



# Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar

**Adriana Fernanda Triana Quijano**

*Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (aftriqui@gmail.com)*

**Ana María Velásquez Niño**

*Universidad de los Andes, Bogotá (ana-vela@uniandes.edu.co.)*

Recibido: 28 septiembre 2013 | Aceptado: 2 mayo 2014 | Publicado en línea: 30 junio 2014

## INTRODUCCIÓN

El papel fundamental del profesor es el de relacionarse con el corazón de cada estudiante.  
Villalobos (2006, p. 109)

Los niveles de violencia que ha alcanzado la humanidad, en especial en países como Colombia, merecen una reflexión y transformación. Promover el desarrollo de la ciudadanía para la convivencia pacífica y, así, garantizar los derechos fundamentales de todos los habitantes de este mundo son una necesidad urgente (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Frente a grandes crisis, transformaciones, multiplicación acelerada del conocimiento, entre otros factores, educar se convierte en una tarea cada vez más incierta y compleja (Morin, 1999). La escuela, como uno de los agentes formadores principales, puede concebirse como un microcosmos que refleja la sociedad en donde estamos inmersos. Puede ser, a la vez, una reproductora de las prácticas sociales y el espacio propicio para la transformación misma de la sociedad. Lograr lo segundo hace que realizar investigación dentro del aula (esfuerzo sistemático de reflexión y estudio de las prácticas que se desarrollan en su interior) permita abrir una ventana a la transformación social.

El Gimnasio Fontana es una institución de educación escolar que, desde su formación, comprendió que debía hacer un aporte a esta sociedad. Las fundadoras soñaron con una institución donde los estudiantes fueran felices desarrollándose en un ambiente democrático y emancipatorio (concepción descrita en el Manual de Convivencia del Colegio 2010-2011). Podríamos relacionar estos esfuerzos con la propuesta de Daza y Vega (citadas en Chaux, Lleras y Velásquez, 2004) sobre Aulas en Paz, donde el aula de clases se convierte en un espacio seguro para el desarrollo armónico de sus participantes. Como lo plantean las autoras, el concepto de paz no es ausencia de conflicto sino, por el contrario, el reconocimiento del mismo, inherente a la realidad humana, llena de particularidades

y rivalidades, asumido con conciencia en el respeto de las diferencias y necesidades de cada persona que conforma en un momento dado una comunidad.

Para lograr construir este ambiente escolar, es indudable que deben converger múltiples factores: características y competencias de los docentes, estilos de liderazgo, prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, ambientes de aprendizaje participativos, características de los educandos y de sus familias, etcétera. Aunque desde la Dirección de Desarrollo Humano y Currículo del colegio hay conciencia de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen estas múltiples variables, a lo largo de los años se ha evidenciado que las características y competencias con las que cuenta el maestro son variables críticas de su desempeño y ejercicio profesional. En relación con esto, Daza y Vega (citadas en Chau, Lleras y Velásquez, 2004) afirman que “en este contexto el papel del maestro es fundamental: tiene la doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad, y a respetar y valorar las diferencias” (p. 38). Reconocer cuáles, específicamente, pueden ser esas competencias críticas para lograr los propósitos institucionales, en particular la construcción de un clima del aula positivo, es trascendente. Es un elemento importante para que desde la selección del maestro se puedan incluir en la escuela los ingredientes que facilitarán el cumplimiento de la misión propuesta. De esta forma, se hace necesario valorar cómo se relacionan estas competencias con el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, específicamente con el ambiente de aprendizaje que se crea en las aulas. En particular, la presente investigación se focalizará en la asertividad como competencia comunicativa docente y en su relación con la construcción de un clima emocional del aula caracterizado por relaciones positivas entre los estudiantes, aspecto relevante para una escuela que pretende ser democrática, compleja, incluyente y transdisciplinar. Es claro que existen otras competencias (manejo de emociones, responsabilidad por las acciones, etcétera) que se pueden relacionar con la construcción de un clima emocional del aula positivo; sin embargo, decidimos centrarnos en la asertividad como competencia comunicativa esencial para el ejercicio docente.

El ambiente de la clase o clima del aula es un aspecto crucial que interviene en todo el proceso de formación. Pianta y sus colegas (2008) definen el clima emocional del aula positivo por la conexión entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes mismos; y por la calidez, el respeto y el disfrute de las interacciones verbales y no verbales entre todos. Son tan importantes las relaciones que se establecen en el aula y la calidad de las mismas, que se puede afirmar que “el profesor a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch & Ladd, 1997, citado en Milicic, 2001, citado en Mena y Valdés, 2008). En este estudio, nos concentraremos en el aspecto del clima emocional del aula que tiene que ver con las relaciones que se establecen entre los estudiantes.

La literatura previa ha explorado el rol del clima emocional del aula positivo y el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Con respecto a lo cognitivo, se ha evidenciado en una serie de estudios implementados en distintos contextos que existe una relación directa entre un clima emocional positivo y un buen rendimiento académico, en la forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (para una revisión, ver Cornejo & Redondo, 2001). En cuanto a lo emocional, se ha planteado que el clima emocional del aula positivo establece un ambiente de seguridad que les permite a los estudiantes desarrollar sus competencias sociales, conductuales y emocionales (para una revisión, ver

Moreno, 2010). De acuerdo con Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley (2002), el clima emocional del aula puede ser incluso tan importante como el programa educativo.

Sabemos, entonces, de la importancia de un clima emocional positivo en el aula. Sin embargo, diseñarlo es un arte y una ciencia. Roskos y Neuman (2011), teniendo en cuenta el reporte de MacArthur Foundation (Jenkins, 2010), aseveran que son necesarias nuevas competencias sociales de los docentes para lograrlo. Como dice Fernández, “no existe un estilo docente ideal pero, por el contrario existen prácticas docentes positivas para crear un ambiente pacificador y motivador, y otras no tan adecuadas, que pueden hacer escalar los conflictos y aumentar la dificultad en la interacción dentro del aula” (2006, p. 1). Por lo tanto, ¿cuáles podrían ser esas nuevas competencias sociales que facilitarían la creación de un buen clima del aula?

En la búsqueda de algunas de esas competencias que se pueden considerar críticas en el docente para el desarrollo de un buen clima emocional del aula, proponemos en este estudio la asertividad. Esta competencia comunicativa puede entenderse como “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 24). Se basa en el reconocimiento y respeto de los derechos básicos propios y de las personas con quienes se interactúa. Además, el comportamiento asertivo puede verse en contraste con comportamientos no asertivos como los impositivos o los pasivos. En este estudio, entendemos por comportamiento impositivo toda conducta que se expresa explícitamente en la relación con el otro que busca afirmar las posiciones, las necesidades o los intereses propios, sin velar por el cuidado del otro o de la relación interpersonal entre ambos; y por comportamiento pasivo, todo comportamiento que evita la confrontación y en el que se evade la defensa del punto de vista propio, lo cual se considera lesivo para el autoconcepto, la autoestima y la relación con el otro. Es importante resaltar, como lo afirman León *et al.* (2009), que “la asertividad requiere de dos elementos que actúan en forma simultánea: afirmarse y hacerlo en armonía con el otro” (p. 97).

