastante dificultad” que aparece en la fase postest con un 22,2%, lo que significa una disminución del desarrollo positivo de éstas habilidades.

Tabla 98. Variable 7 Pretest experimental. ¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?

¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	53,3	53,3	53,3
	Poca Dificultad	6	40,0	40,0	93,3
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 99. Variable 7 Postest experimental. ¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?

¿Expresar tu punto de vista a un compañero/a de clase cuando este/a expresa una opinión con la que estas en desacuerdo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	26,7	26,7	26,7
	Poca Dificultad	8	53,3	53,3	80,0
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	93,3
	Mucha Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Del mismo modo, el grupo experimental en las tablas 98 y 99, ha experimentado un retroceso en este tipo de habilidades. Lo vemos en valores como “ninguna dificultad” que pasa del 53,3% al 26,7% los que son capaces de expresar su punto de vista a otro compañero que está en desacuerdo. Así como el valor de “bastante dificultad y mucha dificultad” ambas con un aumento del 6,7%.

Tabla 100. Variable 8 Pretest control. ¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?

¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	3	16,7	16,7	16,7
	Poca Dificultad	3	16,7	16,7	33,3
	Bastante Dificultad	6	33,3	33,3	66,7
	Mucha Dificultad	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 101. Variable 8 Postest control. ¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?

¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	6	33,3	33,3	33,3
	Poca Dificultad	3	16,7	16,7	50,0
	Bastante	7	38,9	38,9	88,9

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
 Juan Miguel Caballero Bardallo

	Dificultad				
	Mucha Dificultad	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control, en las tablas 100 y 101, ha experimentado una leve mejoría en las habilidades para decir no a un compañero/a que le pide prestado algo que le disgusta prestar. Por ejemplo en el valor “Ninguna dificultad, ha aumentado del 16,7% al 33,3%. Así mismo, en el valor “muchas dificultades” ha sufrido un retroceso desde el 33,3% al 11,1%.

Tabla 102. Variable 8 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?

¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	8	53,3	53,3	53,3
	Poca Dificultad	1	6,7	6,7	60,0
	Bastante Dificultad	3	20,0	20,0	80,0
	Mucha Dificultad	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 103. Variable 8 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?

¿Tienes dificultades para decir que no a un compañero/a de clase que te pide prestado algo que te disgusta prestar?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ninguna	2	13,3	13,3	13,3

Válidos	Dificultad				
	Poca Dificultad	7	46,7	46,7	60,0
	Bastante Dificultad	3	20,0	20,0	80,0
	Mucha Dificultad	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental ha experimentado un mayor retroceso en el desarrollo de este tipo de habilidades y así lo observamos en las tablas 102 y 103. Valores como “ninguna dificultad” pasan del 53,3% al 13,3% los que dejan de tener ninguna dificultad para decir no a ese compañero/a.

Tabla 104. Variable 9 Pretest control. ¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?

¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	22,2	22,2	22,2
	Poca Dificultad	10	55,6	55,6	77,8
	Bastante Dificultad	2	11,1	11,1	88,9
	Mucha Dificultad	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 105. Variable 9 Postest control. ¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?

¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

resto de la clase?					
Válidos	Ninguna Dificultad	1	5,6	5,6	5,6
	Poca Dificultad	5	27,8	27,8	33,3
	Bastante Dificultad	11	61,1	61,1	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control en las tablas 104 y 105, podemos observar cómo ha experimentado un empeoramiento en el desarrollo de habilidades para manifestar su punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase. Lo observamos en valores como “ninguna dificultad” pasando del 22,2% al 5,6% los que no tienen ninguna dificultad. Así mismo, valor como “bastante dificultad” ha aumentado en el 50% de los que poseen dificultad.

Tabla 106. Variable 9 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?

¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	26,7	26,7	26,7
	Poca Dificultad	7	46,7	46,7	73,3
	Bastante Dificultad	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 107. Variable 9 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?

