

**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN
ACADÉMICA Y LICENCIATURA**



**TALLER: “APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS” Y SU INFLUENCIA EN
LA ASERTIVIDAD DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 124 DEL
CENTRO POBLADO DE EL PORVENIR DEL DISTRITO DE LLATA,
PROVINCIA DE HUAMALIES, REGIÓN HUÁNUCO 2016.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EDUCACIÓN INICIAL**

PRESENTADO POR:

**Bach. FONSECA ESPINOZA, LUCIA TEODOCIA
Bach. MARIÑO GUILLERMO, LIDA ELSA
Bach. CARHUAPOMA PADILLA LUCIA YANET**

Asesora: MAG. VILMA ELIZABETH HUAMÁN JULÓN

Huaraz - Ancash - Perú

2020

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, CONDUCENTES A
OPTAR TÍTULOS PROFESIONALES Y GRADOS ACADÉMICOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

1. Datos del autor:

Apellidos y Nombres: FONSECA ESPINOZA LUCIA TEODORA
Código de alumno: EI.121.053 Teléfono: 995253544
E-mail: luciafoes@hotmail.com D.N.I. n°: 44903005

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Tipo de trabajo de investigación:

- Tesis Trabajo de Suficiencia Profesional
 Trabajo Académico Trabajo de Investigación
 Tesinas (presentadas antes de la publicación de la Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014)

3. Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

4. Título del trabajo de investigación:

TALLER: "APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS" Y SU INFLUENCIA EN LA ASERTIVIDAD DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.J. N° 124 DEL CENTRO POBLADO DE EL PORVENIR DEL DISTRITO DE LLATA, PROVINCIA DE HUAMALIES, REGIÓN HUÁNUCO 2016.

5. Facultad de: Ciencias Sociales, Educación y Comunicación

6. Escuela o Carrera: Programa de Complementación Académica y Licenciatura

7. Línea de Investigación (*): _____

8. Sub-línea de Investigación (*): _____

(*) Según resolución de aprobación del proyecto de tesis

9. Asesor:

Apellidos y nombres HUAMAN JULON VILMA ELIZABETH D.N.I n°: 27249209
E-mail: vhuamanj@unasam.edu.pe ID ORCID: _____

10. Referencia bibliográfica: Tesis en formato APA

11. Tipo de acceso al Documento:

- Acceso público* al contenido completo.
 Acceso restringido** al contenido completo

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundirlo en el Repositorio Institucional, respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:



12. Originalidad del archivo digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.



Firma del autor

13. Otorgamiento de una licencia **CREATIVE COMMONS**

Para las investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia Creative Commons, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica.



El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Recolector Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".

14. Para ser verificado por la Dirección del Repositorio Institucional

Seleccione la
Fecha de Acto de sustentación:

Huaraz,

Firma: _____

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.



FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, CONDUCENTES A
OPTAR TÍTULOS PROFESIONALES Y GRADOS ACADÉMICOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

1. Datos del autor:

Apellidos y Nombres: MARIÑO GUILLERMO LIDA ELSA
Código de alumno: EI.141.043 Teléfono: 963460298
E-mail: lidamarino15@gmail.com D.N.I. n°: 04080290

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Tipo de trabajo de investigación:

- Tesis Trabajo de Suficiencia Profesional
 Trabajo Académico Trabajo de Investigación
 Tesinas (presentadas antes de la publicación de la Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014)

3. Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

4. Título del trabajo de investigación:

TALLER: "APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS" Y SU INFLUENCIA EN LA ASERTIVIDAD DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. Nº 124 DEL CENTRO POBLADO DE EL PORVENIR DEL DISTRITO DE LLATA, PROVINCIA DE HUAMALIES, REGIÓN HUÁNUCO 2016.

5. Facultad de: Ciencias Sociales, Educación y Comunicación

6. Escuela o Carrera: Programa de Complementación Académica y Licenciatura

7. Línea de Investigación(*): _____

8. Sub-línea de Investigación(*): _____

(*)Según resolución de aprobación del proyecto de tesis

9. Asesor:

Apellidos y nombres HUAMAN JULON VILMA ELIZABETH D.N.I n°: 27249209
E-mail: vhuamanj@unasam.edu.pe ID ORCID: _____

10. Referencia bibliográfica: Tesis en formato APA

11. Tipo de acceso al Documento:

- Acceso público* al contenido completo.
 Acceso restringido** al contenido completo

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundirlo en el Repositorio Institucional, respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:



12. Originalidad del archivo digital

Por el presente deixo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.



Firma del autor

13. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para las investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia Creative Commons, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica.



El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Recolector Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".

.....

14. Para ser verificado por la Dirección del Repositorio Institucional

Seleccione la
Fecha de Acto de sustentación:

Huaraz,

Firma: _____

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.



FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, CONDUCENTES A
OPTAR TÍTULOS PROFESIONALES Y GRADOS ACADÉMICOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

1. Datos del autor:

Apellidos y Nombres: CARHUAPOMA PADILLA LUCIA YANET
Código de alumno: El.121.044 Teléfono: 916967006
E-mail: yanetcp18@gmail.com D.N.I. n°: 44002167

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Tipo de trabajo de investigación:

- Tesis Trabajo de Suficiencia Profesional
 Trabajo Académico Trabajo de Investigación
 Tesinas (presentadas antes de la publicación de la Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014)

3. Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

4. Título del trabajo de investigación:

TALLER: "APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS" Y SU INFLUENCIA EN LA ASERTIVIDAD DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E.I. N° 124 DEL CENTRO POBLADO DE EL PORVENIR DEL DISTRITO DE LLATA, PROVINCIA DE HUAMALIES, REGIÓN HUÁNUCO 2016.

5. Facultad de: Ciencias Sociales, Educación y Comunicación

6. Escuela o Carrera: Programa de Complementación Académica y Licenciatura

7. Línea de Investigación(*): _____

8. Sub-línea de Investigación(*): _____

(*)Según resolución de aprobación del proyecto de tesis

9. Asesor:

Apellidos y nombres HUAMAN JULON VILMA ELIZABETH D.N.I n°: 27249209

E-mail: vhuamanj@unasam.edu.pe ID ORCID: _____

10. Referencia bibliográfica: Tesis en formato APA

11. Tipo de acceso al Documento:

- Acceso público* al contenido completo.
 Acceso restringido** al contenido completo

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundirlo en el Repositorio Institucional, respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:



12. Originalidad del archivo digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.


Firma del autor

13. Otorgamiento de una licencia CREATIVE COMMONS

Para las investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia Creative Commons, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica.



El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Recolector Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".

14. Para ser verificado por la Dirección del Repositorio Institucional

Seleccione la
Fecha de Acto de sustentación:

Huaraz,

Firma: _____

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.





ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Huaraz, siendo las 12.30 los Miembros del Jurado de Sustentación se reunieron en acto público en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo para evaluar la defensa de la tesis presentada por los bachilleres:

Nombre(s) y apellidos	Especialidad
<ul style="list-style-type: none">Lida Elsa MARIÑO GUILLERMOLucía Yanet CARHUAPOMA PADILLALucía Teodocia FONSECA ESPINOZA	Educación Inicial

TÍTULO DEL INFORME:

TALLER APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS Y SU INFLUENCIA EN LA ASERTIVIDAD DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA E. E. I. N° 124 DEL CENTRO POBLADO DE EL PORVENIR DEL DISTRITO DE LLATA, PROVINCIA DE HUAMALÍES, REGIÓN HUÁNUCO 2016

Después de haber escuchado la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por el Jurado, se les declara Apta para optar el Título de Licenciado en Educación en su respectiva especialidad.

- Con el calificativo de (14) Catorce a la Bach. Lida Elsa MARIÑO GUILLERMO
- Con el calificativo de (14) Catorce a la Bach. Lucía Yanet CARHUAPOMA PADILLA
- Con el calificativo de (14) Catorce a la Bach. Lucía Teodocia FONSECA ESPINOZA

En consecuencia, las sustentantes quedan en condición de recibir respectivamente el Título de Licenciado en Educación, con mención en su especialidad, conferido por el Consejo Universitario de la UNASAM de conformidad con las Normas Estatutarias y la Ley Universitaria en vigencia.

Huaraz, 04 de marzo de 2020.



Mag. Félix VALERIO HARO
Presidente



Mag. Leonel MENACHO LÓPEZ
Secretario



Mag. Víctor ZEGARRA CHAUCA
Vocal

Dedicatoria

Al creador de todas las cosas, quien nos ha apoyado en toda nuestra carrera y nuestra vida en general; por ello, se lo dedicamos con el corazón humilde. De igual forma a nuestra madre por su continuo apoyo, por los sentimientos y valores que nos supieron transmitir y nos ayudaron a salir adelante, en los momentos más difíciles. Sobre todo a nuestros hijos que son el fundamento de nuestra vida.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad que nos abrió las puertas para ser mejores personas y mejores profesionales, igualmente a los profesores, que supieron apoyarnos en todo momento.

RESUMEN

La presente investigación realizada en la Institución Educativa, I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco - 2016, trata sobre la implementación del taller “aprendiendo a decir las cosas” y su influencia en el desarrollo de la Asertividad, en la que participaron los niños de 5 años de Educación Inicial; cuyo objetivo general: explicar cómo influye el taller “Aprendiendo a decir las cosas” en la asertividad de los niños de 5 años. La investigación se ha ajustado a la metodología cuasi-experimental, dado que la muestra seleccionada y el marco escogido, no permite que se pueda disponer de situaciones realmente experimentales. Siguiéndose el diseño con dos grupos: control y experimental, para lo cual se aplicó un pre test para saber el nivel de desarrollo de asertividad, aplicándose luego la variable independiente solo al grupo experimental, por último se aplicó el pos test para observar el nivel de desarrollo de asertividad de los niños. Los resultados mostraron que el programa “aprendiendo a decir las cosas” influye significativamente en el desarrollo de la Asertividad, propiciando la participación democrática y valoración de las diferencias en nuestra sociedad, así como el desarrollo de actitudes sociales positivas en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata.

PALABRAS CLAVE: Taller “Aprendiendo a decir las cosas”, Asertividad, niños y niñas de educación inicial.

ABSTRACT

The present research carried out at the Educational Institution, I.E.I. No. 124 of the Porvenir Populated Center of Llata district, Huamalíes province, Huánuco region - 2016, deals with the implementation of the workshop "learning to say things" and its influence in the development of assertiveness, in which 5-year-olds of Initial Education participated; whose overall goal: to explain how the "Learning to Say Things" workshop influences the assertiveness of 5-year-olds. The research has been adjusted to the quasi-experimental methodology, since the selected sample and the chosen framework do not allow for truly experimental situations to be available. Following the design with two groups: control and experimental, for which a pre-test was applied to know the level of development of assertiveness, then the independent variable was applied only to the experimental group, finally the post test was applied to observe the level development of assert. The results showed that the "learning to say things" program significantly influences the development of assertiveness, fostering democratic participation and the appreciation of differences in our society, as well as the development of attitudes 5-year-old children of I.E.I. No. 124 of the El Porvenir Populated Center in The District of Llata.

KEY WORDS: Workshop "Learning to say things", assertiveness, boys and girls from early childhood.

INTRODUCCIÓN

La violencia en la actualidad está presente en toda sociedad. Se encuentra enraizada en la cultura y se puede explicar desde distintas perspectivas como la sociológica, psicológica, económica y otras donde se conjugan los procesos psicosociales y hechos políticos de la historia propia de cada país; tales como los procesos de invasión, colonización, marginación y discriminación que vivieron la mayoría de los pueblos latinoamericanos.

La violencia y por ende los conflictos que se generan en los espacios sociales; se reflejan en las aulas donde los estudiantes vienen con distintos modos de enfrentar problemas a situaciones rutinarias, ya que son ámbitos de socialización en donde niños, niñas pasan gran parte de su vida y en donde se propician y establecen relaciones interpersonales no positivas, causando reacciones que pueden resultar negativas también para el propio niño, como, el rechazo por parte de sus compañeros y maestros, aislamiento social, así como un incremento del mismo comportamiento inapropiado entre otros. Por consiguiente los conflictos son inherentes en toda relación interpersonal, pero si los docentes desconocen herramientas para abordarlos y transformarlos, estos pueden llegar a desembocar en agresiones físicas, emocionales y psicológicas.

En el diario trajinar laboral se observó que los niños de 4 y 5 años de la I.EI. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamálíes, región Huánuco, mostraban escasa asertividad, en las acciones

desarrolladas en la escuela, en su mayoría se avocaban a juicios subjetivos de decir las cosas en lugar de enfocarlo objetivamente, sin decir la verdad, desarrollando ansiedad o agresividad ante una o más niños, es decir mostraban una forma de actuar y de comunicarse no apropiada en cuyos extremos se encontraba la pasividad y la agresividad; de tal manera que se planteó la implementación de un taller “aprendiendo decir las cosas” para menguar en algo a la solución de los problemas antes descritos, toda vez que ser asertivos significa manejar la habilidad social capaz de expresarse de forma adecuada, como lo menciona Ludor y Pantón (1997) La asertividad se ubica entre pasividad y agresividad además dice que influye en todas las formas de lenguaje, verbal y no verbal, son todas las señas que nos indican una buena relación entre emisor y receptor, como puede ser la mirada, la postura, etc.

De ahí que la asertividad, define la capacidad de decir NO de manera natural, espontánea, sin generar tensión y sin deteriorar la relación con los compañeros y profesores. La persona asertiva sabe decir “NO” sin brusquedad, sencillamente, sin que ello suponga alguna dificultad, al respecto hoy se tiene a la mano buenas herramientas para alcanzar un crecimiento personal que favorezca la convivencia, se trata la aplicación del taller “Aprendiendo a saber decir las cosas”, que permitió manejar adecuadamente las actitudes y comportamiento de los niños en el proceso enseñanza - aprendizaje , además desarrollar la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo,

fe en decir las cosas de verdad, con justicia, vitalidad, con comunicación segura y eficiente (Martínez, 2001).

Por tanto se debe tener en cuenta que el desarrollo de la asertividad es fundamental en la escuela debido a que muchos niños muestran dificultades en las relaciones interpersonales centrado en la aceptación por sus compañeros de aula, lo que repercute en problemas tales como: el fracaso y abandono escolar, la delincuencia y otros tipos de problemas en la vida adulta. Por lo tanto, enseñar y entrenar asertividad a través de estrategias como el taller supone prevenir graves problemas personales y sociales futuros.

En este sentido el MINEDU (2015) Señala que “Convivir en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción alude a una forma particular de vivir con los otros. Esto implica que el estudiante construya relaciones sociales desde la condición que tenemos como sujetos de derecho y desde el cumplimiento de nuestros deberes ciudadanos. En ese sentido, involucra establecer relaciones de respeto, solidaridad y equidad que promueven el diálogo intercultural (p., 67).

También es importante señalar que el estudiante, a través de la competencia, “Convive respetándose a sí mismo y a los demás” (MINEDU, 2017, P. 67) aprenda a manejar conflictos de manera constructiva y comprometida, partiendo de la reflexión sobre principios democráticos, con acuerdos y normas que permitan el bienestar de la sociedad y el cuidado del ambiente y los espacios públicos.

En consecuencia, se puede afirmar que el propósito de esta investigación es describir la situación real de las Instituciones Educativas de Educación Inicial relevadas, en relación al desarrollo del taller “Aprendiendo a decir las cosas” para favorecer la adquisición de la Asertividad y de este modo contribuir a la construcción del conocimiento, otorgando a los docentes la posibilidad de conocer, ampliar y enriquecer sus conocimientos acerca del tema a tratar. Es importante destacar que la Investigación Científica tiene como finalidad no sólo conocer sino transformar la realidad, Está organizado en tres capítulos: (1) Planteamiento del problema y metodología (2) Marco teórico (3) el trabajo de campo con los resultados y discusiones; además las Conclusiones y Recomendaciones.

SUMARIO

Capítulo 1 Problema y Metodología de la Investigación	1
Planteamiento del problema	1
Formulación de problemas	5
Objetivos de investigación	6
Justificación de la investigación.....	7
Hipótesis.....	10
Clasificación de variables.....	11
Operacionalización de variables.....	12
Metodología de la investigación.	13
Tipo de estudio.....	13
El diseño de investigación.....	13
Población y muestra	14
Técnicas de análisis y prueba de hipótesis	16
Capítulo II Marco teórico de la Investigación	18
Antecedentes de la investigación	18
Bases teóricas	25
Definición de términos	86
Capítulo III: Resultados de la investigación	92
Descripción del trabajo de campo	92
Presentación de resultados e interpretación de la información.....	93
Discusión de resultados.....	112

Adopción de desiciones.....	112
Conclusiones.....	115
Recomendaciones.....	117
Refencias bibliográficas.....	118
Anexos.....	125
Matriz de consistencia.....	126
Instrumentos de recolección de datos.....	128
Taller de Asertividad.....	133

Capítulo I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación:

1.1.1. Planteamiento del problema

Es innegable que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran influenciados por factores relacionados con el ámbito social, familiar, cultural, e individual, que deben ser considerados en el momento de desarrollar la intervención con niños que presentan dificultades al interrelacionarse con los otros, ya que estos aspectos influyen de forma significativa en el desempeño escolar. Puesto que las relaciones interpersonales es una de las preocupaciones más grandes que existe en el trabajo escolar, la convivencia escolar, el clima del aula en el cual se desarrollan los estudiantes ya que van a depender de éstas el desarrollo integral del estudiante, por esta razón que la presente investigación enfoca las conductas asertivas que tienen los estudiantes y el trabajo en equipo que desarrolla en el aula.

Hoy las conductas asertivas son una parte esencial de la actividad humana y máxima representante en las relaciones que establecemos con los otros. Sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada. Antiguamente la vida era mucho más simple, si no más fácil, había menos sistemas sociales, la movilidad social era menor y las relaciones eran relativamente más claras y fáciles, los roles a desempeñar estaban claramente definidos. Pero ahora, en la sociedad

actual, el ritmo de vida es más rápido, más difícil y más complejo, y las reglas cambian según el sistema en el que estamos trabajando en cada momento, pues a menudo se nos obliga a funcionar en dos o más sistemas sociales de forma simultánea, y esto requiere una considerable destreza social.

López (2009) en la universidad de Alicante realizó un estudio en el cual halló que varias investigaciones realizadas en los últimos cinco años han demostrado que la utilización en el aula de estrategias colaborativas disminuye los problemas de conducta y aumenta la integración social, sirviendo al mismo tiempo para aumentar el rendimiento académico y mejora la motivación; en este estudio también se halló que una mayor cantidad de estudios realizados, manifiestan que el desarrollo de conductas asertivas son mejores herramientas para el trabajo en equipo puesto que el desarrollo social se obtiene a través de la interacción de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor.

A nivel nacional se hallaron estudios que manifiestan el bajo índice de conductas asertivas que tienen los estudiantes, tal es el caso, el estudio realizado por Galarza (2012) quien halló que el 39.38% de estudiantes presenta un nivel bajo de conductas asertivas, a la vez que presentan bajos niveles de asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones. Asimismo, en un estudio realizado por Reguera (2010) en la cual refiere que el trabajo en equipo muestra su efectividad en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. Como se puede apreciar en

estos resultados el bajo nivel de conductas asertivas puede ocasionar eventos disruptivos en el trabajo en equipo.

El estudio de la presente investigación, surge luego que el equipo observara en los espacios educacionales (el aula y la I. E. en general) considerando los agentes educativos (alumnos, docente y padres de familia). Conscientes de que las instituciones educativas deben ser el centro de la unidad e integración social, se comprobó que en la práctica ocurre lo contrario, puesto que las relaciones humanas dentro de la institución no son del todo positivas.

La Institución Educativa elegida se encuentra ubicada en departamento de Huánuco, provincia de Huamalíes distrito de Llata, en centro poblado de porvenir. Limita por el norte con POQUE y IULA CORRAL por el sur MESAPATA LIBERTAD, MUCHCAY Y CACHIGAGA, por el este con JUTURPAC, CHULLAS y YANAC; por el oeste con SACUATUNA. Tiene 1330 habitantes aproximadamente, quienes se dedican e un 80% a la agricultura y el 23% en la ganadería, en una zona de pobreza y se encuentra a 20 minutos de la ciudad de Llata. Inició su funcionamiento con el programa no escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI), pero en la modalidad de Institución Educativa fue creada como Jardín de Niños N° 124 con la Resolución Directoral, N° 00680 de fecha 27 de abril 1987. En este espacio se observó que los niños de 4 y 5 años de la I.EI. N° 124, muestran poca asertividad, en las acciones desarrolladas en la escuela, puesto que en su mayoría se avocan a un juicio subjetivo en lugar de decir las cosas objetivamente o decir la

verdad, desarrollando ansiedad o agresividad ante una o más personas, es decir muestran una forma de actuar y de comunicarse en cuyos extremos se encuentran la pasividad y la agresividad; de tal manera que la implementación del programa o taller “aprendiendo decir las cosas” menguara en algo a la solución de dicho problema, toda vez que ser asertivos significa una habilidad social capaz de expresarse socialmente en forma adecuada.

De ahí que la asertividad, define la capacidad de decir NO de manera natural, espontanea, sin generar tensión y sin deteriorar la relación con sus compañeros y profesores. La persona asertiva se comunica sin brusquedad, sencillamente, sin que ello les suponga ninguna dificultad, al respecto contábamos con buenas herramientas para alcanzar un crecimiento personal que favorezca un cambio de actitud en los niños, como es el taller “Aprendiendo saber decir las cosas”, que nos permitió manejar adecuadamente las actitudes y comportamiento de los niños en el proceso enseñanza - aprendizaje , que permitiendo desarrollar la propia personalidad, confianza en sí mismos, autoestima, aplomo, fe en decir las cosas de verdad, con justicia, vitalidad, es decir una comunicación segura y eficiente (Dayami Martínez 2001).

Con el propósito de validar las afirmaciones deslindadas líneas anteriores es que realizamos el trabajo de investigación referido al Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” y su influencia en el desarrollo de la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado

de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco - 2016.

1.1.2. Formulación de problemas

- **Problema general**

¿Cómo influye El Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” en el desarrollo de la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco - 2016?

- **Problemas específicos**

1. ¿En qué medida el taller “aprendiendo decir las cosas” influye en el desarrollo de la confianza de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016?
2. ¿ De qué manera influye el taller “aprendiendo decir las cosas” en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016?
3. ¿Cuál es la incidencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en la actitud positiva hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalies, región Huánuco en el año 2016?

1.2. Objetivos de la investigación:

1.2.1. Objetivo general.'

Explicar cómo influye el taller “Aprendiendo saber decir las cosas” en la asertividad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.

1.2.2. Objetivos específicos :

1. Identificar el nivel de influencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en el desarrollo de la confianza de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.
2. Evaluar el efecto del taller “aprendiendo decir las cosas” en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.
3. Determinar el nivel de incidencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en la actitud positiva hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco en el año 2016.

1.3. Justificación de la investigación

Con frecuencia observamos que la sociedad en la que nos vemos inmersos, es una sociedad cada vez menos tolerante y donde los valores socialmente compartidos tienen cada vez menos arraigo. Va creciendo la opinión de que la falta de valores de nuestro alumnado constituye uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo actual. Cada vez son más las agresiones en la escuela, abusos, falta de respeto... Hace no muchos años estos problemas se daban en jóvenes y adolescentes pero año a año vemos aparecer estos problemas en edades cada vez más tempranas, y últimamente venimos detectando conductas agresivas y violentas en niños y niñas de corta edad, a veces fomentada por los medios de comunicación con su programación basada en el consumo compulsivo y los programas violentos de escaso valor moral y educativo.

Además desde el punto de vista familiar se observan nuevos modelos de unidad familiar, incorporación de la mujer al mundo laboral sin el respaldo familiar, jornadas laborales muy prolongadas, etc., que han relajado en muchas ocasiones su función educadora.

En los centros educativos, impulsados por múltiples circunstancias como la necesidad de cumplir con currículos extensos, elevado número de alumnas y alumnos, sin contar con los recursos suficientes para asegurar una buena integración, escasa identificación con el trabajo en preescolar por lo que se ha visto reducida la eficacia de la educación para la convivencia.

Son motivos suficientes para que en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco, nos proponemos trabajar en la línea de mejora del clima de relaciones, y proporcionar al alumnado estrategias adecuadas para convivir, relacionarse y resolver conflictos de la forma más asertiva posible, y de esta manera, que la escuela deje de ser reflejo de la sociedad y se convierta en un agente de cambio, motivo por el cual nos proponemos a desarrollar el taller “Aprendiendo saber decir las cosas”, para desarrollar conductas asertivas en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa en mención.

Teniendo en cuenta a Sierra Bravo (2003) se tiene en cuenta los siguientes criterios para la justificación de toda investigación:

- a) Conveniencia: La presente investigación es conveniente porque permitirá determinar el nivel de asertividad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016.
- b) Relevancia Social: Conocer el grado de influencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en y la asertividad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016. Será de gran utilidad para la comunidad educativa no solo de la institución en estudio sino también de la localidad, región y nación.

- c) Implicaciones prácticas: Se tendrá dos variables de estudio para caracterizarlas de manera práctica y luego establecer los resultados para generalizarlo en otras situaciones similares.
- d) Valor teórico: La información de la investigación incrementará el bagaje de conocimientos, pues el valor teórico será de calidad ya que se construirá de forma comprensible el desarrollo temático de cada variable.
- e) Utilidad metodológica: El conocer y utilizar un instrumento para conocer el nivel de influencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en asertividad de un grupo de estudiantes, servirá de gran utilidad a los docentes quienes pueden aprovechar, para establecer nuevas estrategias metodológicas o mejorar las que aplican con estudiantes con iniciativas en el desarrollo de valores.

Por lo que el presente trabajo de investigación tiene la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de educación en los niños y niñas de 5 años en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016.