Romero (citado por Pardo, Santacruz, Ramos y Arango, 2010) clarifica que dicha comunicación asertiva “no solo se manifiesta en el lenguaje verbal cuando la persona expresa sus sentimientos, desacuerdos, expectativas y solicita respuesta, sino en el lenguaje no verbal, cuando la persona mantiene el contacto visual con quienes se comunica, se observa serena y firme, y es congruente en estos dos aspectos básicos para una comunicación efectiva” (p. 112). En el caso del salón de clases, el maestro resulta ser un modelo comunicativo para sus estudiantes. Toda expresión verbal o no verbal que emita será de gran importancia para sus educandos. Como lo expresa Morales (1999, p. 10, citado por Moreno, 2010) “todo es relación y comunicación; incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo”.

Estudios previos han indagado sobre la calidad de la relación entre profesores y estudiantes, y se ha visto que la calidad de dicha relación se encuentra asociada con la competencia social y académica de los niños (*i.e.*, Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Pianta *et al.*, 1995). En particular, en edad preescolar se han encontrado efectos de la calidad de la relación profesor-estudiante en el desarrollo de la autorregulación, la autoestima y las habilidades sociales (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1992, citados por Moreno, 2010, p. 263). De esa misma forma, se ha encontrado que “las relaciones conflictivas con los profesores también se relacionan con carencia de conducta prosocial y aumento de conducta agresiva con los iguales (Moreno, 2010, p. 266). En línea

con esto, Blackwell (2003) plantea que la asertividad es uno de los elementos fundamentales de dicha relación y que los estudiantes la captan en el día a día en la interacción con los docentes.

Teniendo en cuenta la importancia de construir un clima emocional del aula que dé soporte al desarrollo de los niños, y considerando el rol del docente en la construcción de dicho clima, en particular en lo que se refiere a su capacidad para comunicarse asertivamente con sus estudiantes, este estudio busca responder a la pregunta ¿cómo se relacionan las comunicaciones asertivas y no asertivas del docente con un clima emocional del aula positivo, específicamente en lo que se refiere a las relaciones que se establecen en el salón de clases entre los estudiantes? Específicamente, ¿cómo se manifiestan las comunicaciones asertivas y no asertivas de los docentes en el aula de clases y cuáles son las más frecuentes? ¿Cómo se caracterizan las relaciones entre los estudiantes (variable del clima emocional positivo) cuando prevalecen comunicaciones asertivas del docente? ¿Cómo se caracterizan dichas relaciones entre los estudiantes cuando prevalecen comunicaciones no asertivas (i.e., pasivas o impositivas) del docente? Estas preguntas fueron exploradas a manera de estudio de caso, en un aula de clases de primer año de preescolar (prekínder), con el fin de caracterizar en profundidad estos procesos desde el momento mismo en que inicia la construcción del clima del aula en un grupo que no ha tenido interacción previa. Si bien el estudio no tiene pretensiones de generalización, se espera que los resultados den luces para permitir en el futuro orientar nuevas investigaciones más amplias y con muestras más grandes y variadas, que permitan mayor generalización.

## MÉTODO

### Participantes y procedimiento

El estudio se realizó en el colegio Gimnasio Fontana, una institución educativa escolar que cuenta con 25 años de trayectoria en el medio de la educación básica, primaria y media en el país. Aunque la escuela promueve la diversidad en todos sus aspectos, por los costos de las matrículas, termina incorporando principalmente población de niveles socioeconómicos 4, 5 y 6. El colegio es mixto y bilingüe en inglés desde preescolar y con tercera lengua (francés) en la secundaria. Este estudio se concentró en el nivel de preescolar, en donde los grupos son de 12 a 20 niños como máximo. La primera autora trabajó por cerca de tres años y medio en la institución como Coordinadora de Desarrollo Humano y la segunda autora está vinculada con la institución por ser madre de un estudiante de la misma.

En el caso de la presente investigación se decidió tomar como población de estudio un grupo de prekínder, el cual fue escogido al azar entre los tres grupos disponibles en la institución. Éste es el primer grado que se tiene en el colegio, y se escogió para contar con un grupo de niños que iniciaran al mismo tiempo y que no hubieran tenido interacciones previas, ni entre ellos, ni con su docente. Por lo tanto, se contó con una posibilidad única de ir observando cómo se van construyendo desde el inicio las relaciones entre los niños y cómo éstas se relacionan con las comunicaciones asertivas y no asertivas del docente. Se contó con la participación de nueve niños y seis niñas entre las edades de tres y medio años y cuatro años, y de su respectiva docente de dirección de grupo.

Respetando los aspectos éticos de la investigación educativa, se solicitó el consentimiento informado de los padres de familia de los 15 niños pertenecientes al grupo de prekínder estudiado, para que sus hijos fueran observados, así como el consentimiento de la docente para ser observada, y de las directivas del colegio para publicar el nombre del colegio en el presente reporte. Teniendo en cuenta que el correo electrónico es el medio oficial y principal de comunicación con los padres de familia de todo el colegio, se envió una comunicación a los padres que les informó sobre los propósitos del estudio y les solicitó enviar una comunicación escrita o verbal, en caso de declinar la participación de sus hijos en el estudio. De esa manera, se contó con la certeza de que todos los padres estaban informados. Además, dado que la primera autora trabajaba en el colegio, ella, por sí misma, pudo verificar verbalmente con la mayoría de los padres su aprobación de este consentimiento.

## INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información en esta investigación se utilizó la observación no participante, realizando registros filmicos de la mayoría de las observaciones. Esta observación fue llevada a cabo en campo por la primera autora. Entendemos por observación en investigación lo que describen Bonilla-Castro y Rodríguez (1997):

Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (p. 118).

Al hablar de observación no participante se están definiendo el grado de involucramiento y la participación directa (y, por ende, la influencia) del investigador en el fenómeno social por estudiar. En este caso de observación no participante, se procura que la presencia del observador afecte de una manera mínima el flujo normal del fenómeno social que se estudia (Flick, 2007).

Para medir las conductas asertivas y no asertivas de la docente observada se utilizaron las cinco categorías de observación que se presentan en la tabla 1, inspiradas en el texto de Townend (2007). La doctora Townend ha sido consultora e investigadora del mundo organizacional, y en su texto sobre asertividad enriquece la mirada de la asertividad, ampliando lo puramente individual a lo organizacional y social. Esta autora conceptualiza la asertividad de manera consistente con la forma como se entiende en este estudio, ya que la relaciona con el respeto a uno mismo y a los demás, con un reconocimiento positivo de sí mismo y del otro y con una conexión auténtica con el otro. Nos centramos exclusivamente en conductas observables, a saber: el contacto visual; comunicación verbal en primera persona; tono de voz y postura corporal; hacer preguntas abiertas con el interés genuino de enterarse de lo que pasa con la otra persona; y brindar retroalimentación positiva y constructiva. Contemplamos además conductas no asertivas, las cuales categorizamos como impositivas o pasivas, y las describimos en contraste con las conductas asertivas propuestas por Townend.