¿Tienes dificultades para manifestar tu punto de vista contrario a lo que piensa el resto de la clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
 Juan Miguel Caballero Bardallo

Válidos	Ninguna Dificultad	3	20,0	20,0	20,0
	Poca Dificultad	8	53,3	53,3	73,3
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	80,0
	Mucha Dificultad	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental en las tablas 106 y 107, podemos observar como el retroceso no ha sido mayor que el grupo control, donde destacamos el valor “muchas dificultades” con un aumento del 20%.

Tabla 108. Variable 10 Pretest control. ¿Tienes dificultades para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?

¿Tienes dificultad para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	38,9	38,9	38,9
	Poca Dificultad	5	27,8	27,8	66,7
	Bastante Dificultad	3	16,7	16,7	83,3
	Mucha Dificultad	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 109. Variable 10 Postest control. ¿Tienes dificultades para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?

¿Tienes dificultad para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Válidos	Ninguna Dificultad	6	33,3	33,3	33,3
	Poca Dificultad	3	16,7	16,7	50,0
	Bastante Dificultad	9	50,0	50,0	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control en las tablas 108 y 109, ha experimentado un empeoramiento en las habilidades para pedir información al profesor si tiene duda de algo que ya ha explicado, y lo vemos reflejado en el valor “bastante dificultad del 16,7% al 50%. Así como “Ninguna dificultad” pasando del 38,9% al 33%.

Tabla 110. Variable 10 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?

¿Tienes dificultad para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	46,7	46,7	46,7
	Poca Dificultad	1	6,7	6,7	53,3
	Bastante Dificultad	6	40,0	40,0	93,3
	Mucha Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 111. Variable 10 Postest experimental. ¿Tienes dificultad para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?

¿Tienes dificultad para pedir información a tu profesor/a si tienes dudas sobre algo que ya ha explicado?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ninguna	3	20,0	20,0	20,0

Válidos	Dificultad				
	Poca Dificultad	8	53,3	53,3	73,3
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	86,7
	Mucha Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio el grupo experimental, ha sufrido una leve mejoría en este tipo de habilidades, lo vemos por ejemplo en las tablas 110 y 111 en el valor “bastante dificultad” pasando del 40% al 13,3%. Así como en “poca dificultad” pasando del 6,7% al 53,3%. Lo que quiere decir que estas habilidades se han visto beneficiadas por el efecto de la radio.

Tabla 112. Variable 11 Pretest control. ¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?

¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	2	11,1	11,1	11,1
	Poca Dificultad	9	50,0	50,0	61,1
	Bastante Dificultad	7	38,9	38,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 113. Variable 11 Postest control. ¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?

¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ninguna	3	16,7	16,7	16,7

	Dificultad				
Válidos	Poca Dificultad	5	27,8	27,8	44,4
	Bastante Dificultad	9	50,0	50,0	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 112 y 113 observamos como el grupo control ha experimentado un retroceso en del desarrollo de las habilidades expuestas en estas tablas. El valor “poca dificultad” ha visto una disminución del 50% al 27,8%. Así como el valor “bastante dificultad”, del 38,9% al 50%.

Tabla 114. Variable 11 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?

	¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	46,7	46,7	46,7
	Poca Dificultad	2	13,3	13,3	60,0
	Bastante Dificultad	5	33,3	33,3	93,3
	Mucha Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 115. Variable 11 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?

	¿Tienes dificultades para opinar en contra si no estás de acuerdo con lo que dice el profesor?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ninguna	4	26,7	26,7	26,7

Válidos	Dificultad				
	Poca Dificultad	9	60,0	60,0	86,7
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental en las tablas 114 y 115, se han visto beneficiados por el efecto de la radio y por consiguiente las habilidades de opinar en contra si no se está de acuerdo con el profesor se han visto beneficiadas. Por ejemplo, en el valor “poca dificultad” pasa del 13,3% al 60%, así como la disminución del valor “Bastante dificultad” del 33,3% al 13,4% y la desaparición en el pretest del valor “muchas dificultades”.

Tabla 116. Variable 12 Pretest control. ¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?

¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	10	55,6	55,6	55,6
	Poca Dificultad	4	22,2	22,2	77,8
	Bastante Dificultad	3	16,7	16,7	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 117. Variable 12 Posttest control. ¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?

¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Ninguna Dificultad	9	50,0	50,0	50,0
	Poca Dificultad	4	22,2	22,2	72,2
	Bastante Dificultad	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control, ha experimentado un desarrollo negativo en las habilidades para pedir silencio al resto de sus compañeros/as cuando están hablando muy alto en clase. Lo vemos en las tablas 116 y 117 en valores como “ninguna dificultad” que pasa del 55,6% al 50%. Así como en el valor “bastante dificultad” del 16,7% al 27,8%.

Tabla 118. Variable 12 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?

¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	11	73,3	73,3	73,3
	Poca Dificultad	2	13,3	13,3	86,7
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 119. Variable 12 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?

¿Tienes dificultades para pedir que guarden silencio al resto de compañeros si están hablando muy alto en clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ninguna	8	53,3	53,3	53,3

	Dificultad				
Válidos	Poca Dificultad	5	33,3	33,3	86,7
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cambio, el grupo experimental ha experimentado un pequeño retroceso en del desarrollo de estas habilidades. En las tablas 118 y 119 observamos cómo el valor “ninguna dificultad” pasa del 73,3% en la fase pretest al 53,3% los alumnos/as que no tienen ninguna dificultad para pedir silencio al resto de la clase si hablan alto.

Tabla 120. Variable 13 Pretest control. ¿Tienes dificultades para negarte a hacer cosas que tus compañeros/as de clase te piden que hagas y que te disgusta hacerlo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	7	38,9	38,9	38,9
	Poca Dificultad	6	33,3	33,3	72,2
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 121. Variable 13 Postest control. ¿Tienes dificultades para negarte a hacer cosas que tus compañeros/as de clase te piden que hagas y que te disgusta hacerlo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
 Juan Miguel Caballero Bardallo

Válidos	Ninguna Dificultad	8	44,4	44,4	44,4
	Poca Dificultad	5	27,8	27,8	72,2
	Bastante Dificultad	4	22,2	22,2	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En las tablas 120 y 121, observamos como el grupo control apenas ha sufrido variación alguna en el desarrollo de las habilidades para negarse a hacer algo que sus compañeros/as de clase le piden que haga y les disgusta hacer.

Tabla 122. Variable 13 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para negarte a hacer cosas que tus compañeros/as de clase te piden que hagas y que te disgusta hacerlo?

¿Tienes dificultades para negarte a hacer cosas que tus compañeros/as de clase te piden que hagas y que te disgusta hacerlo?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	3	20,0	20,0	20,0
	Poca Dificultad	7	46,7	46,7	66,7
	Bastante Dificultad	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 123. Variable 13 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para negarte a hacer cosas que tus compañeros/as de clase te piden que hagas y que te disgusta hacerlo?

¿Tienes dificultades para negarte a hacer cosas que tus compañeros/as de clase te piden que hagas y que te		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

disgusta hacerlo?					
Válidos	Ninguna Dificultad	1	6,7	6,7	6,7
	Poca Dificultad	10	66,7	66,7	73,3
	Bastante Dificultad	2	13,3	13,3	86,7
	Mucha Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El grupo experimental ha sufrido una pequeña evolución positiva en el desarrollo de estas habilidades, y así lo observamos en las tablas 122 y 123. Valor de “muchísima dificultad” aparece en la fase posttest con un 13,3%. Así mismo, el valor “poca dificultad”, sufre un incremento del 46,7% al 66,7%.

Tabla 124. Variable 14 Pretest control. ¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?

¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	3	16,7	16,7	16,7
	Poca Dificultad	4	22,2	22,2	38,9
	Bastante Dificultad	7	38,9	38,9	77,8
	Mucha Dificultad	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 125. Variable 14 Posttest control. ¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?

¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

la clase?					
Válidos	Ninguna Dificultad	4	22,2	22,2	22,2
	Poca Dificultad	3	16,7	16,7	38,9
	Bastante Dificultad	10	55,6	55,6	94,4
	Mucha Dificultad	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

El grupo control, en las tablas 124 y 125, ha sufrido una compensación en la evolución de las habilidades para expresar claramente al profesor/a el motivo de algún disgusto que haya tenido en clase. Valores como “ninguna dificultad” ha sufrido un incremento del 16,7% al 22,2%. Así mismo, el valor de “poca dificultad” disminuye del 22,2% al 16,7%. El valor más significativo es el producido en “bastante dificultad” que pasa del 38,9% al 55,6%.

Tabla 126. Variable 14 Pretest experimental. ¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?

¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	10	66,7	66,7	66,7
	Poca Dificultad	3	20,0	20,0	86,7
	Bastante Dificultad	1	6,7	6,7	93,3
	Mucha Dificultad	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 127. Variable 14 Postest experimental. ¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?

¿Tienes dificultades para expresar claramente a tu profesor/a el motivo algún disgusto que hayas tenido en la clase?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna Dificultad	4	26,7	26,7	26,7
	Poca Dificultad	9	60,0	60,0	86,7
	Mucha Dificultad	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Por último, en las tablas 126 y 127, observamos los datos del grupo experimental en estas habilidades, y observamos en valores como “poca dificultad” que sufre un incremento del 20% al 60% los que se expresan claramente a su profesor por algún problema o disgusto que haya tenido en clase.

3.8.2. Efectos sobre la disrupción y las habilidades personales en el grupo control y experimental.

3.8.2.1. Efectos del uso combinado del programa de HHSS y de radio sobre la disrupción en el aula y las conductas personales

Se comprueba que se produce un incremento en el valor de la media, relativa a la disrupción, del grupo experimental, es decir, al que se le ha aplicado un programa de capacitación social acompañado de sesiones de radio. El aumento debe entenderse como una disminución de las conductas disruptivas tras la aplicación del programa (Tabla 128)

Tabla 128. Incremento de la media en la Escala de Disrupción en el grupo experimental

	Media	N	Desviación típ.
PRETEST DISRUPCIÓN	22,80	15	6,293
POSTEST DISRUPCIÓN	23,60	15	5,462

El error de significación ($p > 0,05$) de la prueba t de student, muestra que el incremento de estos valores no resultan ser significativo (Tabla 129). Por tanto, aunque haya aumentado el valor en la

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

mejora de la disrupción, no se puede concluir que la intervención haya tenido efectos estadísticamente significativos sobre la mejora de la disrupción en el aula.

Tabla 129. Prueba T para el análisis de las diferencias en la escala de disrupción en el grupo experimental

	Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
POSTEST DISRUPCIÓN								
PRETEST DISRUPCIÓN	,800	8,529	2,202	-3,923	5,523	,363	14	,722

Asimismo, se comprueba que se produce un incremento de los valores de la media relativa a las Habilidades Personales para la resolución de conflictos, tras la aplicación del programa de Habilidades Sociales acompañado de las sesiones de radio (Tabla 130). No obstante, los valores de la probabilidad de error ($p > 0,05$) no permite asumir que la diferencia entre los valores del pretest y el posttest sean significativa, a pesar de existir un aumento evidente (Tabla 130).

Tabla 130. Incremento de la media en la Escala de Habilidades Personales en el grupo experimental

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRETEST HABILIDADES PERSONALES	24,20	15	5,185	1,339
POSTEST HABILIDADES PERSONALES	27,80	15	5,321	1,374

Tabla 131. Prueba T para el análisis de las diferencias en la Escala de Conductas Personales tras el uso del programa de radio

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior

						or		
POSTEST HH. PERSONALES								
PRETEST HH. PERSONALES	3,600	7,557	1,951	-,585	7,785	1,845	14	,086

3.8.2.2. Efectos del uso exclusivo del programa de HHSS sobre la disrupción en el aula y las conductas personales

Se comprueba que el uso exclusivo del programa de Habilidades Sociales ha tenido efectos positivos sobre la Disrupción, el incremento del valor de la media en estas puntuaciones ha sido notable (Tabla 132). No obstante, los valores de la probabilidad de error ($p > 0,05$) no permite rechazar la hipótesis nula que indica que no existe diferencia significativa (Tabla 133).