El proyecto de investigación favorecerá a los niños de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, docentes que desean conocer más sobre los problemas que presentan los niños y niñas en las zonas alejadas y padres de familia, para poder comprometerse con la educación integral de sus hijos.

Nuestra investigación servirá como fuente de consulta a ulteriores intelectuales para que en base a este realicen investigaciones y promuevan

estrategias para desarrollar la asertividad, fundamental para fortalecer el aspecto socioemocional de los niños.

Las conclusiones de este trabajo nos ayudarán a plantear varias propuestas pedagógicas para estudiar otros problemas y coadyuvar a superar el problema de pasividad, agresividad, defensa de los Derechos, entre otros.

1.4. Hipótesis.

1.4.1. Hipótesis General

El Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” influye significativamente en la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.

1.4.2. Hipótesis específicas

1. Si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces se desarrollará la confianza de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.
2. El taller “aprendiendo decir las cosas” influye significativamente en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.

3. Si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces influirá positivamente en la actitud hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco 2016.

1.4.3. Clasificación de Variables.

VARIABLE INDEPENDIENTE

Taller “aprendiendo decir las cosas”

VARIABLE DEPENDIENTE

Asertividad

1.4.4. Operacionalización de variables:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES/ITEMS
Variable Independiente Taller “Aprendiendo Saber decir las cosas”	Motivación/ Exploración	<ul style="list-style-type: none"> • Genera expectativa a través del dialogo • Resuelve interrogantes • Evoca respuestas a través de lluvia de ideas • Genera conflicto cognitivo para la construcción de saberes
	Construcción de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza, los temas de la sesión didáctica • Lectura de imágenes • Realiza explicaciones individuales y grupales • Sacan conclusiones.
	Aplicación a situación vivencial	<ul style="list-style-type: none"> • Socializa con sus compañeros los saberes logrados • Aplica los aprendizajes logrados a las situaciones vivenciales del alumno • Reflexiona sobre la importancia de los aprendizajes para su vida real.
Variable Dependiente La Asertividad	Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la relación de confianza entre sus compañeros. • Pide disculpas si en algo ha fallado. • Tiene la capacidad de expresar lo que piensa y siente tranquilamente.
	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente fuerte y capaz de defenderse • Se siente aceptado por los demás • Respeta a sus pares • Es capaz de tomar iniciativa.
	Actitud/conducta	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene voluntad para expresar su actitud positiva. • Tiene un buen concepto de sí mismo y se considera importante con los demás • Expresa sus ideas y emociones adecuadamente a sus compañeros • Expresa sentimientos positivos con elogios.

1.5. Metodología de la investigación

1.5.1. Tipo de estudio.

Según Orden de la Hoz (2003), el tipo de estudio de la presente Investigación es causal explicativa porque nos permitirá manipular la variable independiente (Taller “Aprendiendo a decir las cosas”), Esto nos permitirá conocer sus consecuencias sobre la variable dependiente (Asertividad) los cuales serán medidos mediante una prueba de entrada y salida.

1.5.2. El diseño de investigación.

La investigación educativa fue de carácter experimental, porque se demostró la propuesta que se establece o determina como solución de un problema educativo y dentro de esta clase de investigación, el trabajo que se realiza le correspondió el diseño cuasiexperimental, porque la investigación se realizó con grupos ya formados, esto significa que se trabaja en una I.E. donde las secciones y los grados están debidamente establecidos, además la investigación se realizó con 2 secciones del mismo grado, uno de las secciones es el grupo experimental y la otra es el grupo control, estos grupos constituyeron la muestra de la investigación. Además los docentes utilizaron y manipularon para la enseñanza a la variable independiente a través de sus indicadores.

G_E: O₁ X O₃

G_C: O₂ O₄

Donde:

G_E: Grupo Experimental

G_C: Grupo Control

O₁: Observación al grupo experimental en el pre test

O₂: Observación al grupo control en el pre test

O₃: Observación al grupo experimental en el post test

O₄: Observación al grupo control en el post test

Este diseño correspondió a Grupo control no equivalente.

1.5.3. Población y muestra.

Población

Legoas Pérez (2009:250) “La población es el conjunto de individuos que presentan por lo menos una característica, sea una ciudadanía común, la calidad de ser miembros de una asociación voluntaria o de una raza, la matrícula en una misma universidad, o similares”.

La población objetivo estará conformada por la totalidad de los niños de 5 años de edad de la I.E.I. N° 124 del Porvenir distrito de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco 2016, que hacen en un total de 42 niños.

Muestra

Para seleccionar la muestra de estudio se aplicó un muestreo no probabilístico, específicamente de manera intencional, debido a que las secciones elegidas son materia de estudio debido a su comportamiento, confianza y autoestima son bajos, de tal manera la muestra de estudio está constituido por 15 niños de la sección “A” Respeto de 5 años, la misma que conforman el grupo experimental, y los 16 niños 5 años sección “B” Amor con un total de 42 niños que conforman el grupo control.

1.5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Lista de cotejo

Fué un instrumento que nos permitió registrar, con un (si) o con un (no) el progreso o el logro de los indicadores de las capacidades que van mostrando los niños y niñas. Para el uso de este instrumento, se requirió definir previamente los indicadores de logro correspondientes al desarrollo de habilidades sociales que fueron evaluadas.

Escala de Estimación (Pre test y Pos test)

Estaba conformada por 5 reactivos, lo cual hizo posible medir y evidenciar la asertividad en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 124 “El Porvenir”- Huamalíes. De mismo modo tiene la valoración de 0 al 20.

Donde:

A= 15 a 20 logro destacado.

B= 11 a 14 en proceso.

C= 0 a 10 en inicio

Fichaje

El mismo Carlesi H, (2003.) Sostiene que el fichaje “consiste en registrar los datos que se van obteniendo en los instrumentos llamados fichas, las cuales debidamente elaboradas y ordenadas contienen la mayor parte de la información que se recopila en una investigación”.

1.5.5. Técnicas de análisis y prueba de hipótesis.

Para la prueba de hipótesis se aplicó la prueba T con la finalidad de evaluar si los grupos de la muestra difieren entre sí de manera significativa, respecto a los medios que posee la variable y a esta prueba se le conoce con el nombre de T de Student, que se identifica por los grados de libertad calculados con la fórmula:

$$gl = n_1 + n_2 - 2$$

En la que n_1 y n_2 son el tamaño de los grupos que se comparan.

La prueba T se utilizó para comparar los resultados de los test que se aplican a los alumnos, es decir los resultados del Pre Test o Post Test a través del contenido experimental del que se ha desarrollado la investigación. Se comparan los promedios y la varianzas de los grupos experimental y de control en 2 momentos diferentes; es decir comparar

al inicio de la evaluación efectuada y al final de la labor académica, en los grupos de la muestra que participan de la investigación.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación

Entre los antecedentes encontrados para nuestro estudio se pudo detectar lo siguiente:

A NIVEL INTERNACIONAL:

- a) En el plano internacional se ha encontrado los trabajos de FLORES GALAZ, Mirta (2006) Tesis sobre CARACTERIZACIÓN DE LA ASERTIVIDAD EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, quien caracteriza el estilo de la asertividad que predomina en una muestra de estudiantes de la Carrera de Psicología (de primero a cuarto año), de la Universidad de Centro Habana, para el cual utilizaron una metodología basada en un cuestionario de asertividad, llegando a la conclusión: No podemos afirmar que sean significativas las correlaciones encontradas, no obstante a una tendencia que no debe ser despreciada a que las mujeres, las de mayor edad y de los niveles superiores de la carrera, presentan una predominancia del estilo asertivo y asertivo indirecto, toda vez que puede estar favorecida por la preparación como profesionales de la Psicología.
- b) UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL (2008) Título: PROPUESTA PEDAGOGICA BASADA

EN LA ASERTIVIDAD PARA DISMINUIR COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS. Investigación realizada a partir de los comportamientos agresivos de los estudiantes del grado segundo del Colegio “Augusto Zuluaga Patiño” del municipio de Pereira donde se evidencia en los estudiantes la necesidad de comunicarse mejor con las personas que los rodean; es por esta razón que la presente investigación comienza con la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye una propuesta pedagógica basada en la asertividad para reducir los comportamientos agresivos de los niños de segundo grado del Colegio “Augusto Zuluaga Patiño” del municipio de Pereira? Es una investigación con un enfoque cuantitativo, la cual se desarrollara con un diseño cuasiexperimental este es de tipo analítico, caracterizado por la manipulación del factor de estudio, de los casos o sujetos llamado experimental; y poder mirar la relación entre dos variables, agresividad y asertividad, el marco teórico es trabajado a partir de dichas variables. Se tuvieron en cuenta 3 grupos conformados así: uno grupo conformado por 24 niñas y dos grupos de niños, uno de 22 y otro de 26, de los cuales se trabajo solo los estudiantes que presentaron comportamientos agresivos. Dichos comportamientos son determinados a partir de la implementación de un instrumento llamado Coprag, (desarrollado por el docente quien ha interactuado mas con los estudiantes), manejado a partir de 3 subescalas, nunca 1, algunas veces 2 y casi siempre 3; cada una con un puntaje que determina y diferencia un niño agresivo y un niño

altamente agresivo. Resultando de estos una muestra de 20 niños a los cuales se les aplico la propuesta pedagógica basada en la asertividad, La propuesta pedagógica consta de 11 talleres con diversas actividades para trabajar con la población infantil todas enfocadas a dar herramientas a los estudiantes para comunicarse adecuadamente con otros, ayudando a disminuir los comportamientos agresivos, estimulando en cada estudiante la capacidad que tienen de relacionarse y compartir con las personas de su entorno, respetando y tolerando las diferencias que tengan, por este motivo esta propuesta fue aplicada para estimular todas estas capacidades de los estudiantes como medio para reducir el nivel de agresividad. En esta investigación se comprobó la hipótesis nula, donde se evidencia que los estudiantes no tuvieron una aprehensión de las estrategias trabajadas para comunicarse y desenvolverse mejor. Los comportamientos agresivos no disminuyeron a partir de la aplicación de dicha propuesta.

A NIVEL NACIONAL

- a) RUIZ BRAVO PORTOCARRERO, Norka (2014) SATISFACCIÓN LABORAL Y LAS DIMENSIONES DE ASERTIVIDAD EN OPERARIOS DE UNA ORGANIZACIÓN PRIVADA DE HIDROCARBUROS TALARA, PIURA 2012. Investigación de corte no experimental correlacional se realizó con el propósito de determinar si existe relación entre las variables satisfacción laboral y las dimensiones de asertividad de 187 operarios de sexo masculino, que oscilan entre los 18 a 60 años de edad y tienen no menos de un

año laborando, en una organización de hidrocarburos en la ciudad de Talara-2012. Mediante la aplicación de la escala de satisfacción laboral (SL-SPC) y el autoinforme de asertividad (ADCA -1), no se encontró relación estadística entre estas dos variables, lo que indica independencia entre estas.

b) VELÁSQUEZ, Carlos; MONTGOMERY, William y otros (2008) BIENESTAR PSICOLÓGICO, ASERTIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SANMARQUINOS. Esta investigación examina las relaciones entre el bienestar psicológico, la asertividad y el rendimiento académico en los estudiantes de Facultades representativas de las diversas áreas de estudio de la Universidad de San Marcos. Para ello, se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (que mide relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida), el Inventario de Asertividad de Rathus y el rendimiento académico. El estudio es de tipo descriptivo-correlacional, con un muestreo no probabilístico circunstancial de la población a estudiada. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), realizando un análisis de correlación y llegando a encontrarse que sí existe correlación significativa.

asertividad, aplicado a los estudiantes de educación superior no universitaria en dos grupos de estudiantes, ambos en la ciudad de Lima, arribando a las siguientes conclusiones: La falta de asertividad

crea fobia social la cual le da a otros una autoridad desmesurada y es excesivamente autoexigente, así mismo concluye; la practica correcta de habilidades asertivas devuelve el sentimiento de auto eficacia y la integración social, como vemos se refiere a la escasa confianza y autoestima para el desarrollo de la asertividad, los estudiantes que presentan estas dificultades suelen cometer errores de interpretación de la realidad social y/o mantener actitudes excesivamente exigentes consigo mismo y con los demás.

- c) TANTALEÁN TERRONES, Lizley Janne (2012) EFECTOS DEL PROGRAMA “HAZTE CARGO DE TU VIDA”, EN LA ASERTIVIDAD DE ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE VENTANILLA - CALLAO La presente investigación refiere los efectos del programa “Hazte cargo de tu vida”, en la asertividad de 40 adolescentes, entre 11 a 17 años de edad, del 1º al 5º año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Ventanilla – Callao; la cual es de tipo exploratoria y de diseño cuasi- experimental. Para el análisis estadístico se utiliza el Inventario de Autoinforme de la Conducta Asertiva ADCA-1, con el método test – retest; encontrando cambios en la asertividad del grupo en general con una X^2_r de Pearson de 4,568 y significación de $p < ,033$, al igual que en alumnos de 1º año con Z Wilcoxon de -2,278 y $p < ,023$, así como en los de 13 años con $Z = -2,023$ y $p < ,043$; (siendo poco significativo en el 2º, 3º, 4º y 5º año, al igual que en los de 12, 14 y 15 años de edad). No existen cambios significativos post test, según sexo

y tipo de familia con U de Mann Whitney. Se concluye que el programa es efectivo para el desarrollo de asertividad, con implicancias en ciertas características analizadas en la muestra.

- d) GUERRERO ASTORGA, Milagros; LIZANO ESPINOZA, Carolina (1988) TEST DE AUTO INFORME DE CONDUCTA ASERTIVA: ADCA-1 EN ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS DE EDAD BAREMADO EN LIMA METROPOLITANA. Tesis presentada en la UNIFE, Facultad de Psicología. Investigación de tipo descriptivo diseño ex-post-facto. La muestra de tipo estratificada estuvo conformada por 523 adolescentes de ambos sexos de tres niveles socioeconómicos, cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 17 años. El instrumento utilizado fue el Auto informe de Conducta asertiva: ADCA-1. Los principales hallazgos son: Se realizó el baremo para los adolescentes del Perú de 12 a 17 años. La variable Auto-Asertividad se encontró diferencia significativa entre el promedio de España y el Perú. En la variable Hetero-Asertividad, no existe diferencia significativa entre los puntajes de España y Perú, el efecto de la variable edad no es un factor determinante para definir estilo de la conducta sea agresiva o pasiva dependiente. En la variable Auto-Asertividad no se halla diferencias entre los adolescentes de los diferentes estratos socioeconómicos estudiados y en la variable Hetero-Asertividad entre los estratos A y C. Las diferencias se hallan entre los estratos B y C en relación a las dos variables estudiadas

e) MAMANI PAREDES Aída Lisbeth (2012) FACTOR SOCIAL PREDOMINANTE Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 8-10 AÑOS EN UNA ESCUELA DEL DISTRITO - SURQUILLO Investigación en la que se afirma sobre la Organización Mundial de la Salud (OMS) las habilidades sociales son aptitudes adquiridas necesarias para el desarrollo humano a fin de enfrentar de manera efectiva y asertiva los desafíos de la vida. En Perú, el 31,3% de escolares presentan serias deficiencias en habilidades sociales, debido a la desintegración familiar. Objetivo: Determinar el factor social predominante y el desarrollo de habilidades sociales en niños entre 8 a 10 años de la Escuela Jesús de la Misericordia. Metodología: diseño descriptivo, de corte transversal, de enfoque cuantitativo, para la recolección de datos se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento que consta de 32 preguntas con respuestas cerradas. Sometido a validez y confiabilidad, teniéndose en cuenta los principios aplicativos en investigación. Población: 178 niños de 8 – 10 años, de acuerdo a criterios establecidos. Resultado: El factor social predominante se encuentra ausente en la familia en un 52%, mientras que en la escuela es de 57% y en la comunidad es de 67%; respecto al desarrollo de las habilidades sociales la dimensión básica se presenta en un 30% tanto para el nivel medio como para bajo, en la dimensión avanzada el 39% tiene un nivel medio mientras que un 33% presenta un nivel bajo. En lo relacionado a sentimientos el 25% presenta un nivel medio y el 24%

un nivel bajo. Conclusiones: El factor predominante es la familia y existe un mayor desarrollo de habilidades sociales correspondiente a relacionado a sentimientos.

- f) LIZANO ESPINOZA, Carolina; MUÑOZ MENDOZA, Victoria (2005) PROGRAMA DE DESARROLLO DE CONDUCTA ASERTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS DE ESTRATO SOCIOECONOMICO BAJO DE LIMA METROPOLITANA. Las autoras presentan la propuesta de un programa para desarrollar e instaurar la conducta asertiva en niños y niñas de educación básica regular primaria, mediante el fortalecimiento de los valores y del juicio social. Se presenta el contenido del programa, la metodología de aplicación, así como los instrumentos necesarios. Investigación presentada a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

2.1. Bases Teóricas

2.1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nuestra investigación se fundamenta en las teorías psicopedagógicas de Piaget y de Vygotsky; constructivistas que nos dicen en su teoría que los niños construyen activamente su conocimiento y su pensamiento.

a) La Teoría de Piaget

En la construcción de su mundo, un niño usa esquemas. Un esquema es un concepto o marca de referencia que existe en la mente del individuo para organizar e interpretar la información.

Papalia, Wendkos, y Duskin .(2005: 38) Dos procesos son responsables de cómo el niño usa y adapta sus esquemas: La

ASIMILACIÓN ocurre cuando un niño incorpora un nuevo conocimiento al ya existente, incorporan la información a un esquema.

LA ACOMODACIÓN ocurre cuando un niño se ajusta a la nueva información, ajustan sus esquemas al entorno.

Las contribuciones más importantes de Piaget en el campo de la educación son:

- Describió el desarrollo cognitivo de los niños.
- Los conceptos de asimilación, acomodación, permanencia del objeto, conservación y razonamiento.
- Mostró como los niños hacen entrar sus experiencias dentro de esquemas.
- Nos dejó la idea de que los conceptos no emergen de repente, sino que lo hacen a través de una serie de logros parciales que conducen hacia el entendimiento y la comprensión. (Piaget, J. & Inhelder, B. 2002).

b) La Teoría de Ausubel

Aprendizaje Significativo.

Se contrapone al aprendizaje memorístico. Según Pozo (2010). Menciona que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes

en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora.

Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo:

- Representativa o de representaciones

Supone el aprendizaje del significado de los signos o de las palabras como representación simbólica.

- Conceptual o de conceptos

Permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado.

- Preposicional o de proposiciones

Implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad: primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto. (p. 210)

c) Celestin Freinet (1995)

Afirma que “lo esencial...es que el niño, en vez de ser reprimido y rechazado por las reglas inhumanas de la escuela, pueda expresarse y liberarse”. El niño debe sentir la confianza de expresar sus ideas sin pensar que todo lo que va a decir este mal o que sus compañeros se burlaran de él o lo que es peor que el maestro lo regañe.

El títere incorporado a los aspectos instrumentales de la escuela puede ayudar a la preparación global del niño y hacerlo más apto para recibir, integrar y comunicar a los demás los conocimientos que va adquiriendo.

Plascencia plantea que “el teatro guiñol proporciona un valioso incentivo para representar diferentes temas u objetivos escolares y contribuye para que los conocimientos adquieran una estructuración mucho más rápida y ordenada que si prescindimos de éste instrumento”.

2.1.2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Según Flórez (1994) tiene sus orígenes en la “Escuela Nueva” o “El Modelo Pedagógico Activo”, su máximo exponente es Dewey quien propone el “aprender haciendo”, las diferencias individuales y la actividad grupal; además se nutre con los avances de la Psicología Infantil realizados por diferentes gestores: Froebel, conceptualiza la infancia como un período del desarrollo evolutivo de la persona con características propias y en sus principios pedagógicos plantea la actividad lúdica; Pestalozzi y Commenio, articulan lo afectivo con lo cognitivo; Rousseau y Freinet consideran la experiencia natural del niño y la niña, con sus necesidades, intereses y talentos; Montessori considera el ambiente natural y sociocultural; Decroly propone el trabajo centrado en los intereses y necesidades de los niños y las niñas, partiendo de lo simple a lo complejo; Piaget aborda el estudio de la cognición desde los procesos del pensamiento humano; Vigotsky

plantea el concepto de “zona de desarrollo próximo” y el ambiente sociocultural. Las principales características de este modelo pedagógico se describen a continuación: (Flórez y Vivas, 2007; González, 2010) • Integra lo cognitivo con lo afectivo, ya que este último constituye una necesidad del ser humano, lo que en el aula facilita y propicia el aprendizaje y formación de la población estudiantil. • El desarrollo es progresivo, es un proceso constructivo, interior y singularizado. • El aprendizaje se construye a partir de la actividad consciente del educando, este proceso busca guiarlos a mayores niveles de autonomía y a su propia construcción de conocimiento a partir de su interacción con el mundo y otras personas. • La actividad lúdica es vista como una actividad formativa, donde el juego es un principio pedagógico, es un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, además propicia la creatividad, el disfrute y la alegría. • Respeto las diferencias individuales, considera a cada educando como persona única. Además, reconoce las características, experiencias y saberes previos de los educandos, por ello es que el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser individualizados e incluir opciones, estrategias y actividades que permitan atender las necesidades y diferencias de cada uno. Esto implica una nueva visión sobre lo diverso, como una oportunidad y una riqueza, que permite descubrir la propia identidad y la conciencia de sí mismo.

2.1.3. HABILIDADES SOCIALES

La comunicación interpersonal es de las partes más importantes y esenciales de la actividad humana. El hombre (que es un animal social) es un ser activo de este proceso y basa parte de su calidad de vida en el nivel de habilidades sociales que adquiere y desarrolla a lo largo de su existencia. El proceso de socialización permite el desarrollo de las aptitudes sociales del ser humano para que este pueda desenvolverse de forma adecuada. Las habilidades sociales son comportamientos eficaces en situaciones de interacción social. Cada situación requiere pautas de respuesta si se quiere adaptar a ellas con éxito.

Cada individuo nace en una cultura con ciertas costumbres y diferentes normas sociales, que determinan un acertado modo de actuar. Si un individuo carece de estilos de respuesta y estrategias que le permitan relacionarse con éxito, se considera que tiene un déficit en sus habilidades sociales. Entonces, la conducta socialmente hábil es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y resolviendo los problemas inmediatos.

En la adquisición de las habilidades sociales de los niños, es importante considerar los diferentes ambientes naturales donde se desarrollan; es decir, el lugar donde es criado y educado. Como se señaló anteriormente, la familia es considerada el núcleo de la sociedad, el

primer eslabón de la socialización y cuyo objetivo (entre muchos) es la formación de habilidades sociales, pues es en este grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conductas sociales y afectivas: valores y creencias, que tienen una influencia decisiva en el futuro comportamiento social.

Entonces, son los padres los primeros modelos significativos de conducta social capaces de transmitir normas y valores respecto a la conducta social (a través de información, refuerzo, castigo o sanciones, comportamiento y modelaje de conductas interpersonales). Además, en nuestro entorno las familias se complementan con los hermanos, los abuelos, tíos, primos, etc. que cumplen un rol que debe encausarse a la formación de valores positivos: lealtad, amor, trabajo en equipo, sencillez, entre otros; para poder ser considerada funcional. Por lo anterior, y de acuerdo a lo que expresó Vassart (1997):

Es necesario que antes de exigirles un determinado cambio a los niños, este comience por nosotros, y hacer nuestros los conceptos, ideas, valores, actitudes y comportamientos que queremos cambiar o implantar en los niños antes de transmitírselos. Y no olvidar nunca que somos continuo ejemplo de vida (p. 52).

Dánae Sibaja Urrutia (2007) Las habilidades sociales son esenciales para obtener dos tipos de objetivos: los afectivos consiguiendo relaciones satisfactorias con los parientes y con los demás, estableciendo amistades y relaciones amorosas; y los instrumentales. Permitiendo actividades con éxito en la comunidad incluyendo

comprar, vender, la utilización de instituciones sociales y prestaciones, entrevistas de trabajo y trabajar. La competencia social tiene que ver con la destreza que posee el niño para iniciar y mantener relaciones asertivas con sus iguales, con el nivel de influencia positiva que ejerce sobre los demás, con la facultad que emplea al elegir estrategias efectivas para enfrentar y resolver problemas; también con el nivel de empatía en cuanto a la comprensión de afectos y sentimientos reflejados en el comportamiento de las demás personas, y finalmente con la habilidad para controlar sentimientos de ira, de tal modo que no reaccione en forma agresiva aun cuando sus demandas no sean satisfechas de inmediato debido a que las necesidades del medio se anteponen.

La competencia social distingue dos grupos de niños que presentan problemas en su socialización: los inhibidos, tímidos o aislados y los impulsivos y agresivos. Los primeros son los más complicados de detectar, pues son niños que se muestran excesivamente controlados en su conducta y en su expresión de sentimientos, no defienden sus derechos, se conforman fácilmente a los deseos de los demás, son pasivos, lentos en sus reacciones y tienden a ser ignorados por sus pares; sin embargo, pueden ser menos rechazados por sus compañeros; los segundos, son poco cooperativos, desobedientes, agresivos, destructivos, impopulares ante sus pares: ello los hace ser menos populares y recibir frecuentes muestras de rechazo. (Wheeler y Ladd, 1982)

El ingreso del niño al sistema escolar (segundo eslabón de su socialización), le permite y obliga a desarrollar habilidades sociales más complejas y extendidas, pues debe adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y necesidades de un espectro más amplio de comportamiento social, al tener nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños de su edad, mayores y menores que él. Este es un período crítico respecto a la habilidad social, ya que estas mayores exigencias pueden llevar al niño a presentar dificultades que antes no habían sido detectadas.

