



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“PROGRAMA DE ASERTIVIDAD ENTRE ALUMNOS Y
DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

CYNTHIA PAOLA RAMOS MONTEERRUBIO

DIRECTORA:

DRA. MARIA FAYNE ESQUIVEL ANCONA

REVISOR: DRA. MARIA SANTOS BECERRIL PEREZ

SINODALES: DRA. PATRICIA ROMERO SANCHEZ

MTRA. MARÍA SUSANA EGUIA MALO

MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTES BAZAN

ASESOR ESTADISTICO: LIC. MA DE LOURDES MONROY TELLO



**® Facultad
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos y dedicatorias

A **mi familia**, por hacerme saber su amor, cariño y protección. Han sido ejemplo a lo largo de mi vida y de cada uno de ustedes he aprendido, gracias. Los quiero mucho, siempre los llevo conmigo. Son pilares en mi vida.

A **mi mamá**, por estar presente a mi lado en todo momento, tardes de paseo, de tareas, de festivales y de ratos no tan buenos. Convertiste momentos sencillos en cálidas pláticas. Sembraste en mí las principales herramientas y valores de la vida. Eres mi ejemplo de lucha, fortaleza y valentía. Descubrimos juntas un mundo nuevo con cada paso que di desde niña y del cual nos sorprendimos y aprendimos. Siempre estas presente. *Te quiero mucho, mami.*

A **mi papá**, porque gracias a ti nunca me faltó nada. Me has ensañado el valor del trabajo, del esfuerzo; de que, “sí se quiere, se puede”. Eres un luchador y mi ejemplo de perseverancia. Gracias por hacerme sentir tu cariño de diferentes maneras. De ti aprendí que las palabras no son necesarias para expresar el afecto y el cariño, cuando nunca me faltaron esos detalles tuyos que sorprendieron mis días. *Te quiero mucho, papi.*

A **mis hermanos, Rodrigo, Nalleli y Cristian** porque siempre han sido un ejemplo para mí. De cada uno de ustedes he aprendido grandes cosas y de cada uno llevo un precioso recuerdo. La protección y compañía con la que me han acompañado es la forma más visible de su amor y cariño. Cada uno de ustedes tiene un lugar muy importante en mi corazón. *Los quiero mucho, hermanos.*

A **mis sobrinas Fer y Xime** son un tesoro en mi vida, me enseñan todo un mundo del cual siempre quedo sorprendida. Disfruto tanto de su compañía. Sigán creciendo así, con sus ocurrencias y esa alegría que las caracteriza. Y claro, gracias por su gran participación en este proyecto. **Fer**, ese talento artístico que tienes y **Xime**, por ser empática y solidaria probando cada actividad del taller. *Las quiero, mis chiquitas.* Gracias **Mau** por estar siempre para ellas, por preocuparte por su formación y acompañarlas en su crecimiento. Eres un gran cuñado.

A **mi compañero de vida, David**. Mucho de lo que ha sido esta aventura no hubiera sido posible sin tu apoyo y compañía. Me ayudas a crecer y plantearme grandes metas; a superar miedos haciéndome sentir tan segura. Eres motivación. Me conoces de una manera inexplicable. Gracias por esa paciencia cuando no estoy en mis mejores momentos, siempre tienes un arma secreta para mejorar el tiempo: una palabra, un abrazo, una sonrisa. Eres increíble, me siento tan afortunada por encontrarte y juntos hacer ese equilibrio. *Te amo, mi amor.*

A **mi pequeña Jaz**, me enseñaste el valor de la amistad. Hiciste única la experiencia de la universidad, llegaste a mi vida en el momento preciso para poder descubrir la increíble persona que eres. Gracias por estar en esos momentos donde no encontraba sentidos o significados, tu hiciste esa diferencia. Gracias por cada sonrisa, cada aventura curiosa y loca que he hemos compartido. *Te adoro, mi pequeña.*

A **mis amigos, James, Kari, Gustavo, Mau** “los de siempre”, estar con ustedes siempre es una aventura. Los aprecio a cada uno por quienes son. Gracias por cada momento compartido en clase, en los pasillos de la facultad, en fiestas, y también en esos momentos no tan buenos. *Los quiero, chicos.*

A la **Dra. Fayne**, abrió un mundo desconocido para mí hasta octavo semestre de la carrera, la psicología infantil. Al entrar a la carrera jamás pensé en trabajar con niños; pero conocerla y saber

su trabajo hizo que me cautivara y descubriera lo apasionante que puede ser. Gracias por confiar en mí y en mi trabajo, por brindarme grandes oportunidades de crecimiento tanto profesional como personal, por compartir su gran experiencia y conocimientos. Dra. tiene un corazón gigante.

A la **Dra. Mary**, fuiste una profesora que cambio mi experiencia en la universidad, me hiciste ver a la psicología en contextos reales, fuera de los libros, pues tienes un interés genuino por el ayudar y hacer crecer a tus pacientes y alumnos. Gracias por atreverte a hacer cosas que otros docentes no, brindar las herramientas necesarias para que tus alumnos aprendan. Gracias por los consejos y los ratos de platica y risas, disfruto demasiado de tu compañía. He aprendido de ti tanto en lo profesional como en lo personal, muchas gracias, Mary.

A la **Mtra. Adriana** gracias por la confianza de abirme las puertas de su escuela y permitirme un espacio para trabajar con sus alumnos y sus docentes. Gracias por compartirme su gran conocimiento en el área, todas las escuelas primarias deberían tener directoras como usted, sensible a las necesidades de sus alumnos. Muchas gracias.

A **Bety**, estoy muy agradecida por cada herramienta aportada, me has ayudado a crecer, a encontrar sentidos y significados, a permitirme, a entender y a perdonar. Eres una gran psicóloga, contigo he logrado conocerme y a conocer más de la psicología y el desempeño docente. Muchas gracias por la dedicación que le das a tu labor, eres una gran psicóloga he aprendido mucho de ti. Muchas gracias, Bety.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, me ha brindado grandes oportunidades: un espacio de crecimiento en cada ámbito, conocimientos, experiencias, personas. ¡Gracias Universidad!

¡México, Pumas, Universidad...!

Índice

Resumen	1
Introducción.....	2
CAPÍTULO I. ASERTIVIDAD: ORIGEN Y CONSTRUCTO.....	4
¿Qué es la asertividad?	5
Habilidades Sociales	9
Juego Cooperativo	14
CAPÍTULO II. EL PAPEL DE LA ASERTIVIDAD EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.....	16
Desarrollo Social	20
Relación entre iguales	22
Roles e interacciones en el salón de clases	23
Juego cooperativo en escolares	24
CAPÍTULO III. MÉTODO.....	27
Justificación	27
Pregunta de investigación	28
Objetivos	28
Objetivo General	28
Objetivos específicos	28
Participantes	29
Diseño	29
VARIABLES	30
Definición conceptual	30
Definición Operacional	30
Hipótesis de Investigación	30
Instrumentos	31
Procedimiento	33
CAPITULO IV. RESULTADOS	37
Análisis Cuantitativo	42
Análisis Cualitativo	44
Discusión y Conclusiones	59
Sugerencias	65
Referencias	67
Anexos	73

Anexo 1	73
Anexo 2	75
Anexo 3	77
Anexo 4	79
Anexo 5	80
Anexo 6	82
Anexo 7	100

Resumen

Las interacciones que el niño establece en la etapa escolar se ven relacionadas con su desarrollo socioemocional funcional, siendo la asertividad un factor importante para la interacción. Este estudio tuvo como objetivo incrementar la conducta asertiva entre los alumnos y docentes de primero a tercero de una escuela primaria de la Ciudad de México mediante la enseñanza de habilidades sociales y la práctica en el juego cooperativo. Participaron ocho alumnos de 6 a 8 años y cuatro docentes. Para la recolección de datos se utilizaron unidades de observación integradas en una lista de chequeo de 18 habilidades sociales calificadas de acuerdo con tres categorías: asertivo, pasivo y agresivo. El registro se realizó en dos sesiones antes y después del taller, así como durante cada sesión del mismo. Posterior a la realización del taller, el análisis de los resultados muestran un incremento de la conducta asertiva y la reducción de la conducta agresiva. Se encontró que algunas habilidades sociales (p. ej., expresión del enojo) que se manifestaban de manera agresiva cambiaron a expresarse de manera pasiva, mientras que habilidades como el saludar cambiaron de categoría pasiva a asertiva. En cuanto a los docentes que en un inicio manifestaban conductas asertivas en la mayoría de las 18 habilidades sociales, mejoraron en las que se relacionaban con la expresión de sus necesidades y expresión del enojo, que en un principio se manifestaban de forma pasiva. Se concluye que la enseñanza de habilidades sociales ayuda a desarrollar conductas asertivas y de cooperación como una herramienta para mejorar las interacciones entre el alumnado y el docente, cambiando las experiencias dentro del salón de clases lo que permite un mejor ambiente para el aprendizaje.

Palabras Clave: Asertividad, juego cooperativo, habilidades sociales, escolares y programa de intervención.

Introducción

En años recientes la Secretaría de Educación Pública se interesó en el desarrollo socioemocional del niño, contemplando esta área en el nuevo plan de estudios, que abarca desde preescolar hasta secundaria. (SEP, 2017).

Tradicionalmente la Secretaría de Educación Pública, dentro de sus planes de estudio se había preocupado por el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices, enfocando sus planes por completo a esas dos áreas y descuidando el área socioemocional, ya que se pensaba que ésta área correspondía al ámbito familiar o que el desarrollo de la personalidad estaba determinada por la propia vivencia y su expresión emocional, ya que no se había considerado que podían ser cultivadas y fortalecidas en el escuela de manera explícita como recientes investigaciones lo confirman. Se ha demostrado que la *Educación Socioemocional* contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico y desarrollen una adecuada autoestima. (Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 2008).

Aunado al desinterés por el área socioemocional en los planes de estudio; desde el 2005 se han registrado incrementos en la violencia escolar que viven tanto alumnos como docentes en el que se relaciona con la falta de habilidades sociales, dificultad para negociar y resolver problemas y baja tolerancia a la frustración. (Saucedo y Guzmán, 2018).

Lo anterior creó la necesidad de formar un plan de estudios integral con una visión más humanista que retomara valores como la igualdad, la justicia social y la diversidad cultural. El objetivo fue que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (SEP, 2017).

Dentro del desarrollo socioemocional se incluye la asertividad como una herramienta de comunicación. La asertividad se refiere a la cualidad de conductas sociales en las que se respetan por igual a sí mismo/a y las personas con quienes se interactúa, con base al conjunto de valores adquiridos mediante procesos de aprendizaje sociales. (Alberti y Emmons, 1970 citado por García, y Magaz, 2011).

Este trabajo se enfoca en un programa de intervención cuyo objetivo fue incrementar la conducta asertiva en 8 alumnos de escuela primaria y cuatro docentes al momento de relacionarse. Se realizaron mediciones pretest-postest, con dos cuestionarios: Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) (De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003) y Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones con los escolares: ADCA-pr (García y Magaz, 2011), para evaluar si los participantes incrementaron sus conductas asertivas, expresadas en 18 habilidades sociales.

En el primer capítulo se hace un breve análisis sobre la evolución del concepto de asertividad a través del tiempo, así como su delimitación para el presente estudio. Se describen los estilos de asertividad: asertivo, pasivo y agresivo, incluyendo los elementos que la componen como: la regulación emocional, el autoconcepto/autoestima y las habilidades sociales. Se trabajó la asertividad desde las habilidades sociales, se usó como herramienta el juego cooperativo que por sus cualidades promueve un sano desarrollo.

El capítulo dos explica la práctica de la asertividad en el contexto escolar, así como las interacciones que establecen los alumnos y docentes dentro del aula. Se describe el desarrollo social del niño, así como la funcionalidad y los beneficios de utilizar como herramienta el juego cooperativo para establecer relaciones basadas en conductas socialmente aceptables.

En el capítulo tres se desarrolla la metodología que se utilizó para la elaboración y aplicación del programa de asertividad con dicha población. Así como la descripción de la pregunta de investigación, la hipótesis de investigación y los objetivos. Finalmente, se describen los progresos que tuvo cada alumno y docente cuando se ponen en práctica las habilidades sociales en un estilo asertivo.

CAPÍTULO I. ASERTIVIDAD: ORIGEN Y CONSTRUCTO.