Tabla 1. Codificación de conductas asertivas y no asertivas del/la docente

Categoría	Asertiva		No asertiva			
		Cd	Impositiva	Cd	Pasiva	Cd
Contacto visual	Establece contacto visual con su(s) estudiante(s).	A1	Establece un contacto visual retador y dominante.	I1	No establece contacto visual con su(s) estudiante(s).	P1
Comunicación verbal en primera persona y conexión directa	El/la docente utiliza como sujeto de su comunicación la primera persona del singular: “yo”. El/la docente se dirige directamente al (los) estudiante(s) o a la(s) estudiante(s) a quienes quiere comunicar su idea.	A2	Utiliza un lenguaje en segunda persona culpabilizante. El/la docente expresa su mensaje cargado de juicios personales de forma general sin reconocerse quién debe ser el receptor de su mensaje.	I2	El/la docente comunica verbalmente sus ideas en términos impersonales: “uno”, “otros”, “la institución”, etcétera. No se dirige a nadie en particular y habla en términos generales. No es claro quién es el interlocutor de su mensaje.	P2
Tono de voz y postura corporal	El tono de voz y la postura corporal manifiestan tranquilidad.	A3	El tono de voz y la postura corporal manifiestan imposición.	I3	El tono de voz y la postura corporal manifiestan indiferencia.	P3
Interés genuino por el/las/los otros/otros	Realiza preguntas abiertas que permiten conocer la realidad de su(s) estudiante(s).	A4	Hace preguntas puntillas sin interesarse realmente en la realidad del otro, con la pretensión de confirmar un juicio.	I4	Realiza preguntas cerradas que poco o nada profundizan en la realidad de su(s) estudiante(s).	P4
Retroalimentación	Realiza retroalimentación positiva y/o negativa, centrada en las acciones, sin juzgar a los/las estudiantes. Se centra en el hacer y no en el ser.	A5	Realiza retroalimentación exclusivamente negativa, centrada en el juicio, en el ser y no en el hacer.	I5	Ignora la respuesta del estudiante.	P5

Para evaluar el clima emocional del aula se utilizó el Manual Class Pre-K (Classroom Assessment Scoring System, Pianta & cols., 2008).<sup>1</sup> La segunda autora se entrenó y certificó en la utilización de dicha metodología, y a su vez entrenó a la primera autora para realizar la codificación de las observaciones. Este instrumento fue desarrollado y validado por sus autores en el Centro de Estudios Avanzados en Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Virginia y ha sido ampliamente utilizado en otras investigaciones nacionales e internacionales. De acuerdo con el Manual, se cuenta con una categorización de 3 dominios (*domains*) en la experiencia de clase: 1) soporte emocional; 2) organización de la clase; y 3) soporte instructivo. Para cada uno de estos aspectos, los autores han creado categorías que permiten valorar la calidad de los procesos de la clase. En el área de soporte emocional, que es el aspecto que nos interesa dentro de la presente investigación, se encuentran las siguientes categorías: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del docente y mirada de las perspectivas de los estudiantes. En este estudio nos concentramos en el *clima positivo*, el cual valora la conexión emocional entre los estudiantes, teniendo en cuenta cuatro aspectos: relaciones, afecto positivo, comunicación positiva y respeto. Específicamente, los criterios que se utilizan para valorar las relaciones son: proximidad física, actividades compartidas, asistencia de pares, conexión afectiva y conversación social. De acuerdo con el manual de uso del instrumento, las relaciones se pueden valorar en una escala de 1 a 7, la cual se define en tres niveles bajo (1, 2), medio (3, 4, 5) o alto (6, 7), así:

- Alto: hay muchos indicios de que los estudiantes gozan de unas relaciones cálidas y de soporte entre ellos.
- Medio: hay algunos indicios de que los estudiantes gozan de unas relaciones cálidas y de soporte entre ellos.
- Bajo: hay escasos indicios de que los estudiantes gozan de unas relaciones cálidas y de soporte entre ellos.

El clima positivo alto (High Positive Climate 6, 7) descrito por CLASS se caracteriza porque existen muchos indicios de que los estudiantes cuentan con relaciones de soporte entre ellos. Se percibe que todos se sienten a gusto y satisfechos por estar juntos. Existen múltiples actividades en las que comparten todos juntos. Hay una conexión clara entre los estudiantes. Se observan conversaciones de interés genuino entre los estudiantes. La clase se siente como un espacio de manifestaciones de risa y sonrisas entre los/las estudiantes. Los estudiantes se manifiestan afecto. Se siente que los estudiantes están a gusto entre ellos.

En el clima positivo medio (Middle-Range Positive Climate 3, 4, 5) descrito por CLASS, se encuentra que existen indicios de que los estudiantes cuentan con relaciones de soporte entre ellos. Existen algunos momentos de proximidad física y de aislamiento de unos y otros. Así como se les puede ver contentos juntos, se les puede ver interactuar más bien en pequeños grupos, más que en el grupo total. Existen expresiones de afecto y contacto físico, aunque no de forma recurrente. Pueden usar ocasionalmente las palabras “gracias” y “por favor”, pero en algunos momentos éstas no parecen muy sinceras. En algunas ocasiones los estudiantes comparten materiales, y en otras no lo hacen.

---

1 Para mayor información, ver [www.teachstone.com](http://www.teachstone.com)

Finalmente, el clima positivo bajo (Low Positive Climate 1, 2) descrito por CLASS se caracteriza porque existen muy pocas indicaciones, o incluso ninguna indicación, de que los estudiantes gozan de relaciones cálidas y de soporte entre ellos. De acuerdo con el instrumento de observación, los estudiantes no se perciben conectados de una manera significativa entre ellos. Pueden apreciarse distantes, sin escucharse atentamente entre ellos cuando hablan, u observarse falta de calidez y autenticidad en sus interacciones. Los estudiantes se ven como desinteresados en lo que están haciendo. Se perciben poco entusiasmo y goce en las actividades que se realizan. Los estudiantes no realizan manifestaciones de afecto entre ellos, o lo hacen en muy pocas ocasiones. En la comunicación verbal no se miran a los ojos y no utilizan las palabras “gracias” y “por favor”, e incluso llegan a desconocer sus nombres.