Un eslabón más en la socialización del niño es la relación con su grupo de pares; esta interacción con sus iguales le proporciona al niño posibilidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. La amistad contribuye en la socialización del niño a través de su impacto en la formación de la imagen de sí, pues el pertenecer a un grupo de pares le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más cerrado. Así, los niños empiezan a ser capaces de describir elementos que caracterizan su masculinidad o feminidad, así como rasgos y hábitos que distinguen su "personalidad". (Coie, 1982).

Un aspecto que constituye un subconjunto dentro del marco de las habilidades sociales, ha sido citado con el término asertividad, “las personas pueden, y de hecho lo tienen, conductas asertivas sin saber qué es la asertividad porque han sido educadas de modo asertivo” (Güell,

2005, p. 15). Por otro lado, según manifestó Castanyer 1996 “la conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamiento y como dispensadores de premios y castigos nuestros padres, maestros, amigos, medios de comunicación, etc.” (p.44). Por ello, y de acuerdo a este mismo autor, “la conducta asertiva tendrá consecuencias en el entorno y la conducta de los demás” (p. 34). De ahí la importancia de enseñar la asertividad como una opción de cambio en las conductas agresivas que muchos niños pueden presentar.

A continuación se presenta la importancia y definición de asertividad, para una mejor comprensión del tema.

2.1.4. ASERTIVIDAD

Los problemas sociales pueden originarse por la forma en cómo se relacionan las personas con quienes se vive, trabaja y convive. La comunicación, la más compleja de las actividades de los seres humanos está constituida, como se sabe, por el emisor, el receptor y el mensaje y es expresado mayormente por medio de las palabras, “simples” sonidos que finalmente producen emociones. Sin embargo, puede existir confusión en la interpretación y significado que cada persona les otorga, lo que puede llevar a conflictos y bloqueos en la comunicación y por ende, en las relaciones humanas.

Además de las palabras, existen otras formas de expresar e interpretar el lenguaje. Estas son el contacto visual; lo vocal, considerando el tono de voz (volumen, fuerza con que se emplea, y la velocidad -cantidad de

palabras emitidas; tono y entonación -inflexión de la voz y modo particular de decir una cosa, según la intención y estado de ánimo del que habla-; y énfasis -variación vocal, lo que hace que la comunicación no sea monótona, aburrida o confusa-); también se tiene lo verbal, donde es necesario hacer la elección adecuada del lenguaje y el uso de enunciados completos, es decir, que se hagan de manera clara, completa y coherente. Además, debe considerarse la capacidad de tener una escucha activa, ya que de esta depende lograr una comunicación adecuada y un desarrollo armonioso de las relaciones interpersonales. Por último, se tienen los gestos y la postura corporal.

Los individuos pueden tener un reforzamiento social que implique un crecimiento o desarrollo llamado asertividad, que es mucho más que solo aprender a hablar bien o de un modo distinto. La asertividad es un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias en forma adecuada al medio y en ausencia de ansiedad. Güel (2005) la definió como la “habilidad social gracias a la cual una persona es capaz de decir „yo soy así“, „eso es lo que yo pienso, creo, opino“, „estos son mis derechos“... y dice todo esto respetando a los demás y a sí mismo” (p. 14). Por su parte, Elizondo (2003) puntualizó que es la Habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones de elegir como reaccionar y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar la autoestima y ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo

cuando crees que es importante e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo (p. 17).

Wolpe (1977), define la conducta asertiva como: “La expresión adecuada dirigida a otras personas, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.”.Otros autores plantean la asertividad como la defensa de los derechos. Albery y Emmons (1978), la definen como: “La conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros.”

Lazarus (1966), define la conducta asertiva como: “El aspecto de la libertad emocional que se relaciona con la capacidad de luchar por los propios derechos.”

Lange y Jakubowaki (1976), plantean que: “La aserción implica defender los derechos y expresar pensamientos y creencias en forma honesta, directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás. La base de la aserción es la comunicación mutua, dar y recibir respeto”.

Al respecto la persona no asertiva muestra una falla de respeto por sus propias necesidades, y su meta es aplacar, pacificar y evadir conflictos.

3

Mac Donald (1978), define la asertividad como: “La expresión abierta de las sugerencias (por medio de palabras y acciones) de una manera tal que haga que los otros lo tomen en cuenta.”

Rimm y Master (1980) definen la conducta asertiva como: “La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente expresión de sentimientos.”

Walter Riso (1988) define la conducta asertiva como: “Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin medir distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.”

Las diferentes definiciones de la conducta asertiva no se ven afectadas directamente por la clase de respuesta. Hay acuerdo en considerar que el concepto de asertividad es multidimensional y puede incluir un rango alto de respuestas.

Para el presente estudio se tomará en cuenta la definición anterior, puesto que dicha teoría cobija aspectos importantes del individuo en su interacción con los demás, como son la comunicación no verbal y la conducta no asertiva.

Ser asertivo no es sólo aprender a expresar las emociones, afectos, sentimientos y opiniones propias, sino también aprender a recibir de forma adecuada las de los demás. No significa querer tener siempre la razón, sino expresar las opiniones y puntos de vista, sean estos correctos

o no. “Asertividad es la tendencia a expresar directamente necesidades, sentimientos y actitudes, declarar y mantener posiciones, defender derechos” (Choynowsky, 2000, p. 20). Para esto se requieren buenas estrategias comunicacionales.

En la aportación que hizo Lloyd (1998) se encontró “es un estilo natural que no es otra cosa que ser directo, honesto y respetuoso mientras se interactúa con los demás” (p. 9). Consideró que esta conducta en el ser humano es la más deseable, sin embargo, manifestó también que estos cambios son muy complicados de llevar a cabo, ya que esto conllevaría a modificar formas de actuar, de ser y ello no es fácil de lograr, pues en los seres humanos existen miedos que los llevan a la resistencia de lo nuevo, lo diferente o lo desconocido. Ocampo y Vázquez (2002) consideraron que la asertividad “está diseñada para personas que anhelan, sinceramente, trabajar y desarrollar sus habilidades comunicacionales, que las ayuden a establecer relaciones interpersonales gratas y productivas” (p. 19).

La asertividad es parte de las habilidades sociales que reúne las conductas y pensamientos que nos permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido; es una habilidad personal que facilita el desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas, con una actitud de respeto y tolerancia hacia otras personas, aceptando las diferencias entre unos y otros y aprendiendo a comportarse de forma constructiva y solidaria, aportando cosas propias y valorando las aportaciones de los demás. Sin embargo, no debe

pensarse que es una llave mágica que permitirá conseguir siempre lo que se quiere y con la que se manipula a los demás. Su intención es aumentar la probabilidad de lograr los objetivos personales sin pasar por encima de los derechos de los demás.

Es un acto que no genera ansiedad, es espontánea, segura y posee gran tendencia al reforzamiento social y por tanto es un potencializador de desarrollo del individuo favoreciendo una adecuada formación del Autoconcepto y la valoración de sí mismo. Es una habilidad que se puede llegar a desarrollar; para ello, se cuenta con los elementos básicos que participan en un proceso de comunicación y el entrenamiento asertivo, que se basa en modificar la conducta a partir del modelado y la práctica de conductas alternativas. Güell (2005, pp. 16-17) lo describió como

Un método estructurado de entrenamiento asertivo tiene tres fases:

- 1.-Aprender a distinguir las conductas asertivas y diferenciarlas de las no asertivas.
- 2.-Tomar conciencia de que la conducta asertiva es la más adecuada para tener una buena relación interpersonal.
- 3.-Practicar técnicas para poner en práctica las conductas asertivas.

Se debe recordar que la conducta es el modo de reaccionar de un ser vivo ante el medio que lo rodea, pero cuando la persona percibe que su conducta no es aceptada por la sociedad, se ve a sí mismo como un ser socialmente inaceptable y esto puede convertirse en un aspecto dominante en su percepción del yo. Para lograr los componentes que

conforman la estructura de las conductas asertivas, es necesario, primeramente, identificar el tipo de modelo de conducta que se tiene, para de esta manera, lograr modificarla, en caso de que así se requiera para una mejor interacción con el entorno. Elizondo (1997) consideró que los componentes que conforman la estructura de las conductas asertivas son:

Respetarse a sí mismo: concebirse como un ser humano con energía limitada que necesita abastecerse y cuidarse.

Respeto por los demás: requiere que nuestros prójimos sean concebidos como seres humanos tratados con dignidad y respeto; es decir, requiere empatía.

Ser directo: implica garantizar que los mensajes transmitidos sean lo suficientemente claros, sencillos y precisos.

Ser honesto: nuestra capacidad para comunicarnos se ve limitada cuando negamos o minimizamos el verdadero deseo de sentir.

Ser apropiado: para lograr una comunicación satisfactoria, es necesario no solo tomar en cuenta lo que decimos o escuchamos, sino también el tiempo y el contexto donde ocurre.

Control emocional: lograr un adecuado control emocional no supone olvidar o negar los sentimientos, sino encauzar las emociones para que estas no lleguen a niveles de intensidad que nos provoquen reacciones ineficientes.

Saber decir: depende del objetivo que perseguimos y del proceso y la estructura del mensaje asertivo.

Saber escuchar: es un proceso activo que requiere un esfuerzo para comprender que los demás quieren transmitirnos y que desarrollaremos más adelante.

Ser más: reconocer e informar a los demás que nos damos cuenta de que ellos, al igual que nosotros, intentamos beneficiar y ayudar (p. 52-53).

El entrenamiento asertivo no consiste en convertir personas sumisas en acusadoras y quejumbrosas, sino a enseñar que las personas tienen derecho a defender sus derechos ante situaciones que a todas luces son injustas. Por tanto, “la asertividad es una conducta en la que una persona no deja que sea manipulada ni tampoco manipula a las demás” (Güell, 2005, p. 15). La conducta asertiva se refiere a los comportamientos interpersonales cuya ejecución implica cierto riesgo social. Como lo mencionó Güell (2005) “la conducta asertiva implica que la persona asume la responsabilidad de lo que hace y dice, y por tanto asume las consecuencias positivas y negativas de sus actos” (p. 14).

“La asertividad es una conducta y se puede aprender [...] la metodología para cambiar la conductas indeseadas consisten en entrenarse en una serie de técnicas” (Güell, 2005, p. 43). Una persona asertiva decide con claridad cuáles son sus objetivos e intereses y a partir de esta decisión actuar de modo coherente. Y considerando la importancia de identificar los modelos de conducta que existen, para lograr modificar la conducta que así se requiera para una mejor

interacción con el entorno, a continuación se detallarán más precisamente.

2.1.5. MODELOS DE CONDUCTA: AGRESIVA, PASIVA Y ASERTIVA

Anteriormente se dio la definición de asertividad, pero se considera necesario complementar este trabajo con la descripción de dos modelos de conducta no asertiva que tienen relación con el tema que se presenta y que puede guiar hacia una modificación de estas conductas, para llevar una vida mejor. Estas son: la conducta agresiva y la conducta pasiva. Los fundamentos de ambas conductas no asertivas tienen relación con dos modelos de conducta genética muy propias de los mamíferos: la conducta de lucha y la conducta de huida, que se manifiestan según se presenten las circunstancias. Los seres humanos también luchan y huyen en su vida cotidiana. “En asertividad, la conducta de lucha se denomina conducta agresiva, y la conducta de huida se denomina conducta pasiva. La conducta asertiva es una alternativa a las conductas de huida y lucha” (Güell, 2005, p. 21).

La conducta agresiva se caracteriza por defender los propios intereses y deseos y por expresar los sentimientos y opiniones sin tener en cuenta a los demás. La acción agresiva se manifiesta diferente y van de las agresiones verbales a las físicas, pasando por las expresiones y gestos no verbales, pero duros, además de la humillación, el sarcasmo y otras más. Sin embargo, al final, estas conductas pueden llevar al individuo a llenarse de emociones negativas que le pueden crear soledad y aislamiento social, ya que la gente evitará relacionarse con ella. Las

razones que llevan a un individuo a tener estas conductas agresivas pueden ser falta de control emocional, intolerancia a la frustración, errores en la forma de expresión, necesidad de poder o de dominación, etc., conllevando sufrimiento por el aislamiento, incompreensión, poco respeto de los demás hacia él y baja autoestima, que al final lo llevaran a tener un aumento en su nivel de agresividad, pues considera que con esa actitud tiene la única forma de ser respetado. Sin embargo, esto solo lo llevará a caer en un círculo vicioso del que será muy difícil salir si no conoce y aplica las técnicas necesarias para modificar esta conducta que puede causarle tanto daño.

Una manera de disminuir estos niveles de agresividad en un individuo es, de acuerdo a Elizondo (1997) “determinar su nivel de manejo del conflicto, ya que conocerlo le permitirá ejercer un mayor control sobre sí mismo. Mientras mejor pueda manejarlo, menor será su necesidad de volverse agresivo” (p. 38).

La conducta pasiva, por su parte, se caracteriza por negar los derechos e intereses personales frente a los intereses de los demás, anteponen a otras personas que a sí misma y sus emociones y necesidades. Este tipo de persona puede no atreverse a manifestar sus opiniones o sentimientos porque cree que no tiene derecho a hacerlo y porque cree que puede molestar a los demás si lo hace. Estas personas pueden preferir el silencio, la inactividad, el aguantarse antes que actuar. Tienen poco respeto por sí mismos y suelen tener baja autoestima, lo que facilita que los demás se aprovechen de ellos y los manipulen, generando con ello

frustración e insatisfacción. Estas personas pueden manifestar de forma corporal su conducta con problemas como dolores de cabeza, de espalda u otros, ya que tienden a reprimir sus emociones y afectos. Y al contrario, puede tener explosiones de agresividad e ira, como reacción a un largo periodo de represión. Estas conductas tienen consecuencias negativas para estas personas, ya que retroalimentan el modelo de conducta.

La conducta asertiva consiste en la expresión de los propios intereses, creencias, opiniones deseos de modo honrado, tranquilo, sin sentimiento de culpa y sin perjudicar ni agredir a los deseos, intereses o derechos de los demás. Su fundamento básico es el respeto hacia sí mismo y el respeto a los demás. Además, facilita la comunicación con otros individuos y la honestidad en esta relación. Empero, esto no significa que en el proceso comunicativo la conducta asertiva consiga todo lo que desea ni que no pueda generar conflictos comunicativos. Esta conducta (la asertiva), facilitará que los conflictos comunicativos puedan resolverse, porque no se ataca ni ofende a otros. Algo sumamente importante es buscar llegar a ser una persona asertiva, para lo cual se requerirán algunas técnicas que puedan contribuir a ello.

2.1.6. ¿CÓMO MEJORAR LA ASERTIVIDAD?

La asertividad es susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse. Esto se consigue mediante algunas técnicas denominadas entrenamiento asertivo (o también entrenamiento en habilidades sociales, aunque esto engloba un mayor número de competencias). Sin

embargo, cuando estas habilidades no están lo suficientemente desarrolladas o se emplean de forma equivocada surge la frustración y la insatisfacción. Como se presentó anteriormente, la asertividad es una conducta y se puede aprender. Para ello, para ser asertivos, existen diversas técnicas. Según Güell (2005) un método para adquirir estas conductas tiene tres fases

Primera fase: reconocer si la conducta que se realiza es agresiva, pasiva o asertiva.

Segunda fase: si la conducta es agresiva o pasiva, decidir si es conveniente cambiarla.

Tercera fase: aplicar y practicar una de las técnicas asertivas para modificar la conducta agresiva o pasiva y convertirla en asertiva (p. 43).

2.1.7. METODOLOGÍA PARA CAMBIAR LAS CONDUCTAS AGRESIVAS Y PASIVAS.

Consiste en entrenarse en algunas técnicas, mismas que se presentarán más adelante. No obstante, es importante y necesario resaltar que el entrenamiento de estas técnicas requiere constancia y práctica continua. Primeramente, se debe comprender claramente cuál es la conducta asertiva adecuada y luego seguir las pautas específicas de cada técnica. Algunas técnicas que se proponen:

- Según Güell (2005) son:

Técnica de decir que no.- consiste en repetir, de modo tranquilo y respetuoso, nuestros deseos o emociones negativas

Técnica de pedir favores.- se puede solicitar ayuda de manera razonable. Técnica de expresar los criterios y sentimientos propios.- el derecho a exponer nuestros sentimientos y opiniones, pero también lo es el expresar estados de ánimo de desagrado o disgusto, así como opinar sobre un tema.

Exposición en vivo: practicar y llevar a cabo las conductas en situaciones reales.

Juego de roles: practicar y llevar a cabo las conductas en situaciones simuladas, cambiando de rol.

Dinámicas De Grupo. Iniciación de interacciones con otras personas. Hablar en público; enfrentarse a superiores; defensa de derechos; expresión de molestia, desagrado y enfado; expresión de sentimientos positivos y negativos; rechazo de peticiones. Hacer y aceptar cumplidos. Hacer cumplidos (p. 44-53).

- Por su parte, Elizondo (1997) propone cuatro fases para la enseñanza de las conductas asertivas. Estas son:

I.- Proyectar: implica recordar y proyectar situaciones conflictivas pasadas en donde no se pudo ser asertivo para analizar qué tienen en común. Hay preguntas que pueden ayudar a identificar ciertos elementos que clarifiquen esta fase. Estas son: ¿Quién? (¿Quién está involucrado en la escena?);

¿Cuándo? (¿Cuál es el contexto en que se desarrolla la escena?); y

¿Qué? (¿Qué eventos se llevan a cabo en esta escena?)

II.- Analizar: se analiza el grado de amenaza e incomodidad de cada una de estas situaciones conflictivas.

III.- Se analiza el comportamiento en forma crítica para ver que emociones, oraciones negativas y autoimágenes mantienen la no asertividad en la escena y ver o identificar qué es lo que se tiene que cambiar.

IV.- Hablar: Se planea el guión para negociar cómo resolver la situación problemática y para aprender a expresarse de manera positiva (p. 52).

El entrenamiento puede resultar sencillo y agradable pero requiere constancia y una práctica continua. Los beneficios personales que pueden obtenerse se perciben según el interés y participación que cada persona ponga en ello. Sin embargo, “es aconsejable empezar en contextos sencillos y con personas con las que no se tenga mucha relación afecta, para así ir ampliando el círculo hasta practicarlas con las personas más próximas (Güell, 2005, p. 44).

Así entonces, es necesario y recomendable, para mejorar la asertividad en los individuos (y sobre todo en los niños), llevar a cabo un entrenamiento que les aporten las herramientas necesarias para lograr insertarse en el entorno al que pertenecen de una manera más segura y confiable, para que esto les retribuya en una mejor autoestima.

2.1.8. ¿PARA QUÉ UN ENTRENAMIENTO ASERTIVO?

Ya que vivimos y nos desenvolvemos en un mundo cambiante en el que cada vez son más los requerimientos que la sociedad exige de cada individuo, debemos reflexionar sobre la necesidad de formar personas

(sobre todo niños) que se integren a un entorno que día a día tiende más a la globalización, y que exige, entre otros, valores como la honestidad, la responsabilidad, el liderazgo, la innovación y el espíritu de superación personal, unido al respeto por la naturaleza y por las distintas culturas. Las habilidades sociales y más concretamente la asertividad son habilidades básicas para nuestro desenvolvimiento en la vida diaria. Las personas tenemos intereses y formas de ver el mundo distinto, por lo cual el conflicto interpersonal está a la orden del día. Cuando estas habilidades no están lo suficientemente desarrolladas o se emplean de forma equivocada surge la frustración y la insatisfacción.

Para ello, varios pueden ser los participantes en esta labor, entre ellos, el profesor, quien ejerce un importante valor, determinante en su quehacer. El desarrollo social e intelectual del niño es considerado como la más importante meta de la educación. Un buen profesor puede ser el promotor del aprendizaje y de las conductas deseables. Esto nos lleva a pensar detenidamente en dos de las más importantes habilidades del profesor: la de la comunicación y la de la interacción efectiva dentro y fuera del salón de clases y consecuentemente, el impacto que se provoca en los alumnos.

Una actitud agresiva dentro del salón de clases puede tener como consecuencia inmediata una represión de opiniones y sentimientos de las personas que interactúan en el grupo. Una comunicación pasiva no redundaría en el desarrollo individual de los alumnos. Entonces, sería

necesario encontrar un tipo específico de conducta que mejore la relación maestro-alumno dentro de la escuela (conducta asertiva).

2.1.9. ¿CÓMO ES UN ENTRENAMIENTO ASERTIVO?

Aunque existen distintos métodos de entrenamiento asertivo, a continuación se presentarán algunas sugerencias para lograrlo. Algunos procedimientos pueden ser

Primero se deberá identificar los estilos básicos de la conducta interpersonal: estilo agresivo, pasivo o asertivo. La función de esta etapa es distinguir entre cada uno de los estilos, reconociendo la mejor forma de actuar de acorde con el estilo asertivo. Ayudará también a reconocer los posibles errores en este ámbito.

Después, se sugiere identificar las situaciones en las cuales queremos ser más asertivos. Se trata de identificar en qué situaciones se falla y cómo se debería actuar en un futuro. Se analiza el grado en que la respuesta a las situaciones problemáticas puede hacer que el resultado sea positivo o negativo.

Enseguida se pueden describir las situaciones problemáticas. Se trata de analizar las situaciones en términos de quién, cuando, qué y cómo interviene en esa escena, identificando los pensamientos negativos y el objetivo que se quiere conseguir.

Posteriormente se puede escribir un guión para el cambio de la conducta. Es un plan escrito para afrontar la conducta de forma asertiva.

Aquí se intenta poner por escrito las situaciones problema y clarificar lo que se desea conseguir.

Se continúa con el desarrollo de lenguaje corporal adecuado. Se dan una serie de pautas de comportamiento en cuanto a lenguaje no verbal (la mirada, el tono de voz, la postura, etc.) y se dan las oportunas indicaciones para que la persona ensaye ante un espejo.

Por último, se puede aprender a identificar y evitar las manipulaciones de los demás. Se pueden aportar técnicas para resistirse al influjo de los demás.

2.1.10. ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Como se mencionó anteriormente, la comunicación constituye el factor determinante para el desarrollo de la asertividad. Y los elementos sobresalientes involucrados en la comunicación asertiva son:

Lo visual: este constituye la base para una comunicación asertiva. El contacto con los ojos se lleva a cabo: cuando se demuestra que se prestó atención e indica inclusión, muestra la intensidad de un sentimiento y proporciona retroalimentación.

Lo vocal: en este se debe apreciar no lo que se dice, sino el cómo se dice, incluyendo el tono de voz. Se pueden distinguir elementos vocales, como son: volumen (fuerza con que se emplea), velocidad (cantidad de palabras emitidas –puede ser por minuto-), tono y entonación (inflexión de la voz y modo particular de decir una cosa, según la intención y estado de ánimo del que habla); y énfasis (variación vocal, es decir, lo que hace que la comunicación no sea monótona, aburrida o confusa).

Lo verbal: para este apartado es necesario hacer la elección adecuada del lenguaje que se va a transmitir para que pueda existir la comunicación exitosa que tanto se desea. Así, el uso de enunciados completos que se hagan de manera clara, completa y coherente, será un factor determinante en el logro de una excelente comunicación.

Además de lo descrito anteriormente, también se debe considerar otro elemento esencial, que es el ser capaces de tener una escucha activa, ya que de esta depende lograr una comunicación adecuada y un desarrollo armonioso de las relaciones interpersonales; es decir, si se escucha activamente, se permite ser más afectivo para discriminar la mejor respuesta en momentos críticos de las actividades que se realicen.

2.1.11. COMPONENTES DE LA CONDUCTA ASERTIVA.

Puede hablarse de un rango amplio que abarca componentes adecuados que al combinarse optimiza la efectividad de la conducta, tales como:

Contenido verbal: Duración de la conversación, contacto visual, sonrisas, movimientos de brazos y piernas, expresión facial y corporal, gestos, entonación. Se han realizado investigaciones referentes a la evaluación de habilidades sociales, las cuales muestran que se le da un mayor valor a los aspectos verbales (Roman y Bellack, 1980; Conger y Mc Fall, 1981; Trown, 1980). Las respuestas activas a través del sistema motor pueden tener dos manifestaciones básicas; motora verbal y no verbal.

Conducta motora verbal: La expresión del sujeto puede analizarse en dos subgrupos de componentes:

- En primer lugar puede analizarse el contenido en sí, o sea, la que el sujeto dice, piensa y siente (aspectos lingüísticos). Dicho contenido define el tipo de respuesta expresando oposición, afecto o requerimiento.
- En segundo lugar, se puede analizar la entonación y el volumen de voz (componentes paralingüísticos).

El sistema de procesamiento cognitivo (imágenes, pensamientos; es el resultado o conclusión de una serie de pasos previos en el procesamiento de la información donde interactúan varios factores) al igual que el sistema de procesamiento autonómico, (tiene como función principal preparar el organismo para una acción eficiente, la cual involucra las respuestas fisiológicas inervadas principalmente al sistema nervioso autónomo que a su vez activan el sistema motor) pueden distorsionar la entonación, disminuir sustancialmente el volumen de voz, incluso inhibir totalmente el contenido.

Conducta motora no verbal: Sus indicadores son mirar a los ojos, expresión facial y expresión corporal.

Igualmente pueden verse afectados por el sistema autonómico y cognitivo, aunque el autonómico parece inferir de manera más directa y frecuente, bien sea activando el sistema motor esquelético, produciendo la retirada física de la situación o simplemente distorsionando la expresión facial y corporal (temblores, rigidez y movimientos excesivos) y el contacto visual (evitación de miradas, intermitencia o bajas de vista).

2.1.12. DIMENSIONES DE LA CONDUCTA ASERTIVA.

La asertividad no es un “rasgo” de la persona. El individuo no se considera asertivo o “no asertivo”, sino que un individuo se comporta asertivamente o no, en una variedad de situaciones.