A lo largo del tiempo, diferentes disciplinas se han preocupado por el saber humano, qué es lo que lo rodea, con quién y cómo interactúa y qué experimenta. Un ejemplo de esto es el estudio de la filosofía donde grandes pensadores mediante el estudio de la epistemología, el arte, el alma y la ética (Hardy, 1998), aportaron los cimientos para la disciplina psicológica, empezando por Sócrates (470- 399 aC.) quien abordó la importancia del conocimiento de sí mismo y la existencia de un “alma” que concentraba el bien y el mal; es decir, había una concepción dualista sobre el actuar humano. Le sigue su aprendiz Platón (427-347 aC.), que cuestionaba si las virtudes, explicadas por Sócrates, eran enseñadas. De la filosofía platónica Aristóteles (384- 322 aC.), desarrolla la Ética de las virtudes, compuesta por elementos intelectuales y de voluntad, desglosado en dos categorías: las virtudes éticas y las virtudes dianoéticas. Concebía las virtudes éticas como formadas por los hábitos, el quehacer diario o cotidiano, mientras que las virtudes dianoéticas referían a la importancia de dos elementos: la educación y prudencia; consideraba que la educación daba calma a la “irracionalidad del alma” y llamaba a la prudencia como la capacidad de reconocer el punto medio en cada situación. (Bilbeny, 1997; Corres, 2011). De los anteriores supuestos se pueden recuperar dos elementos históricos, la concepción de un “bien” y un “mal” en la actuación en situaciones donde necesariamente debe existir la interacción con otro, dicho de otra manera, una relación social. Además del pensamiento de los antiguos filósofos se destaca el papel que juega la educación en la transmisión del conocimiento de sí mismo y el poder actuar con una meta, lo que definen como una *irracionalidad en calma*, como lo señaló Platón en el mito de la caverna. (Arias, 2007).

Es probable que estos filósofos hayan hecho referencia a una conducta asertiva, pero no la haya definido como tal; lo más cercano es el término de prudencia mencionado por Aristóteles y la importancia de las relaciones sociales, como en algún momento lo habla Schopenhauer (Corres, 2011). Y así, más que una conducta calificada como buena o mala, el ser humano busca lograr conductas apropiadas para la obtención de metas, en diversos contextos.

En este capítulo, se presenta una breve revisión sobre el concepto de “Asertividad”, cómo ha cambiado a través del tiempo; cómo se conceptúa en la actualidad, para posteriormente hacer una descripción y definición del constructo acorde con los objetivos de la investigación y la descripción de sus principales componentes.

¿Qué es la asertividad?

El concepto de asertividad no es un constructo que se mantenga estático, sino que se ha ido transformando a lo largo del tiempo. A pesar de ello, el diccionario de la Real Academia Española (2017), se encuentra un significado básico que la describe como “dicho de una persona que expresa su opinión de manera firme”. En el campo de la psicología se encuentran diversas definiciones amplias que tienen como objetivo describir conductas que van más allá de acciones dicotómicas de un bien o mal, considerando edad, contexto e incluso cultura. (Torres, 2011).

La primera vez que aparece la palabra Asertividad, descrita por Salter en el año de 1949, en Estados Unidos, se definió como un rasgo de personalidad. Posteriormente, Wolpe en 1958 se refirió a la asertividad como una expresión adecuada de cualquier emoción. Años más tarde Lazarus en 1973 dividió la asertividad en dos patrones de respuesta, específicos y no específicos; dentro de la clasificación de específicos englobó el saber decir no y pedir favores. En cuanto a los patrones no específicos, abarcó el expresar sentimientos positivos y negativos e iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. (Lara y Silva, 2002).

En México, Flores, 1989 (citado por Lara et. al., 2002), para la estandarización de la escala tipo Likert de Rathus (1973) en población mexicana, se percató que dentro de lo que se entiende como asertividad, destacaba el ámbito social para responder a situaciones problemáticas de manera funcional, evitando así la agresión y la pasividad. (Lara et. al., 2002).

Estos movimientos dentro del concepto de asertividad han generado erróneas creencias sobre lo que implica ser asertivo. Acorde con ellas, se piensa que el ser asertivo significa “ser buenas personas” al evitar la expresión de las emociones con valor negativo,

aunado a que se cree que el ser una persona asertiva es ser una persona calculadora e incluso manipuladora. Cabe señalar que estas acepciones se pueden encontrar en diversos textos y pláticas cotidianas. (Torres, 2011).

Sin embargo, la asertividad acorde con Galassi (1997), se refiere a una conducta de expresión directa de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades u opiniones en la manera en que nosotros nos dirigimos a otras personas, sin forzarlas, ni menospreciarlas, ni usarlas como medios.

Para Adler (1997) es la habilidad de comunicarse y expresar pensamientos y emociones con confianza y máxima capacidad. Por otro lado, Alberti y Emmons (1986) hablan de un “otro” en la interacción, pues implica comunicarse de tal suerte que la persona esté a favor de sus derechos, pero sin excluir los derechos de los demás (citado por Gudykunst, 1994).

Magdalena Torres (2011) en su libro “Asertividad y escucha activa en el ámbito académico” la define como la “habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por los derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar la autoestima y de ayudar a desarrollar autoconfianza para expresar acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros que cambien su comportamiento ofensivo” (p.17).

En cada uno de los conceptos expresados se pueden rescatar elementos que complementan el constructo de asertividad. Para este estudio se utilizaron las definiciones de Alberti y Emmons (1970) quienes la definen como una cualidad de ciertas “conductas sociales” en las que se respeta por igual a sí mismo/a y a las personas con quien se interactúa. Se fundamenta en un conjunto de valores adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva (actitudes) a actuar de determinada manera en distintos contextos. (citado por García y Magaz, 2011, p.12). Esta definición se complementa por dos componentes señalados por García y Magaz, (2011), 1) la Auto-asertividad: que se refiere a “la clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de respeto a los propios valores, gustos, deseos o preferencias” (p.13); y 2) la Hetero-asertividad: que se refiere a “la clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la

expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás” (p.13).

A partir de ambas definiciones se desglosan tres tipos de asertividad: el estilo Agresivo que se caracteriza por personas que son impositivas, basan todo en sus propios derechos logrando sus objetivos a expensas de los demás, reaccionan como si las interacciones de los iguales hubieran sido hostiles; suelen utilizar frases como; “debes hacerlo”, “si no lo haces...” o, “yo lo haría mejor”; suelen tener una mirada fija, alzan la voz, hablan rápido y adoptan una postura intimidatoria. Las dificultades que llegan a presentar son culpa, frustración, tensión y por sus actitudes son poco agradables a los demás por lo que es probable que presenten conflictos interpersonales (De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003; Llanos, 2006; Torres, 2011).

El estilo Pasivo se caracteriza por personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo ocultan lo que piensan, no comunican lo que desean o lo hacen con timidez, suelen hablar con tono vacilante o de queja. Utilizan con frecuencia frases como: “quizás”, “supongo”, “te importa mucho si...” o, “no te molestes”. Es común que mantengan la mirada hacia abajo, bajen la voz y traten de evitar las situaciones de conflicto. Es probable que tengan una pobre imagen de sí mismos, se sientan fácilmente lastimados, tiendan a deprimirse, y se muestren distantes al relacionarse por lo que suelen tener conflictos interpersonales. (De la Peña, Hernández, y Rodríguez, 2003; Llanos, 2006; Torres, 2011).

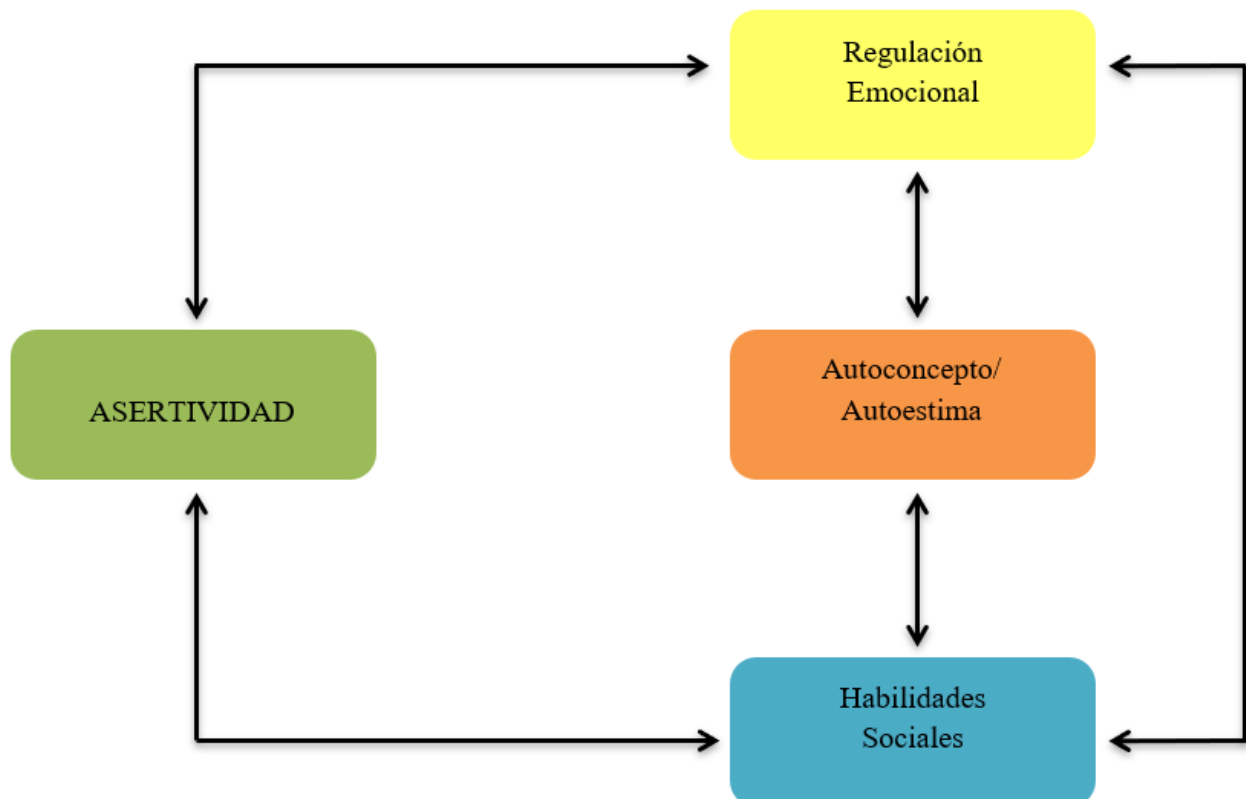
El estilo Asertivo, implica ser competente socialmente, poseer la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de los sentimientos, creencias u opiniones de manera honesta, oportuna y respetuosa, saber defender los propios derechos sin pisar los de los demás y comprender los distintos puntos de vista. Las personas con un estilo Asertivo se caracterizan por ser firmes y directos. Usan frases como: “yo pienso”, “yo siento”, “yo quiero”, “hagámoslo”, “¿Qué piensas tú?” o “¿Te parece bien?”. Al interactuar pueden mantener contacto visual, hablar fluido, utilizan gestos firmes, adoptan una postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas. Como resultado las personas con un estilo asertivo establecen interacciones sociales positivas, se sienten a

gusto consigo mismos y con los demás. (De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003; Llanos, 2006; Torres, 2011).

Desde los componentes de Auto-assertividad y Hetero-assertividad el estilo Agresivo se presenta cuando hay una elevada Auto-assertividad y una escasa Hetero-assertividad. El estilo Pasivo, cuando hay una elevada Hetero-assertividad y una escasa Auto-assertividad y por último, el estilo Asertivo cuando hay un equilibrio de niveles medio entre la Auto-assertividad y Hetero-assertividad. (García y Magaz, 2011).

En síntesis, cada una de las diferentes definiciones revisadas engloban diversos componentes que se complementan entre sí. De tal forma se entiende que para llevar a cabo conductas asertivas es necesario desarrollar una autoestima positiva, que le permita a la persona sentirse a gusto consigo mismo y con lo que hace; que sea capaz de identificar, expresar y regular sus emociones en situaciones que le permitan mostrar sus habilidades sociales y lo lleven a relacionarse exitosamente (ver Figura 1).

Figura 1. Componentes de la asertividad elaborado a partir de la revisión de los conceptos de asertividad



Para el propósito de esta investigación se trabajó la asertividad desde las habilidades sociales, concepto que se define a continuación.

Habilidades Sociales.

Similar a como sucede con el concepto de asertividad, a lo largo del tiempo diferentes autores han contribuido al estudio de las habilidades sociales. Existen descripciones generales como la de Krasnor (1997) que menciona que la habilidad social se refiere a la efectividad de la interacción. A diferencia, Donge en 1986 hace un análisis sobre la definición de habilidades sociales y describe dos modelos; el *Modelo Rasgo* que coloca la competencia social subyacente a la persona; es decir, como una propiedad de la personalidad, y el *modelo de Habilidades Sociales*, que coloca las habilidades sociales como una característica de la conducta representada. Ambos modelos no fueron aceptados. En el *Modelo Rasgo*, la persona tendría que demostrar que es hábil en cualquier situación, mientras que, en el *Modelo de Habilidades Sociales*, la acción dada debería ser igual de efectiva en cualquier situación, además de que, al momento de evaluar la acción, ésta podría verse sesgada por el juicio del investigador. A partir de estos modelos se llegó a la conclusión de que para definir habilidades sociales era necesario integrar situaciones específicas; contrario al *Modelo Rasgo*, es decir, la habilidad social puede considerarse como una propiedad emergente que resulta de la combinación apropiada de comportamiento y situación. (Dirks, Treat y Weersing, 2007).