Tabla 132. Incremento de la media en la Escala de Disrupción tras el uso exclusivo del programa de HHSS

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRETEST DISRUPCIÓN	23,22	18	5,610	1,322
POSTEST DISRUPCIÓN	26,72	18	5,486	1,293

Tabla 133. Prueba T para el análisis de las diferencias en la Escala de Disrupción tras el uso exclusivo del programa de HHSS

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)			
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior				Superior	Inferior	Superior
POSTEST DISRUPCIÓN											
PRETEST DISRUPCIÓN	3,500	8,403	1,981	-,679	7,679	1,767	17	,095			

Respecto a los valores de la media relativos a las diferencias relativas a las Habilidades Personales tras la aplicación exclusiva del programa de Habilidades Sociales, se evidencia un incremento en

las mismas (Tabla 134), pero, asimismo, los valores de la probabilidad de error tras la aplicación de la t de student impide aceptar que tal incremento sea estadísticamente significativo (Tabla 135).

Tabla 134. Incremento de la media en la Escala de Conductas Personales tras el uso exclusivo del programa de HHSS

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
POSTEST HH. PERSONALES	29,56	18	5,833	1,375
PRETEST HH. PERSONALES	28,72	18	4,548	1,072

Tabla 135. Prueba T para el análisis de las diferencias en la Escala de Conductas Personales tras el uso exclusivo del programa de HHSS

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
POSTEST HH. PERSONALES PRETEST HH. PERSONALES	,833	7,972	1,879	-3,131	4,798	,443	17	,663

3.8.3. Efectos adicionales del programa de radio sobre el comportamiento disruptivo en el aula y las conductas personales

Para diferenciar los efectos adicionales del uso de programa de radio, se procede a comparar los cambios producidos en ambas escalas (variables dependientes) resultado de la aplicación del programa exclusivo de Habilidades Sociales, frente a la aplicación del Programa de Habilidades Sociales combinado con el programa de Radio.

Tabla 136. Estadísticos descriptivos

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.
PRETEST DISRUPCIÓN	EXPERIMENTAL	15	22,80	6,293

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

	CONTROL	18	23,22	5,610
PRETEST HH. PERSONALES	EXPERIMENTAL	15	24,20	5,185
	CONTROL	18	28,72	4,548
POSTEST DISRUPCIÓN	EXPERIMENTAL	15	23,60	5,462
	CONTROL	18	26,72	5,486
POSTEST HH. PERSONALES	EXPERIMENTAL	15	27,80	5,321
	CONTROL	18	29,56	5,833

Se observa que tanto en la escala de conductas disruptivas como en la de Habilidades Personales para el conflicto las puntuaciones medias del grupo control son superiores a las del grupo experimental. Esta circunstancia se mantiene tras ambos tipos de tratamiento (uso exclusivo del programa de HHSS versus uso combinado con el programa de radio), es decir, se mantienen superiores puntuaciones del grupo control sobre el grupo experimental. No obstante, se evidencian ciertos efectos que pueden deberse al uso del programa de radio. La prueba t de student para muestras independientes muestra que mientras en el pretest de Habilidades Personales para la resolución de conflictos existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, siendo las puntuaciones del grupo control notablemente más altas que las del grupo experimental, en el pos-test, tras la aplicación del programa combinado, las diferencias aún siendo superiores en el grupo control, se reducen notablemente, dejando de ser significativas. En consecuencia, esto implica que el programa de radio ha tenido efectos significativos sobre el aumento de las habilidades personales para la resolución de conflictos. Si bien, no se observa que haya tenido efecto sobre las conductas disruptivas.