2.1.13. CARACTERÍSTICAS DEL INDIVIDUO QUE ACTÚA ASERTIVAMENTE.

El individuo asertivo suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales. Está satisfecho de su vida social y tiene confianza en sí mismo para cambiar cuando necesite hacerlo. El individuo asertivo es expresivo, espontáneo, seguro y capaz de influenciar a los otros. Fundamentalmente ser asertivo, es darse cuenta sobre sí mismo, como al contexto que lo rodea. Al darse cuenta respecto a sí mismo, consiste en mirar dentro para saber lo que quiere antes de mirar alrededor, para ver lo que los demás quieren y esperan de una situación dada.

2.1.14. DIFERENCIACIÓN DE LA CONDUCTA ASERTIVA.

CONDUCTA ASERTIVA O SOCIALMENTE HÁBIL.

Expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. El individuo tiene que reconocer también cuáles son sus responsabilidades en esa situación y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos.

CONDUCTA PASIVA.

Transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo. El que recibe la conducta no asertiva puede experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. Tener que inferir constantemente lo que está realmente diciendo la otra persona o tener que leer sus pensamientos es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a 6 sentimientos de frustración, molestia o incluso ira hacia la persona que se está comportando de forma no asertiva.

CONDUCTA AGRESIVA.

Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes.

La agresividad es una fuerza que puede ayudar tanto a construir como a destruir según la dirección y el significado que se le de. La agresividad no es igual a la violencia, pero sí se puede convertir en violencia cuando busca anular o destruir al otro.

El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos. Las víctimas de las personas agresivas acaban, más tarde o más temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas.

El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La victoria se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata en último término de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. La conducta agresiva es reflejo a menudo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si eso supone transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás. La conducta agresiva puede traer como resultado a corto plazo consecuencias favorables, como una expresión emocional insatisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. No obstante, pueden surgir sentimientos de culpa, una enérgica con trasgresión directa en forma de un ataque verbal o físico por parte de los demás o una contra agresión indirecta bajo la forma de una réplica sarcástica o de una mirada desafiante. Las consecuencias a largo plazo de este tipo de conductas son siempre negativas.

CONDUCTA AFECTIVA.

En general se suele identificar el afecto con la emoción, pero, en realidad, son fenómenos muy distintos aunque, sin duda, están relacionados entre sí. Mientras que la emoción es una respuesta individual interna que informa de las probabilidades de supervivencia que ofrece cada situación. El afecto es un proceso de interacción social entre dos o más organismos. Las 7 emociones describen y valoran el estado de bienestar (probabilidad de supervivencia en el que se encuentra el individuo).

Se suele describir el estado emocional a través de expresiones como “me siento cansado” o “siento una gran alegría”, mientras que los procesos afectivos se describen como; “me da cariño” o “le doy mucha seguridad”. En general, no se dice “me da emoción” o “me da sentimiento” y sí decimos “me da afecto”. Además, cuando se utiliza la palabra ‘emoción’ en relación con otra persona, entonces se dice “fulanito me emociona” o “fulanito me produce tal o cual emoción”. En ambos casos, se alude básicamente a un proceso interno más que a una transmisión. Una diferencia fundamental entre emoción y afecto es que la emoción es algo que se produce dentro del organismo, mientras que el afecto es algo que puede fluir y trasladarse de una persona a otra.

A diferencia de las emociones, el afecto es algo que puede almacenarse (acumularse). Es decir que en determinadas circunstancias, se almacena una mayor capacidad de afecto que se puede dar a los demás.

Ahora bien, a pesar de las diferencias, el afecto está íntimamente ligado a las emociones, ya que pueden utilizarse términos semejantes para expresar una emoción o un afecto. Así decimos: “me siento muy seguro” (emoción) o bien “me da mucha seguridad” (afecto). El afecto es la necesidad que tienen todos los organismos sociales de recibir ayuda y colaboración de sus congéneres para poder sobrevivir.

2.1.15. EMOCIONES

CONCEPTO DE EMOCIÓN.

Las emociones son una respuesta individual interna que informa de las probabilidades de supervivencia que ofrece cada situación. En cada instante se experimenta algún tipo de emoción o sentimiento. El estado emocional varía a lo largo del día, en función de lo que ocurre y de los estímulos que se perciben. Otra cosa es saber distinguir las emociones. Las emociones son experiencias muy complejas y para expresarlas se utilizan una gran variedad de términos, además de gestos y actitudes. Sin embargo, el vocabulario usual para describir las emociones es más bien reducido y ello permite que las personas de un mismo entorno cultural puedan compartirlas.

La complejidad con la que se pueden expresar las emociones lleva a pensar que; "la emoción" es un proceso multifactorial o multidimensional. Cada emoción expresa una cantidad o magnitud en una escala positivo/negativo. Así, se experimentan emociones positivas y negativas en grados variables y de intensidad diversa. Se pueden

experimentar cambios de intensidad emocional bruscos o graduales, bien hacia lo positivo o bien hacia lo negativo.

La emoción, es un término empleado frecuentemente como sinónimo de sentimientos y que en psicología se emplea para denominar una reacción que implica determinados cambios fisiológicos, tales como la aceleración o la disminución del ritmo del pulso, la disminución o el incremento de la actividad de ciertas glándulas, o un cambio de la temperatura corporal. Todo ello estimula al individuo, o alguna parte de su organismo, para aumentar su actividad. Las tres reacciones primarias de este tipo son la ira, el amor, y el miedo, que brotan como respuesta inmediata a un estímulo externo, o son el resultado de un proceso subjetivo, como la memoria, la asociación o la introspección. El psicólogo conductista estadounidense John Watson puso de manifiesto en una serie de experimentos que los niños pequeños son ya susceptibles de tener estas tres emociones, y que las reacciones emocionales pueden condicionarse.

Los estímulos externos disminuyen su importancia como causa directa de la reacción emocional de un individuo según éste madura, y los estímulos que suscitan estas emociones se vuelven más complejos. Así, la misma condición ambiental que inspiraría ira en un niño pequeño puede causar miedo en un adulto. No obstante, según aumenta el nivel emocional de la reacción, el parecido entre los distintos tipos de reacción aumenta también: la ira extrema, el pánico o el resentimiento

tienen más en común que las mismas reacciones en fases menos exageradas.

Todas las reacciones emocionales están acompañadas por alteraciones fisiológicas momentáneas, como en el caso del aumento del ritmo del corazón durante un acceso de ira. El miedo, por ejemplo, puede desencadenar manifestaciones violentas, como el temblor de los miembros o una momentánea pérdida de voz.

2.1.16. APRENDIZAJE EMOCIONAL.

El aprendizaje emocional a través de las experiencias de los demás, incluye dos procesos distintos. En primer lugar, se produce un proceso de activación emocional Vicaria. Para que se produzca cualquier aprendizaje afectivo, es necesario que la alegría, el dolor, el enfado o el malestar del modelo activen reacciones emocionales en el observador. Siendo la activación muy necesaria, por sí sola es insuficiente, ya que los modelos emotivos pueden evitar respuestas emocionales en los demás, pero no dejan efectos duraderos. El segundo proceso se refiere a la forma en que los acontecimientos asociados con las emociones generadas vicariamente llegan a tener por sí mismos poder de activación emocional.

2.1.17. ACTIVACIÓN EMOCIONAL VICARIA.

Los inductores emocionales vicarios, incluyen tanto el modelado emotivo como los acontecimientos situacionales que activan emocionalmente a los modelos. En un análisis de la activación emocional vicaria, Berger (1962) limita el fenómeno de la instigación

vicaria a la activación emocional producida por las expresiones modeladas, no por los acontecimientos situacionales. El estado emocional de otra persona no es observable directamente, por lo tanto su presencia, calidad e intensidad son consecuencia de los estímulos que inciden sobre los modelos y de sus expresiones reactivas, indicadoras de activación emocional. Las señales expresivas constituyen los indicativos observables del estado emocional del modelo, ello porque estas señales sociales se convierten en indicadores de los observadores, por lo que los observadores pueden resultar completamente activados por las experiencias de los demás, así los acontecimientos que activan el modelo sean inobservables.

2.1.18. SEÑALES EXPRESIVAS INDUCTORAS DE EMOCIONES COGNITIVAS.

La información sobre el estado emocional del modelo viene comunicada, en parte, por señales faciales, vocales y gestuales[17][17]. Estas respuestas observables, sobre todos las expresiones faciales, actúan como indicadores y como activadores vicarios de la emoción. La activación emocional vicaria no afecta sólo a las respuestas autonómicas periféricas y las acciones defensivas, sino que produce también cambios neurofisiológicos en el sistema nervioso central. El observar que otros realicen actividades nocivas, produce en el observador la liberación de sustancias químicas cerebrales que actúan como neurotransmisores (Welch y Welch, 1968).

El ser humano posee una gran capacidad de comunicación no verbal de su afecto, por cuanto dispone de una mayor expresión facial y de un sinnúmero de gestos expresivos más ricos que en los seres infrahumanos.

2.1.19. DESARROLLO DEL VALOR SEÑALIZADOR DE LAS EXPRESIONES EMOCIONALES.

La interpretación que las personas hacen de los movimientos corporales ha sido objeto de estudio, sin embargo se ha prestado menos atención al proceso por el que tales señales se convierten en indicadores de emociones específicas. El valor comunicativo de las señales expresivas de emoción refleja un desarrollo evolutivo y una experiencia de aprendizaje. La capacidad de interpretar los signos de felicidad, miedo y enfado tiene un valor adaptativo considerable al guiar las acciones dirigidas hacia los demás. Las personas insensibles a los sentimientos de los demás o que los interpretan 10 erróneamente, son susceptibles de un comportamiento inadecuado que puede ocasionarles innumerables problemas.

Los individuos pueden realizar expresiones faciales indicativas de experiencias agradables o desagradables (Ekman. 1973; Ekman, y Oster, 1979). Sin embargo, esto no significa que determinadas emociones estén asociadas a movimientos específicos del cuerpo, o que las señales expresivas reflejan, necesariamente, algún estado emocional.

Se han realizado investigaciones para determinar si cada emoción se asocia a un patrón cardiovascular distinto cuando estas son inducidas socialmente, revividas mentalmente o activadas por películas. Aunque los sujetos sienten innumerables emociones, estas tienden a asociarse con patrones similares de activación visceral y de secreción hormonal.

2.1.20. TEORIAS FUNDAMENTALES DE LA EMOCIÓN.

Hay tres teorías fundamentales de la emoción:

- La teoría de James-Lange, establece que la emoción es el resultado de reacciones viscerales o periféricas. La percepción de un estímulo hace que el cuerpo pase por ciertos cambios fisiológicos que son la causa de la emoción.

- La teoría de Cannon-Bard, a diferencia de la anterior, sostiene que las emociones y las respuestas corporales ocurren simultáneamente, no una después de otra. Así pues, la percepción de la situación influye de manera profunda en la vivencia emocional. Esta teoría es precursora de las teorías cognitivas.

- Las teorías cognitivas de la emoción, afirman que nuestras cogniciones nos dicen qué emoción estamos experimentando, que nuestra respuesta emocional y nuestras expectativas pueden influir inclusive en la manera en que respondemos a sensaciones internas.

Morris, Charles G (1992) puso en tela de juicio la teoría cognitiva, proponiendo a su vez que el ser humano nace con la capacidad de experimentar varias emociones bien diferenciadas. En su punto de vista, las situaciones evocan un patrón especial de expresiones faciales y de

posturas corporales, que el cerebro traduce en una experiencia emocional apropiada.

La premisa básica de la teoría cognitiva de Aaron Beck, es que en los trastornos depresivos existe una distorsión o sesgo sistemático en el procesamiento de la información. Tras un suceso vital que suponga una pérdida o un fracaso, es bastante frecuente la aparición de emociones, como la tristeza, el abatimiento, el miedo, el enfado, la felicidad, entre otros, mostrando lo que se conoce como la tríada cognitiva negativa: Una visión negativa del yo, del mundo y del futuro. Si bien el autor parte de experiencias clínicas en los trastornos depresivos, esa tríada cognitiva interfiere extraordinariamente en la capacidad adaptativa del individuo que los sufre y manifestada en las expresiones corporales, las cuales se convierten en indicadores objetivos de emociones específicas. La información sobre sí mismo y sobre el mundo experimenta transformaciones cognitivas y afecta a las respuestas tanto emocionales como conductuales del propio sujeto, produciéndose una interdependencia entre cognición, emoción y conducta.

La comunicación no verbal, puede ser una señal útil para identificar la emoción. A menudo la comunicación no verbal contradice el mensaje oral del individuo. Muchas expresiones faciales al parecer no son aprendidas sino universales en el ser humano. El resto del cuerpo también transmite mensajes mediante su posición y postura, un lenguaje llamado "lenguaje corporal".

2.1.21. TALLER “APRENDIENDO DECIR LAS COSAS”

2.1.22. CONCEPTUALIZACIÓN

Viene a constituir una estrategia participativa donde involucra una serie de actividades, asumidas por el docente conductor y de los alumnos y participantes, que asumen protagonismo.

2.1.23. CARACTERÍSTICAS Y FUNDAMENTOS DEL TALLER

Los talleres es una estrategia que cubren los vacíos del método expositivo, al final de la sesión se obtendrán productos que serán el resultado del esfuerzo de los participantes.

Permite la socialización y la interacción permanente de los participantes al poder comprometer a cada uno en compartir y contribuir en el logro del producto. Los participantes asumen cierto protagonismo en la ejecución de las tareas.

El producto alcanzado es posible visualizar, los sujetos participantes siendo parte del equipo no pierden de vista sus particularidades o aspectos personales, permite la reflexión permanente de los participantes sobre los aspectos tratados y con ello la internalización y presentación de propuestas de solución.

Los talleres genera un acercamiento entre el conductor y el participante porque propicia una comunicación horizontal (interacción docente – alumno).

2.1.24. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

a) Psicología Cognitiva de Jerome Bruner

Presta especial atención al proceso de aprendizaje, a las estructuras cognitivas del sujeto, como resultado de los procesos cognitivos o

procesos de conocimiento. Considera que los procesos cognitivos son procesos de conceptualización y procesos de codificación y organización de códigos. El desarrollo cognitivo presenta tres modalidades de representación:

- La acción: es el producto final de procesos de codificación que llevan a los procesos de conceptualización. Proceso de intercambio con el medio.

- Las imágenes mentales: representación de lo que ha sido percibido por la vista, con la posibilidad de nuevas combinaciones de los elementos que componen la imagen.

- El lenguaje: es la forma que el sujeto tiene de sistematizar sus conocimientos sobre las cosas, su adquisición es producto de las relaciones que establece el niño con los adultos. La primera relación comunicativa que se produce es con su madre y pasa de lo pre lingüístico a lo lingüístico. De esas interacciones surgen rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre lo que la madre va realizar y aprende a responder a ellas. A las situaciones repetidas se les denomina formatos.

A través del juego (formato más estudiado por Bruner), el niño incorpora habilidades sociales suficientes para que posteriormente se produzca el lenguaje. Bruner considera que el punto de partida es lo intuitivo, lo que el niño conoce de esta manera le servirá después para ir descubriendo y captando lo esencial del lenguaje humano.

“La representación es el producto final de procesos de codificación que llevan a los procesos de conceptualización” *Harf, y otros (1996)*

Al considerar a la escuela como espacio para el descubrimiento, determina que la labor del docente es presentar a los estudiantes situaciones problemas que motiven para que ellos descubran, por sí mismos, “Las ideas fundamentales, relaciones o patrones de las materias, esto es, la información esencial” *Woolfolk (1999)*. Por ende se entiende que la enseñanza debe partir de lo más simple (detalles), a lo más complejo (general), aplicando un criterio de gradualidad- El razonamiento inductivo es muy importante, porque a partir de los detalles y ejemplos, se puede llegar a la formulación de los principios generales y de esta manera se logra un aprendizaje por descubrimiento. Podemos decir que “consiste en presentar a los niños situaciones organizadas cuidadosamente, para ellos sean llevados a descubrir el principio subyacente” *Harf y otros (1996)*.

Los estudiantes “trabajan por su cuenta para descubrir principios básicos “ *Woolfolk (1999)*

Participación activa de los estudiantes. Posición opuesta al aprendizaje por exposición.

El docente actúa como guía del proceso de aprendizaje, en la medida en que el proporciona material para la indagación, incentiva constantemente la tarea investigativa y a la vez retroalimenta oportunamente dicho trabajo *Woolfolk (1999)*.

b) Significatividad Psicológica de David Ausbel

Implica una reorganización cognitiva del sujeto y de su actividad interna. Un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe... en otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras del conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores” *Pozo (1989)*. Este aprendizaje puede ser por descubrimiento o receptivo y se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico *Coll y otros (2002)*.

“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el estudiante ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para el” *Horacio A. (2007)*.

Para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que exista:

- Significatividad lógica: del contenido que posea significado en el mismo. Hace referencia a la naturaleza del contenido, a la coherencia interna, que tienen las distintas disciplinas y a la actitud docente cuando respeta y destaca esta estructura, presentando la información a los estudiantes de una manera clara y organizada, no arbitraria ni confusa “La potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo” *Gimeno S. y otro (1998)*.

- Significatividad psicológica: hace referencia a los estudiantes dispongan de los conocimientos previos que les van a permitir abordar el nuevo aprendizaje. Es decir, que la significatividad de los contenidos puede lograrse si estos son comprensibles desde la red conceptual que cada uno posee y ha construido (estructura psicológica). Porque en realidad el aprendizaje resulta significativo cuando el estudiante puede reconstruir su red incorporando el nuevo contenido, de allí la significatividad que le otorga a este. Es indispensable, por lo tanto, “que el estudiante disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado...” *Pozo (1997)*.

c) Psicología Socio genético de Lev Vigotsky.

Tiene como objeto de estudio al sujeto que conoce, partiendo de que este siempre lo hace en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas, en un contexto, en el caso concreto de la escuela, con sus compañeros, profesores, etcétera. En el desarrollo se une lo genético (biológico) con la interacción socio-cultural en la construcción del conocimiento. Al respecto sostiene Vigotsky: “ el desarrollo...es un proceso dialectico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativas que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño” *Vigotsky (1988)*.

Socio-auto-construcción cultural. Es el proceso de construcción de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de

actividades que realiza el sujeto en interacción con otros y luego consigo mismo.

Sujeto. Capaz de trabajar. El trabajo es lo que distingue al hombre de los animales. Este autor posee una especial visión antropológica del trabajo, la cual parte de una posición marxista, que considera el trabajo como un intercambio de energía entre el hombre y la naturaleza, ese intercambio da origen a una modificación del orden natural, creándose un entorno artificial. En ese proceso el hombre se constituye como tal. Para que la capacidad de trabajo se desarrolle se necesitan herramientas, la teoría marxista hace referencia a herramientas físicas, como prolongación de la mano del hombre. Otro hecho a destacar es que el trabajo es un proceso social, los hombres no trabajan solos, se reúnen con un determinado fin (planifican) para modificar el orden natural. La capacidad de planificar el trabajo (propia del hombre), será para Vigotsky el punto de partida para considerar que el hombre no cuenta con tan solo con herramientas físicas, sino también con herramientas psicológicas. Sostiene que el lenguaje es el principal instrumento para actuar sobre el entorno y modificarlo. *Baquero, R. (1997)*

Actividad. “Es una unidad molar de análisis que mediatiza las relaciones entre la persona y el contexto social, en el marco de un proceso de transformaciones recíprocas entre dos polos, el sujeto y el objeto”. *Rogoff (1993)*.

Una actividad es: “un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo... la actividad humana

del individuo es un sistema dentro del sistema de relaciones sociales”
(*Ibid.*).

Actividad instrumental. Presupone el uso de herramientas y signos psicológicos, como así también de la interacción social *Vygotsky (1979)*

- Herramientas psicológicas, son reguladoras de nuestra acción sobre el entorno. Permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente).

- Signos. Sirven para obrar sobre el entorno humano, producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente). Por ejemplo el lenguaje.

- Interacción social. Capacidad de interactuar con otros. La interacción con otras personas que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales posibilita que el contexto social sea accesible para la persona y genera el desarrollo cognitivo *Woolfolk (1999)*.

La teoría socio – histórica se sustenta en la interacción sujeto – mediación – objeto. Dicha mediación está dada por la utilización de herramientas y signos psicológicos y la interacción social. *Cubero (1999)*. Los procesos sociales por los que las personas acceden al mundo cultural a través de diversos canales de comunicación se denominan mediación cultural.

Mediador / mediación. Constituye el conjunto de acciones que realiza otro adulto o par, por el cual otros sujetos logran determinados aprendizajes que eran potenciales. Esto posibilita que realicen actividades que antes no podían concretar por si solos. Se reconocen

dos tipos de mediaciones: una humana, que realiza un adulto o un par como mostrador, y otra de carácter semiótico, el lenguaje que media entre el sujeto y su entorno sociocultural. En su teoría, es muy importante el otro, el adulto o par, es el que más sabe, es quien por “incidencia e influencia externa permite que la persona se apropie de instrumentos culturales, para luego proceder a una reconstrucción interna” Harf (1996). En definitiva, la mediación da cuenta en la relación de las personas con el medio (social y físico) *Vygotsky (1996)*.

2.1.25. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

a) La Pedagogía de Johnson, David W y Johnson, Roger T.

Los aportes de la pedagogía y del aprendizaje cooperativo para estructurar formas de enseñar y aprender coherentemente con los objetivos de la educación escolar, debe ser personalizada en el sentido de permitir a cada estudiante construir sus propios conocimientos con independencia y respetando su propio ritmo, pero al mismo tiempo es importante promover el trabajo en colaboración con otros. Se ha constatado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando lo hacen en grupos cooperativos y en taller.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que puede ser empleada de diversas formas, que involucra tanto al aprendizaje cooperativo formal, como al informal y a los grupos cooperativos de base.

Aprendizaje cooperativo formal. Los estudiantes trabajan conjuntamente una o varias clases o semanas para el logro de objetivos de aprendizajes compartidos. “Se puede aplicar en cualquier espacio curricular, el cual el docente a cargo trabaja los objetivos de la actividad con sus estudiantes, toma decisiones pre educativas, explica la actividad y la interdependencia positiva , monitorea el aprendizaje de los estudiantes, asiste a los grupos para orientarlos y los guía para el mejoramiento de las variedades interpersonales de los estudiantes, y finalmente evalúa el aprendizaje logrado por los estudiantes y contribuye a procesar el funcionamiento de los grupos” *Johnson Johnson (1999)*.

Aprendizaje cooperativo informal. Son grupos que se forman ad hoc cuya duración varía de minutos a una clase. En el momento de una explicación o de recurrir al uso de recursos didácticos disponibles, tales como videos, fotos, etc., se puede recurrir a la rápida formación de grupos cooperativos informarles para que los estudiantes concentren su atención en lo que deben aprender, logren un clima adecuado para el aprendizaje, fijen expectativas, procesen cognitiva y socialmente lo enseñado y concluyan el momento de la enseñanza.

“Este tipo de aprendizaje cooperativo contribuye a que el docente este seguro de que los estudiantes realicen el trabajo de organizar, explicar, resumir e integrar los nuevos conocimientos en estructuras conceptuales preexistentes”. (*Ibid.*).

Grupos cooperativos de base. Se caracteriza por su heterogeneidad y largo plazo de duración con integrantes cuya estabilidad se mantiene por lo menos por un año o a veces hasta el egreso de la institución. Estos equipos brindan a sus integrantes permanencia en sus relaciones, compromiso y confianza que les posibilitan brindarse ayuda mutua y estímulo para un buen trabajo en la escuela: progresar académicamente, vale decir asistir a clase, realizar las tareas y lograr aprendizaje, y desarrollarse cognitiva y socialmente.

Estos grupos se reúnen por lo menos dos veces por semana en la escuela, aunque informalmente interactúan a diario intercambiando opiniones y ayudándose en las tareas. La conformación de estos grupos cooperativos de base apunta al mejoramiento del aprendizaje tanto en el nivel cuantitativo como en el nivel cualitativo. “A mayor cantidad de estudiantes de un aula o mayor complejidad y dificultad en las materias, resulta más importante la formación de este tipo de grupos de aprendizaje”.

En definitiva el aprendizaje cooperativo posibilitara llevar adelante el nuevo paradigma (o modelo) pedagógico (*Ibid.*) que se sustenta en la idea de que:

- El conocimiento es construido en conjunto por estudiantes y docentes en comunidad.
- El estudiante es constructor, descubridor y transformador de su propio conocimiento en situación.

- El docente genera las condiciones para el desarrollo de las aptitudes y los talentos de los estudiantes.
- Relaciones interpersonales entre estudiantes y entre docentes y estudiantes.
- El aprendizaje cooperativo en el aula y equipo de docentes
- La enseñanza es algo complejo, que exige mucha preparación profesional.

Además, el aprendizaje cooperativo apunta a fortalecer los valores y principios democráticos, que suponen trabajar para el beneficio mutuo y el bien común, a partir de relaciones de confianza y afecto, reconociendo la igualdad de todos los miembros, abordando las situaciones desde todas las perspectivas, admitiendo la diversidad, en pro del desarrollo personal y social.

b) Pedagogía de Participación Guiada de Rogoff Barbara

La pedagogía de Rogoff analiza las relaciones que se establecen entre los procesos individuales de pensamiento, el contexto cultural en que tiene lugar las interacciones sociales que guían, apoyan y estimulan su desarrollo. En una óptica predominantemente socio cultural y centrándose en el ámbito cognitivo, plantea el desarrollo como proceso de aprendizaje continuo que tiene lugar gracias a la participación de la persona en actividades con sus pares (compañeros) en diferentes contextos, entre los que destaca el escolar. *Rogoff (1993)*.

Propone a la actividad o evento socio cultural (suceso o acontecimiento) como unidad de análisis de los procesos de desarrollo

cognitivo en los que el contexto es inseparable de las acciones humanas y no una variable externa que influye en estas.