Para que una conducta se considere como habilidad social es necesario considerar tres elementos: *El consenso social*, en el que el comportamiento es considerado como correcto o incorrecto dependiendo del grupo con quien interactúa. *La efectividad*, que se refiere a qué tanto la conducta conduce a la obtención de objetivos y por último el *carácter situacional*, en el que un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero no puede serlo en otra. (Monjas, 1994; Ballesteros y Gil, 2002 y Frode, 2005, citado por Llanos, 2006).

Las habilidades sociales se pueden llevar a cabo en tres tipos de experiencias: las *interacciones sociales*, que es cuando dos o más personas son capaces de iniciar conversaciones y de responder a éstas, las *relaciones sociales*, que es el vínculo entre

dos o más personas que comparten frecuentemente actividades, ideas, emociones u objetos personales; por ejemplo, las relaciones de amistad. Por último, las *experiencias en grupo*, en la que las personas se involucran en conversaciones, trabajo u otras actividades bajo ciertos objetivos. (Ramos y Flores, 2013).

Así que la habilidad social es la capacidad de integrar ideas, sentimientos y conductas con el fin de alcanzar las metas interpersonales y los resultados sociales de esta habilidad, se aprecian dentro de un contexto y cultura determinados. (Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory, 2009).

Dentro de esta definición se derivan seis categorías, las cuales son necesarias para que se considere una habilidad social: valores sociales, identidad personal, habilidades interpersonales, autorregulación, planeación, organización, toma de decisiones y competencia cultural. (Ver Figura 2) (McGinnis y Goldstein, 1990; Kostelnik et al. 2009).

Figura 2. Habilidades sociales de cada una de las categorías.

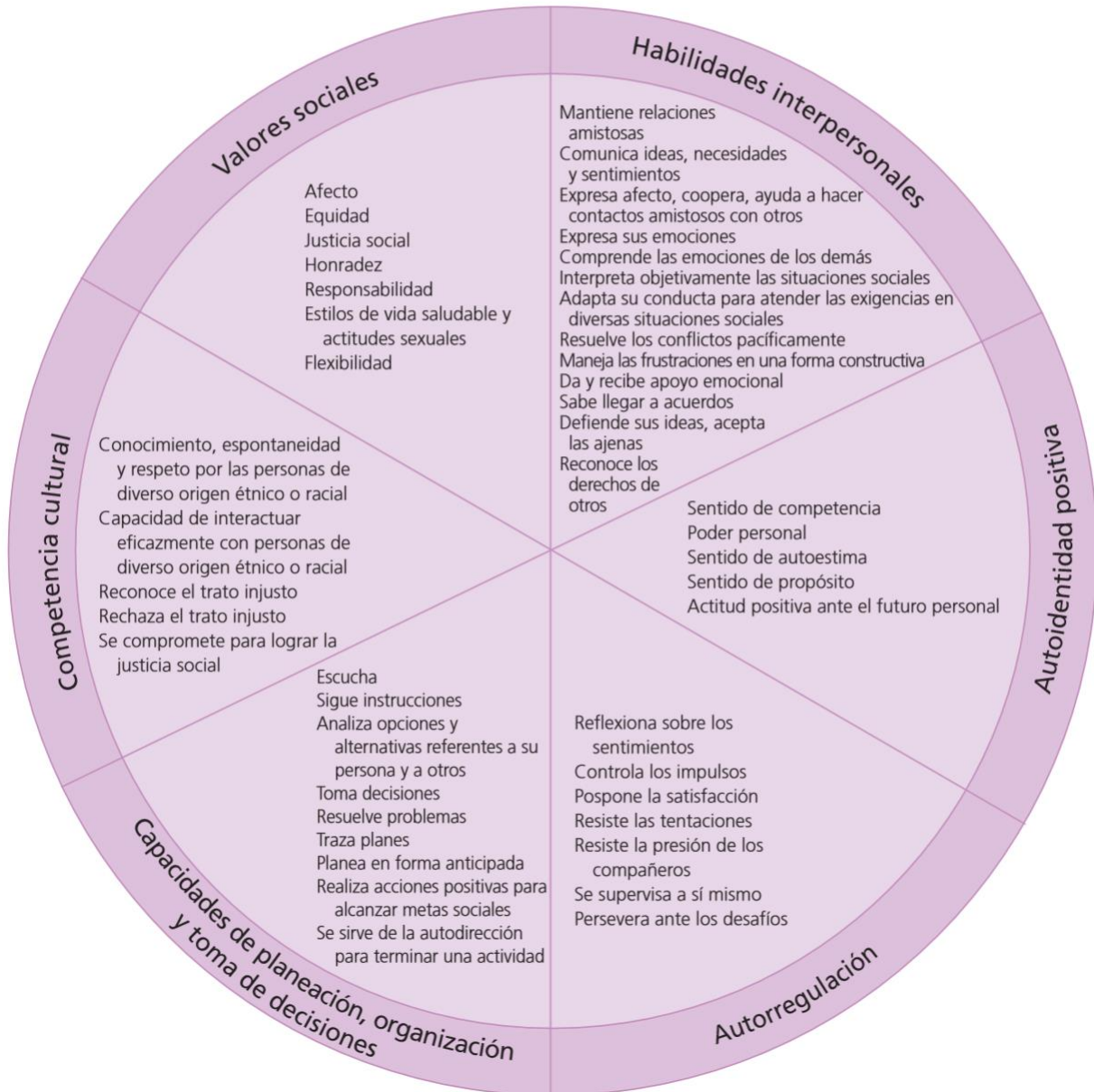


Figura 2. Categorías de habilidades sociales de acuerdo con McGinnis y Goldstein, 1990; Kostelnik et al. 2009

Para el diseño del programa de intervención se integraron 18 habilidades sociales de las seis categorías (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Habilidades sociales integradas de las seis categorías

Habilidades Sociales

Saludar

Hablar con firmeza

Escucha activa

Comunicar necesidades

Pedir ayuda

Ayudar

Seguimiento de instrucciones

Unirse a un grupo

Esperar turnos

Compartir

Reconocimiento no verbal

Reconocimiento emocional

Mostrar afecto

Manejo del enojo de manera efectiva

Empatía

Expresar opinión, aunque éstas sean de
inconformidad

Acepta opiniones diferentes a los suyos

Toma de decisiones

Fuente: McGinnis, & Goldstein, 1990; Kostelnik et al. 2009

Una manera de evaluar las habilidades sociales de una persona es mediante la percepción del concepto que tiene sobre sí mismo y cómo lo perciben los demás. (Llanos, 2006; Kostelnik et al. 2009). De acuerdo con las investigaciones a lo largo del tiempo, aquellas personas que son socialmente competentes se perciben más felices que aquellas que son menos competentes. Las personas con habilidades sociales no

presentan dificultades para interactuar con otros, las consideran “populares”, sus relaciones sociales se asocian tanto a logros académicos como profesionales y sus pares los consideran personas valiosas que pueden influir en la sociedad. A diferencia de las personas que cuentan con habilidades sociales, las que no han logrado desarrollarlas suelen ser rechazados, su autoestima es baja, obtienen bajas calificaciones en la escuela y corren el riesgo de perpetuar patrones de conducta problemáticas durante el desarrollo. (Llanos, 2006; Kostelnik et al. 2009; Montiel y Bartholomeu, 2016). En cuanto al ambiente escolar, los/as niños/as con poca habilidad social, suelen adoptar un papel de víctima, ya que les resulta difícil hacer amistades y defenderse de las agresiones y tienen poca habilidad para adaptarse a cambios contextuales dentro de la escuela. Es por esto por lo que la enseñanza y práctica de habilidades sociales favorece el empoderamiento de las víctimas de acoso escolar, al brindarles herramientas para mejorar sus interacciones y su calidad de vida durante la infancia, adolescencia y en futuras interacciones en la vida adulta. En cuanto a los alumnos que ejercen violencia dentro de salón de clase, fomenta herramientas de negociación y solución de problemas socialmente aceptadas. (Silva, Oliveira, Carlos, Silva Lizzi, Rosario y Iossi Silva, 2018).

Una manera de intervenir en las habilidades sociales en la etapa escolar es el juego ya que es considerado como una de las principales herramientas para la intervención con niños pues facilita la comunicación, fomenta el bienestar emocional, mejora las habilidades sociales y aumenta las fortalezas personales. (O’Connor, Schaefer y Braverman, 2016).

Existen diversos tipos de juegos, el juego exploratorio, el juego paralelo, el juego relacional y el juego cooperativo, este último se caracteriza por ser estructurado, se hace uso de roles y la interacción social es mayor. (O’Connor et al 2016). Es con este tipo de juego que se trabajó el taller de “Asertividad Artesanal: Modelando emociones, pensamientos y conductas” el cual se reporta en la investigación; ya que este tipo de juego motiva el desarrollo motor, intelectual, social y afectivo que atraviesan los niños desde el preescolar (Garaigordobil, 2018), por lo que a continuación se describe este tipo de juego.

Juego Cooperativo

El juego cooperativo, dentro de sus propiedades, genera oportunidades de interactuar para alcanzar una meta en común y permite un sano desarrollo social y emocional. Orlick (1978), principal pionero del juego cooperativo describe que este tipo de interacción es jugar con otros en vez de competir y gozar la experiencia del juego.

Posteriormente, Pérez en 1998 complementa la definición de juego cooperativo y añade que son “propuestas que buscan disminuir las manifestación de agresividad, promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad”. Esta clase de juego facilita el encuentro con otros y el acercamiento a la naturaleza. Busca la participación de todos, predomina los objetivos colectivos sobre metas individuales. Se juega con otros y no contra otros; juegan para superar desafíos y no para superar a los otros. (Pérez, 1998, p.3).

Tras años de investigación en las experiencias del juego cooperativo, Orlick desarrolla diez principales características, basándose en el sentimiento de libertad que los participantes pueden experimentar: *Libres de competir*, los integrantes no sienten la necesidad de superar a los demás en el juego, sino que más bien necesitan de su ayuda; *libres de crear*, al experimentar esta libertad obtienen una gran satisfacción personal y mayores posibilidades para encontrar soluciones a nuevos problemas; *libres de exclusión*, en los juegos cooperativos no existe la eliminación como consecuencia de algún error; *libres para elegir*, que los participantes tengan esta libertad demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos; *libres de agresión*, la inexistencia de rivalidad con la otra persona facilita un clima social positivo donde no tienen lugar los comportamientos agresivos y destructivos; *integración frente a exclusión*, actitud que fomenta la participación dentro del grupo; *escucha y comunicación*, por medio de la toma de decisiones, la negociación y la búsqueda de estrategias; *afirmación de sí mismos*, hay un reconocimiento personal y por parte del grupo; *creatividad e imaginación*, ambos ayudan a superar el desafío y *actitudes cooperativas*, que son necesarias para trabajar la prevención en la regulación de conflictos, pues permite la libre expresión de sí mismo y de con quién se interactúa (Orlick, 2001).

Dentro de los atributos del juego cooperativo destaca el objetivo de desestructurar las actitudes que pueden bloquear elementos positivos relacionados con una mejor convivencia social y un desarrollo pleno de la personalidad. Cuando las personas pueden, mediante el juego cooperativo, desbloquear elementos negativos, ponen en práctica habilidades en pro de las interacciones sociales (Cerdas, 2013; Garaigordobil, 2018).

Acorde a lo anterior, el juego cooperativo se puede definir como una herramienta por excelencia para la enseñanza de habilidades sociales. Con esta herramienta se fortalece: la comunicación, el dialogo, la toma de decisiones por consenso; por otro lado, las estrategias de cooperación permiten un mejor manejo del estrés y la frustración. Así mismo, se favorece el liderazgo que fortalece el trabajo en equipo, y el sentido de pertenencia. El fortalecer el trabajo en equipo en un grupo de escolares permite el logro de metas en común y genera, propuestas y resultados más efectivos. Puesto que las habilidades de comunicación, dialogo, creatividad, la cooperación y la convivencia, son habilidades relacionadas con la resolución alternativa de conflictos y que a su vez fortalecen las capacidades de los/as participantes de forma individual y colectiva, el grupo puede trabajar por el bien común y construir un espacio armonioso de cooperación y dialogo (Cerdas, 2013).

A demás, el juego cooperativo permite trabajar a nivel de prevención según la etapa de desarrollo en la que se encuentren los participantes (Garaigordobil, 2018). Este estudio buscó trabajar a nivel de prevención ya que la población se encuentra formada por alumnos de primero, segundo y tercer grado de primaria.