Tabla 137. Prueba T para muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Superior Inferior	
PRETEST DISRUPCIÓN	Se han asumido varianzas iguales	,399	,532	-,204	31	,840	-,422	2,073	-4,649	3,805
	No se han asumido varianzas iguales			-,202	28,420	,842	-,422	2,095	-4,711	3,866
PRETEST HH. PERSONALES	Se han asumido varianzas iguales	,636	,431	-2,669	31	,012	-4,522	1,694	-7,978	-1,067
	No se han asumido varianzas iguales			-2,637	28,170	,013	-4,522	1,715	-8,034	-1,010

	varianzas iguales									
POSTEST	Se han asumido	,079	,781	-1,631	31	,113	-3,122	1,914	-7,026	,781
DISRUPCIÓN	varianzas iguales									
	No se han asumido			-1,632	29,983	,113	-3,122	1,913	-7,030	,785
	varianzas iguales									
POSTEST	Se han asumido	,001	,981	-,895	31	,377	-1,756	1,960	-5,754	2,243
HH.PERSONAL	varianzas iguales									
ES	No se han asumido			-,903	30,714	,373	-1,756	1,944	-5,721	2,210
	varianzas iguales									

4. Conclusiones

Una vez analizado los datos y expuestos los resultados del trabajo de investigación realizado, exponemos las siguientes conclusiones:

- A) El efecto del programa de habilidades sociales realizado en las aulas a ambos grupos (control y experimental), ha tenido un efecto más positivo en las conductas disruptivas del grupo Control, es decir, aquel al que se le aplica exclusivamente el programa formativo en Habilidades Sociales.

Interpretamos a partir de los resultados, que la aplicación del programa de habilidades sociales aplicado al grupo control ha tenido un efecto positivo en las conductas disruptivas puesto que se ha trabajado aspectos íntimamente relacionados con fomentar conductas para disminuir la disrupción en el aula, así conseguimos que el alumnado se centre única y exclusivamente en los temas tratados en el aula, aspectos como debate y respeto mutuo al compañero/a de clase, intercambio de ideas, representación de situaciones reales y su posterior crítica.

- B) El programa de habilidades sociales realizada al grupo experimental ha tenido influencia positiva en el desarrollo de las habilidades para la resolución de conflictos.

El programa de habilidades sociales realizado al grupo experimental ha supuesto la preparación del alumnado para realizar el programa de radio. Este programa de habilidades sociales ha tenido un efecto positivo debido a esa interrelación y motivación con lo que han ido realizando, ayudando así a la mejor interiorización de los aspectos tratados en el aula. Del mismo modo, la cooperación ha sido fundamental para que el programa de habilidades sociales tuviera éxito en este grupo, puesto que por pequeños

grupos han tenido que indagar e investigar sobre la temática tratada en clase para así poder llevarlo a la radio.

- C) El programa de Radio realizado al grupo experimental ha tenido un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades para resolver un conflicto pero no ha tenido efecto en las conductas disruptivas del aula.

Interpretamos que las habilidades para resolver conflictos se han visto favorecidas por la realización del programa de radio, puesto que en este programa se trabaja y desarrolla aspectos como el debate entre los participantes con temas de interés y relacionados con las sesiones del programa de habilidades sociales, el respeto del turno de palabra para que el desarrollo del programa tenga sentido, el respeto de opiniones, la contraposición de opiniones y contestarle críticamente y de forma autónoma.

Nuestro principal objetivo de este estudio de caso ha sido la de analizar los efectos que un programa de radio aplicado a chicos y chicas de secundaria de un instituto de la provincia de Huelva y un programa de habilidades sociales podían influir en las habilidades sociales de los mismos, concretamente en la disminución de la disrupción del aula. Por lo tanto, al tratarse de una intervención realizada en un período de tres meses, es posible que los resultados que hemos obtenidos no hayan sido concluyentes debido a que se debería de haber realizado con una muestra mayor y durante un tiempo más prolongado.

Como hemos mencionado en líneas anteriores, las habilidades que hemos trabajado en esta intervención han sido las relacionadas a la disminución de prácticas disruptivas en el aula, establecer la comunicación como sustento para solucionar conflictos que puedan producirse tanto dentro del aula como fuera. Del mismo modo, capacidades como el autocontrol, la asertividad y la empatía han sido otras de las habilidades desarrolladas con nuestros chicos y chicas del instituto.