De esa manera, Rogoff plantea un cambio radical en la visión clásica de la relación persona – entorno, al poner en el tapete la especificidad, y no la generalidad, de los acontecimientos o eventos. Es por ello que propone analizar la tarea y el acto cognitivo individual a la luz de la meta de la actividad y su medio socio cultural y las interacciones y vínculos interpersonales. *Wertsch y otros (1997)*.

En este marco propone a partir de sus estudios antropológicos y educativos, la noción de “participación guiada”. Como su nombre lo indica, consiste en un proceso de aprendizaje orientado o guiado por una persona (adulto, compañero o profesor) de tal forma que el aprendiz (niño, adolescente, joven, adulto, estudiante) encuentre, a través de la actividad social, apoyo y estímulo para comprender la realidad, como así también las destrezas para utilizar los instrumentos de la cultura. “La base socio cultural de las destrezas y las actividades humanas – incluyendo la propia inclinación del niño a partir de las actividades que le rodean y a integrarse en ellas- es inseparable de la base biológica e histórica de la especie humana” *Rogoff (1993)*.

El término guía se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales como por los otros miembros del grupo social y la expresión “participación” da cuenta tanto de la observación como el de la implicancia efectiva del aprendiz en la actividad: la dirección o guía no incluye simplemente la facilitación de la participación en ciertas

actividades, incluye también la restricción o la canalización indirecta de las actividades en las que la gente participa. *Wertsch y otros (1997)*.

c) El modelo pedagógico de enlace de Havelock

El modelo pedagógico de Havelock reconoce cinco grandes tesis en torno a la pedagogía y al aprendizaje:

- El aprendizaje es un cambio de conducta observable y medible. Esta tesis encuentra sus fundamentos en el conductismo, considera que el aprendizaje es el resultado o producto de las interacciones que se establecen entre la conducta humana y los sucesos ambientales (estímulo – respuesta). Entienden la realidad como una máquina observable, medible y cuantificable, todo puede preverse. El proceso de enseñanza aprendizaje tiene como núcleo el producto. Por lo tanto, el hombre se convierte en el producto de las eventualidades del medio, que actúan como refuerzos logra modelar al hombre, desconociendo de esa manera los determinantes propios del sujeto.
- El aprendizaje es un proceso de auto reconstrucción y construcción del conocimiento. Esta afirmación encuentra en los aportes de los psicólogos cognitivos, los cuales sostienen que el desarrollo posibilita el aprendizaje y que este es un resultado de la actividad personal de reconstrucción y construcción de significados que realiza cada persona, de manera individual, al asimilar el nuevo conocimiento con las ideas o representaciones previas que posee (esquemas). El proceso de aprendizaje no constituye una mera acumulación de contenidos o asociación de estímulo o respuestas, propios de las teorías conductistas,

sino que supone cambios cualitativos de complejidad creciente en las estructuras y esquemas de conocimiento pre existentes que le sirven al aprendiz para seguir aprendiendo. Las condiciones que le hacen posible tienen que ver con la motivación y estructura cognoscitiva de la persona que aprende. Aquí el estudiante asume un rol individual, activo y protagónico en el proceso de aprendizaje. En definitiva, la persona aprende en solitario al margen del contexto social. Sus principales referentes teóricos le reconocen un papel a la interacción socio – cultural, pero no hacen explícita la respuesta acerca de cómo interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

- El aprendizaje es un proceso de auto socio reconstrucción y construcción del conocimiento. Esta posición engloba a las denominadas teorías sociales, cuyas interpretaciones se puede considerar, metafóricamente hablando, que cabalgan entre las aportaciones genético – cognitivas y las socio – históricas. Sus principales representantes, Bandura y Feuerstein, entre otros, sostienen que las interacciones humanas y el contexto social favorecen el aprendizaje individual y causan cambio conceptual. Además que la generación y resolución de conflictos entre pares y adultos (padres, docentes, etc.) que poseen diferentes niveles de conocimiento provocan una modificación de los esquemas personales y acaban produciendo aprendizajes individuales, además de mejorar las condiciones motivacionales del proceso formativo en contextos formales. En

definitiva, en este enfoque se estudian los efectos de la dimensión social y efectiva sobre el proceso individual de aprendizaje.

- El aprendizaje es un proceso de socio-auto-reconstrucción y construcción del conocimiento. Para los representantes de esta idea, la trayectoria del aprendizaje y el desarrollo humano es el primer resultado de procesos interpsicológicos (interacciones sociales) y luego intrapsicológicos (personal – estudiante). En este marco adoptan como concepto articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje el de zona de desarrollo próximo (Vygotsky) y ponen de relieve el hecho de que los estudiantes no adquieren conocimientos solos por su actividad social: lo hacen con el andamio o ayuda necesaria, principalmente de los docentes (Bruner) o de sus pares que actúan como mediadores de los contenidos de la cultura, establecidos en el currículo escolar y en un proceso de interiorización que supone la adquisición activa y consciente de los instrumentos culturales (comunicación, lenguaje, razonamientos, entre otros). El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser una herramienta válida para potenciar este proceso. En definitiva: la persona adquiere los aprendizajes primero en un contexto social y cultural y luego los internaliza. Aquí, claramente, el aprendizaje se produce desde lo interpersonal o lo intrapersonal.

- El aprendizaje es un proceso situado de socio-auto- apropiación del conocimiento. Esta perspectiva se enmarca en el paradigma socio cultural y plantea que el desarrollo y el aprendizaje constituyen procesos situados rígidos por la cultura y dependientes de las

herramientas creadas y transmitidas por la comunidad. La actividad cognitiva se expresa y desarrolla en el escenario social, a través de un conjunto de prácticas específicas localmente situadas en el espacio y en el tiempo, teniendo en cuenta sus instrumentos mediadores (procesos discursivos, recursos tecnológicos, etc.) y su organización social. En definitiva, cada persona, a partir de prácticas sociales que suponen interacción e interactividad, potencia su aprendizaje a partir de la apropiación significativa y relevante de la cultura de su comunidad de pertenencia.

2.1.26. FASES DE IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER

- a) El profesor dice y hace. En esta fase el docente conductor da a conocer los propósitos de la sesión y organiza a los participantes, comprometiéndoles en tareas específicas, en algunas ocasiones es posible que pueda asumir algunas tareas.

Es importante considerar el rol que asume el docente en primera instancia es el de direccionar la actividad hacia los propósitos previstos, así mismo debe en lo posible disminuir su rol protagónico

- b) El profesor dice y el alumno hace. En esta fase el docente da indicaciones a los estudiantes sobre acciones específicas y los alumnos inician la tarea, lo realizaran, en forma individual o por equipos de trabajo.
- c) El alumno dice y hace – El profesor monitorea y orienta. Al interior del equipo los alumnos se organizan delegando tareas a cada integrante, los

cuales irán relajándolo en permanente comunicación con sus compañeros.

- d) El docente y los alumnos dicen y los alumnos internalizan. El docente y los alumnos dialogan sobre las actividades y los productos obtenidos por ellos, reflexionan de los aspectos negativos y positivos, dan a conocer sus logros, estados emocionales, sus intereses y expectativas. Asumen ciertas responsabilidades.

2.1.27. ROL DEL CONDUCTOR

Una vez que el conductor del taller haya planeado los objetivos del taller o las capacidades a lograr debería de hacer lo siguiente:

Debe de crear un ambiente de confianza y alegría porque si el alumno se siente amenazado, coaccionado, menospreciado, o no tomado en cuenta por el conductor, no pondrá interés en lo que este le proponga hacer, aun cuando la actividad puede parecer divertidas. La confianza entre el profesor y los alumnos, así como el clima de familiaridad y acogida entre los mismos estudiantes es requisito indispensable para el éxito de la actividad.

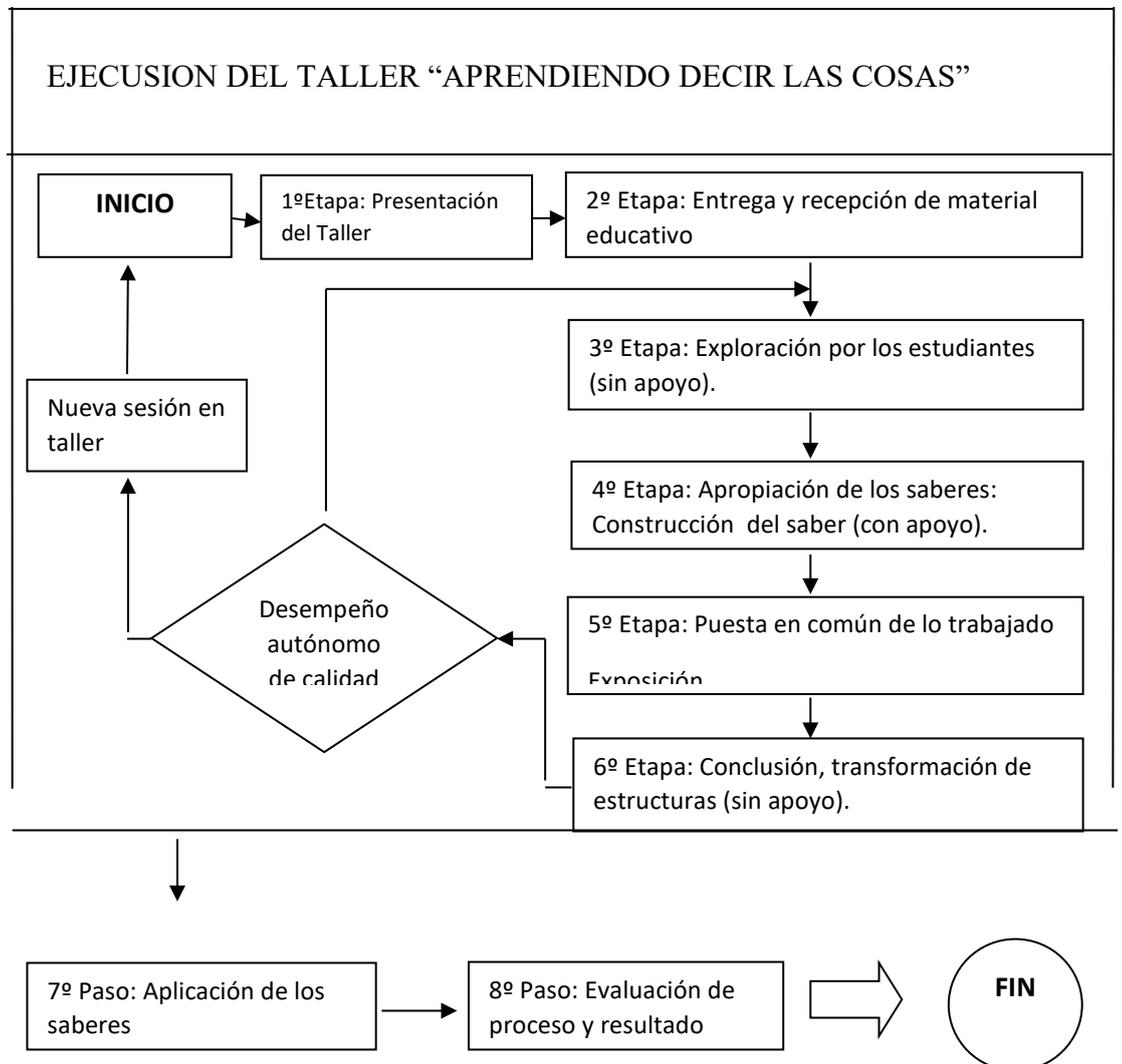
2.1.28. ROL O TAREAS DEL ALUMNO

- Asumir una función protagónica, activa y dinámica en su proceso formativo, especialmente en su aprendizaje. Sentirse desafiados a encontrar la respuesta a sus problemas, lo que equivale a un reto a su imaginación y a sus propias habilidades
- Saber trabajar en equipo solidariamente y cooperando con sus compañeros

- Saber trabajar proyectos individuales y grupales
- Mantener un estado y una mentalidad optimista, tolerante.

2.1.29. ESQUEMA GRAFICO OPERATIVO DEL TALLER

La metodología del taller “Aprendiendo saber decir las cosas”, es de tipo cíclico, cuya secuencia de pasos se repite de acuerdo al número de sesiones didácticas que se desarrollan, se ha esquematizado del siguiente modo:



2.1.30. TÉCNICAS PARA FOMENTAR LA ASERTIVIDAD

Slaby, Ronald G. ; Roedell, Wendy C.; Arezzo, Diana; Hendrix, Kate (2014) Coinciden en que cuando ya han hecho esto u otras cosas y el descontrol emocional es inminente (que claro que pasa), aquí tenemos algunas de las técnicas más lindas para ayudar a nuestros niños a que poco a poco vayan logrando inteligencia emocional y asertividad al momento de manifestar sus emociones.

1) RUEDA DE OPCIONES PARA EL CONTROL DE LA IRA: Se trata de una técnica de Disciplina Positiva que consiste en crear junto al niño una rueda con opciones de cosas que él puede hacer para calmarse cuando se siente enojado frustrado. Esta rueda en forma de pastel (o torta para la gente del sur de América) se dibuja sobre una cartulina y en lo que sería cada “rebanada” o “porción” se dibuja o pega una imagen de las opciones que el niño haya mencionado, por ejemplo: tomarme unos minutos a solas, expresar con palabras cómo se siente, dibujar, contar hasta diez, saltar, etc. Las opciones deben ser acciones válidas y que respeten la integridad del niño y sus familiares.

2) TIEMPO FUERA POSITIVO: Esta es otra herramienta de Disciplina Positiva. Consiste en crear un lugar especial dentro de la casa o el aula, al cual el niño/a pueda recurrir para calmarse y volver a su centro (estado emocional equilibrado) cuando se sienta alterado o fuera de control. Este lugar debe ser escogido y decorado en conjunto con el niño/a y debe contener elementos que lo inviten a

relajarse y a sentir paz, como por ejemplo: libros, música, juguetes, hojas y colores para dibujar, una pizarra, peluches, plastilina, etc.

3) EL SEMÁFORO: Es una técnica efectiva para autorregular en los niños comportamientos impulsivos, arranques de ira o agresión y consiste en entrenar al pequeño para que cuando sienta que está por caer en estos comportamientos “actúe” como lo hace un semáforo. ROJO para DETENERSE, es decir, quedarse quieto tal cual lo hacen los autos en el tránsito. AMARILLO para PENSAR lo que está sucediendo y detectar posibles SOLUCIONES y VERDE para ACTUAR llevando a la práctica alguna de esas opciones. Para que el niño/a comprenda bien esta técnica, es recomendable estimularlo creando una simple gráfica con él/ella y colocarla donde pueda verla. Esta gráfica que contiene el dibujo de un semáforo y unas sencillas instrucciones ayudará al pequeño a recordar cómo funciona. Aquí te comparto un ejemplo de las frases:

Luz Roja: ALTO, tranquilízate y piensa antes de actuar.

Luz Amarilla: PIENSA soluciones o alternativas y sus consecuencias.

Luz Verde: ADELANTE y pon en práctica la mejor solución.

4) TOCAR AGUA O ARENA: Esta herramienta holística, asegura que muchos niños más sensoriales se calman al estar en contacto con elementos de la naturaleza. Si tu hijo/a tiene esta sensibilidad, cada vez que se enoja, puedes ofrecerle una pequeña cubeta con agua para que meta sus manitos y agregarle shampoo (opcional) para que cambie la textura y el aroma, lo cual podría serle más atractivo y relajante.

También puedes tener una caja o cubeta con arena para que el niño esté en contacto con ella. A muchos les encanta tocar y jugar con la arena porque los distrae y entretiene. Si gustas, también podrías poner en la caja juguetes de plástico o madera como palitas, rastrillos, cubetas (baldecitos), etc.

5) ESCUCHAR MÚSICA: Seguro alguna vez has oído la frase “la música calma a las fieras”. Esto hace referencia al poder tranquilizador que la música ejerce sobre la mente de las personas al activar ciertas áreas de nuestro cerebro que nos brindan calma y relax. Así que si a tu niño le gusta escuchar música o es algo habitual en la casa, cuando se sienta estresado, puedes ponerle un mantra o música relajante, o porque no, también estimulante (dependiendo de cada niño) para ayudarlo a volver a su centro.

6) SOPLAR BURBUJAS: Está técnica es para lograr la calma a través del control de la respiración. Consiste en imaginar que se hacen burbujas, para lo cual es necesario controlar la respiración soplando suavemente para que las burbujas se formen. El adulto puede acompañar al niño respirando calmadamente con él para demostrarle cómo se hace.

Otra variante o forma, es soplar burbujas en un vaso con agua con la ayuda de un popote o sorbito. Si gustas, puedes agregar colorante natural de tortas (o simil) para teñir el agua de colores y hacer esta técnica más atractiva para el niño/a.

7) **MEDITACIÓN DEL GLOBO:** Aquí enseñas al niño/a a sentir su abdomen como un gran globo que se infla y desinfla al respirar. En cada inhalación su pancita se inflará y en cada exhalación se desinflará. Esta consciencia corporal aunada a la respiración le proporcionará calma mental.

8) **Ofrecer un abrazo y contención:** El amor y el contacto afectuoso producen oxitocina, una hormona que regula las emociones estresantes y proporciona bienestar. Es lindo recibir abrazos y cariño, sobre todo de quienes queremos. Sin embargo, a muchos niños y personas les cuesta poder recibirlos en el momento justo cuando están enojados, es normal. Así que para aplicar esta técnica de forma respetuosa y que realmente funcione, sugiero preguntar antes al niño/a si un abrazo le ayudaría a calmarse o si prefiere usar otra herramienta.

9) **FABRICAR UNA BOLITA ANTIESTRÉS:** Esta técnica tan conocida en el mundo adulto, perfectamente la podemos poner en práctica con los niños y más si los ayudamos a construir sus propias “pelotillas antiestrés”. Es muy sencillo y divertido. Solo tienes que conseguir un globo grueso (o tratar de meter uno dentro de otro) y rellenarlo con alpiste o arroz. Toma en cuenta que el tamaño de la pelotita debe ser el adecuado para que quepa en la palma de la mano de tu hijo/a. Y como siempre, si quieren llevar las técnicas a un nivel más de atracción, pueden pintarle caritas con plumones indelebles y hasta ponerle un nombre!

10) TÚ: LA HERRAMIENTA MÁS EFICAZ PARA MODELAR EL AUTOCONTROL DE TUS NIÑOS: Más allá de cualquier técnica que pongamos en práctica con nuestros pequeños para ayudarlos a calmarse, la forma más efectiva y eficiente de lograrlo es a través del propio ejercicio y autocontrol emocional. Las personas en nuestro cerebro tenemos un mecanismo de imitación para el aprendizaje conocido como “neuronas espejo”. Estas neuronas tienen la función de imitar el comportamiento de las personas que están a nuestro alrededor con la finalidad de aprender de ese entorno. De esta manera, si tú eres un ejemplo de conducta, si ante el estrés tú como padre y persona eres capaz de no perder el control y lograr hacer algo efectivo para calmarte, ten por seguro que estarás dando a tu peque el mensaje más poderoso y le estarás obsequiando una habilidad para la vida.

2.2. Definición De Términos

2.2.1. LA ASERTIVIDAD:

Tierno, Bernabé (2001), sostiene que la asertividad es una habilidad personal que nos permite expresar nuestros sentimientos, deseos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es una manera de llegar a conseguir los objetivos que nos proponemos sin sentirnos incómodos por ello ni incomodar a los demás.

Algunos autores retoman la asertividad como aquella conducta que posibilita la disminución de la ansiedad. En tanto que Fensterheim y Baer (1976): definen al individuo asertivo como: "aquella persona que

tiene una personalidad excitativa o activa, el que define sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento".

Alberty y Emmons (1978), la definen como la conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

LA ASERTIVIDAD EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS:

Louise Hurt (1998), asegura que la asertividad, en los diferentes contextos, tiene las siguientes características:

a) en el contexto familiar.

La familia es el núcleo de la sociedad, la familia lo componen los padres, los hijos y demás parientes; cada uno de los componentes tiene un rol que debe encausarse dentro de valores positivos: lealtad, amor, trabajo en equipo, sencillez, etc., para ser funcional. las familias funcionales son las más exitosas, las disfuncionales no tanto y quizá estén necesitando de autoestima entre sus miembros y asertividad para tomar sus propias decisiones.

b) Con los niños.

Dicen que los niños son los seres humanos más sinceros y más lábiles al cambio, lo que reflejemos en ellos como ejemplo será su futuro como adultos. hay algunos padres que ven muy difícil decirle "no" a alguno de sus hijos, es necesario ponerles límites claros y firmes, para que cuando sean adultos tengan un comportamiento adecuado.

Se recomienda establecer un sistema de consecuencias, es decir un castigo, no se aconseja el maltrato físico ni verbal, pero si algo que le afecte y le permita reflexionar: dejarle sin "la paga de la semana (propina)", no dejarle ver televisión en una semana, no comprarle su juguete preferido.

c) Con las amistades.

La amistad es el más noble de los sentimientos, un amigo siempre estará dispuesto a ayudarte en lo que esté a su alcance, a veces uno confunde la amistad con exigir de aquella persona más de lo que ella nos puede ofrecer. También para los amigos hay límites y no tengas miedo en poner tus barreras, muestra tu desacuerdo con sus opiniones cuando estas no sean de tu agrado.

Dentro de una relación de amigos se deben practicar una serie de valores, supongo que te hiciste amigo o amiga de esa persona porque entre los dos surgió alguna actividad en común.

d) En la escuela:

Como afirma Roche (1995), la asertividad permite a la persona expresarse libre, directa, sincera y adecuadamente con cualquier interlocutor. la asertividad es una habilidad social que refleja la energía vital y lleva al sujeto a perseverar hasta conseguir sus metas realistas y positivas.

En la institución escolar, la praxis psicoeducativa para favorecer la asertividad puede tener un carácter preventivo de comportamientos desadaptados o de optimización de la capacidad relacional del alumno.

a menudo el entrenamiento en asertividad facilita la integración en el grupo, canaliza la agresividad y evita otras conductas inadecuadas. este tipo de intervención contribuye favorablemente al ajuste del educando, pues potencia sus recursos para expresar sentimientos; solicitar algo; rechazar propuestas inoportunas; iniciar, mantener y finalizar conversaciones; defender los propios derechos, etc. habitualmente hay que analizar y, en su caso, trabajar aspectos tales como el contacto visual, la postura corporal, la distancia interpersonal, la mímica del rostro, el ritmo al hablar y el tono de voz.

Los diferentes contextos donde se observa conductas asertivas son en el hogar, la escuela y sociedad, es allí donde cada individuo asume su rol como un ser pensante y comunicativo a través de las relaciones sociales, poniendo énfasis en la convivencia armónica, centrada en la comunicación, donde el receptor con el emisor sean los satisfechos y esto se lleva con una comunicación asertiva.

2.2.2. TALLER “APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

El taller se fundamenta en:

2.2.3. TÉCNICAS DE REDUCCIÓN DE ANSIEDAD

Determinadas situaciones de interacción social provocan en las personas poco asertivas reacciones o respuestas con un nivel muy elevado de ansiedad, de tal manera que en ocasiones pueden incapacitar total o parcialmente al sujeto para emitir la conducta adecuada, por muy aprendidas que tenga las técnicas y muy asimilados los pensamientos alternativos racionales. Si bien rara vez

los problemas de asertividad provienen exclusivamente de la ansiedad, cuando la respuesta de tensión es muy elevada, -la persona se queda bloqueada y no puede actuar o bien tiene somatizaciones muy intensas es preciso trabajar aisladamente esta respuesta antes de que comience a poner en práctica otro tipo de habilidades.

Para reducir la ansiedad de forma física, existen fundamentalmente dos técnicas, complementarias entre sí: la relajación y la respiración.

- LA RELAJACIÓN

Existen básicamente dos tipos de relajación: la Relajación Progresiva (muscular) de Jacobson (1938) y el Entrenamiento Autógeno de Schultz. (1931) Aquí solamente pasaremos a describir la técnica de Jacobson. Ésta se basa en que relajando diversos grupos musculares se logra relajar también la mente.

La mayoría de la gente desconoce cuáles de sus músculos están habitualmente tensos. Por medio de esta técnica se aprende a identificar los músculos que están más tensos y a distinguir entre la sensación de tensión y relajación profunda.

Si bien no vamos a presentar aquí un manual de relajación, sí describiremos brevemente los grupos musculares que se trabajan en una relajación progresiva. Los cuatro principales son:

- Músculos de la mano, antebrazo y bíceps
- Músculos de la cabeza, cara, cuello. Se presta especial atención a los de la cabeza (cuero cabelludo, orejas, sienes, frente), ya que la mayoría de los músculos implicados en las emociones que crean la

ansiedad se encuentran en esta zona.

- Músculos del tórax, región lumbar, estómago y abdomen. El estómago-abdomen es otra zona de importante acumulación de tensiones.

- Músculos de los muslos, nalgas, pantorrillas y pies.

La relajación de Jacobson consta de dos fases:

- Durante la 1ª fase, la persona aprende a discriminar entre un músculo tenso y el mismo músculo, relajado. Para ello, colocándose tumbado o sentado en una silla, va tensando un músculo específico y, tras 3 o 4 segundos, lo relaja progresivamente para apreciar la diferencia entre la sensación de tensión y la de relajación. Durante esta fase, se aprende a discriminar y localizar aquellos músculos del cuerpo que tiendan a tensarse más en la vida diaria de cada uno.

- En la 2ª fase la persona ya discrimina perfectamente cuándo un músculo está tenso. Sabiendo relajarlo, por lo tanto, no necesitará tensarlo para relajarse, sino que practicará directamente la relajación inducida, sin tensión previa de los distintos músculos.