CAPÍTULO II. EL PAPEL DE LA ASERTIVIDAD EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

La experiencia en la escuela primaria va más allá de cubrir ciertos criterios para sacar buenas calificaciones. Ser maestro en escuela primaria va más allá de pararse frente a un aula y dar clases. La educación primaria implica afrontar varios desafíos. Los alumnos saben que acuden a un espacio donde van a aprender, en el que siguen cierta organización y actúan bajo normas y propósitos diferentes a las de su hogar. Teóricamente a escuela primaria se vuelve el lugar para poner en práctica las normas y habilidades sociales aprendidas en el hogar. (Guzmán y Saucedo, 2015).

Cuando entran a la escuela primaria y tienen experiencias educativas enriquecedoras, los niños avivan su desarrollo intelectual, se vuelven más curiosos, quieren explorar y conocer todo, preguntan mucho y buscan que alguien les hable sobre lo que desconocen. Si tienen las experiencias adecuadas comienzan el camino que los lleva a consolidar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales. Emerge la empatía y la solidaridad, aprenden a regular sus emociones, a compartir, a esperar turnos, a convivir con otros, a respetarlos, a escuchar y a opinar sobre distintos temas, a descubrir que son capaces de hacer, conocer, investigar y producir (SEP, 2017); Pero la realidad es otra, no siempre aprenden a regular sus emociones, esperar turnos, a ser empáticos o ayudar a sus compañeros, la experiencia escolar no siempre habrá momentos agradables. (Saucedo y Guzmán, 2018).

En este camino no están solos, los acompañan maestros, directores y administrativos de la escuela. En esta etapa es fundamental que los maestros dialoguen con los niños, que se interesen por lo que sienten, piensan y opinan; que favorezcan la confianza y la seguridad; que los niños sientan que hay un adulto que los escucha, entiende y apoya. También es importante que logren que los niños verbalicen sus experiencias y que expresen lo que hacen, cómo lo hacen, por qué y con qué finalidad (SEP, 2017).

Las experiencias formadas en la escuela primaria se vuelven importantes en el desarrollo del niño para futuras experiencias y etapas de su vida. (Levine y Munsch, 2016), y que forman parte del desarrollo socioemocional que los lleva a lograr poco a

poco seguridad en sí mismo y autonomía donde la conducta asertividad juega un papel muy importante

En este capítulo se describirá el papel que juega la asertividad en la escuela primaria para los alumnos y docentes; cómo es el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y cómo se ponen en práctica en la escuela; las interacciones que establecen dentro del aula y cómo interviene el docente en este proceso del desarrollo e interacciones del alumnado; y por último, el juego cooperativo como herramienta para la enseñanza de habilidades sociales y así lograr comportamientos asertivos dentro del aula.

Asertividad en etapa escolar

En general, la educación se relaciona con la promoción de herramientas que contribuyan a la prevención y solución de conflictos en diversos contextos de la vida. La escuela primaria se caracteriza por centrarse en los procesos de aprendizaje como el pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas y recientemente habilidades socioemocionales y proyecto de vida. En el desarrollo de habilidades socioemocionales, la asertividad se constituye como una herramienta para la prevención y solución pacífica de conflictos interpersonales que ayuda a resolver conflictos (Coromac, 2014; SEP, 2017).

Desde el año 2012, en México, se trabajó en nuevas reformas educativas otorgando importancia al área socioemocional, nombrándola a partir del 2018 como “habilidades socioemocionales y proyecto de vida” que se imparte en educación básica. Este plan de estudios engloba la asertividad dentro de la dimensión de “Colaboración” marcando los aprendizajes esperados desde el primer grado de preescolar hasta el último grado de secundaria. El plan busca otorgar a los profesores y alumnos manuales de trabajo, en el que esperan que los alumnos propongan ideas al trabajar en conjunto, que escuchen las propuestas y necesidades de los demás, practiquen la escucha activa, establezcan acuerdos mediante el diálogo y que comuniquen de manera segura sus argumentos siendo respetuosos, dedicando una hora a la semana de clase. (SEP, 2017).

Hasta el momento no existe evidencia confiable que asegure que el plan de estudios esté dando los resultados esperados, al contrario, se han encontrado diversas dificultades: como que los maestros no se encuentran preparados para impartir la enseñanza del área socioemocional, los tiempos destinados a cada una de las materias son cortas limitando la incorporación de estas habilidades en los alumnos. A demás es importante mencionar que el programa es deficiente para el desarrollo socioemocional de la población, pues su contenido no se basa en constructos consistentes. (Meza, A. comunicación personal, 26 de abril de 2019). Por ejemplo, la asertividad es considerada tan solo como una herramienta de comunicación. (SEP, 2017).

Lo anterior coincide con la literatura, pues el uso de la conducta asertiva de los niños ha recibido poca atención empírica; es decir, la conducta asertiva se ha estudiado desde lo teórico, pero no ha recibido la misma atención en escenarios reales (Dirks, Suor, Rusch y Frazier, 2014).

El estudio de la conducta asertiva en niños con frecuencia se relaciona con la regulación conductual que ellos puedan tener. Por ejemplo, en un estudio longitudinal llevado a cabo en Japón, buscaron identificar la relación entre la regulación interna y la regulación externa con la asertividad en niños de cuarto a sexto grado de primaria. Dentro de la variable asertividad, consideraron dos componentes: *autoexpresión* y la *consideración de los demás*. En sus resultados encontraron una relación positiva entre el componente de autoexpresión y el control interno y la consideración de los demás con el ajuste externo. Además de que el grupo que obtuvo altas calificaciones en asertividad mostró un mejor ajuste interno y externo, a diferencia del grupo con baja calificación en asertividad que presentó problemas para adaptarse (Eguchi y Hamaguchi, 2015).

El estudio anterior coincide con la investigación realizada por Amirbbas y Mahbubeh en 2016, en India. Estos autores buscaron predecir la conducta asertiva a través de la autorregulación conductual. Los resultados apuntan que este tipo de regulación conductual es un predictor significativo y positivo de la asertividad.

En escenarios escolares la comunicación asertiva es una técnica que los estudiantes pueden usar para transmitir efectivamente un intercambio de ideas a compañeros y adultos, pero no siempre es utilizada por ellos. Lo anterior se sustenta a

partir de un estudio realizado en Estados Unidos por Dirks en el 2014 con alumnos de primaria a quienes se les presentaron casos hipotéticos de provocaciones físicas y verbales; encontraron que los niños con alta asertividad buscaban explicaciones en casi todas las situaciones, mientras que del grupo con moderada asertividad rara vez seleccionaron esa estrategia a la provocación verbal. En cuanto a la provocación física, ambos grupos podían responder agresivamente a esta provocación, reflejando así la complejidad de las conductas en los niños de este estudio.

Por otro lado, en el mismo escenario, la conducta asertiva también se ha abordado desde el ámbito deportivo, a través de las relaciones sociales que establecen los alumnos en el desempeño de las actividades, ya que la educación deportiva es vista como una herramienta para promover habilidades sociales. En un estudio realizado en España por García y Gutiérrez en el 2015, se buscó promover la conducta asertiva y la empatía a través de los deportes en siete grupos de quinto y sexto de primaria. Los autores encontraron diferencias favorables en el comportamiento asertivo, aunque en la variable empatía no encontraron diferencias. Además, señalaron la importancia del docente en la interacciones entre los alumnos y la necesidad de la promoción de habilidades sociales entre los maestros (García y Gutiérrez, 2015).

El que los docentes cuenten con habilidades sociales es fundamental en la experiencia del alumnado dentro del aula, pues la relación entre los maestros (as) y los alumnos (as) es relevante cuando existe alguna duda, se presentan problemas o al intercambiar información. La manera en la que los mensajes son enviados influye en el tipo de relación que se requiere entre el docente y alumnos y es en ese momento donde se vuelve crucial la presencia de conductas asertivas (Zamora, 2015).

Se cree que el docente considera que en el acto de enseñar debe y puede hablar de manera autoritaria, creyendo que entre más autoritario sea, ejercerá mejor la transmisión de su saber, sin considerar cómo afecta este tipo de relación con el estudiante. Es así como el docente, en ocasiones, responde con agresividad, cinismo y burla hacia los comentarios de los estudiantes, diferente a una autoridad democrática en el que el docente es respetado por sus alumnos y hay acuerdos de convivencia. Por su parte, los alumnos no sienten de dónde viene la agresividad, pero responden de manera

inmediata a ella o aprenden de ésta, creando un mal proceso de aprendizaje escolar (Monje, Camacho, Rodríguez, y Carvajal, 2009).

Lo anterior, genera un gran problema en la interacción pues la falta de respeto y los abusos en las escuelas se convierten en formas de socialización que se vuelven verbalmente permitidas y refrendadas por la propia institución, haciendo necesaria la práctica de comportamiento asertivo y conducta prosocial (Osés, Duarte y Pinto, 2016).

Los maestros asertivos establecen con claridad lo que esperan de sus alumnos, mantienen una comunicación con sus estudiantes, los miran a los ojos y se dirigen a ellos por su nombre. Su voz suele ser serena, firme e inspira confianza. No discuten lo justo de las reglas, pues las negocian esperando cambios, además de hacer conscientes sus emociones y hay un comunicación de sus necesidades. (Monje et al., 2009). El que los docentes lleven a cabo conductas asertivas, influirá positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

Un estudio realizado en Barranquilla Colombia por Monje, Camacho, Rodríguez y Carvajal en el 2009, tuvo como objetivo determinar la influencia de la comunicación asertiva de los docentes hacia el aprendizaje de los alumnos de educación secundaria. Los autores encontraron que a mayor comunicación asertiva por parte del docente establecen una mejor relación personal entre docente-alumno facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto por lo que se vuelve necesario configurar la asertividad como una competencia interpersonal en el perfil profesional docente (Villena, Justicia y Fernández de Haro, 2016).

Para que exista una conducta asertiva dentro de salón de clases, deben estar presentes las habilidades sociales, pero ¿cómo es que se desarrollan las relaciones interpersonales en los niños y qué papel juegan los docentes en este desarrollo?

Desarrollo Social

El desarrollo social del niño comienza con la interacción, al relacionarse primero con sus padres y después con los niños de su misma edad, aprende la reglas y consecuencias de las interacciones sociales, a comunicarse, a cómo resolver problemas y a desarrollar la tolerancia hacia a la frustración. Es por esto por lo que la niñez es una

época ideal para cultivar actitudes y conductas relacionadas con la competencia social (Kostelnik, et al. 2009).

El desarrollo social es un proceso interrelacionado en la que los niños deben poner en juego diversas competencias como las *sociales* al momento de negociar; 1) *emocionales* al expresar sus emociones a los demás de acuerdo con el contexto; 2) *cognoscitivos* para diseñar estrategias alternas de cómo resolver conflictos; 3) *lingüísticos* para poder comunicarse de manera verbal y no verbal acorde a la demanda y *físicas* como las destrezas motoras que se necesiten al jugar. El desarrollo es un proceso complicado que requiere el apoyo de adultos que aprecien las cualidades especiales de los niños (Llanos, 2006; Kostelnik, et al. 2009)

En los primeros años de vida es en la familia en donde se enseñan las reglas sociales, puesto que guían directa o indirectamente a los niños a adquirir las primeras habilidades que les serán de utilidad para relacionarse con los demás. La enseñanza en la familia tendrá mayor efectividad con una enseñanza positiva, un ambiente cálido y de apoyo (Llanos, 2006).

Posteriormente, el niño va adquiriendo experiencia en su contexto y ocurren cambios graduales que incrementan sus capacidades sociales. (Kostelnik, et al. 2009). De acuerdo con Piaget (1964) y su teoría del desarrollo, entre las edades de los 2 y 7 años, ocurre la etapa preoperacional que es cuando los niños comienzan a contemplar cada vez más sus acciones y a darse cuenta de cómo su conducta provoca premios como sonrisas, abrazos y palabras de elogio; o castigos indeseados como ceños fruncidos, reprimendas o pérdidas de privilegios. Siendo este aprendizaje el resultado de las interacciones sociales.

A su vez, los niños entre las edades de los 6 y 12 años empiezan a considerar tener un mejor amigo, siendo probable que esta amistad esté marcada por un compromiso mutuo basado en la confianza, compartiendo tiempo juntos y gustos por las mismas cosas y lo que se constituye en un apoyo emocional (Levine y Munsch, 2016).