El resultado ha sido más o menos el que esperábamos, aunque con ciertos matices; habilidades relacionadas con las práctica disruptiva en el aula, el efecto ha sido mayor en el grupo control que en el grupo experimental, sin embargo las habilidades para resolver un conflicto, el efecto ha sido más positivo en el grupo experimental que en el grupo control. Esto puede ser debido a que el efecto de la radio ha incidido más en aspectos comunicativos, de diálogo, puesta en común, capacidad para la escucha y reflexión en el grupo experimental teniendo como resultado la mejora

de las mismas habilidades para resolver un conflicto (ser capaz de oír, reflexionar antes de actuar, autocontrolarse...).

Es probable que si hubiésemos escogido una muestra mayor durante un espacio de tiempo más prolongado, los efectos hubieran sido más significativos. Del mismo modo pensamos que si se siguiera con el programa adelante con las características nombradas para un futuro, podríamos encontrarnos otro tipo de causas o razones por la que se produzcan prácticas disruptivas en el aula.

Durante la evaluación de cada una de las sesiones realizadas con los alumnos/as en el aula, hemos observado cómo a medida que avanzaba el programa de hhss y de radio, capacidades como la empatía, reflexión, expresión oral, saber escuchar, autocontrol en los chicos y chicas de ambos grupos han ido sufriendo una mejoría ante situaciones planteadas en el aula. Con esto queremos decir que dinámicas y actividades que se han realizado tienen un efecto en la mayoría de los casos positivo.

5. Dificultades y limitaciones de la investigación

Durante todo el proceso de investigación hemos de destacar en primer lugar la total disponibilidad del campo de investigación (Centro Educativo). I.E.S. que ha puesto en mis manos todo lo que he necesitado en todo momento.

Durante el proceso de Intervención en el centro hemos de destacar las siguientes dificultades o limitaciones:

- Aspectos leves de organización en el aula para realizar las sesiones de tutoría.
- Instalaciones a veces sin poder utilizar debido a incidentes externos (apagón de luz, avería del proyector).
- Respecto a las sesiones de Radio, la falta de algunos chicos/as en algunas sesiones de radio hizo que se tuviese que modificar en el mismo momento el transcurso del mismo.

Durante el proceso de Investigación:

- El propio análisis de los datos y resultados han sido una de las mayores dificultades por las que he tenido que dedicar bastante tiempo. Así mismo como la interpretación de resultados ha sido una tarea compleja debido a una gran cantidad de ítems a analizar.

- Otro aspecto a destacar como dificultad del proceso de investigación ha sido
- El propio proceso de intervención e investigación ha hecho que la duración de todo el proceso se alargase puesto que tan solo el proceso de intervención ha durado 3 meses y a partir de ahí se ha iniciado todo el proceso de investigación.

6. Líneas futuras de la investigación

- Una de las líneas futuras que podemos estudiar a partir de este trabajo fin de máster puede ser el análisis de centros educativos andaluces que utilizan el medio de radio en el instituto, así como observar qué estrategias metodológicas utilizan con este medio y sus alumnos/as.
- Otra de las líneas futuras a partir de esta investigación puede ser estudiar la concepción que tiene el profesorado de centros educativos de secundaria en la provincia de Huelva sobre el uso y aplicación de la radio para desarrollar habilidades sociales en el aula a medio plazo. Así podríamos conocer qué visión tienen sobre este medio y cómo lo aplicarían con su alumnado para desarrollar estas habilidades en el aula.

7. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I., & Martínez Salanova, E. (1998). Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional. *Huelva: Facep*,
- Arapé, E., de Párraga, E. P., & Rojas, L. R. (2008). Comunicación y conflicto: el arte de la negociación. *Negotium*, 4(10), 17-35.
- Badia, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de eso sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*,
- Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. *ponencia para el congreso del décimo aniversario de med "la sapienza di comunicare". roma.(marzo 2006)*,
- Caballero González, A. (2007). La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Rescoldos: revista de diálogo social*, (16), 7-16.