Aunque pueda parecer muy sencillo, la técnica de la relajación requiere mucha práctica e insistencia hasta tenerla completamente dominada. Remitimos a los lectores a las numerosas cintas y textos que sobre este tema se venden en librerías y centros especializados.

Capítulo III:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del trabajo de campo

A los grupos experimental y control se le tomo un pre test luego se estableció la estructura básica de los talleres y charlas, orientado hacia los objetivos planteados, los contenidos y las actividades correspondientes a realizar con cada uno de los participantes del grupo experimental. Durante 03 meses se desarrollaron las actividades 02 veces por semana. Las actividades del programa realizadas con los estudiantes se ejecutaron dentro del horario de clases y en varias oportunidades en las horas de receso de los estudiantes, durante este proceso se realizó una evaluación continua para implementar en el momento oportuno las respectivas modificaciones y correcciones necesarias para su retroalimentación y enriquecimiento de las actividades programadas.

También se estableció la acción, la autogestión participativa, la cogestión grupal, tomando en cuenta la aplicación, generalización y transferencia del aprendizaje sobre la asertividad de los agentes participantes, al finalizar esta etapa se tomó luego el post test para evaluar los resultados y establecer los progresos en cuanto a al desarrollo socioemocional del grupo experimental y el grupo control.

3.2. Presentación resultados e interpretación de la información.

En el análisis de los resultados se han considerado tres momentos: el **primero**, referido al análisis comparativo del desarrollo de la asertividad de los niños en el pre test, **segundo**, al análisis comparativo del desarrollo de la asertividad de los niños en el post test y **tercero**, referido al análisis comparativo del desarrollo de la asertividad de los niños en el pre test y post test del grupo experimental.

- **Análisis comparativo del desarrollo de la asertividad de los niños en el pre test**

Tabla N° 1

Matriz de puntuaciones y niveles de desarrollo de la asertividad de los niños del GE y GC, obtenidos en el pre test

	Grupo Experimental (GE)								Grupo Control (GC)							
	D1: Confianza		D2: Autoestima		D3: Actitud hacia los pares		Total		D1: Confianza		D2: Autoestima		D3: Actitud hacia los pares		Total	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
1	14	Nivel bajo	1 8	Nivel bajo	1 8	Nivel bajo	5 0	Nivel bajo	2 6	Nivel inicial	24	Nivel inicial	2 1	Nivel inicial	7 1	Nivel inicial
2	17	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	5 0	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	16	Nivel bajo	1 4	Nivel bajo	4 6	Nivel bajo
3	22	Nivel inicial	2 2	Nivel inicial	1 8	Nivel bajo	6 2	Nivel inicial	2 8	Nivel medio	27	Nivel medi	2 5	Nivel inicial	8 0	Nivel medio
4	23	Nivel inicial	2 5	Nivel inicial	1 9	Nivel inici	6 7	Nivel inicial	1 8	Nivel bajo	20	Nivel inicial	1 6	Nivel bajo	5 4	Nivel bajo
5	24	Nivel inicial	2 8	Nivel medio	2 8	Nivel medi	8 0	Nivel medio	1 3	Nivel bajo	18	Nivel bajo	1 3	Nivel bajo	4 4	Nivel bajo
6	19	Nivel inicial	2 2	Nivel inicial	2 8	Nivel medi	6 9	Nivel inicial	1 7	Nivel bajo	20	Nivel inicial	1 7	Nivel bajo	5 4	Nivel bajo
7	15	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	4 8	Nivel bajo	2 4	Nivel inicial	26	Nivel inicial	2 6	Nivel inicial	7 6	Nivel inicial
8	17	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	5 0	Nivel bajo	1 8	Nivel bajo	20	Nivel inicial	1 9	Nivel inicial	5 7	Nivel inicial
9	11	Nivel bajo	1 5	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	4 2	Nivel bajo	1 5	Nivel bajo	21	Nivel inicial	1 8	Nivel bajo	5 4	Nivel bajo
10	15	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	1 6	Nivel bajo	4 7	Nivel bajo	2 3	Nivel inicial	26	Nivel inicial	2 7	Nivel medi	7 6	Nivel inicial
11	24	Nivel inicial	2 2	Nivel inicial	1 9	Nivel inici	6 5	Nivel inicial	1 4	Nivel bajo	17	Nivel bajo	2 1	Nivel inicial	5 2	Nivel bajo
12	27	Nivel medio	2 7	Nivel medio	2 8	Nivel medi	8 2	Nivel medio	1 1	Nivel bajo	12	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	4 0	Nivel bajo
13	15	Nivel bajo	1 5	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	4 7	Nivel bajo	1 5	Nivel bajo	12	Nivel bajo	1 5	Nivel bajo	4 2	Nivel bajo
14	20	Nivel inicial	1 5	Nivel bajo	1 9	Nivel inici	5 4	Nivel bajo	1 2	Nivel bajo	16	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	4 5	Nivel bajo
15	25	Nivel inicial	2 7	Nivel medio	2 6	Nivel inici	7 8	Nivel inicial	1 7	Nivel bajo	16	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	5 0	Nivel bajo
16									1 4	Nivel bajo	16	Nivel bajo	1 7	Nivel bajo	4 7	Nivel bajo

Fuente: Resultados obtenidos en el pre test a los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco – 2016.

Leyenda:

Niveles del desarrollo de la asertividad	PUNTAJE/INTERVALOS			
	D1	D2	D3	TOTAL
Nivel bajo	[10-18]	[10-18]	[10-18]	[30-54]
Nivel inicial	[19-26]	[19-26]	[19-26]	[55-78]
Nivel medio	[27-34]	[27-34]	[27-34]	[79-102]
Nivel bueno	[35-42]	[35-42]	[35-42]	[103-126]
Nivel alto	[43-50]	[43-50]	[43-50]	[127-150]

Tabla N° 2

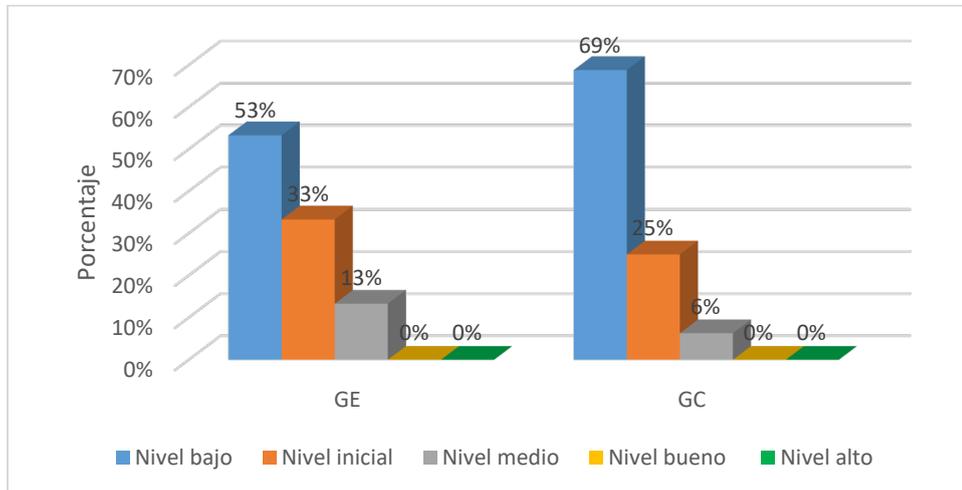
Distribución numérica y porcentual de los niveles de desarrollo de la asertividad en los niños del GE y GC, según pre test

Niveles	GE		GC	
	N	%	N	%
Nivel bajo	8	53.3	11	68.8
Nivel inicial	5	33.3	4	25
Nivel medio	2	13.3	1	6.3
Nivel bueno	0	0	0	0
Nivel alto	0	0	0	0
Total	15	100%	16	100%

Fuente: Tabla N° 1

Gráfico N° 1

Distribución porcentual de los niveles de desarrollo de la asertividad en los niños del GE y GC, según pre test



Fuente: Tabla N° 2

Comentario: En la tabla N° 2 y gráfico N° 1, se observa que en el GE (Grupo experimental) el 53% de los niños de cinco años se encuentran en un nivel bajo de desarrollo de la asertividad, el 33% se encuentran en un nivel inicial y el 13% se encuentran en el nivel medio. En el GC (grupo control) observamos que 69% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo de desarrollo de la asertividad, el 25% en el nivel inicial y el 6% en el nivel medio.

Tabla N° 3

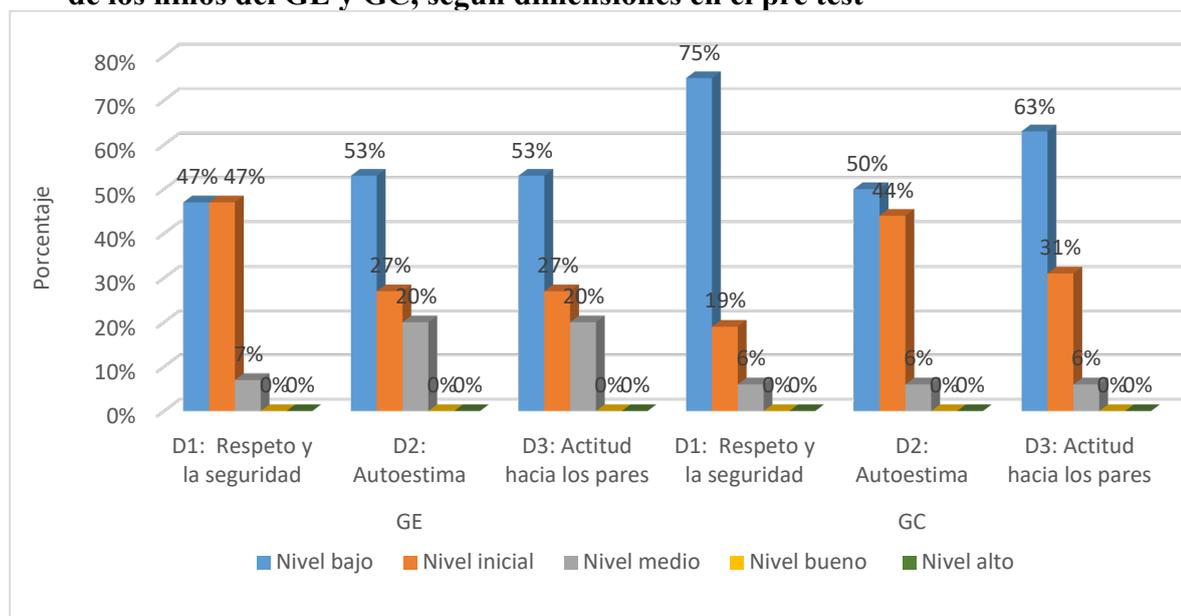
Distribución porcentual del desarrollo de la asertividad de los niños del GE y GC, según dimensiones en el pre test

Niveles	GE			GC		
	D1: Confianza	D2: Autoestima	D3: Actitud hacia los pares	D1: Confianza	D2: Autoestima	D3: Actitud hacia los pares
Nivel bajo	47%	53%	53%	75%	50%	63%
Nivel inicial	47%	27%	27%	19%	44%	31%
Nivel medio	7%	20%	20%	6%	6%	6%
Nivel bueno	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Nivel alto	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Tabla N° 1

Gráfico N° 2

Distribución porcentual de los niveles de desarrollo de la asertividad de los niños del GE y GC, según dimensiones en el pre test



Fuente: Tabla N° 3

Comentario: De la tabla N° 3 y gráfico N° 2, se observa:

- En la dimensión Confianza: en el GE el 47% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo de desarrollo de la asertividad, similarmente 47% se encuentra en el nivel inicial, el 7% se encuentran en el nivel medio

y ningún estudiante se encuentra en el nivel bueno ni en el nivel alto. En el GC el 75% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo, el 19% se encuentra en el nivel inicial, el 6% se encuentra en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel bueno ni en el nivel alto. Esto en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies.

- En la dimensión Autoestima: en el GE el 53% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo de desarrollo de la asertividad, similarmente 27% se encuentra en el nivel inicial, el 20% se encuentran en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel bueno ni en el nivel alto. En el GC el 50% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo, el 44% se encuentra en el nivel inicial, el 6% se encuentra en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel bueno ni en el nivel alto. Esto en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies.

-

- En la dimensión actitud positiva hacia los pares: en el GE el 53% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo de desarrollo de la asertividad, similarmente 27% se encuentra en el nivel inicial, el 20% se encuentran en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel bueno ni en el nivel alto. En el GC el 63% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel bajo, el 31% se encuentra en el nivel inicial, el 6% se encuentra en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel

bueno ni en el nivel alto. Esto en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies.

Este análisis da entender que hay una ligera ventaja en el GC con respecto al GE, en cuanto al desarrollo de la asertividad en los niños de cinco años en las dimensiones: Respeto y seguridad, autoestima y actitud hacia los pares, ya que presentan más porcentajes en el nivel medio.

➤ **Análisis comparativo del desarrollo de la asertividad en el post test**

Tabla N° 04

Matriz de puntuaciones y escala del desarrollo de la asertividad de los niños del GE y GC, obtenidos en el post test

	Grupo Experimental (GE)								Grupo Control (GC)							
	D1: Confianza		D2: Autoestima		D3: Actitud hacia los pares		Total		D1: Confianza		D2: Autoestima		D3: Actitud hacia los pares		Total	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
1	35	Nivel bueno	3	Nivel bueno	3	Nivel buen	1	Nivel bueno	2	Nivel inicial	22	Nivel inicial	2	Nivel medi	7	Nivel inicial
2	33	Nivel medio	3	Nivel medio	2	Nivel medi	9	Nivel medio	2	Nivel inicial	27	Nivel medi	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
3	36	Nivel bueno	3	Nivel bueno	3	Nivel buen	1	Nivel bueno	2	Nivel medio	27	Nivel medi	2	Nivel inicial	8	Nivel medio
4	31	Nivel medio	3	Nivel medio	2	Nivel medi	8	Nivel medio	2	Nivel inicial	25	Nivel inicial	3	Nivel inicial	7	Nivel inicial
5	3	Nivel bajo	3	Nivel bueno	3	Nivel medi	7	Nivel inicial	2	Nivel medio	26	Nivel inicial	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
6	29	Nivel medio	2	Nivel medio	3	Nivel medi	8	Nivel medio	2	Nivel medio	24	Nivel inicial	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
7	30	Nivel medio	3	Nivel medio	2	Nivel medi	8	Nivel medio	3	Nivel bueno	35	Nivel buen	3	Nivel medi	1	Nivel bueno
8	28	Nivel medio	2	Nivel medio	3	Nivel medi	8	Nivel medio	2	Nivel inicial	23	Nivel inicial	1	Nivel bajo	6	Nivel inicial
9	29	Nivel medio	2	Nivel medio	2	Nivel medi	8	Nivel medio	2	Nivel inicial	19	Nivel inicial	1	Nivel bajo	5	Nivel inicial
10	35	Nivel bueno	3	Nivel medio	2	Nivel inici	9	Nivel medio	2	Nivel inicial	26	Nivel inicial	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
11	34	Nivel medio	3	Nivel medio	3	Nivel medi	9	Nivel medio	2	Nivel inicial	22	Nivel inicial	2	Nivel inicial	6	Nivel inicial
12	36	Nivel bueno	3	Nivel bueno	3	Nivel buen	1	Nivel bueno	2	Nivel inicial	25	Nivel inicial	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
13	30	Nivel medio	3	Nivel medio	2	Nivel medi	9	Nivel medio	2	Nivel medio	27	Nivel medi	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
14	31	Nivel medio	3	Nivel medio	2	Nivel medi	9	Nivel medio	2	Nivel inicial	24	Nivel inicial	2	Nivel inicial	7	Nivel inicial
15	22	Nivel inicial	2	Nivel inicial	2	Nivel medi	7	Nivel inicial	2	Nivel inicial	28	Nivel medi	2	Nivel medi	8	Nivel medio
16									2	Nivel inicial	24	Nivel inicial	1	Nivel bajo	6	Nivel inicial

Fuente: Resultados obtenidos en el post test a los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco – 2016.

Leyenda:

Niveles del desarrollo de la asertividad	PUNTAJE/INTERVALOS			
	D1	D2	D3	TOTAL
Nivel bajo	[10-18]	[10-18]	[10-18]	[30-54]
Nivel inicial	[19-26]	[19-26]	[19-26]	[55-78]
Nivel medio	[27-34]	[27-34]	[27-34]	[79-102]
Nivel bueno	[35-42]	[35-42]	[35-42]	[103-126]
Nivel alto	[43-50]	[43-50]	[43-50]	[127-150]

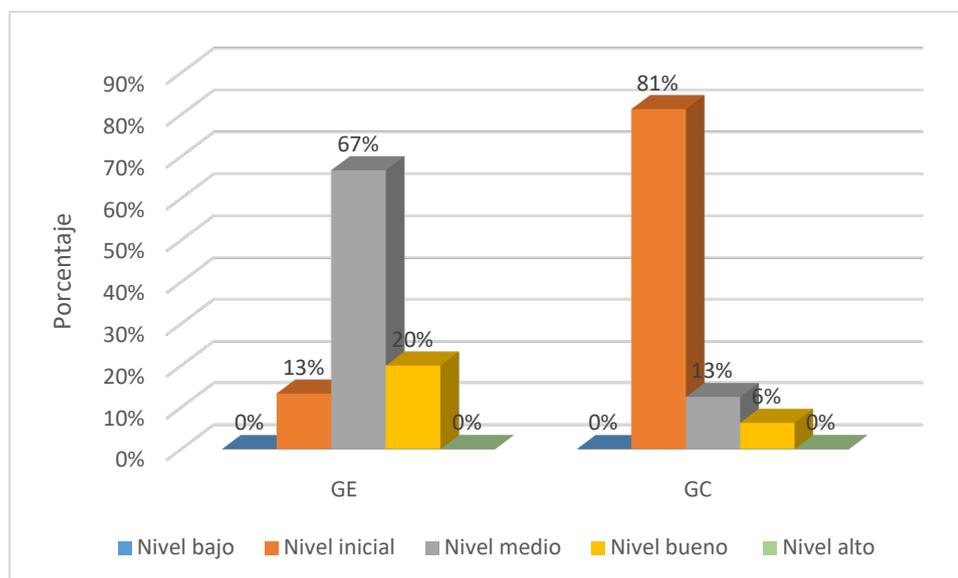
Tabla N° 5**Distribución numérica y porcentual del desarrollo de la asertividad en los niños del GE y GC, según post test**

Niveles	GE		GC	
	N	%	N	%
Nivel bajo	0	0.0%	0	0%
Nivel inicial	2	13.3%	13	81.3%
Nivel medio	10	66.7%	2	12.5%
Nivel bueno	3	20.0%	1	6.3%
Nivel alto	0	0.0%	0	0.0%
Total	15	100%	16	100%

Fuente: Tabla N° 4

Gráfico N° 3

Distribución porcentual del desarrollo de la asertividad en los niños del GE y GC, según post test



Fuente: Tabla N° 5

Comentario: En la tabla N° 5 y gráfico N° 3, se observa que en el GE (Grupo experimental) el 67% de los niños de cinco años se encuentran en un nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 20% se encuentra en el nivel bueno y el 13% en el nivel inicial. En el GC (grupo control) observamos que 81% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel inicial de desarrollo de la asertividad, el 13% se encuentra en el nivel medio y el 6% se encuentran en el nivel bueno. A demás se observa una ventaja del GE sobre el GC, ya que la mayoría de los niños del GE se encuentran en el nivel medio de desarrollo de la asertividad.

Tabla N° 6

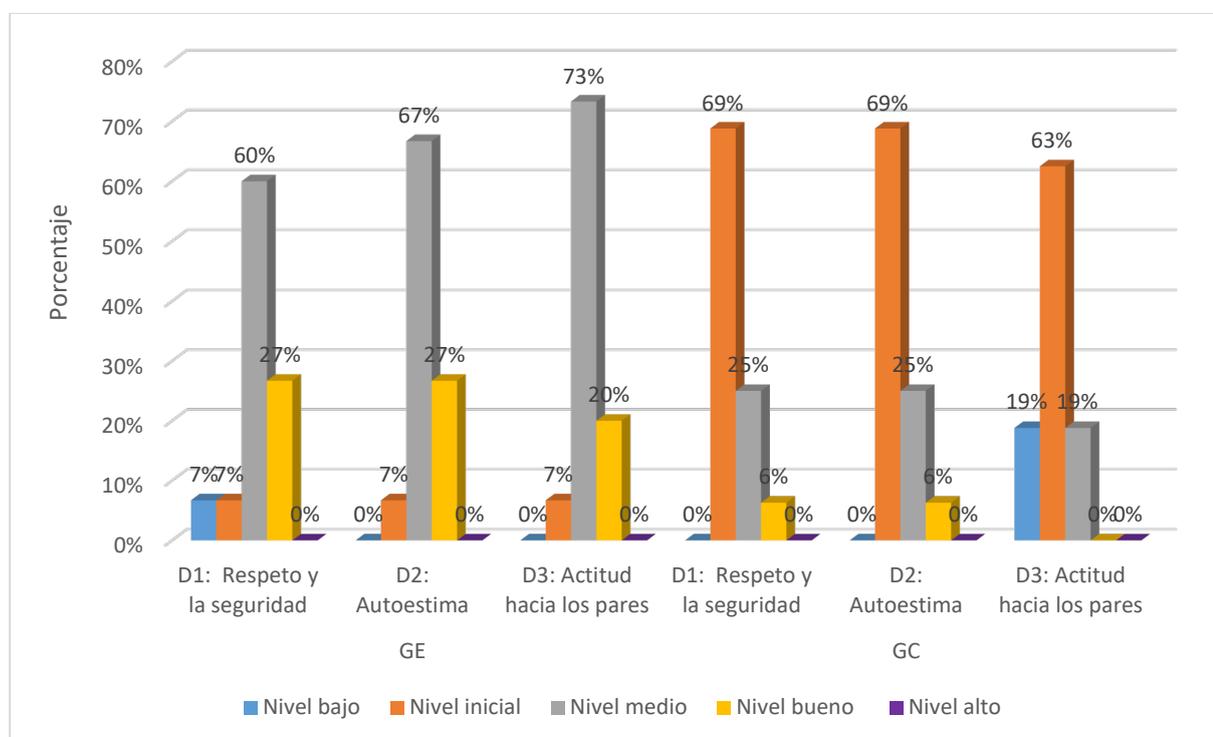
Distribución porcentual del desarrollo de la asertividad de los niños del GE y GC, según dimensiones en el post test.

Niveles	GE			GC		
	D1: Confianza	D2: Autoestima	D3: Actitud hacia los pares	D1: Confianza	D2: Autoestima	D3: Actitud hacia los pares
Nivel bajo	6.7%	0%	0%	0%	0%	18.8%
Nivel inicial	6.7%	6.7%	6.7%	68.8%	68.8%	62.5%
Nivel medio	60.0%	66.7%	73.3%	25.0%	25.0%	18.8%
Nivel bueno	26.7%	26.7%	20.0%	6.3%	6.3%	0%
Nivel alto	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Tabla N° 4

Gráfico N° 4

Distribución porcentual del desarrollo de la asertividad de los niños y niñas del GE y GC, según dimensiones en el post test.



Fuente: Tabla N° 6

Comentario: En la tabla N° 6 y gráfico N° 4, se observa:

- En la dimensión Confianza: en el GE el 60% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 27% se encuentra en el nivel bueno, el 7% se encuentra en el nivel inicial y similarmente 7% se encuentra en el nivel bajo. En el GC el 69% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel inicial de desarrollo de la asertividad, el 25% se encuentra en el nivel medio, y solo el 6% se encuentra en el nivel bueno. Esto en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies.

- En la dimensión Autoestima: en el GE el 67% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 27% se encuentra en el nivel bueno y el 7% se encuentra en el nivel inicial. En el GC el 69% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel inicial de desarrollo de la asertividad, el 25% se encuentra en el nivel medio, y solo el 6% se encuentra en el nivel bueno. Esto en la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies.

- En la dimensión actitud hacia los pares: en el GE el 73% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 20% se encuentra en el nivel bueno y el 7% se encuentra en el nivel inicial. En el GC el 63% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel inicial de desarrollo de la asertividad, el 19% se encuentra en el nivel medio, y similarmente otro 19% se encuentra en el nivel bajo. Esto en la

I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies.

Podemos observar que en el pos test, en las tres dimensiones del GE hubo una mejora significativa, a diferencia del GC, notándose con mayor realce la mejora en la dimensión autoestima.

➤ **Análisis comparativo entre el pre test y post test del grupo experimental.**

• **Hipótesis general de la investigación:**

El Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” influye significativamente en la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. Hipótesis estadística:

$$H_o : \mu_D = 0$$

$$H_i : \mu_D > 0$$

2. Estadístico de prueba: $T_C = \frac{\overline{di}}{\frac{S\overline{d}}{\sqrt{n}}}$

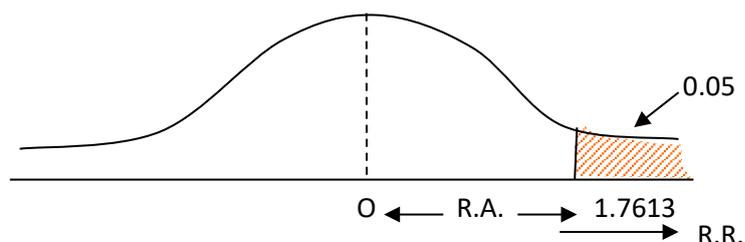
3. Nivel de significancia: *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*

$$Gl=14 (T_t = 1.7613)$$

4. Región Crítica:

Gráfico N° 05

Regiones de aceptación y rechazo de H_0



Resultados de la Hipótesis Estadística.

Valor de la Distribución	"p"
$T_c = 6.915$	0.000

Análisis e Interpretación: Se observa que la probabilidad del estadístico $p = 0.000$ es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$ ($6.925 > 1.7613$) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test por lo que se afirma que el Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” influye significativamente en la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes.