Después de la familia, la escuela es el segundo contexto que tiene mayor importancia en el desarrollo infantil, considerado clave para el desarrollo de la madurez

y la socialización del niño. (Garaigordobil, 2010). Es en esta etapa en que los docentes y compañeros adquieren un papel importante en el aprendizaje y desarrollo social, pues actúan en el sentido de una transformación; las características personales y sociales que cada niño posee son el resultado de una interacción entre las experiencias del pasado y las circunstancias del presente. A medida que los niños van creciendo, las experiencias familiares siguen siendo importantes, pero se van mezclando con las habilidades en las relaciones con otros niños y los profesores (Llanos, 2009; Villena et al. 2016).

Relación entre iguales

Conforme los niños van creciendo e inician la etapa escolar, los compañeros se vuelven más importantes; las relaciones de los niños con amigos y con su grupo de pares impacta en su bienestar. Los niños como los adultos también tienden a aceptar y formar amistades con otras personas que perciben como similares a ellos mismos. (Levine y Munsch, 2016).

El grupo de iguales también va evolucionando. En un primer momento, estos grupos tienden a ser informales, de pocas reglas, ofrecen una estructura flexible, hay cambios de un grupo a otro y la diferencia de grupos entre niños y niñas no es muy acentuada. Con el paso del tiempo, el grupo adquiere una estructura más formal, con una organización jerárquica y una dinámica apropiada para los integrantes (Silvia, Oliveira, Bazon y Cecilio, 2014).

Gracias a la relación con sus semejantes los niños y las niñas, dan lugar a procesos de aprendizaje en el que aprenden conceptos de reciprocidad y equidad mediante dar y recibir. La negociación social, las discusiones y los conflictos ayudan a entender las ideas, emociones, motivos e intenciones de las personas, permiten así la reflexión y aprendizaje de las consecuencias que sus actos producen en ellos y en los otros, pues sus iguales los retroalimentan y comienzan a juzgar lo correcto de sus acciones y a modificar su conducta, ofreciendo un contexto para que se lleve a cabo la cognición social (Kostelnik et al, 2009; Silva, et al. 2014).

Y es así como se vuelve relevante que los niños y niñas establezcan relaciones con sus iguales pues además de que adquieren de manera gradual su independencia y su autonomía, logran cualidades indispensables para la vida en grupo y para la

colaboración, como son el sentido de reciprocidad, solidaridad y justicia (Silva, et al. 2014).

Estas interacciones tienen lugar principalmente en escuelas por lo que este espacio se convierte en un lugar social ideal para fomentar el autodesarrollo constructivo y ponga en práctica la negociación y las estrategias de solución de problemas. (Cook, 2011).

Roles e interacciones en el salón de clases

De acuerdo con las habilidades sociales con las que cuentan los alumnos; dentro del salón de clases los niños suelen tener patrones de comportamiento que los coloca en una posición frente al grupo, este “estatus” influirá en la manera en que se relacionen con los demás. Estas interacciones tienen su origen en una noción de diada que se refiere a la relación entre dos alumnos que pueden clasificarse en tres tipos; por elección o aceptación, rechazo e indiferencia (Andueza y Lavega, 2017).

Para lograr estudiar los diferentes tipos de interacción dentro del salón de clases, se ha utilizado una técnica llamada *sociometría* que busca medir el nivel de aceptación o rechazo social de cada uno del grupo de iguales, usando como referencia el mismo grupo, en el que se le pregunta a cada uno de los niños quien de sus compañeros le gusta jugar y con quien menos. (Levine y Munsch, 2016).

La técnica de la sociometría identifica cuatro categorías principales de roles: los clasificados como *populares*, que son vistos como atractivos, tienden a tener muchos amigos, se caracterizan por ser prosociales, amables y con capacidad física, además de tener bajo nivel de agresión. Los clasificados como *populares-antisociales* que combinan el comportamiento prosocial con la agresión como una forma de manipular a los compañeros y son descritos como acosadores, no se preocupan por la escuela, a su vez que son vistos como líderes e influyentes lo que los hace ser admirados por los otros. Los clasificados como *rechazados-agresivos* que son los niños rechazados por el grupo de pares porque son agresivos, molestos o que no tienen habilidades sociales. Por último, la categoría de los *rechazados-retraídos* que son aquellos niños socialmente retraídos y ansiosos, se caracterizan por ser tímidos, nerviosos, se retiran del contacto social y no

suelen ser compañeros de juego atractivos para otros niños (Llanos, 2006; Levine y Munsch, 2016).

Los roles que suelen mantenerse a través del tiempo son los *populares*, porque reciben con frecuencia comentarios positivos de sus compañeros, lo que hace que sigan participando en comportamientos que contribuyen a su popularidad; y los *rechazados* porque no suelen tener muchas oportunidades para relacionarse con compañeros y desarrollar sus habilidades sociales (Llanos, 2006; Levine y Munsch, 2016).

Es así como se vuelve necesario el diseño de actividades que logren romper este tipo de interacciones, en el que los niños rechazados tengan oportunidad de desarrollar y poner en práctica habilidades sociales que les permita crear relaciones positivas de aceptación con sus compañeros.

En quien recae principalmente esta tarea es en el docente. Dentro de su desempeño como maestro, además de dar clases, se encarga de las interacciones que ocurren entre sus alumnos como conseguir la reducción del número de alumnos aislados de los subgrupos que se forman dentro del grupo; mejorar la cohesión grupal, minimizar los conflictos y las situaciones discriminatorias por razón de género, cultura o discapacidad (Llanos, 2006; Andueza y Lavega, 2017).

Es así que los docentes deben diseñar actividades que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales que establecen entre ellos, a su vez se espera que se fortalezca la relación entre en el docente y los alumnos dentro del aula. Una forma de lograrlo, es propiciar el juego cooperativo.

Juego cooperativo en escolares

El juego cooperativo surge del aprendizaje cooperativo, que es una metodología educativa en la que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos para conseguir objetivos en común y adquirir conocimiento (Lobato, 2014). Poner en práctica el juego cooperativo dentro del salón de clase conlleva resultados positivos para el desarrollo personal, para las relaciones socioafectivas y de colaboración dentro del grupo, por ello resulta pedagógico ya que promueve conductas socialmente favorables. Además, ayuda a

superar posibles dificultades individuales que bloquean situaciones de estudio (Orlick, 2001).

Realizar juegos cooperativos dentro del aula promueve cuatro componentes esenciales en el desarrollo personal de los niños: la cooperación, la aceptación, la comprensión y la diversión. (Orlick, 2011). Al momento en que los alumnos juegan de manera cooperativa ponen en práctica la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, la toma de decisiones consensuadas, la confianza hacia sí mismos y hacia sus compañeros; y practican la solidaridad, el respeto y aceptación del otro. Así que la cooperación es vista como una fuente de transmisión de valores (Lovato, 2014)

Cuando los alumnos cooperan jugando se sienten libres para interactuar cara a cara, mostrando conductas socialmente aceptadas, confianza mutua y amistad entre los participantes (Andueza y Lavega, 2017).

Otro beneficio que pueden obtener los docentes en la práctica del juego cooperativo es que disminuyen los actos violentos debido a que el alumno es capaz de ponerse en el lugar del otro, lo que le permite entenderlo e identificarse con él (Clavijo, 2015). Por los beneficios que brinda el juego cooperativo, los maestros tienen un herramienta útil para optimizar las relaciones del grupo en el aula (Andueza y Lavega, 2017).

La utilidad del juego cooperativo se ve plasmado en un estudio realizado en 2016 en México por Osés, Duarte y Pinto, con niños de sexto grado de primaria, diseñaron un programa de intervención en el que utilizaron los juegos cooperativos para incrementar comportamiento asertivo y el desarrollo de estrategias cognitivas para solucionar situaciones sociales. Después de la intervención del programa de juego cooperativo encontraron un incremento de la *conducta asertiva* y una disminución de la *conducta pasiva*. Los alumnos que se caracterizaban por ser tímidos y poco participativos, adquirieron confianza para dar sus opiniones e incluso ser parte central en el desarrollo de actividades. Los alumnos que se caracterizaban por ser temerosos al momento de expresar sus opiniones, poco expresivos y tolerantes, cambiaron a trabajar con compañeros que no eran de su agrado, aprendieron a expresar sus opciones sin temor y a participar espontáneamente (Osés, et al. 2016).

Estos resultados confirman la importancia de programas que incluyan juegos cooperativos para promover la conducta asertiva.

Es por esto que, para el diseño del presente trabajo se utilizó el juego cooperativo como herramienta para que los participantes aprendan y pongan en práctica las habilidades sociales, ayudando a incrementar las conductas asertivas en los participantes.

CAPÍTULO III. MÉTODO

Justificación

En México, la violencia en los planteles educativos representa uno de principales problemas que enfrenta la niñez en el país; la encuesta de Cohesión Social para la prevención de la Violencia y la Delincuencia 2014 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), encontró que 32.2% de niños fueron víctimas de acoso escolar (Consejo Nacional de Derechos Humanos, 2018). Con estos datos, Zanolli en el 2015, señala a la falta de habilidades sociales y poca asertividad como uno de los principales elementos para que un niño se convierta en víctima de acoso escolar.

Lo anterior coincide con los resultados arrojados por el Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA (por sus siglas en inglés) que dentro de la problemática de acoso escolar consideran la relación entre el alumno y docente siendo el dato esencial, la percepción del niño sobre los tratos injustos por parte el docente. Alrededor de un 15% declaró que sus profesores los calificaron más duramente que a otros estudiantes, (media, Organización para la Cooperación de Desarrollo Económicos, OCDE: 18%), un 7% expresó que sus maestros los disciplinaban más severamente que a otros (media OCDE: 14%), y un 6% percibieron que sus maestros los ridiculizaban frente a otros (media OCDE: 10%) al menos algunas veces al mes. A diferencia de los estudiantes que percibieron el apoyo de su maestro, quienes declararon una mayor satisfacción con la vida (Del Tronco y Madrigal, 2012).

A partir de la relevancia de las relaciones interpersonales que forma el niño en el salón de clase con los compañeros y docentes; se diseñó para este estudio un programa de intervención a nivel de prevención con el objetivo de promover el establecimiento de relaciones basadas en conductas asertivas como: una convivencia asertiva entre el profesor y el alumno en el que ponga en práctica las habilidades sociales en el aula de clases; que incluyan temas como la empatía, el compañerismo, el trabajo en equipo y la expresión emocional de manera asertiva. Logrando generar un ambiente agradable, de confianza y seguridad en donde los niños puedan desarrollar relaciones sanas entre iguales; en el que se considere al juego cooperativo como una herramienta que genera un espacio de oportunidad para el desarrollo de relaciones humanas permitiendo las

interacciones socioafectivas. (Orlick, 1978). Además de generar un ambiente agradable para el estudio, en el que tanto docente y alumnos tenga un mejor desempeño académico y laboral (Llanos, 2006; Cerdas, 2013).

Por otro lado, al trabajar con alumnos de primero a tercer grado de primaria, aporta evidencia empírica al trabajo de la conducta asertiva, debido a que en estudios anteriores se han centrado en población adolescente. Aplicar el programa de intervención a niños de 6 a 8 años permite trabajar a nivel de prevención, enseñando tolerancia a la frustración, toma de decisiones y solución de problemas socialmente aceptadas.

Si dentro de la educación en los niños se integra el desarrollo socioemocional y la importancia de la relaciones interpersonales que permite un proceso de aprendizaje, en un futuro los niños podrán desarrollar: competencias que le permitan alcanzar metas con éxito, completar tareas complejas y lograr objetivos específicos; desarrollar una identidad integrada con un sentido estable y consistente en creencias, valores, objetivos y roles; y el desarrollo de un control interno que permita la toma de decisiones y el desarrollo de la personalidad (Nagaoka, Farrington, Heath, Johnson, Dickson, Cureton, Mayo y Hates, 2015). Lo que conlleva que los profesionistas del área de la salud y los docentes lleven a cabo la enseñanza de habilidades sociales entre los escolares.

Pregunta de investigación

¿Existirá un incremento en la conducta asertiva en alumnos y docentes de escuela primaria en la Ciudad de México tras un programa de intervención llamado: “Asertividad Artesanal: Modelando emociones, pensamientos y conductas” ?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención para incrementar la conducta asertiva entre el docente y los alumnos de una escuela primaria de la CDMX

Objetivos específicos

1. Diseñar un programa de intervención que permita desarrollar la conciencia sobre la importancia de la asertividad, que repercuta en una mejor convivencia entre alumnos en edad escolar y maestros dentro del salón de clase.

2. Aplicar el programa de intervención diseñado para incrementar conductas asertivas en alumnos y docentes dentro del salón de clases.
3. Identificar situaciones que generan conflicto dentro del salón de clase y trabajar con las habilidades asertivas de alumnos y maestros para solución de problemas.
4. Determinar la afectividad del programa de intervención en el incremento de conductas asertivas en alumnos y docentes dentro del salón de clases.