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales siglo xxi de España* editores.

Casares, M. I. M. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (pehis) para niños y niñas en edad escolar* cepe.

Chiavenato, I. (1983). *Administración de recursos humanos* Mcgraw-Hill. México.

Cirera, J.V. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.

Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana. Perspectivas desde la psicología positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 9, 45-63.

Correa, A. G. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(1), 5.

Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.

Da Dalt de Mangione, E. & Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad. Su relación con los estilos deductivos familiares. *Interdisciplinaria: Buenos Aires: Ciimpe*, 19, 2, 119-140.

Dorantes, M.A. del Carmen Ramírez (2010). Conceptualización y medición de las habilidades sociales en un contexto universitario mexicano. *Orientación en la universidad*, 501.

Eceiza, M., Arrieta, M. & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contexto de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (13), 11-26.

Fernández, I. (2007). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional* editorial Kairós.

Gómez, S. A., & Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista complutense de educación*, 20(1), 205-227.

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

Gotzens, C., Castelló, A., Del Mar Badia, M., & Genovard, c. (2010). Beliefs and attitudes regarding classroom management. *European journal of education and psychology*, 3(1), 117-128.

Huck, j. y Mcewen, t. (1991) "Competencies needed for small business Success: Perceptions of Jamaican entrepreneurs". *Journal of small business Management*, Octubre, 29 (2): 90-93.

Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*, 42.

Izarra, G. R., & González, A. C. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 3.

López Latorre, M. J., Garrido Genovés, V., Rodríguez Díaz, F. J., & Paíno Quesada, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14(suplemento), 155-163.

Martínez-Arias, M.R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: síntesis.

Mayer-Spiess, O. C. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* desclée de brouwer.

Méndez, F., & Macía, A. (1989). Intervención conductual para modificar el clima social de la clase. *Revista española de terapia del comportamiento*, 7(1), 45-63.

Morales, J. F. & Moya, M.C. (1996). *Tratado de psicología social. Volumen I: Procesos básicos*. Madrid: síntesis psicología.

Morales, M. C. M., & Puertas, S. (2008). Estereotipos, inmigración y trabajo. *Papeles del psicólogo: revista del colegio oficial de psicólogos*, 29(1), 6-15.

Narejo, N., & Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(4)

Ortega, R., & Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa: revista de la asociación de inspectores de educación de España*, (2), 13.

Parra (2011). La disrupción en el aula. *Universidad internacional de la Rioja-Facultad de Educación*. Recuperado el 16 de julio de 2013. Disponible en:

Trabajo Fin de Máster (Máster Comunicación y Educación Audiovisual)
Juan Miguel Caballero Bardallo

http://82.223.209.184:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/118/TFM_PARRA_PE%D1AFIEL_CLARA.pdf?sequence=1 Pérez, A. M. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. *Salamanca*, 387-404.

Pérez Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los Medios* Editorial Paidós.

Perrenoud, P., & Ramos, P. C. (2000). *10 novas competências para ensinar* Artmed Editora.

Raich Escursell, R., & Vila I Vidal, J. R. (1985). Estudi de l'inventari d'assertivitat de gambrill i richey en una mostra d'estudiants de psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Quaderns de psicologia.international journal of psychology*, 9(1), 127-141.

Ramírez, F. C. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención* ediciones pirámide.

Rovira, J. M. P. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, 257, 58.

Salinas, M. L., Posada, D. M., & Isaza, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 243-273.

Santomé, J. T. (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo* Ediciones Morata.

Seijo, J. C. T. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea la mancha: revista de educación de castilla-la mancha*,(4), 84-89.

Uruñuela Nájera, P. M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea la mancha: revista de educación de castilla-la mancha*, (4), 90-93.

Yelow W. (1997). *La psicología de aula*. México:Trillas.

Zabala, J. M. G. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*.