- **Hipótesis específica 1:**

Si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces se fortalecerá la confianza de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. Hipótesis estadística:

$$H_o : \mu_D = 0$$

$$H_i : \mu_D > 0$$

2. Estadístico de prueba: $T_C = \frac{\overline{di}}{\frac{Sd}{\sqrt{n}}}$

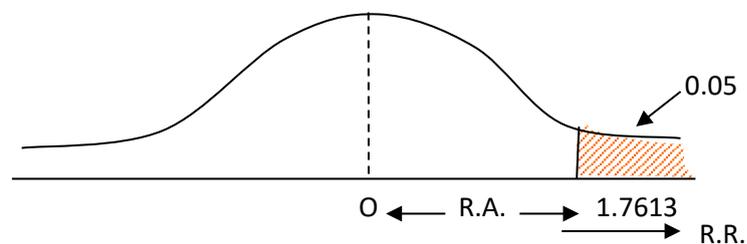
3. Nivel de significancia: *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*

$$Gl=14 \quad (T_i = 1.7613)$$

4. Región Crítica:

Gráfico N° 06

Regiones de aceptación y rechazo de Ho



Resultados de la Hipótesis Estadística.

Valor de la Distribución	"p"
$T_c = 3.812$	0.002

Análisis e Interpretación: Se observa que la probabilidad del estadístico $p = 0.002$ es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$ ($3.812 > 1.7613$) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test en la dimensión Confianza, por lo que se afirma que si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces se fortalecerá el respeto y la seguridad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes.

- **Hipótesis específica 2:**

El taller “aprendiendo decir las cosas” influye considerablemente en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes, Región Huánuco 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. Hipótesis estadística:

$$H_0 : \mu_D = 0$$

$$H_i : \mu_D > 0$$

2. Estadístico de prueba: $T_C = \frac{\overline{di}}{\frac{Sd}{\sqrt{n}}}$

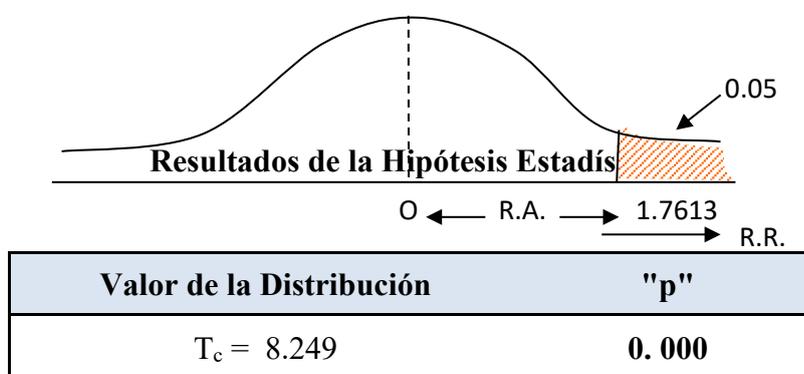
3. Nivel de significancia: Nivel de Significancia: 5% (0.05).

$$Gl=14 \quad (T_t = 1.7613)$$

4. Región Crítica:

Gráfico N° 07

Regiones de aceptación y rechazo de Ho



Análisis e Interpretación: Se observa que la probabilidad del estadístico $p = 0.000$ es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$ ($8.249 > 1.7613$) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test en la dimensión autoestima, por lo que se afirma que el taller “aprendiendo decir las cosas” influye considerablemente en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalíes.

- **Hipótesis específica 3:**

Si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces incidirá positivamente en la actitud hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalíes, región Huánuco en el año 2016.

Prueba de hipótesis para muestras correlacionadas del grupo experimental

1. Hipótesis estadística:

$$H_0 : \mu_D = 0$$

$$H_i : \mu_D > 0$$

2. Estadístico de prueba: $T_C = \frac{\overline{di}}{\frac{Sd}{\sqrt{n}}}$

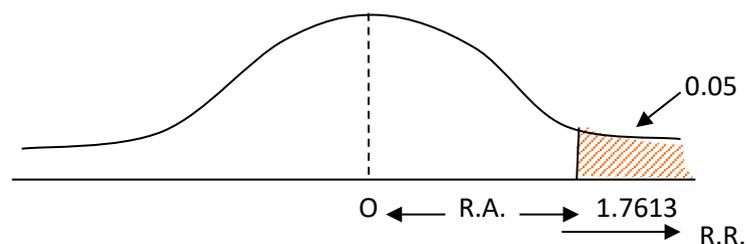
3. Nivel de significancia: *Nivel de Significancia: 5% (0.05).*

$$Gl=14 \quad (T_i = 1.7613)$$

4. Región Crítica:

Gráfico N° 08

Regiones de aceptación y rechazo de H_0



Resultados de la Hipótesis Estadística.

Valor de la Distribución	"p"
$T_c = 8.618$	0.000

Análisis e Interpretación: Se observa que la probabilidad del estadístico $p = 0.000$ es mucho menor a 0.05 (T_c cae en la región de rechazo de la hipótesis nula) y dado que $T_c > T_t$ ($8.618 > 1.7613$) se acepta la hipótesis alterna de investigación.

Por lo tanto, existe diferencia significativa de los promedios obtenidos por el grupo experimental entre el pre test y el post test en la dimensión actitud hacia los pares, por lo que se afirma que si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces incidirá positivamente en la actitud hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalíes.

3.3. Discusión de Resultados

Al comenzar la presente investigación, con los niños de 5 años, preescolar, se les dificultaba compartir los implementos, desarrollar un buen trato, es decir se debía trabajar con ellos para disminuir la agresividad, enfocando el aprender a convivir. Teniendo en cuenta que la conducta agresiva y la conducta pasiva no asertivas, tienen relación con dos modelos de conducta genética muy propias de los mamíferos: la conducta de lucha y la conducta de huida, que se manifiestan según se presenten las circunstancias. Los seres humanos también luchan y huyen en su vida cotidiana. Muy de acuerdo con (Güell, 2005). pero al finalizar, se evidencia un progreso en cuanto ya se presentan menos conflictos, no se supera por completo esta diferencia por la poca continuidad en el proceso y porque según Piaget (1959) los niños “en edad preescolar permanecen dominados por un egocentrismo inconsciente y espontáneo...y es entre los 10 y los 11 años cuando el niño alcanza la verdadera sociabilidad” pero después de la aplicación del taller “Aprendiendo a decir las cosas” se observa el gran interés que los demás seres humanos tienen al observar el inicio de las primeras experiencias en la educación formal del niño, los cuales demuestran la interacción social. Al principio, el adulto es quien dirige las actividades, pero en poco tiempo se invierten los papeles y es el niño el que sorprende al adulto participando en algún momento. Además como sostiene Havelock el proceso de enseñanza aprendizaje tiene como núcleo el

producto. Por lo tanto, el hombre se convierte en el producto de las eventualidades del medio, que actúan como refuerzos logra modelar al hombre, desconociendo de esa manera los determinantes propios del sujeto. Similarmente el aprendizaje es un proceso de auto socio reconstrucción y construcción del conocimiento. Esta posición engloba a las denominadas teorías sociales, cuyas interpretaciones se puede considerar, metafóricamente hablando, que cabalgan entre las aportaciones genético – cognitivas y las socio – históricas cuyos principales representantes, Bandura y Feuerstein, entre otros, sostienen que las interacciones humanas y el contexto social favorecen el aprendizaje individual y causan cambio conceptual. Pues ser asertivo no es sólo aprender a expresar las emociones, afectos, sentimientos y opiniones propias, sino también aprender a recibir de forma adecuada las de los demás. No significa querer tener siempre la razón, sino expresar las opiniones y puntos de vista, sean estos correctos o no. Como sostiene Choynowsky (2000) “Asertividad es la tendencia a expresar directamente necesidades, sentimientos y actitudes, declarar y mantener posiciones, defender derechos” (, p. 20). Y para ello se requieren buenas estrategias comunicacionales.

Es importante recalcar que la asertividad según Güell (2005) es un acto que no genera ansiedad, es espontánea, segura y posee gran tendencia al reforzamiento social y por tanto es un potencializador de desarrollo del individuo favoreciendo una adecuada formación del Autoconcepto y la valoración de sí mismo. Es una habilidad que se puede llegar a

desarrollar; para ello, se contó con los elementos básicos que participan en el proceso de comunicación y el entrenamiento asertivo, como el taller “Aprendiendo a decir las cosas” que se basa en modificar la conducta a partir del modelado y la práctica de conductas alternativas; pasando por un proceso: el aprender a distinguir conductas asertivas de las que no son, tomando conciencia de la importancia de responder asertivamente y la puesta en práctica. Para lo cual se trabajó en tres dimensiones: Respeto y seguridad, Autoestima y Actitud.

Los datos reportados señalan, como erase esperarse, que los niños asertivos tienen una autoestima positiva (Aguilar Kubli, 1987; Smith, 1983), ya que su autorespeto les permite respetar a los demás y poder actuar asertivamente.

En cambio, los sujetos no asertivos tienen un bajo Autoconcepto, lo que origina que presenten ansiedad ante diferentes situaciones sociales y no sean capaces de poder expresarse (Bower y Bower, 1976). Además, se ha encontrado que la baja autoestima en los niños no asertivos se debe a que está en función de la evaluación positiva de los resultados, a las habilidades personales o factores internos y los resultados negativos a factores externos (Alden, 1984).

Ahora bien, los resultados obtenidos hacen pensar que probablemente aquellos niños no asertivos serían aquellos individuos que Díaz Guerrero (1994) llama el "pasivo y obediente", le gusta complacer a los demás, es obediente, está de acuerdo con lo que le dicen, busca su

propia seguridad y evita riesgos que le puedan ocasionar daño físico o mental, es cuidadoso, precavido, cauteloso y aprensivo.

CONCLUSIONES

1. El Taller “Aprendiendo a decir las cosas” influye significativamente en el desarrollo de la Asertividad de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia de Huamiles, Región Huánuco. Porque se pudo evidenciar que la muestra del grupo experimental se inclinó hacia un resultado asertivo, por tanto fueron menos frecuentes las situaciones agresivas. Permitiendo plantear de acuerdo a los resultados del pos test en el que se observa una ventaja del GE sobre el GC, ya que la mayoría de los niños del GE se encuentran en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, estos resultados, aluden a las dinámicas que se promovieron en los talleres dentro del entorno del niño (escuela), donde se avalaron conductas positivas y se pusieron en duda las negativas asertivas; evidenciándose en las puntuaciones medias elevadas de los ítems obtenidos por los niños del GE.
2. El nivel de influencia en la dimensión Confianza en el GE de acuerdo al pos test es de 60% en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 27% se encuentra en el nivel bueno, el 7% se encuentra en el nivel inicial; similarmente 7% se encuentra en el nivel bajo. Quiere decir que gracias al taller desarrollado se obtuvo un avance significativo en el desarrollo de confianza ya que los niños aprendieron a defender sus opiniones y derechos sin agredirse, y también a saber reconocer sus errores propios.
3. Al evaluar la dimensión Autoestima en el GE el 67% de los niños de cinco años se encuentran en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 27% se encuentra en el nivel bueno y el 7% se encuentra

en el nivel inicial.; demostrando los resultados que el taller influyó en el desarrollo de la Autoestima de los niños. Puesto que la asertividad genera la satisfacción personal de quien la practica por un lado disminuyendo los problemas y situaciones conflictivas.

4. La aplicación adecuada del taller “Aprendiendo a decir las cosas”, influye en la dimensión actitud positiva hacia los pares ya que los resultados obtenidos en el GE fue de 73% de los niños se encontraron en el nivel medio de desarrollo de la asertividad, el 20% se encuentra en el nivel bueno y el 7% se encuentra en el nivel inicial. Significando que respetando los derechos del otro y reconociendo los derechos propios y principalmente sin recurrir a la agresión en el proceso de la búsqueda de una solución la expresión facial, la postura corporal y el tono de voz permitieron limar asperezas y desarrollar actitudes positivas.

RECOMENDACIONES

1. Promover en las Instituciones Educativas el tratamiento de la Asertividad en todas las áreas curriculares como una forma de mejorar las relaciones interpersonales docentes alumnos y la socialización de nuestros niños.
2. A los docentes, asumir una práctica responsable de la pedagogía interesándose en el desarrollo de la asertividad de sus niños y no solo asumir la responsabilidad de la parte cognitiva curricular.
3. A los docentes, Diseñar un programa innovador a fin de ser aplicado los padres de familia para que ellos refuercen la asertividad de sus menores hijos.
4. A la directora de la institución educativa promover un taller para capacitar al profesorado de la institución educativa en el reconocimiento y tratamiento de la asertividad a fin de que puedan brindar tutoría y atender los problemas de sus niños.
5. A la directora de la institución generar entre los docente la toma de conciencia para incorporar en las unidades de aprendizaje y contenidos transversales ejes temáticos relacionados con la asertividad.
6. A la dirección el colegio a fin de ver la posibilidad de desarrollar proyectos basados en objetivos cooperativos, debiendo organizarse alrededor del trabajo en equipo con resolución de problemas que generen disonancia cognitiva, trabajo consensuado y fines comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Alberti, R. y Emmons, M. (1978) *Desarrollo Asertivo*. California: Edit. Impact.
- Alberti, R. y Emmons, M. (1978) *Su perfecto derecho: una guía de comportamiento asertivo*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Arribasplata, M. y Quintana, H. (2007) *Educación en valores*. Lima: San Marcos: Primera Edición.
- Benavides C. (1999) *Didáctica del nivel inicial*. Lima. Editorial INADEO 1ª edición.
- Berger, S. (1962) *Conditioning through vicarious instigation*. Psychological Review, 29, 450-466.
- Bwllack, A. et. al. (1980) *Evaluación conductual de las habilidades sociales. Formación de la investigación y la práctica..* New York: Plenum Press, p. 407.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée.
- Chomsky, N. (2000) *El control de nuestras vidas*, en El viejo topo nº 144, pp. 9-20. Traducción de Artur Colom. Ediciones de Intervención Cultural, S.L., Barcelona.
- De Prado, D. (1988) *Técnicas creativas y lenguaje total (en la educación infantil)*. España: Editorial Narcea.
- Ekman, P., Brattesani, K., O'sullivan, M., & Friesen, W. (1979) *Does Image Size Affect Judgements of the Face?* Journal of Nonverbal Behavior, 4(1), 57-61.

- Ekman, P. & Oster, H. (1979) *Facial Expressions of Emotion*. Annual Review of Psychology, 30, 527-554.
- Elizondo, M. (2003) *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*, México: ed. Trillas.
- Fensterhein, H. y Baer, J. (1976) *No diga sí cuando quiere decir no*. Barcelona: Grijalbo, P. 510-511.
- Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Revista Educación y Pedagogía, (12 y 13), pp. 339-350. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6227/5743>
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007) *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. Revista Educación y Pedagogía, 19(47), pp. 165-173.
- Galarza, P. (2012) *Relación entre el nivel de conductas asertivas y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E.N Fe y Alegria 11, Comas-2012*, tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
- González, E. (2010) *Una Visión Holística de la Pedagogía Contemporánea*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Güell, M. (2005) *Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó
- Hart, L. (1998), HART, L. (1998) *Recupera tu Autoestima*. Barcelona, Ediciones Obelisco

- Hernández, R. (2005) *Metodología de la investigación*. México: Alejandra Martínez Ávila – Editora
- Lange, M. y Jakubowaki, P. (1976) *Assertive Behavior and clinical problems of womwn*. In: R. E. Alberti (ed), *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. Sal Luis Obispo, California: Impact, P 415-417
- Lazarus, A. (1966) *Behavior rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behavior change*, *Behavior Research and Therapy*. P. 209-212
- Libet y Lewishon (1988) *Entrenamiento asertivo*. Medellín, Ed. Rayuela.
- Lloyd, S (1998) *Cómo desarrollar la asertividad positiva*. México: Iberoamérica.
- Ludlow R. y Pantón F. (1997) *La esencia de la comunicación*. México Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- López, M. (2009) *Efectos del aprendizaje cooperativo en las conductas asertivas, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio Bibliométrico de 1997 a 2008*. (Tesis doctoral) España: Universidad de Alicante.
- Mc Donald, L. (1978) *Measuring assertion: A Model and method, behavior*. Therapy, EEUU: Star.
- Manrique, L. (2001) *Desafíos de la nueva educación*. Lima: Víctor Paredes Adriazén- Editor.

- Manrique L. y Martínez T. (2009) *Métodos activos y técnicas didácticas aplicables a la educación inicial, primaria, secundaria y superior*.
Lima: Víctor Paredes Adriaéz- Editor.
- Martínez, V. (2001). *Convivencia escolar: problemas y soluciones*. Revista Complutense de Educación. Chile
- MINEDU (2015) *Rutas de Aprendizaje, II ciclo, Área Curricular Personal Social*.
Lima: Metro color S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002) *Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004 – 2006*. Lima: Impreso en corporación Gráfica Navarrete S.A..
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1988) *Guía metodológica de aprestamiento*.
Breña: Editorial Imprenta D.E.S.A.
- Morris, Ch. (1992) *Psicología un nuevo enfoque*. Ed., Prentice Hall 7a edición.
P.473
- Papalia, W., y Duskin L. (2006) *Psicología del Desarrollo*. (9ª.Ed). México: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2002) *Psicología del Niño*. (16ª .Ed.). Madrid- España:
- Pozo, J. (2010) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S. L. Décima edición. Madrid, España.
- RAMÍREZ, A. (1999) *La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria (Guía para el maestro)*. México: Editorial UPN.

- Reguera, A. (2010) *Efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes del 5º nivel de idiomas extranjeros de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-UNAP*, 2009. (Tesis de maestría) Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rich, A. y Schroeder, H. (1976) *Temas de investigación en la formación de asertividad*. Boletín psicológico, P. 1082.
- Rimm y Masters (1984) *Terapia de la conducta*. México: Trillas.
- Riso, W. (1988) *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: rayuela, p. 45
- ROCA, E. (2003) *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*, Valencia: ACDE Ediciones, ISBN: 84- 931156-9-X, p.10.
- Roche, R. (1995) *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Schultz, J. (1931) *Das autogene Training (Konzentratve Selbstenspannung)*. Stuttgart: Verlag. Traducción al español en Ed. Científico-Médica.
- Slaby, R. ; Roedell, W.; Arezzo, D. y Hendrix, K. (2014) *Estrategias Para La Prevención Temprana De La Violencia En Los Niños*; EEUU: Universidad de Winsconsin,

- SIBAJA, D. (2007) *La Competencia Social en Relación con el Rechazo de los Pares en Niños de Educación Primaria* *Psicología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, diciembre, pp. 51-60.
- TAMAYO, M. (2003) *El proceso de la investigación Científica*. Balderas México: Editorial LIMUSA, de Noriega Ediciones.
- Tierno, B. (2001) *Saber y Educar guía para padres y profesores*. Adrid: Edic. Temas de Hoy SA.
- Torres, H. (1994) *La comunicación educativa; objeto de estudio y áreas de trabajo*. Tesis UNAM. México. 238p.
- Vassart, M. (1997) *La agresividad de nuestros hijos*. España: Espasa Calpe.
- Welch, T. (1968) *Locus of control and differenees in meaning response conditioning*. Unpublished Master's thesis. University of Missouri at Columbia,.
- Wheeler, V. y Ladd, G. (1982) *Assesment of children's selfeffi cacy for social interaction with peers*. *Developmental Psychology*, 18, 795- 805.
- Wolpe, J. (1977) *La Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.
- Zubiri, X. (1999) *El hombre y la verdad*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.

ANEXOS

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS Y VARIABLE:	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿Cómo influye El Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” en el desarrollo de la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco - 2016?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué medida el taller “aprendiendo decir las cosas” influye en el respeto y la seguridad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016? 2. ¿De qué manera influye el taller “aprendiendo decir las cosas” en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016? 3. ¿Cuál es la incidencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en la actitud hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalies, región Huánuco en el año 2016? 	<p>OBJETIVO GENERAL: Explicar cómo influye el taller “Aprendiendo saber decir las cosas” en la asertividad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el nivel de influencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en el respeto y la seguridad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016. 2. Evaluar el efecto del taller “aprendiendo decir las cosas” en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016. 3. Determinar el nivel de incidencia del taller “aprendiendo decir las cosas” en la actitud hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalies, región Huánuco en el año 2016. 	<p>HIPÓTESIS GENERAL: El Taller “Aprendiendo Decir Las Cosas” influye significativamente en la Asertividad de los Niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces se fortalecerá el respeto y la seguridad de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016. 2. El taller “aprendiendo decir las cosas” influye considerablemente en la autoestima de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado de El Porvenir del Distrito de Llata, Provincia De Huamalies, Región Huánuco 2016. 3. Si se aplica adecuadamente el taller “aprendiendo decir las cosas” entonces incidirá positivamente en la actitud hacia los pares en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 124 del Centro Poblado del Porvenir del distrito de Llata, provincia de Huamalies, región Huánuco 2016. 	<p>4.1. TIPO DE ESTUDIO Según Orden de la Hoz (2003), el tipo de estudio de la presente Investigación es Aplicada; porque nos permitirá manipular la variable independiente (Taller “aprendiendo decir las cosas”), Esto nos ayudará conocer sus consecuencias sobre la variable dependiente (Asertividad) los cuales serán medidos mediante una prueba de entrada y salida.</p> <p>4.2. MÉTODOS A UTILIZAR Método experimental. Se fundamenta en el Método Científico y utiliza como procesos lógicos la inducción y la deducción. Consiste en realizar actividades con la finalidad de comprobar, demostrar o reproducir ciertos fenómenos hechos o principios en forma natural o artificial, de tal forma que permita establecer experiencias para formular hipótesis que permitan a través del proceso científico conducir a generalizaciones científicas, que puedan verificarse en hechos concretos en la vida diaria</p> <p>4.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p>

<p style="text-align: center;">MATRIZ DE CONSISTENCIA</p>		<p>3.6. VARIABLES:</p>	<p>El diseño de investigación que se utilizó en el presente estudio es de tipo Cuasi Experimental con dos grupos no equivalentes, tomados intencionalmente con juicio de expertos cuyo diagrama es el siguiente:</p>
		<p>a. VARIABLE INDEPENDIENTE.</p> <p>Taller “aprendiendo decir las cosas”</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE:</p> <p>Asertividad</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;"> G .E. I: O1 X O3 ----- G .C. I: O2 _ O4 </td> </tr> </table> <p>Donde: GE : Grupo Experimental. GC : Grupo de Control O₁ y O₂ : Pre Test. X : Taller “aprendiendo decir las cosas”. O₃ y O₄ : Post Test.</p>
G .E. I: O1 X O3 ----- G .C. I: O2 _ O4			

Instrumentos de recolección de datos

PRETEST

Instrucciones:

Por favor, lea atentamente cada enunciado y tache con una “X” el número que mejor se ajuste al comportamiento más actual y real (no sobre el pasado) del niño a quien se desea evaluar.

Recuerde responder todos los enunciados. Agradecemos su colaboración.

Consideramos que:

1. Nivel bajo	Nunca
2. Nivel inicial	Rara vez
3. Nivel medio	Algunas veces
4. Nivel bueno	Casi siempre
5. Nivel alto	Siempre presenta la habilidad

DIME N SIÓN	N° ITE M	ITEM	ESCALA				
			1	2	3	4	5
RESPECTO Y LA SEGURIDAD	1	Pide ayuda o favor cuando lo necesita.					
	2	Intercede a favor de otro.					
	3	Participa y se interesa por las actividades que se realizan.					
	4	Da las gracias por iniciativa propia.					
	5	Muestra interés por lo que sucede a los demás.					
	6	Muestra amabilidad cuando otro niño tiene problema.					
	7	Pide las cosa “por favor” por iniciativa propia.					
	8	Busca vía alternativa adecuada cuando al pedir un favor a otra persona ésta se lo deniega.					
	9	Presta y comparte sus cosas con los demás.					
	10	Utiliza material, juegos con otros niños adecuadamente.					

AUTOESTIMA	11	Reconoce cuando ha ganado.						
	12	Reconoce cuando ha perdido.						
	13	Pide perdón o dice “lo siento” por iniciativa propia.						
	14	Cuando otras personas le hacen un cumplido, elogio, alabanza,...les sonrío, mira, escucha,...						
	15	Cuando tiene un problema con otro niño lo soluciona por sí solo.						
	16	Expresa comentarios positivos y agradables de sí mismo.						
	17	Expresa simpatía hacia los demás.						
	18	Expresa las propias ideas y opiniones.						
	19	Expresa insatisfacción si alguien vulnera sus derechos o ante el desacuerdo.						
	20	Reconoce cuando ha hecho alguna cosa mal.						
ACTITUD HACIA LOS PARES	21	Expresa adecuadamente sus emociones o sentimientos desagradables (miedo, enfado, tristeza.)						
	22	Expresa adecuadamente sus emociones o sentimientos agradables (alegría, felicidad, sorpresa.)						
	23	Mira a la cara de las personas al relacionarse con ellas.						
	24	Sonríe a los demás cuando es oportuno.						
	25	Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con otros niños.						
	26	Se expresa verbalmente con facilidad.						
	27	Escucha cuando se le habla.						
	28	Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con el adulto.						
	29	Cuida las cosas que no son tuyas.						
	30	Anima, elogia, alaba o felicita a otros niños.						

MUCHAS GRACIAS.

POS TEST

Instrucciones:

Por favor, lea atentamente cada enunciado y tache con una “X” el número que mejor se ajuste al comportamiento más actual y real (no sobre el pasado) del niño a quien se desea evaluar.

Recuerde responder todos los enunciados. Agradecemos su colaboración.