Participantes

Ocho niños con rango de edad de los seis años a los ocho años y cuatro maestras de los grupos de los niños participantes; primero, segundo y tercer grado de una escuela primaria caracterizada por ser incluyente teniendo alumnos diagnosticados con espectro autista adaptando el proceso de aprendizaje siendo multigrado. La escuela es de tipo constructivista en que se busca que los alumnos construyan sus conocimientos a partir de su propia experiencia para obtener un aprendizaje significativo. La filosofía que sigue la escuela es “enseñar no para un examen, si no para la vida”

Diseño

Se utilizó un diseño mixto en el que se recolectan, procesan e integran datos de corte cuantitativos y cualitativos, así como una discusión e integración conjuntas (Campos, 2009; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Incluye los siguientes elementos: diseño no experimental, de prueba previa y posterior, descriptivo y de comparación. Y análisis cualitativo exploratorio secuencial comparativo.

Para los datos cuantitativos se realizó un estudio no experimental, con intervención de grupo único, no aleatorio, para indagar sobre la presencia o ausencia de la conducta asertivas en una población con mediciones pretest-postest (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para los datos cualitativos se llevó a cabo un estudio de caso en el que se identificaron, describieron y analizaron patrones de conducta previamente establecidos para conocer si existen diferencias significativas en habilidades sociales asertivas antes y después de la intervención mediante unidades de observación, describir relaciones significativas que se presenten y explicar los datos encontrados en el estudio cuantitativo (Hernández, et al. 2014).

Variables

Definición conceptual

Programa de intervención: conjunto de sesiones que abordan estrategias programadas por un facilitador con la finalidad de alcanzar objetivos previamente establecidos. (American Psychological Association, 2010).

Conducta asertiva: cualidad que define una clase de "conductas sociales" que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes forma la interacción. Tiene su fundamento en un conjunto de valores, adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva (actitudes) a actuar de determinada manera, en distintos contextos (García, & Magaz, 2011, p. 12)

Definición Operacional

Programa de intervención: El programa de intervención se conformó por seis sesiones de actividades grupales. Cada sesión tuvo una duración de dos horas. Antes de la primera sesión se realizó una evaluación con dos instrumentos: Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) (De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003) y el Autoinforme de conducta asertiva: actitudes y valores en las interacciones sociales para profesores (ADCA-pr). (García y Magaz, 2011). Los mismos instrumentos que se aplicaron tres semanas después de la última sesión (Anexo 1).

Conducta asertiva: Para medir la conducta asertiva se realizó la aplicación pretest y postest de la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) (De la Peña, Hernández, E. & Rodríguez Díaz, 2003) y el Autoinforme de conducta asertiva: actitudes y valores en las interacciones sociales para profesores (ADCA-pr) (García & Magaz, 2011).

Hipótesis de Investigación

Hi: Existirá un incremento en la conducta asertiva en alumnos y docentes de escuela primaria en la Ciudad de México tras un programa de intervención llamado: "Asertividad Artesanal: Modelando emociones, pensamientos y conductas"

Ho: No existirá un incremento en la conducta asertiva en alumnos y docentes de escuela primaria en la Ciudad de México tras un programa de intervención llamado: “Asertividad Artesanal: Modelando emociones, pensamientos y conductas”

Instrumentos

- Consentimiento informado. Se elaboró con el objetivo de que los niños, docentes, padres de familia y/o cuidadores primarios conocieran los objetivos y procedimientos del estudio realizado y dieran su consentimiento para participar en el programa de intervención (Anexo 4)
- Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) (De la Peña, Hernández, E. & Rodríguez Díaz, 2003) consta de 27 reactivos, con cinco categorías de respuesta que varían en tres factores que van desde la pasividad a la agresividad. La agresividad se calificada de -1 a -2, la asertividad con 0 y la respuesta agresiva de 1 a 2 puntos. Utilizado para evaluar a los alumnos. (Anexo 1)
- Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones con los escolares: ADCA-pr consta de 35 reactivos divididos en dos escalas: 20 evalúan la variable denominada auto-asertividad y 15 evalúa la variable hetero-asertividad (García & Magaz, 2011). Utilizado para evaluar a las docentes. (Anexo 1)
- Unidades de observación por medio de una lista de chequeo de la presencia-ausencia de las habilidades sociales en estilo asertivo en alumnos y docentes, dentro del salón de clases y en el patio. (ver Tabla 3). Lista de chequeo de las habilidades sociales en los tres estilos de asertividad (Anexo 5)

Tabla 3.

Lista de chequeo de la presencia- ausencia de 18 las habilidades sociales en estilo asertivo.

Habilidad Social	Definición Operacional
Saludar	Decir hola verbalmente, hacer un gesto con la mano o con la cara.
Hablar con firmeza	Comunica de manera clara y segura.
Escucha activa	Atiende a la conversación o petición con la que esta interactuando
Comunicar necesidades Pedir ayuda	Verbalizar la necesidad a compañeros o a las profesoras Solicitar la acción de compañero a profesoras para la solución de alguna situación.
Ayudar	Hacer de manera desinteresada por otra persona para solucionar alguna situación.
Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos	Cumplir a la petición. Incorporarse de manera efectiva a un grupo ya formado. Esperar un tiempo mientras sus compañeros participan sin molestia
Compartir	Dar algo suyo a sus compañeros o la profesora.
Reconocimiento no verbal	Identificación de mensajes corporales o gestuales de acuerdo con la cultura
Reconocimiento emocional	Nombra la emoción que experimenta.
Mostrar afecto	Expresa emociones positivas a los demás
Manejo del enojo de manera efectiva	Nombra su enojo y lo expresa de manera que no lastime a los demás ni a si mismo
Empatía	Identificar y compartir la afectividad ajena.
Expresar opinión, aunque éstas sean de inconformidad	Verbaliza su opinión sin imponerla y sin lastimar a sus compañeros.
Acepta opiniones diferentes a los suyos	Escucha con respeto las opiniones distintas a las suyas sin lastimar a quien opina.
Toma de decisiones	Evalúa la situación, formula opciones y elige una de ellas

Tabla 3. Elaborado a partir de las categorías de McGinnis y Goldstein, 1990 y Kostelnik, 2009.

Procedimiento

Se llevó a cabo un programa de intervención enfocado a mejorar las relaciones entre los alumnos y los docentes, con el fin de que pudieran hacer consciente la importancia de la conducta asertiva entre ellos.

El programa de intervención se aplicó de la siguiente manera:

1. Programa Piloto: Tuvo como objetivo probar si las técnicas empleadas eran las adecuadas para el programa acorde al logro de los objetivos.

Fase Piloto:

1. El programa piloto se llevó a cabo en la escuela primaria privada “Diego Velázquez” en el que se plantearon los objetivos de acuerdo con las necesidades de la población que se obtuvieron por medio de entrevistas abiertas y semiestructuradas con la directora y docentes de la escuela.
2. Se realizaron tres sesiones de observación con un grupo de tercero de primaria, para evaluar las dinámicas e interacciones dentro del salón de clases.
3. La escuela primaria aprobó la propuesta, así como su estructura y se fijó la fecha de inicio y días de aplicación.
4. En la primera sesión que fue de presentación, se realizó una dinámica grupal que serviría como apoyo a las observaciones de evaluación de necesidades y a su vez como introducción al programa.
5. Se desarrollaron cinco sesiones con una duración de una hora, 15 minutos una vez a la semana. En el programa piloto se utilizaron actividades grupales con un enfoque integrativo que tuvieron el objetivo de orientar sobre que es la asertividad y sus estilos, además de ponerla en práctica a través del diseño de un reglamento de convivencia en el aula. Durante las sesiones se realizaron observaciones, se tomaron notas y bitácoras de trabajo con dos objetivos: analizar el proceso del grupo de acuerdo con los fines establecidos, así como la identificación de problemáticas al diseño y así modificar el programa de intervención.
6. Para la sesión final se realizó una dinámica grupal para llevar a cabo una evaluación final que devolvieron a los integrantes sus logros después del programa.

Fase de modificación:

1. A partir del análisis de las observaciones, notas, bitácoras y comentarios de la escuela primaria se realizaron las modificaciones al programa de intervención con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.
2. Las dificultades observadas tuvieron que ver con la falta de una estructura que permitiera a los participantes llevar un seriación de sus logros a través de las sesiones, así como una práctica clara de los conocimientos adquiridos. Otra dificultad que se encontró fue que el tiempo era muy corto para las actividades programadas. Por lo tanto, se estableció que el uso del juego cooperativo permitiría mejorar la práctica de los conocimientos y alargar el tiempo a dos horas, una vez a la semana.

Fase de intervención:

Se aplicó el programa de intervención con tres grados diferentes:

1. Se realizaron a cabo dos entrevistas abiertas, una con la directora y la segunda con los docentes de los tres grados, con el fin de obtener información de la población y sus necesidades.
2. Se establecieron las fechas y horarios, estableciendo dos horas los días viernes de las 13:00 a 15:00 horas.
3. Se realizaron tres sesiones previas de evaluación: dos de observación en el que se hizo un registro conductual grupal dentro del salón de clases y una tercera sesión en la que se aplicaron los instrumentos de evaluación.
4. Pasadas tres semanas se inició el programa de intervención con una duración de seis sesiones, con 18 habilidades sociales que se enseñaron y practicaron, distribuidas en tres por sesión.
5. La sesión de evaluación se realizó tres semanas después de la última sesión del programa de intervención, con la evaluación posttest y una sesión de observación con registro de conductas grupal.
6. Cada sesión constó de cuatro momentos:

Momento 1. “Miguelito enseña y ensaya”: Se modeló y enseñó mediante cuentos interactivos protagonizados por “Miguelito”, un personaje de un cuento que permite la identificación y modelaje de habilidades sociales y conductas asertivas para solucionar diferentes problemáticas sociales que pueden atravesar los niños de edad escolar. Cada sesión contó con un cuento específico sustentado en las tres habilidades sociales destinadas a cada una de las sesiones. Al inicio de ésta se leyó el cuento interactivo invitando a que los participantes contaran experiencias y facilitaran la identificación con el personaje (Anexo 2). Al terminar el cuento se mostraron tarjetas con las tres habilidades sociales (Anexo 3) y de manera voluntaria lo participantes ensayaron cada una de las habilidades sociales mostradas. (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Programa de habilidades sociales por sesión.

<i>Sesiones</i>	<i>Habilidades Sociales</i>
Sesión 1	Saludar Hablar con firmeza Escucha activa
Sesión 2	Comunicar necesidades Pedir ayuda y Ayudar
Sesión 3	Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos
Sesión 4	Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional
Sesión 5	Mostrar afecto Manejo del enojo de manera efectiva Empatía
Sesión 6	<i>Expresar opinión, aunque éstas sean de inconformidad</i> <i>Aceptar opiniones diferentes a las suyas</i> <i>Toma de decisiones</i>

Momento 2. Juegos cooperativos: A cada sesión se destinaron dos juegos cooperativos en el que el contenido resaltó la práctica de las habilidades sociales destinadas para cada una.

Momento 3. Reflexión: Con ayuda de la metáfora del semáforo (Verde para estilo asertivo, amarillo para estilo pasivo y rojo para estilo agresivo) y preguntas que motivaron la reflexión de los participantes durante los juegos cooperativos, se indagó con los alumnos y docentes sobre la experiencia en la práctica de las habilidades sociales y la clasificación de éstas dentro de los estilos de asertividad.

Momento 4. “Buzón del amigo secreto”: Tanto alumnos (as) como docentes tuvieron un buzón en el que podían pasar a escribir alguna emoción o afecto positivo sobre otra persona. Para evitar que tuvieran más o menos notas positivas en comparación a sus compañeros, se les repartió hojas con los nombres del resto del grupo.

Las actividades del programa de intervención se detallan en las cartas descriptivas ubicadas en el apartado de anexos. (Anexo 6)

Análisis de datos:

El análisis de datos se dividió de la siguiente manera:

- Cuantitativo: Se dividió en dos fases; perfiles descriptivos diferenciados por variables sociodemográficas y comparación pretest-posttest, por de medio de un prueba no paramétrica para muestras relacionados Wilconxon.
- Cualitativo: Categorizados por sesión y participante.

Esto con el objetivo de determinar si el programa de intervención logró el incremento de conductas asertivas en alumnos y docentes dentro del salón de clases.

CAPITULO IV. RESULTADOS

Considerando los cambios por los que atraviesa el sistema educativo de México con sus nuevas reformas y planes de estudio, aunado a los altos índices de violencia escolar; es necesario que los alumnos aprendan a establecer relaciones asertivas con sus compañeros y que los maestros sean modelo de conductas asertivas ya que permite una mejor experiencia escolar, en el que las relaciones se encuentren basadas en el respeto, donde se puedan expresar opiniones, emociones y necesidades, motivando a la empatía y la solución de problemas.