Para registrar la información recogida a partir de las observaciones, se utilizaron un formato en el cual se describieron las conductas comunicativas de la docente con los estudiantes, y otro formato en el que se valoraban las relaciones entre los estudiantes, de acuerdo con la escala numérica de CLASS. Se registró la hora exacta en la que sucedía cada situación. Se programaron ciclos de observaciones, de 20 minutos cada una, según el esquema por semanas que se presenta en la tabla 2. La secuencia de observaciones se propuso de este modo para poder observar con detenimiento el proceso del grupo en la construcción de su clima emocional del aula. Al inicio del año escolar se realizaron con más frecuencia, pues es el momento en que inicia el proceso de consolidación del grupo. Luego, se plantearon observaciones más espaciadas, para ir realizando un seguimiento al proceso inicial. Esta programación estuvo abierta a ajustes, de acuerdo con las necesidades que fuimos encontrando en el proceso; por ejemplo, momentos del día en los que los estudiantes no estuvieran con su directora de grupo.

Tabla 2. Programación de observaciones de clase

Semana del año escolar	Número de días	Momentos en el día	Total de clases observadas
1	3 (primeros tres días de clases)	Primera y última horas del día	6
2	2 (primer día de la semana y a la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	4
3	2 (primer día de la semana y en la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	4
4	2 (primer día de la semana y en la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	4
5	1 (en la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	2
6	1 (en la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	2
7	1 (en la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	2
8	1 (en la mitad de la semana)	Primera y última horas del día	2
Total número de observaciones			26



Para la primera semana, la docente no se sintió cómoda con la grabación, por lo que sólo se hizo un registro escrito sistemático de la observación en las matrices creadas para tal fin. A partir de la segunda semana, en donde tanto estudiantes como profesora se sintieron más cómodos con la observadora, se cumplió con los itinerarios de grabación. Cabe anotar que hubo una interrupción en la quinta semana, porque tanto la docente observada como la investigadora observadora tuvieron una incapacidad médica.

Para efectos de la confiabilidad y validez de los instrumentos, y en particular de la codificación de las observaciones, se realizó una calibración de los mismos, al comparar las codificaciones realizadas por las dos investigadoras del estudio con las observaciones de los dos primeros videos de clase registrados. Se pudo evidenciar que existía alta concordancia de las interpretaciones de las dos observadoras.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación era caracterizar las comunicaciones asertivas y no asertivas de una docente de prekínder y valorar la relación de dichas comunicaciones con el clima emocional del aula, específicamente en lo que se refiere a las relaciones que se establecen en el salón de clases entre los estudiantes, se codificaron los registros fílmicos de las clases observadas, tanto para las comunicaciones asertivas y no asertivas de la docente como para las relaciones entre los estudiantes. Los resultados presentan una descripción cualitativa de las categorías observadas. Así mismo, se realizó un análisis cuantitativo descriptivo basado en medias, frecuencias y correlaciones.

### Comunicaciones asertivas de la profesora

Los resultados de las observaciones del aula mostraron que, por lo general, las conductas A1 –“Establece contacto visual con su(s) estudiantes”–, A2 –“La docente utiliza como sujeto de su comunicación la primera persona del singular”– y A3 –“El tono de voz y la postura corporal manifiestan tranquilidad”– se presentaban de manera simultánea. Un ejemplo de ello se da en la clase cuatro, en la segunda hora de la jornada escolar, donde la docente corrige la postura de Alicia,<sup>2</sup> se acerca a ella, la mira y la acomoda. Su actitud es tranquila y relajada. Además, está dando retroalimentación a la estudiante; por lo tanto, también se aprecia la conducta asertiva A5 –“Realiza retroalimentación positiva/negativa centrada en las acciones, sin juzgar a los/las estudiantes. Se centra en el hacer y no en el ser”–.

Un ejemplo de conducta asertiva A4 –“Realiza preguntas abiertas que permiten conocer la realidad de su(s) estudiante(s)”– se encuentra también en esta clase, a la cuarta hora de

---

2 Todos los nombres que aparecen son ficticios, para proteger la identidad de los participantes, incluida la docente.

la jornada escolar, cuando Pedro le solicita que cierre la puerta porque hay mucho ruido. Se aprecia cómo ella le pregunta qué necesita, lo escucha atentamente y, acto seguido, se acerca a cerrar la puerta.

### **Comunicaciones no asertivas de la profesora**

Con respecto a las conductas no asertivas, se presentan a continuación algunos ejemplos, tanto de las impositivas como de las pasivas.

Un ejemplo de las conductas impositivas I1 –“Establece un contacto visual retador y dominante”–, I2 –“Utiliza un lenguaje en segunda persona culpabilizante”– e I3 –“Tono de voz y postura corporal que manifiestan imposición”– se encuentra en la clase siete, cuando Alicia le ha pegado a Adriana, y la docente le dice “¡Otra vez!, ¡primero con Roberto y ahora con Adriana!”.

Un ejemplo de conductas impositivas I4 –“Hace preguntas puntillosas sin interesarse realmente en la realidad del otro, con la pretensión de confirmar un juicio”– e I5 –“Realiza retroalimentación exclusivamente negativa, centrada en el juicio, en el ser y no en el hacer”– se encuentra en la clase 11, a la segunda hora de la jornada escolar, en el momento en que descubre que no están completos los letreros del calendario. Les dice: “Estoy muy triste porque ustedes han estado jugando con esto, que saben que no es un juego. Todas las mañanas lo hacemos, jugamos y pasamos rico, pero ya no lo vamos a poder disfrutar, no estamos disfrutando cuando ustedes se llevan las cosas. Eso es ser deshonesto. El que lo tenga en el locker o en su casa me lo trae. ¿Quién lo cogió? ¿Me va a tocar ver las camaritas? ¿A ver, quién fue? ¿O va a haber un niño honesto que me va a decir quién los tiene? ¿Entonces, voy a ver la cámara, a ver quién lo cogió? Me da mucha tristeza porque yo quería disfrutar el calendario; miren, ya no vamos a poder hacer esta parte. Es una de las canciones más chéveres. No lo vamos a poder hacer. Estoy very very sad!”.

En cuanto a las conductas pasivas, la conducta P1 –“No establece contacto visual con su(s) estudiante(s)”– es poco frecuente. Se aprecia en la clase 12, cuando se acerca a Roberto a ayudarlo a hacer la tarea; simplemente le ayuda pero no lo mira.

La conducta P2 –“Comunica verbalmente ideas en términos impersonales o no se dirige a nadie en particular”– es una conducta muy poco frecuente, y se puede ver cuando en la clase 15, en la cuarta hora de jornada escolar, frente al grupo, dice: “Si no se van a sentar acá, se sientan en sus asientos en silencio”.