Consideramos que:

1. Nivel bajo	Nunca
2. Nivel inicial	Rara vez
3. Nivel medio	Algunas veces
4. Nivel bueno	Casi siempre
5. Nivel alto	Siempre presenta la habilidad

DIMEN SIÓN	N° ITE M	ITEM	ESCALA				
			1	2	3	4	5
RESPE TO Y LA SEGUR IDAD	1	Pide ayuda o favor cuando lo necesita.					
	2	Intercede a favor de otro.					
	3	Participa y se interesa por las actividades que se realizan.					
	4	Da las gracias por iniciativa propia.					
	5	Muestra interés por lo que sucede a los demás.					
	6	Muestra amabilidad cuando otro niño tiene problema.					
	7	Pide las cosa “por favor” por iniciativa propia.					
	8	Busca vía alternativa adecuada cuando al pedir un favor a otra persona ésta se lo deniega.					
	9	Presta y comparte sus cosas con los demás.					
	10	Utiliza material, juegos con otros niños adecuadamente.					
AUTO ESTI MA	11	Reconoce cuando ha ganado.					
	12	Reconoce cuando ha perdido.					
	13	Pide perdón o dice “lo siento” por iniciativa propia.					

	14	Cuando otras personas le hacen un cumplido, elogio, alabanza,...les sonríe, mira, escucha,...						
	15	Cuando tiene un problema con otro niño lo soluciona por sí solo.						
	16	Expresa comentarios positivos y agradables de sí mismo.						
	17	Expresa simpatía hacia los demás.						
	18	Expresa las propias ideas y opiniones.						
	19	Expresa insatisfacción si alguien vulnera sus derechos o ante el desacuerdo.						
	20	Reconoce cuando ha hecho alguna cosa mal.						
ACTITUD HACIA LOS PARES	21	Expresa adecuadamente sus emociones o sentimientos desagradables (miedo, enfado, tristeza.)						
	22	Expresa adecuadamente sus emociones o sentimientos agradables (alegría, felicidad, sorpresa.)						
	23	Mira a la cara de las personas al relacionarse con ellas.						
	24	Sonríe a los demás cuando es oportuno.						
	25	Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con otros niños.						
	26	Se expresa verbalmente con facilidad.						
	27	Escucha cuando se le habla.						
	28	Actúa de manera amistosa y cordial en su relación con el adulto.						
	29	Cuida las cosas que no son suyas.						
	30	Anima, elogia, alaba o felicita a otros niños.						

MUCHAS GRACIAS.

**LISTA DE COTEJO DEL REGISTRO DE ASERTIVIDAD DEL NIÑO
DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 124 DEL
CENTRO POBLADO DE EL PORVENIR DEL DISTRITO DE LLATA,
PROVINCIA DE HUAMALIES, REGIÓN HUÁNUCO**

Fecha de
aplicación.....
Nombre del
evaluador.....

N°	ÍTEMS	VALORACION			
		MB	B	R	D
	Alternativa				
01	Ayuda a sus compañeros en situaciones conflictivas mostrando empatía y cariño por ellos.				
02	Coopera en la realización de trabajos, en actividades grupales				
03	Comparte sus cosas con sus compañeros.				
04	Saluda y se despide al ingresar y dejar el aula.				
05	Hace peticiones en forma cortés, utilizando las palabras por favor y gracias.				
	PROMEDIO				

TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”
TALLER DE ASERTIVIDAD “APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

ME QUEJO DE...

CAPACIDAD: Aprende a mostrar desacuerdo en las situaciones necesarias.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: Aproximadamente 20 minutos.

AGRUPAMIENTO: En asamblea.

MATERIALES NECESARIOS: Marionetas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

A través de las marionetas, van a practicar como mostrar desacuerdo de una manera educada.

- Un compañero me pinta en mi ficha ¿Qué tengo que decirle?
- Un compañero me coge una pieza de un puzzle que estoy construyendo ¿Qué tengo que hacer?.
- La maestra me riñe por una cosa mal que yo no he sido. ¿Qué tengo que decirle?.
- Un niño me roba el almuerzo ¿Qué le dirías?
- Un niño me está chinchando “eres tonto”. ¿Qué le tengo que decir?.
- Unos compañeros me molestan en el momento de la asamblea ¿Qué les digo?
- Etc.

SUGERENCIAS:

Animarles a que cuenten experiencias personales similares. Así practicaremos esta habilidad.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

¡NO!

CAPACIDAD: Sabe decir no en distintas situaciones con respeto a los demás.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: aproximadamente unos 20 minutos.

AGRUPAMIENTO: En gran grupo.

MATERIALES NECESARIOS: Marionetas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Vamos a enseñar a los niños a saber decir no. La marioneta hará preguntas a todo el grupo de alumnos que ellos tendrán que contestar seguidamente:

1. Estoy jugando con algo que necesito. Un compañero me lo pide, y yo no se lo puedo dar.
2. He traído dos galletas para almorzar. Un compañero me pide una; pero yo tengo hambre.
3. La profesora nos pide que vayamos a buscar una hoja y no podemos porque tenemos las manos sucias.
4. Una niña está rompiendo un juguete y me dice que yo también lo haga.
5. Un niño no quiere colorear el dibujo y me pide que se lo coloree yo.
6. Estás viendo en la televisión unos dibujos que te gustan, y tu hermano cambia de canal.
7. etc.

SUGERENCIAS:

Es muy importante que los niños aprendan a decir que no, sin enfadarse ni chillar; por eso, se pueden realizar role-playing de situaciones donde sea necesario saber decir no.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

NO ESTOY DE ACUERDO

CAPACIDAD: Sabe mostrar desacuerdo cuando algo no nos gusta o nos ofende.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: Unos 20 minutos.

AGRUPAMIENTO: En "asamblea"

MATERIALES NECESARIOS: Marionetas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Es una actividad complementaria a la actividad ¡No!

Con marionetas los niños van a practicar como mostrar desacuerdo con educación; sin enfadarse.

La marioneta pide consejo a los niños sobre qué hacer en las siguientes situaciones:

1. Una niña me quita una pieza de construcción que necesito para hacer una casa.
2. Mi profe me riñe por algo que no he realizado.
3. Un niño me dice una cosa que no me gusta (tonta, fea...) ¿Qué tengo que decirle?
4. Un niño me empuja para quitarme mi silla. ¿Qué hago?.
5. Dejo una cosa a un compañero y no me la devuelve. ¿Qué le digo?.
6. Un niño ha cogido una cosa de otra clase que no es suya. ¿Qué le digo?.

SUGERENCIAS:

Pedir a los niños que planteen nuevas situaciones y qué tenemos que hacer. Pueden realizarse role-playing con las situaciones o con otras nuevas.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

¿QUÉ HACER SÍ...?

CAPACIDAD: Favorece que los niños se sientan más seguros y sean capaces de decir no; resolviendo problemas sobre cómo enfrentarse a las emergencias o situaciones de pánico.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

AGRUPAMIENTO: Gran grupo.

MATERIALES NECESARIOS:

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Decir a los niños que vamos a jugar a "¿Qué hacer si...?". se trata de pensar cómo manejarían las situaciones siguientes. Animarles a ofrecer maneras alternativas de solucionar cada problema:

- Si un extraño te da golosinas o te dice que tu madre dijo que debes irte con él.
- Si en el colegio, un compañero te dice que pegues a otro.
- Si en la hora del almuerzo, un compañero te dice que tomes un almuerzo de otro niño y que no digas nada.
- Etc...

Hacer que los niños dramatizen estas situaciones. Dejar que sugieran cómo manejar dichas situaciones.

SUGERENCIAS:

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE:

Adaptación FELDMAN (2002). *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?. Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid. Narcea.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”**

SÍ o NO

CAPACIDAD: Favorece que los niños se sientan más seguros y sean capaces de decir no.

GRADO: 5 Años.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

AGRUPAMIENTO: Gran grupo e individual.

MATERIALES NECESARIOS: Rotuladores o lápices de cera. Tijeras. Cinta adhesiva. Palitos de helado.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Usando los modelos, recortar dos círculos para cada niño. Dejar que los niños colorean una de las dos caras con rotuladores o ceras.

Pegar con cinta adhesiva las caras a los palitos.

Hablar sobre la importancia de elegir bien. Unas veces se debe decir “sí” (levantar cara sonriente), y otras decir “no” (levantar cara triste).

Decir frases similares a estas:

- Tu mejor amigo dice: “Vamos a tirar piedras a los coches o vamos a pegar a ...)
- Tú estás jugando y un amigo te pregunta si puede jugar contigo.
- Si en la hora del almuerzo, un compañero te dice que tomes un almuerzo de otro niño y que no digas nada.
- Etc...

Preguntar a los niños “por qué “tomaron ciertas decisiones.

SUGERENCIAS:

Permitir que ellos inventen sus propios cuentos para que sus compañeros les respondan.

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE:

Adaptación FELDMAN (2002). *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?. Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid. Narcea.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”**

¡NO TOCAR!

CAPACIDAD: Favorece que los niños aprendan a decir “no”.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 30 o 40 minutos aproximadamente.

AGRUPAMIENTO: En asamblea e individual.

MATERIALES NECESARIOS: Muñeca con ropas . ceras y papel.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Debate con un cuento sobre una niña o una muñeca:

Esta es Ana y tiene 5 años. un día un vecino se la acercó y trató de tocarla en un lugar que a ella no le gustó. ¿Qué debe hacer Ana?.

Pedir a los niños que terminen el cuento y que den sugerencias para resolver el problema.
Hacer que nombren partes de sus cuerpos donde está bien que otras personas les toquen.
Recordarles que lo que cubre sus trajes de baños son zonas ¡no tocar!.

Hacer una dramatización diciendo: “No” y llamando a otro adulto cuando alguien les hace sentirse incómodos.

Dar a los niños papel y ceras y hacer que dibujen sus cuerpos con el traje de baño puesto.
Pedirles que en sus “retratos” señalen dónde se les puede tocar.

SUGERENCIAS:

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE:

Adaptación FELDMAN (2002). *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?. Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid. Narcea.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

NO, LO SIENTO

CAPACIDAD: Aprende a decir no sin sentir remordimientos.
Defender los propios derechos y respetar de los de los demás

GRADO: 5 años

TEMPORALIZACIÓN: 2 sesiones de 50 minutos

AGRUPAMIENTO: gran grupo.

MATERIALES NECESARIOS: cuento "El rosal mágico". Papel continuo, pinturas, tijeras y pegamento,

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

.Leer el cuento: "*El rosal mágico*"

.Realizar actividades de comprensión del cuento:

-¿Por qué Rosa era un rosal mágico? ¿Qué hacía?

-¿Por qué Rosa no era capaz de decir que no? ¿Qué le pasó?

.Realizar actividades de ampliación:

-¿Os gustaría decir no algunas veces? ¿Cuándo?.....

Conversar con los niños sobre la necesidad de negarse en situaciones en las que por agradar a los demás o ser sumiso, injustamente salimos perjudicados o realizamos acciones que no nos corresponden que a la larga pueden llevar a confusiones o a conflictos con algún amigo.

SUGERENCIAS: Taller de plástica:

Pintar un rosal en un papel continuo grande y decorarlo entre todos.

TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

***CUENTO: EL ROSAL MÁGICO**

Había una vez un rosal mágico que crecía en mitad de un jardín del barrio. Se llamaba Rosa y parecía un rosal como los demás, pero era capaz de hablar.

Rosa tenía una amiga que se llamaba María, que no tenía muchos amigos y que cuando estaba triste contemplaba las hermosas flores del rosal y se alegraba el día, por eso, Rosa estaba muy orgullosa de sus rosas y cuando ella se acercaba, se esforzaba por exhalar sus mejores fragancias.

Un día, llegó al barrio un niño nuevo que era muy “carota”, y se sentó al lado de Rosa, que le preguntó:

-¿Quién eres, no te conozco?

-¡Ahhhhh! ¡Socorro! ¡Un rosal que habla!

-No te asustes, tú no lo sabías porque nunca te habías acercado. Soy un rosal mágico y me llamo Rosa.

-Hola yo me llamo Manu, ¡Que rosas más bonitas! ¡Y qué fragancia!, ¿Puedo llevarme una para llevársela a mi mamá?

-Bueno..., si es sólo una -dijo poco convencida- lo que pasa es que yo quiero estas rosas para alegrar a todo el que pase por el jardín y si te las llevas a los pocos días se morirán y el parque estará más triste, pero ya que hoy nos hemos hecho amigos, para que no te enfades conmigo, coge algunas y le regalas a tu mamá.

Ni corto ni perezoso, Manu cogió todas las rosas de rosal y se fue corriendo a su casa. Cuando más tarde llegó María para disfrutar del aroma, del paisaje, y de la charla de su amiga, se encontró el rosal pelado y se puso aún más triste de lo que había llegado.

Rosa se dio cuenta de que se había perjudicado a sí misma y a los demás por contentar a un niño y se puso a llorar tristemente.

Pasó mucho, mucho tiempo... Cuando llegó la primavera siguiente Manu se acercó un día a visitarlo.

-Dame rosas- Le dijo.

-No, si te dejo que cojas rosas me volverás a dejar pelada y no podrán disfrutar de ellas nadie más.

Esa primavera, Rosa tuvo rosas para María y todos sus amigos y volvió a ser feliz.

-Las cosas salen bien cuando una las hace bien- Decía en voz alta.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”**

LA SEÑORA “NO”

CAPACIDAD: aprende a decir “NO”

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 15 a 20 minutos

AGRUPAMIENTO: grupo clase

MATERIALES NECESARIOS: cartel con la señora NO.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Presentamos a los niños un cartel con la señora NO.

Cuando la señora NO dice que NO, es que NO.

Por ejemplo: Una niña, en un determinado momento no quiere jugar contigo y dice NO, y es que no.

Podemos averiguar con respeto por qué será.

Una niña no te deja el rotulador y dice NO. (*¿Será que no ha terminado su dibujo?*)

A alguien le molestan y dice NO.

Hecha esta introducción, colgamos el cartel en un lugar visible de la clase y pedimos que expliquen situaciones en que quieren usar la señora NO.. Hablamos de alguna vez que lo ha utilizado papá, mamá, las hermanas, las amigas,

Reflexión:

¿Cómo decimos NO? ¿Cuándo hay que decir que NO? ¿Aceptamos que nos digan NO?

¿Qué ocurre cuando alguien dice siempre NO?

La señora NO nos ayuda a decir a las demás que hay cosas que nos molestan, que nos hacen daño, que no aceptamos, ... Nos ayuda a protegernos y defendernos. No debemos utilizarlo para salirnos con la nuestra. Aparece cuando ya hemos dicho de otras maneras lo que pensamos y lo que queremos sin conseguir que nos respeten.

SUGERENCIAS: podemos dejar el cartel de la SEÑORA NO en el aula (rincón de los sentimientos) para que los niños lo puedan usar cuando lo crean necesario.

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE:

Cosquillitasenlapanza2011.blogspot.c

**TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”**

EN BUSCA DE LA LIBERTAD

CAPACIDAD: autoafirmarse sin agredir a nadie.

GRADO: 5 años

TEMPORALIZACIÓN: 15 a 20 minutos.

AGRUPAMIENTO: grupo aula.

MATERIALES NECESARIOS: ninguno.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Dos personas se colocan de pie una detrás de otra mirando en la misma dirección. La persona de adelante estira sus brazos hacia atrás cruzándolos a la altura de las muñecas e impulsando su cuerpo hacia adelante intentando caminar en la dirección que le apetezca. La persona de atrás sujeta a la de adelante agarrando sus manos cruzadas e impidiéndola avanzar. Después de realizar la actividad durante un minuto se cambian los papeles y se repite. A continuación se evalúa lo sucedido y lo repite otra pareja.

Reflexión:

¿Cómo se ha sentido cada una de las personas en cada momento? ¿Cuál era exactamente el motivo de problema? ¿Cómo se ha solucionado? ¿Qué otras posibles soluciones tenía?

¿Te ha pasado algo parecido alguna vez? ¿Alguna vez te han impedido hacer lo que querías?

¿Alguna vez has impedido a alguien que vaya donde quiera ir?

SUGERENCIAS:

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE:

cosquillitasenlapanza2011.blogspot.com

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

CUENTO DE LA OSTRA Y EL PEZ

CAPACIDAD: aprende a defender los propios derechos.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos.

AGRUPAMIENTO: gran grupo.

MATERIALES NECESARIOS: cuento.

Contar el cuento del pez y la ostra.

Tras contar el cuento pediremos a los niños que encuentren diferentes soluciones para acabar el cuento enfatizando aquellas que supongan la expresión y la defensa correcta de los propios derechos.

Reflexión:

¿Qué os ha parecido? ¿Qué habéis aprendido? ¿Qué otras situaciones os recuerdan esta historia?

SUGERENCIAS: Pedir dos voluntarios para que hagan una teatralización del cuento con la mejor solución aportada por la clase.

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE: *cosquillitasenlapanza2011.blogspot.com*

TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

CUENTO: LA OSTRA Y EL PEZ

Érase una vez una ostra y un pez.

La ostra habitaba las aguas tranquilas de un fondo marino, y era tal la belleza, colorido y armonía de su aspecto que llamaba la atención de cuantos animales por allí pasaban.

Un día acertó a pasar por el lugar un pez que quedó encantado al instante.

Se sintió sumamente atraído por la ostra y deseó conocerla al instante. Sintió un fuerte impulso de entrar en los más recónditos lugares de aquél animal misterioso. Y así, partió veloz y bruscamente hacía el corazón de la ostra, pero ésta se cerró, también bruscamente.

El pez, por más y más intentos que hacía para abrirlas con sus aletas y con su boca, aquellas más y más fuertemente se cerraban.

Pensó entonces en alejarse, esperar a cuando la ostra estuviera abierta y, en un descuido de ésta, entrar veloz sin darle tiempo a que cerrara sus valvas.

Así lo hizo, pero de nuevo la ostra se cerró con brusquedad.

La ostra era un animal extremadamente sensible y percibía cuántos mínimos cambios en el agua ocurrían, y así, cuando el pez iniciaba el movimiento de acercarse, ésta se percataba de ello y al instante cerraba sus valvas.

El pez, triste, se preguntaba ¿por qué la ostra le temía? ¿Cómo podría decirle que lo que deseaba era conocerla y no causarle daño alguno? ¿Cómo decirle que lo único que deseaba era contemplar aquella belleza y compartir las sensaciones que le causaban?

El pez se quedó pensativo y estuvo durante mucho rato preguntándose qué podría hacer.

¡De pronto!, se le ocurrió una gran idea.-Pediré ayuda, se dijo. Sabía que existían por aquellas profundidades otros peces muy conocidos por su habilidad para abrir ostras, y hacia ellos pensó en dirigirse.

-Hola, dijo el pez. ¡Necesito vuestra ayuda!

Siento grandes deseos de conocer una ostra gigante pero no puedo hacerlo.

Los peces continuaron en animada conversación buscando posibles soluciones.

....

Costa y López

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

¿BAILAS...?

CAPACIDAD: Toma la iniciativa en la elección de compañeros de juego.
Aprender a rechazar ofrecimientos de manera cortés.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 10 a 15 minutos.

AGRUPAMIENTO: grupo aula.

MATERIALES NECESARIOS: Reproductor de música y CD o cinta.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La profesora dividirá la clase en dos grupos de igual número de niños. Si resultan impares, ella lo hará con el que se quede solo. Un grupo se sentará en el suelo. Serán los elegidos.

El otro grupo estará de pie. Cuando la profesora lo indique, cada uno de los que eligen deberá tomar la iniciativa, ir hacia algún niño y preguntarle: "¿Quieres bailar conmigo?" El elegido podrá decir sí o no. Cuando todos tengan su pareja, andarán o bailarán por la sala juntos. Después, se cambiarán los papeles.

Se debe respetar a los niños que no quieran bailar o que quieran bailar con otra pareja.

Comentar después todos los problemas que han surgido durante la actividad: si sabían a quién elegir, si cuando han llegado ya habían elegido, si les hubiera gustado que les eligiera otro, etc.

Lo importante es hacer ver a los niños que deben respetar las negativas de los demás y que pueden expresar esas negativas sin ofender a los otros.

SUGERENCIAS: se puede realizar con niños de diferentes niveles.

**TALLER DE ASERTIVIDAD
"APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS"**

EL CASTAÑO MÁGICO

CAPACIDAD: aprende a decir no justificando la negativa.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 20 a 25 minutos.

AGRUPAMIENTO: grupo clase.

MATERIALES NECESARIOS: cuento.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Leer el cuento.

Después plantearemos algunas preguntas para su comprensión y reflexión:

- ¿Por qué Ico era un castaño mágico? ¿Qué hacía?
- ¿Por qué no era capaz de decir no? ¿Qué le pasó?
- ¿Os gustaría decir no algunas veces? ¿Cuándo?

SUGERENCIAS: pintar un castaño en un papel continuo grande. Decorarlo entre todos intentando reflejar alguna escena del cuento: pintando las castañas, los niños que se acercaban, algún detalle que les haya fustado, etc.

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE: MORENO, A. (2001): "Dinámicas y actividades para sentir y pensar". Ed. SM.

TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

CUENTO: EL CASTAÑO MÁGICO

Había una vez un castaño mágico que crecía en mitad de un bosque. Se llamaba Ico y parecía un árbol como los demás, pero era capaz de hablar.

-¿Cómo son los niños, conejitos?- les preguntaba Ico a los que se acercaban a comer sus castañas, pues tenía curiosidad por conocerlos.

Por fin, un día, un niño que paseaba por el bosque se apoyó en su tronco para descansar.

-¿Qué clase de animal eres?- le preguntó el árbol. Al oírlo, el niño se asustó mucho.

-¡Aahhhh! ¡Socorro! ¡Un árbol que habla!- gritó.

-No te asustes. Soy un castaño mágico. Y me llamo Ico.

-Pues... yo soy un niño... normal... y me llamo Ernesto.

Ico y Ernesto se hicieron amigos, y al despedirse, el árbol le dijo al niño:

-¿Quieres probar mis castañas? Son las mejores del bosque...

-Es que... a mí solo me gustan asadas.

Ico asó unas pocas castañas de sus ramas y se las dio al niño. Eran las más deliciosas que Ernesto había comido nunca.

-¡Hummm! ¡Qué ricas están! ¿Cómo las asas?

-Enviando calor a mis ramas..., pero no debo hacerlo muy a menudo porque se pueden secar.

Esa misma tarde, a la salida del colegio, Ernesto volvió a visitar al castaño mágico, acompañado de todos sus compañeros.

-¿Puedes darles castañas asadas a mis amigos?- le preguntó Ernesto.

-Sí, subid a cogerlas. Pero dejad unas pocas para los animales del bosque- les advirtió el árbol.

Y se agachó para que los niños se pudieran subir.

Un niño, llamado Juan, sacó su mochila y, en un santiamén, cogió todas, todas las castañas que Ico tenía en las ramas. Sus amigos le pidieron que las repartiera, pero él contestó:

-De eso nada. Yo las cogí y yo me las comeré.

Y se marchó con la mochila llena de castañas, sin dar ni una a sus compañeros.

-¿Por qué no le habéis dicho a Juan que eran para repartir entre todos?- preguntó el castaño mágico.

-No...nos hemos atrevido-contestaron los niños. ¿Puedes darnos más?

Ico tenía que haber dicho que no, porque asar tantas castañas era malo para sus ramas, pero contestó:

-Bueno...haré un esfuerzo.

Y el buen árbol asó todas las castañas que le quedaban.

Los niños se fueron muy satisfechos, pero las ramas de Ico se secaron con el esfuerzo, y ese otoño no pudo volver a dar más castañas.

TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

-¿Por qué les has dado todas las castañas a los niños?- le reprochaban las ardillas.-Ahora no tendremos comida para el invierno- se quejaban los animales del bosque.

Y se alejaron de él para buscar alimentos.

Ico estaba muy apenado: “Por mi culpa pasarán hambre... Tendría que haberles dicho que no a los niños”, se decía el buen castaño. Y gruesas gotas de resina, las lágrimas de los árboles, se deslizaban por su tronco.

Pasó mucho, mucho tiempo... cuando llegó el otoño siguiente, Juan se acercó un día a visitarlo, con dos sacos vacíos.

-Dame castañas, Ico- le dijo.

-No. Si te dejara subir a mis ramas con esos dos sacos, te las llevarías todas. Y no dejarías castañas para nadie más- contestó el árbol.

Ese otoño, Ico tuvo castañas suficientes para todos sus amigos: los animales y los niños. Estuvo acompañado y volvió a ser feliz.

-Las cosas salen bien cuando uno las hace bien- decía en voz alta

TALLER DE ASERTIVIDAD
“APRENDIENDO A DECIR LAS COSAS”

¿QUÉ HARÍAS TÚ?

CAPACIDAD: favorece las relaciones sociales enseñando al niño la importancia de sentirse satisfecho, confiado y seguro de sus actos.

GRADO: 5 años.

TEMPORALIZACIÓN: 15 a 20 minutos.

AGRUPAMIENTO: grupo aula

MATERIALES NECESARIOS: lámina fotocopiable, pinturas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Los niños deben unir con una flecha la figura central con la conducta que se asemeje más a su forma de reaccionar cuando alguien les quita un juguete: discutir y pelearse por el juguete (conducta agresiva), reprimir su sentimiento de malestar por la pérdida del juguete para evitar conflictos (conducta inhibida) o dialogar y negociar la posesión del juguete llegando a un acuerdo (conducta asertiva).

Luego se les explicará la finalidad de decir las cosas de una manera asertiva como única forma para resolver sus diferencias quedando los dos contentos, huyendo de la agresividad y de la pasividad, en las que siempre hay uno que sale perjudicado.

Finalmente todos colorearán la escena en la que el niño ha solucionado el problema mediante el diálogo.

SUGERENCIAS:

BIBLIOGRAFÍA / FUENTE: MORENO, A. (2001): “Dinámicas y actividades para sentir y pensar”. Ed. SM.