Es así como esta investigación tuvo como objetivo incrementar la conducta asertiva en los participantes mediante el diseño de un programa de intervención dirigido a los alumnos y docentes de primero, segundo y tercer grado de primaria. El programa se enfocó principalmente en que los participantes aprendieran habilidades sociales en tres tipos de asertividad y las pusieran en práctica a partir de diferentes juegos cooperativos.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Existirá un incremento en la conducta asertiva en alumnos y docentes de escuela primaria en la Ciudad de México tras un programa de intervención llamado: “Asertividad Artesanal: Modelando emociones, pensamientos y conductas” ?, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo y comparativo.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos y de la intervención realizada a través del programa, en un análisis de datos dividido en dos partes: *cuantitativo* compuesto por los datos sociodemográficos, perfiles descriptivos de asertividad y perfiles diferenciados por sus variables sociodemográficas, así como el análisis estadístico no paramétrico para muestras relacionadas Wilcoxon con el fin de determinar las diferencias pretest-posttest; y el análisis *cualitativo* que contiene una categorización por sesión y estudiante.

Análisis descriptivo de las características sociodemográficas

Los datos sociodemográficos se obtuvieron mediante las entrevistas abiertas y semiestructuras con la directora y docentes de la escuela primaria. A continuación, se reportan los datos obtenidos de la aplicación del programa de intervención.

La muestras en principio se integró por 12 participantes, ocho alumnos y cuatro docentes. En la segunda sesión hubo muerte experimental por renuncia de dos de las cuatro docentes. Quedando la muestra en total integrada por diez participantes.

Los datos sociodemográficos de los 12 participantes de la investigación se muestran a continuación, presentando primero a los alumnos y posteriormente a las docentes.

Con respecto a la edad, a pesar de que solo se incluyeron alumnos de primero, segundo y tercer grado de primaria, hubo un participante con 11 años, ya que cursa la escuela en modalidad “multigrado”; es decir toma algunas materias en tercero y otras materias en cuarto, quinto y sexto, esto sucede por presentar problemas de aprendizaje.

Figura 3. Distribución de la muestra de alumnos por edad

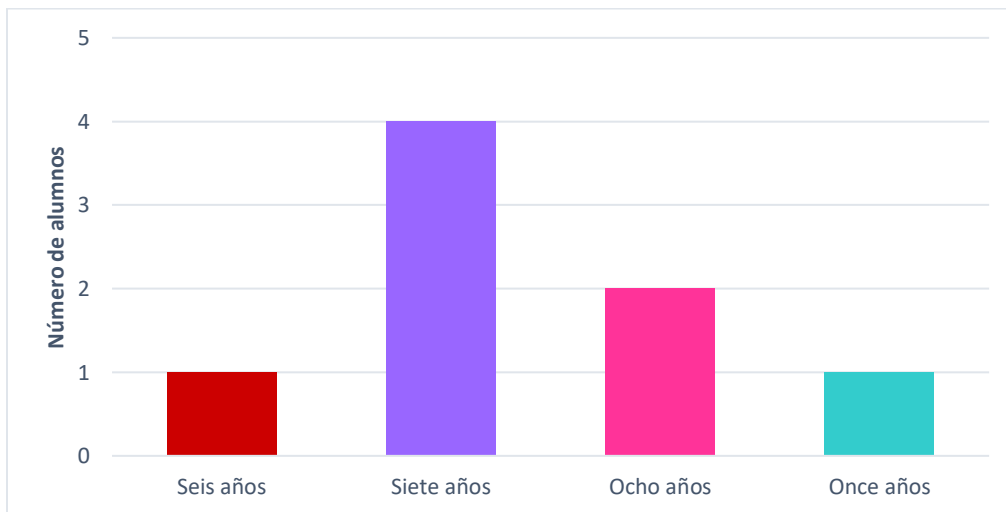


Figura 3. Edad de los alumnos que asistieron al programa de intervención

En cuanto al sexo de los alumnos participantes, se observa que la mayor proporción son mujeres.

Figura 4. Distribución de la muestra de alumnos por sexo

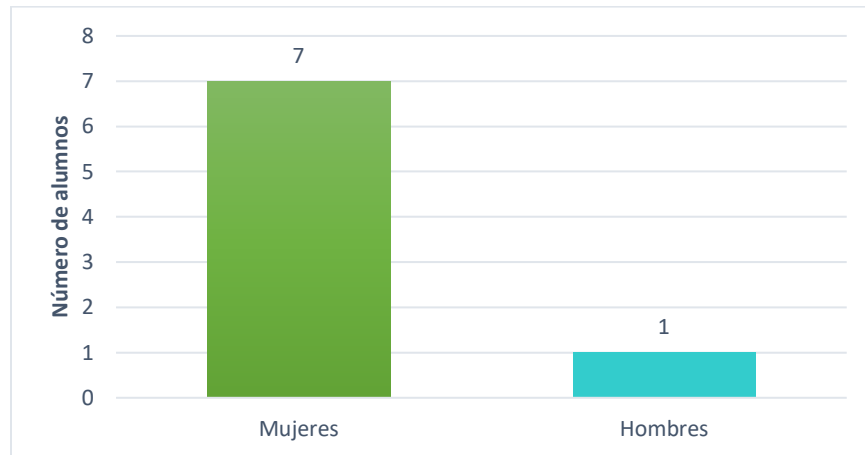


Figura 4: Sexo de los alumnos participantes que asistieron a las sesiones

En las figuras 5 y 6 es posible observar datos arrojados de las entrevistas abiertas, en las que se engloban dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos dentro de las clases y la dinámica familiar que describen las docentes y directora de la escuela.

Respecto a las dificultades de aprendizaje, las docentes y directora se refieren a problemas para sostener la atención y problemas de memoria, en el que solo tres alumnos presentan ambos tipos de dificultades.

Figura 5. Distribución de la muestra de alumnos por problemas de aprendizaje



Figura 5: Problemas de aprendizaje presentados por algunos alumnos participantes del programa de intervención

En cuanto a la dinámica familiar la directora y docentes reportan tres tipos de dinámicas, la dinámica “sin problemas” que motiva el desarrollo del hijo y fomentan valores; la dinámica “complicada” en el que los padres no se hacen completamente cargo de sus hijos y hay desatención y la dinámica “poco común” en la que hay diferentes creencias y rutinas como una *familia santera* de una alumna.

Figura 6. Distribución de la muestra de alumnos por dinámica familiar

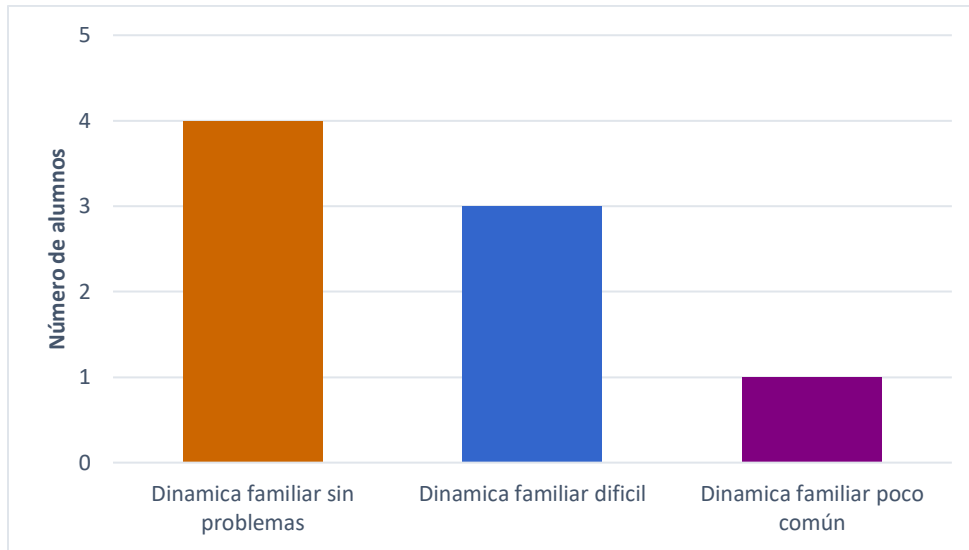


Figura 6. Dinámica familiar reportada por la directa y docentes de la escuela primera

En cuanto a las docentes el 100% de la muestra son mujeres, distribuidas en un rango de edad que va los 24 a los 50 con una media de $x= 32$ años (figura 7).

Figura 7. Distribución de la muestra de docentes por edad

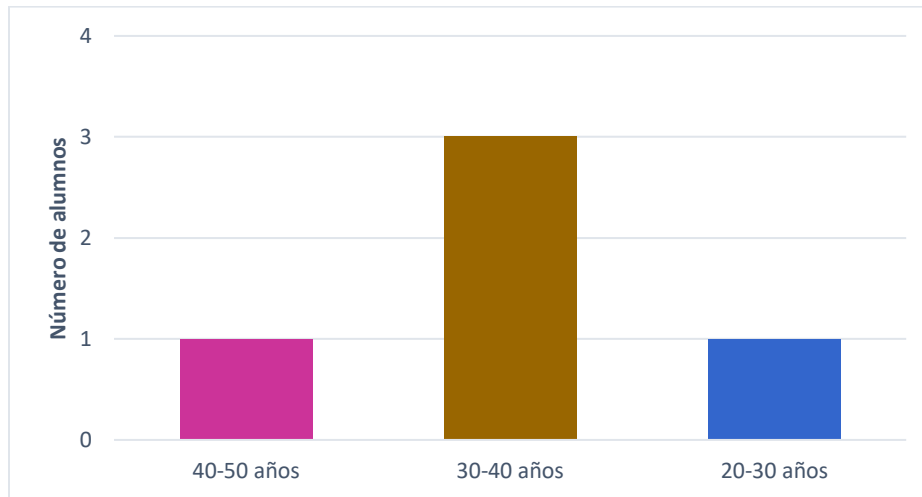


Figura 7. Distribución de la muestra de docentes que asistieron al programa de intervención

Respecto a las carreras universitarias cursadas por las docentes se observa que en su mayoría estudiaron psicología.

Figura 8. Distribución de la muestra docente por carrera universitaria estudiada

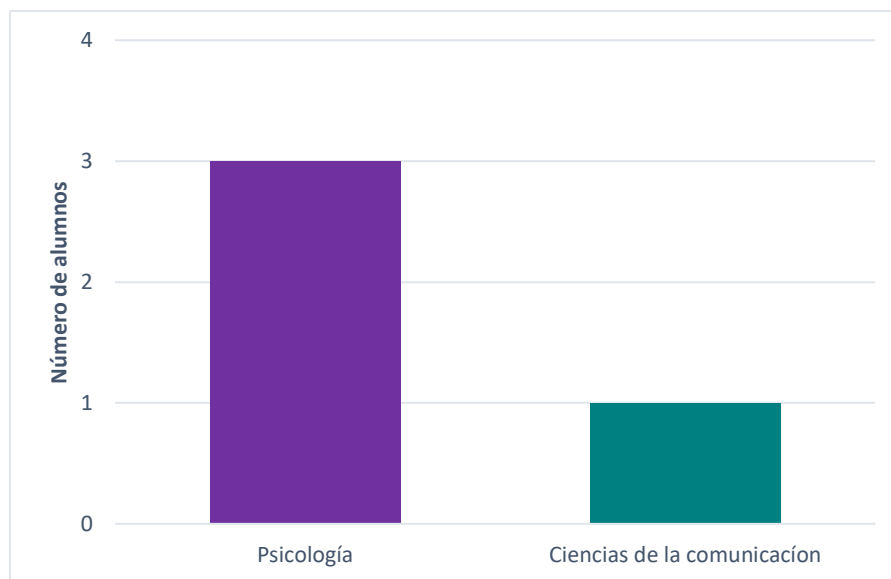


Figura 8. Carrera universitaria estudiada por las docentes que asistieron al programa de intervención

Análisis Cuantitativo

Para determinar la efectividad del taller en las conductas asertivas de los alumnos y las docentes se aplicaron dos instrumentos. Se utilizó el instrumento Escala de Comportamiento Asertivo (CABS)(De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003) para los alumnos el cual puntúa de -2 y -1 las conductas pasivas, 0 las conductas asertivas y para las conductas agresivas 1 y 2, por lo tanto, mediante el programa SPSS Statdistics 22 se realizó el conteo de las conductas obteniendo un promedio de cada conjunto de respuesta que corresponden a: conductas pasivas, agresivas y asertivas).

En la figura 9 se muestran las frecuencias promedio por tipo de respuesta en cada reactivo por los alumnos antes y después del programa de intervención

Figura 9. Frecuencias promedios por tipo de respuesta en cada reactivo.