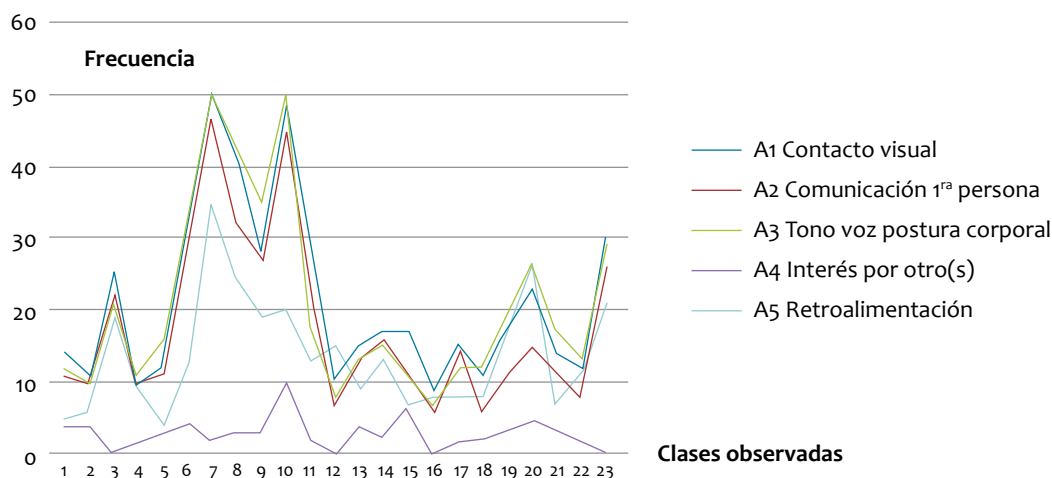
Las conductas P3 –“El tono de voz y postura corporal manifiestan indiferencia”– y P5 –“Ignora la respuesta del estudiante”– están muy relacionadas. Al inicio de la clase 12, el día anterior a la incapacidad de la docente, vemos un ejemplo de ello, cuando están los estudiantes en sus pupitres y otros de pie, y ella no parece atender a casi ninguno. Dado que la conducta P5 –“Ignora la respuesta del estudiante”–, como se verá más adelante, es la más frecuente de las conductas no asertivas, damos otro ejemplo de la clase cinco en la

segunda hora de la jornada escolar, en la que un niño que se encuentra en la parte de atrás del grupo está boca abajo contra el tapete y la docente atiende exclusivamente a la niña que está en el tablero.

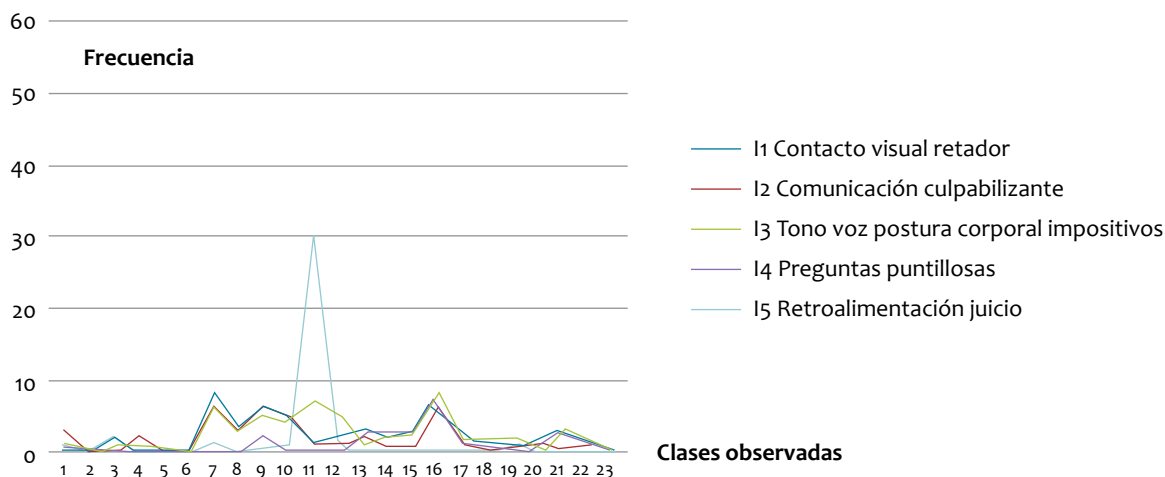
### Relación entre comunicaciones asertivas y no asertivas de la profesora

Al realizar la integración de los balances de las codificaciones de todas las observaciones, se puede apreciar en las gráficas 1, 2 y 3 la frecuencia de cada uno de los tipos de conductas comunicativas a lo largo de las observaciones. La frecuencia presentada para cada conducta es el número de veces que se apreció dicha conducta en el tiempo observado para cada clase.

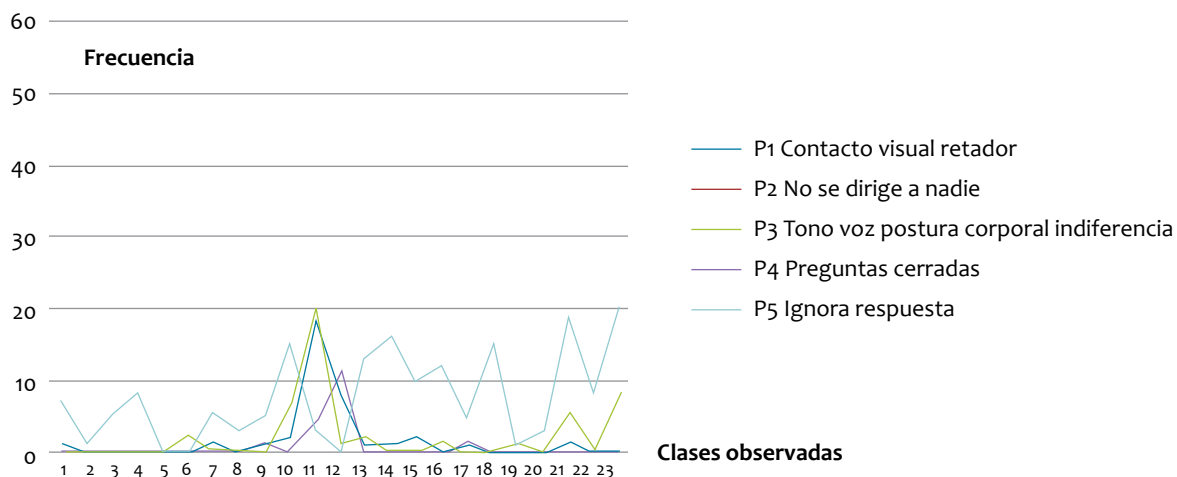
Gráfica 1. Frecuencia observada de conductas asertivas de la profesora en cada una de las sesiones



Gráfica 2. Frecuencia observada de conductas asertivas de la profesora en cada una de las sesiones



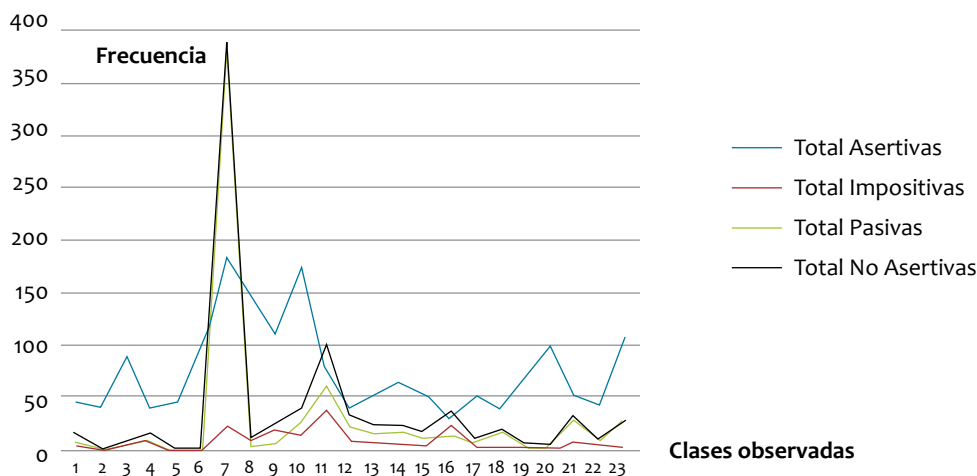
Gráfica 3. Frecuencia observada de conductas pasivas de la profesora en cada una de las sesiones



En general, se puede afirmar que la docente maneja una tendencia natural a las comunicaciones asertivas con los estudiantes. Las únicas conductas que son de alta frecuencia dentro de las no asertivas son las conductas P5 –“Ignora la respuesta de los/las estudiantes”– (ver la gráfica 3) e I5 –“Retroalimentación cargada de juicios”– (ver la gráfica 2).

En la gráfica 4 se relacionan a lo largo de las clases las conductas asertivas con las no asertivas: impositivas y pasivas, ilustrando de mejor forma que la docente maneja un continuo de mayores conductas asertivas, más que de no asertivas, a lo largo del tiempo. Sólo en las clases 7 de la primera hora de la jornada escolar, 11 y 12 en la segunda y quinta horas de la jornada escolar, respectivamente, se observa una relación inversa de las comunicaciones de la profesora.

Gráfica 4. Frecuencia observada de conductas asertivas y no asertivas de la profesora en cada una de las sesiones



Por lo general, la docente observaba a los estudiantes cuando se dirigía a ellos (A1), y tenía un tono de voz y postura corporal que manifestaba tranquilidad (A3) (frecuencias altas en la gráfica 1). Un ejemplo claro de ello es cuando, en la primera clase observada, ella está leyendo un cuento y, luego de algunas interrupciones de los niños, les dice mirándolos: “Voy a continuar leyendo el cuento”, en un tono tranquilo y calmado. Como se ilustró arriba, las conductas A1 –“Establece contacto visual con el estudiante”– y A3 –“El tono de voz y la postura corporal manifiestan tranquilidad”– son las conductas asertivas más frecuentes a lo largo de todas las observaciones. Mientras que la conducta asertiva menos frecuente fue A4 –“Realiza preguntas abiertas que permiten conocer la realidad de su(s) estudiante(s)”–. Por lo general, las preguntas eran más cerradas y referentes a aclaraciones sobre alguna instrucción dada, que a la verdadera realidad del estudiante. Un ejemplo típico de este tipo de pregunta cerradas es cuando, en la clase cinco, pregunta mirando a Robert: “Where is your sweater?”.

Por otra parte, la conducta pasiva más frecuente fue P5 –“Ignora la respuesta del estudiante”–, como se puede apreciar en la gráfica 3; y la conducta impositiva más frecuente, como se aprecia en la gráfica 2, fue I3 –“El tono de voz y la postura corporal manifiestan imposición”–, seguida de I1 –“Establece contacto visual retador y dominante”– e I2 –“Utiliza un lenguaje en segunda persona culpabilizante”–. Lo que se observó es que la docente sí utilizaba en estos casos la primera persona, pero era una comunicación más bien culpabilizante. En la clase siete se puede apreciar una ilustración de las mismas, cuando Alicia le ha pegado a Adriana. y la docente le dice: “¡Otra vez!, ¡primero con Robert y ahora con Adriana!”. Se inclina para tomar de la mano a Alicia, y le dice: “Vas a pedirle perdón... ¡Y me miras cuando estoy hablando! ... Mírame, que te voy a decir algo. Te di una oportunidad porque sé que tú puedes cumplir con las oportunidades; lo haces una vez más y se te acaban las oportunidades, y te pongo a hacer el calendario desde allá [señala un extremo del salón]. Déjame eso ahí, ¿oíste? Alicia, ¿cuántas oportunidades te quedan?”. La niña contesta: “Una”. La docente le dice moviendo la cabeza: “Ya no te quedan oportunidades porque luego de lo de Robert, te dije que podías sentarte donde quisieras y lo volviste a hacer. Una vez más y lo vuelves a hacer y te sientas en tu puesto [refuerza sus palabras firmes con el dedo índice], ¿okay?”. La mira fijamente. Se inclina un poco más y le dice: “¿Listo, Alicia?”. Hay un silencio.

Es interesante revisar el caso de la clase 12. Frente a las comunicaciones realizadas por la docente en esta clase, se encontraron algunas impositivas y otras pasivas, como se pudo apreciar en las gráficas 2, 3 y 4. Cabe anotar que ésta fue la última clase observada antes de que la docente entrara en una incapacidad médica que duró cerca de tres semanas. Es decir, que muy posiblemente las condiciones físicas de la docente ese día no eran las mejores, y ello puede explicar su desconexión con sus estudiantes en ese momento.

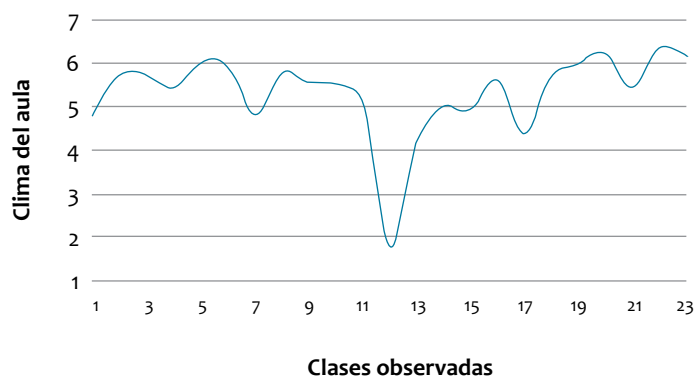
Por último, el hallazgo más significativo con relación a las comunicaciones no asertivas de la docente en las observaciones realizadas fue el encontrar que la mayoría de ellas estaban relacionadas con comunicaciones pasivas, más que con comunicaciones impositivas. En realidad, la desatención de la docente respecto a algunos estudiantes se observa recurrentemente: al brindar atención a un estudiante, ignora las conductas

de los otros. Se encontró que hay algunos estudiantes que son atendidos prioritaria y sistemáticamente, y que, por el contrario, existen otros que son ignorados regularmente. Por ejemplo en la clase 16, a la cuarta hora de la jornada escolar, Alicia es ignorada de modo sistemático, aunque esté en silencio levantando la mano, como lo exige la docente por las reglas del salón que han establecido como grupo. Llega al punto en que decide hacerse notar botando al piso una bolsa que tenía en sus manos. Este tipo de conductas, consecuentes con la desatención de la docente, se repiten regularmente a lo largo de las observaciones en diferentes estudiantes.

### Clima emocional del aula

Con relación al clima del aula, en general, éste fluctuó muy poco. Se podría decir que no hubo una evolución tan marcada a lo largo del tiempo, como se hubiera podido esperar. Al inicio del año escolar, se esperaba que el clima del aula fuera más neutro, dado que éste se centraba en la calidad de las relaciones entre los estudiantes que no se conocían, y se esperaba que dichas relaciones se irían fortaleciendo a medida que pasaba el tiempo. Sin embargo, desde el inicio se percibió un ambiente positivo que se modificó levemente y que tuvo variaciones en relación con las comunicaciones de la docente a los estudiantes, aspecto que se relacionará más adelante en detalle. En general, en la gráfica 5 se puede apreciar el flujo en promedio del clima positivo del aula y cómo incluso hubo una baja puntuación en la mitad del proceso de observación, es decir, en las clases 11 y 12, día anterior a la incapacidad de la docente.

Gráfica 5. Calidad de las relaciones entre estudiantes observada en cada una de las sesiones



En general, la valoración del clima se centró entre lo medio y lo alto, según la escala de CLASS. A lo largo de las observaciones, los estudiantes interactuaban con momentos de proximidad física y aislamiento entre sí; unas veces en grupos pequeños, y otras, en el grupo total; se utilizaban ocasionalmente las palabras “por favor” y “gracias”. Se acercaban entre sí, se apoyaban. A veces se separaban en grupos o jugaban independientemente, como se aprecia en la clase cinco a la segunda hora, en la que la docente decide sacarlos fuera del salón para que jueguen libremente un rato.

Con relación al clima positivo alto, existen muchos indicios de que los estudiantes cuentan con relaciones de soporte entre ellos. Un ejemplo de ello está en la clase 20, en la primera hora, cuando los niños están realizando una actividad en sus respectivos puestos. Aunque cada uno está en su lugar de manera individual, se percibe un ambiente de grupo positivo, todos prestándose atención entre sí.

El clima positivo bajo se observó muy esporádicamente. En el caso de la clase 12, en la quinta hora de la jornada escolar, donde se ve la caída en la valoración del clima del aula positivo, lo que se percibió es que la docente estaba tensa y desconectada de los estudiantes. Se encontraban realizando una actividad en sus puestos. El salón estaba dispuesto de tal forma que los pupitres formaban dos medias lunas orientadas al tablero. Los niños estaban muy dispersos, e incluso algunos se veían aburridos. Se sentía tensión en el salón.

### Relación entre la comunicación de la docente y el clima emocional del aula

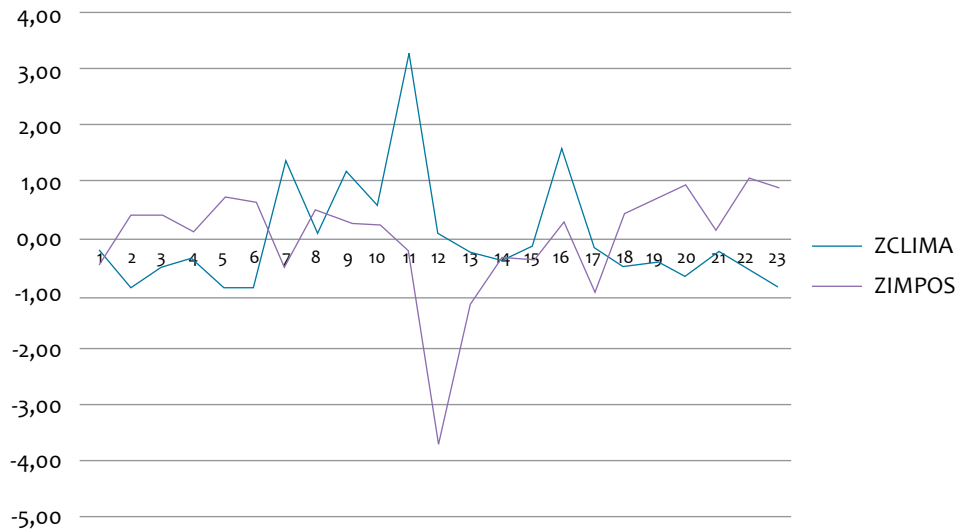
Con el fin de revisar la relación entre las comunicaciones de la docente y el clima emocional del aula, se complementaron los resultados anteriores con un análisis cuantitativo descriptivo. Dado que las escalas de las dos variables eran distintas, se procedió a convertir las frecuencias observadas de las conductas de la docente y los puntajes de clima del aula en puntajes z (estándar) utilizando para ello la clase como unidad de análisis.

En la gráfica 6 se puede apreciar la relación entre el clima del aula positivo y las comunicaciones asertivas de la docente; en la gráfica 7 se aprecia la relación entre el clima del aula positivo y las conductas impositivas, y en la gráfica 8 se ilustran las relaciones entre el clima del aula positivo y las conductas pasivas.

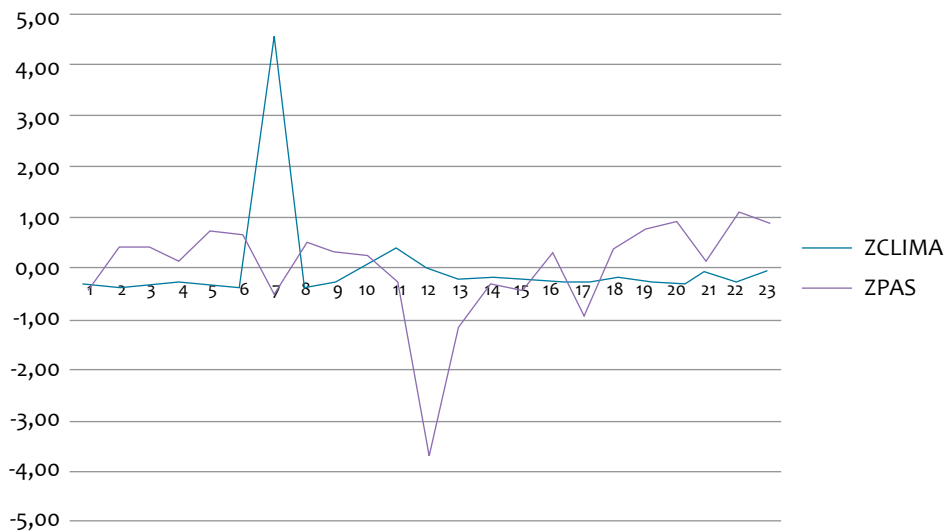
Gráfica 6. Relación entre las comunicaciones asertivas de la docente y el clima del aula



Gráfica 7. Relación entre las comunicaciones impositivas de la docente y el clima del aula



Gráfica 8. Relación entre las comunicaciones pasivas de la docente y el clima del aula



Lo interesante y relevante de todo esto es cómo se evidencia que ante las comunicaciones no asertivas (impositivas o pasivas) de la docente hay una alteración casi inmediata de las relaciones entre los estudiantes, que disminuye la puntuación del clima del aula positivo. Para examinar esta relación con más precisión, se calcularon correlaciones, a manera descriptiva y sin ninguna pretensión de inferencia estadística. Se encontró que la correlación de Pearson entre clima del aula positivo y conductas asertivas de la docente fue positiva, con una magnitud de  $r = 0,183$ ; es decir que a mayor número de conductas asertivas, mayor puntaje en el clima del aula positivo. En contraste, las correlaciones entre el clima del aula positivo y las conductas impositivas y pasivas, respectivamente, fueron negativas,



de  $r = -0,194$  y  $r = -0,243$ , respectivamente. Esto pone en evidencia que ante conductas no asertivas, se presencia un clima del aula positivo más bajo. Si bien estas correlaciones no son muy fuertes, se encuentran en la dirección esperada y dan soporte a las interpretaciones cualitativas realizadas.

## CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido describir las conductas asertivas y no asertivas de la docente, y su relación con el clima del aula positivo en un curso de prekínder del colegio Gimnasio Fontana. En general, se identificó una mayor frecuencia de comunicaciones asertivas por parte de la docente, en comparación con las no asertivas. En cuanto a las conductas no asertivas, se encontró que la conducta pasiva más recurrente de parte de la docente fue aquella en la que se ignora la respuesta del estudiante, y la impositiva más frecuente fue aquella en la que la docente tiende a imponer su autoridad con su tono de voz y postura corporal. Por otro lado, se pudo evidenciar una relación positiva entre las conductas asertivas y el clima del aula positivo, mientras que existen relaciones negativas entre conductas impositivas y conductas pasivas, y clima del aula positivo.

Se observó que las conductas no asertivas se relacionan con climas del aula menos favorables. Vale la pena recordar que Casassus (2008) ha resaltado el impacto del comportamiento del docente en el desarrollo de la emocionalidad de los niños y niñas en el ámbito escolar, y que Pianta *et al.* (2008) han destacado la importancia de un clima positivo en el aula, con relaciones cercanas y sensibles por parte de los maestros, para proporcionar la seguridad emocional necesaria para comprometerse con el aprendizaje y servir de base para el desarrollo de las competencias sociales. En línea con los resultados de este estudio y con los planteamientos de estos autores, se ve la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a los docentes ser más conscientes del tipo de comunicación que llevan a cabo en el día a día en sus interacciones con sus estudiantes, para que de esta forma promuevan los desarrollos de ambientes del aula positivos para el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los niños, que a futuro pueden aportar de manera significativa en una transformación positiva de las relaciones interpersonales con los otros y, por ende, la construcción de paz. Es muy probable que niños y niñas atendidos adecuadamente desde edades tempranas desarrollen una base emocional sólida, que les permita gestionar en el mundo proyectos de vida que se integren con los otros, sin necesidad de agresiones para coexistir. Sería un camino de paz, como lo pretende hacer el Gimnasio Fontana desde su filosofía institucional.

Con relación a las limitaciones del presente estudio, es importante notar que los hallazgos están circunscritos al contexto de este grupo de prekínder y su docente, descartando cualquier generalización. Sin embargo, al revisar la literatura, cobra importancia el estudio de la relación entre la comunicación asertiva del docente y el clima emocional del aula, lo cual hace un llamado a replicar el estudio con otros docentes, para confirmar los resultados encontrados en otros contextos.

Otras limitaciones están relacionadas con la afectación del sistema natural observado con la presencia de la investigadora-observadora y de la cámara de video. Es probable que las conductas, tanto de los niños como de la docente, hayan podido alterarse con la presencia de la investigadora y la videograbadora. Adicionalmente, aunque se clarificó el rol de la observadora como investigadora, ésta asumía otro rol dentro de la institución, ocupando una posición de poder dentro de la estructura jerárquica, ya que compartía un parentesco con la dueña y rectora de la institución. Es importante reconocer que todo esto pudo afectar de alguna manera las conductas tanto de la docente como de los niños.

En conclusión, se ratifica la relación estrecha entre el clima del aula positivo (relaciones entre los estudiantes) y el estilo comunicativo de la docente. Como propuesta de mejoramiento y de trabajo para lograr una mayor conciencia del tipo de comunicaciones que realizan los docentes en el aula de clase, se sugiere que los instrumentos de evaluación utilizados en esta investigación se puedan utilizar como herramienta de trabajo para detectar las conductas asertivas y no asertivas más utilizadas por un docente en un momento dado. Concretamente, se propone que estos instrumentos se puedan integrar a un proceso regular de observación y valoración de los docentes en las instituciones educativas escolares, de tal forma que cada docente pueda utilizar la guía de observación y tomar conciencia del tipo de comunicaciones manejadas con un grupo en particular. Esto puede ayudar a planear caminos de mejoramiento para evitar las conductas no asertivas, ya que conocemos su relación con el ambiente emocional del aula y, consecuentemente, con el proceso formativo y educativo de los educandos.

## REFERENCIAS

- Blackwell, J. (2003). Use of great books in the development of assertiveness. *Academic Search Premier Education*, 123 (3), 462-463
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Disponible en <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf> [10 junio 2012]
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década*, n.º 15, Viña del Mar.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Disponible en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077_archivo.pdf) [15 febrero 2012]
- Fernández, I. 2006. *Estilos docentes*. Disponible en [http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Disrupcion\\_aulas\(Madrid-2006\)/isabelfernandez.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Disrupcion_aulas(Madrid-2006)/isabelfernandez.pdf) [19 marzo 2012]
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Jenkins, H. (2010). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> century*. Disponible en [http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF) [15 febrero 2012]

- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Pública de la Ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 24, 91-105.
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Documento Valoras UC1.
- Moreno, R. (2010). Tesis doctoral. Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Disponible en [eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf](http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf) [7 junio 2012]
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris.
- Pardo, M., y Santacruz, K., Ramos, Y. y Arango, C. (2010). Conceptos claves en un programa educativo. *Avances en Enfermería*, xxviii, número especial, 90 años Programa de Enfermería.
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual pre-k*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Romero, G. & Caballero, A. (2008). *Convivencia, clima de aula y filosofía para niños*. REIFOP, 27 11 (3). Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/home/> [14 marzo 2012]
- Roskos, K. y Neuman, S. (2011). The classroom environment from the start. *The Effective Reading Teacher*, 65 (2).
- Townend, A. (2007). *Assertiveness and diversity*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Villalobos, E. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 9, 103-115. Disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=10907&clave\\_busqueda=219285](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=10907&clave_busqueda=219285) [23 marzo 2012]