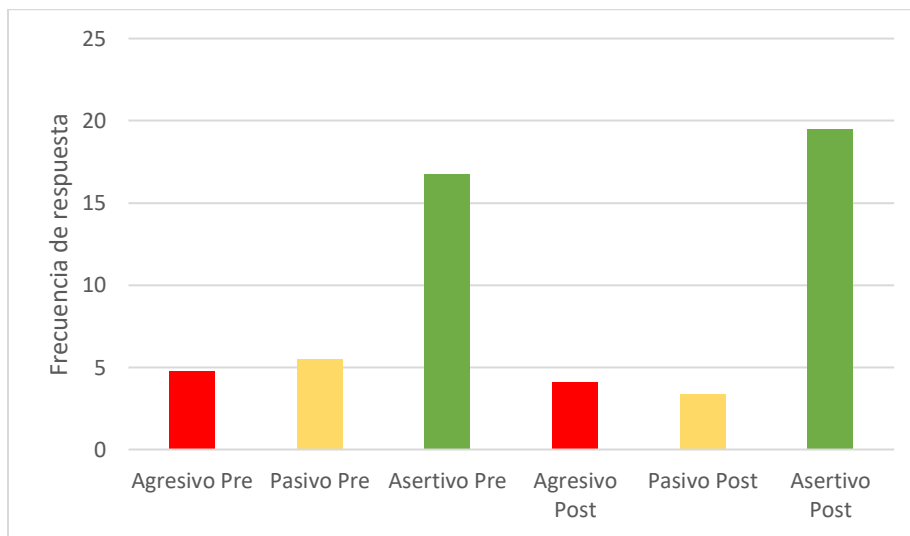


Figura 9. El color verde indica la conducta asertiva, el amarillo la conducta pasiva y el rojo la conducta agresiva.

Posteriormente, debido al tamaño de la muestra, se realizó una prueba no paramétrica para muestras relacionadas Wilconxon.

En la tabla 4 se muestran los resultados. Se observa que hubo un cambio en la conducta pasiva, disminuyendo ($Z= -2.214$, $p < 0.05$) y un cambio en la conducta asertiva ($Z=-2.032$, $p > 0.05$) que aumentó después del programa de intervención.

Tabla. 4

Resultados de la prueba estadística no paramétrica para muestras relacionadas.

	N	Rango Promedios	Suma de rangos	z	Sig
Pasivo Pre	8	-3.50	21.00	-2.214	.027
Pasivo Post		0.00	0.00		
Agresivo Pre	8	-3.25	-15.00	-.171	.865
Agresivo Post		5.00	13.00		
Asertivo Pre	8	-0.00	0.00	-2.032	.042
Asertivo Post		3.00	15.00		

Para las docentes se utilizó el instrumento Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones con los escolares: ADCA-pr (García y Magaz, 2011) que valora en porcentajes la variable Autoasertividad y la variable Heteroasertividad considerando que el equilibrio de ambas variables representaría la conducta asertiva. En las Tablas 5 y 6 se muestran los porcentajes que obtuvieron las docentes antes y después del programa de intervención.

Tabla 5.

Medición pretest- posttest de la docente A

Docente A	Porcentaje	
Medición Pretest	Autoasertividad	85%
	Heteroasertividad	87%
Medición Posttest	Autoasertividad	95%
	Heteroasertividad	93%

Tabla 5: La tabla muestra un equilibrio entre las dos variables, representando la presencia de conductas asertivas; sin embargo, en la medición posttest se muestra un mayor nivel de asertividad a comparación de la medición pretest.

Tabla 6.

Medición pretest- posttest de la docente B

Docente B	Porcentaje	
Medición Pretest	Autoasertividad	100%
	Heteroasertividad	100%
Medición Postest	Autoasertividad	100%
	Heteroasertividad	100%

Tabla 6. La tabla muestra un equilibrio entre las dos variables, representando la presencia de conductas asertivas, además el nivel de asertividad que presenta la docentes es alto antes y después de la intervención.

Análisis Cualitativo

En cada una de las sesiones se obtuvo información cualitativa que permitió explorar los aprendizajes de las diferentes habilidades sociales en los tres estilos de asertividad en los ocho alumnos y dos docentes que participaron. Para esto se utilizó un formato “semáforo” dentro del *Momento 3 Reflexión*, que permitió que los participantes clasificaran las 18 habilidades sociales en *estilo agresivo*, *estilo pasivo* y *estilo asertivo*.

En las figuras 10 a la 14 se describen los aprendizajes que los alumnos y docentes reportaron durante el Taller, los cuales incluyen los resultados esperados, de acuerdo con los objetivos por sesión (ver Anexo 6).

Figura 10. Resultados esperados, resultados observados y resultados no esperados en el grupo en la sesión 1

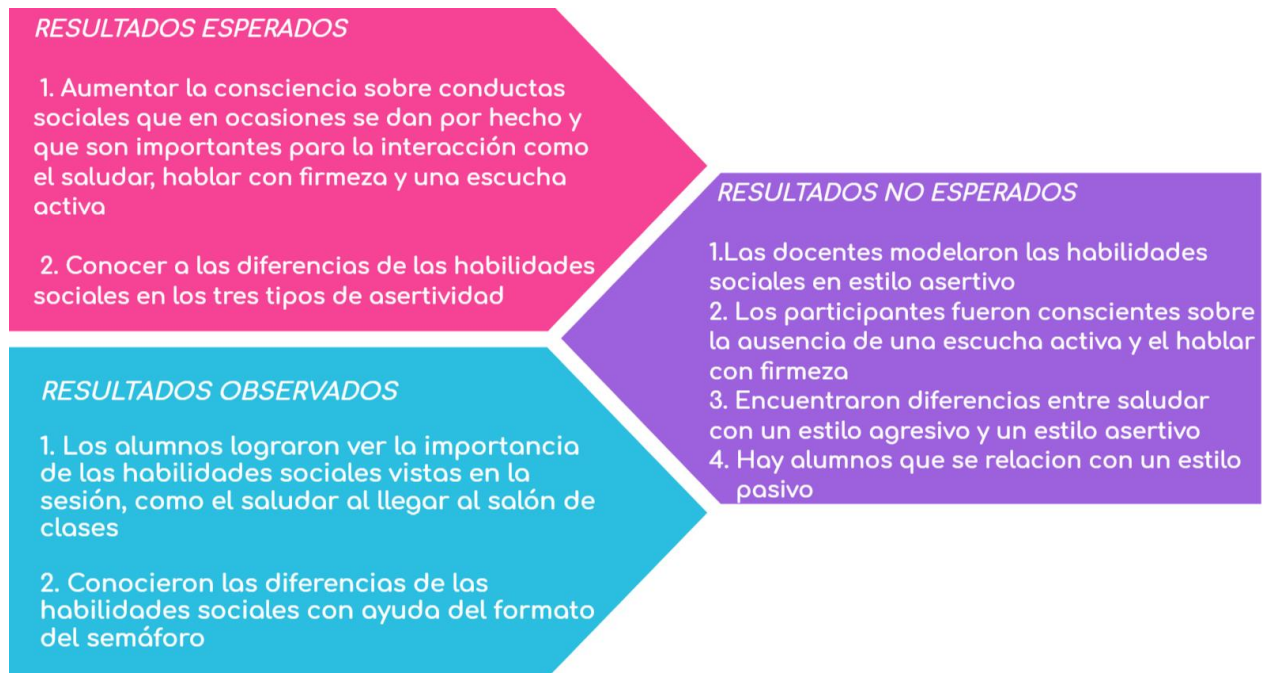


Figura 11. Semáforo de la asertividad clasificados por los alumnos y docentes



Figura 11. Habilidades sociales de la sesión 1 escritas por los alumnos (saludar, hablar con firmeza y escucha activa). (La letra *cursiva* representa timidez o inseguridad al hablar; la letra en MAYUSCULA representa voz fuerte o grito).

Figura 12. Resultados esperados, resultados observados y resultados no esperados en los participantes en la sesión 2

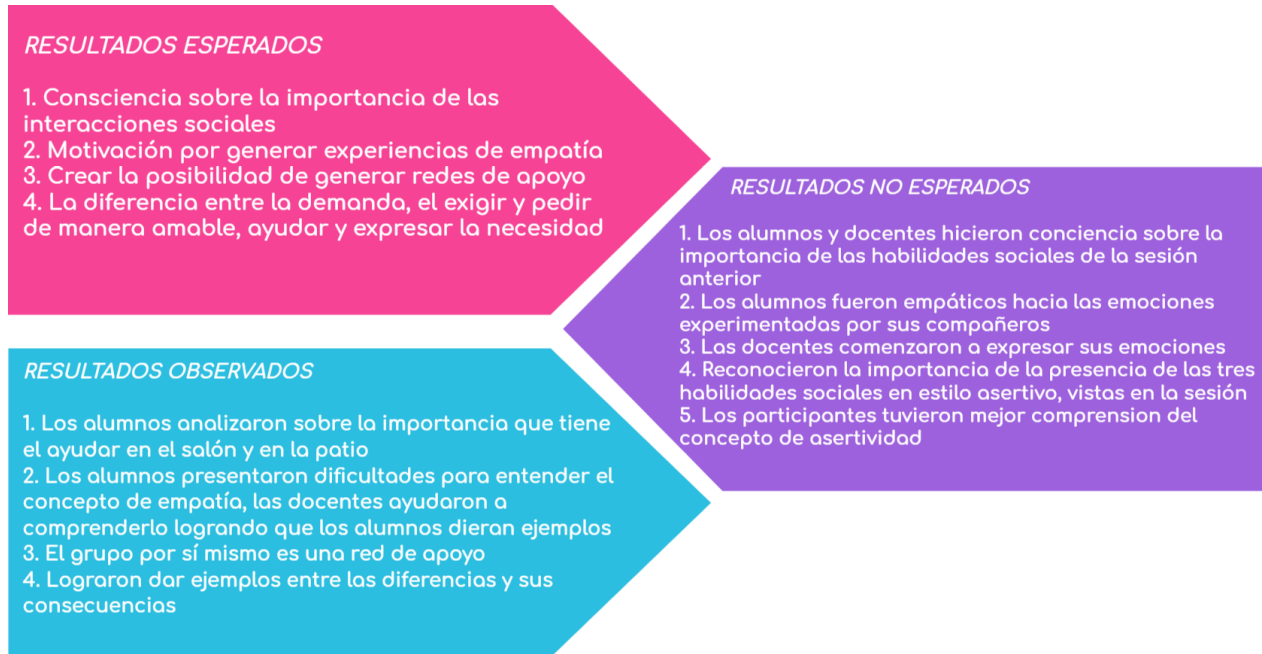


Figura 13. Semáforo de la asertividad clasificado por los alumnos y docentes

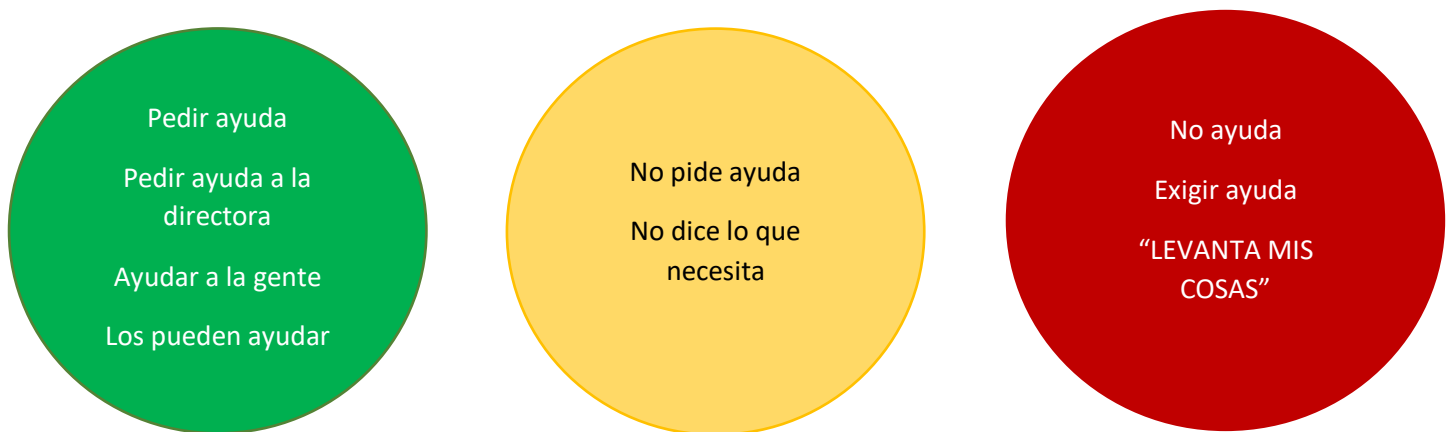


Figura 13. Habilidades sociales de la sesión 2 escritas por alumnos (comunicar necesidades, pedir ayuda, ayudar). (La letra *cursiva* representa timidez o inseguridad al hablar; la letra en MAYUSCULA representa voz fuerte o grito).

Figura 14. Resultados esperados, resultados observados y resultados no esperados en los participantes en la sesión 3

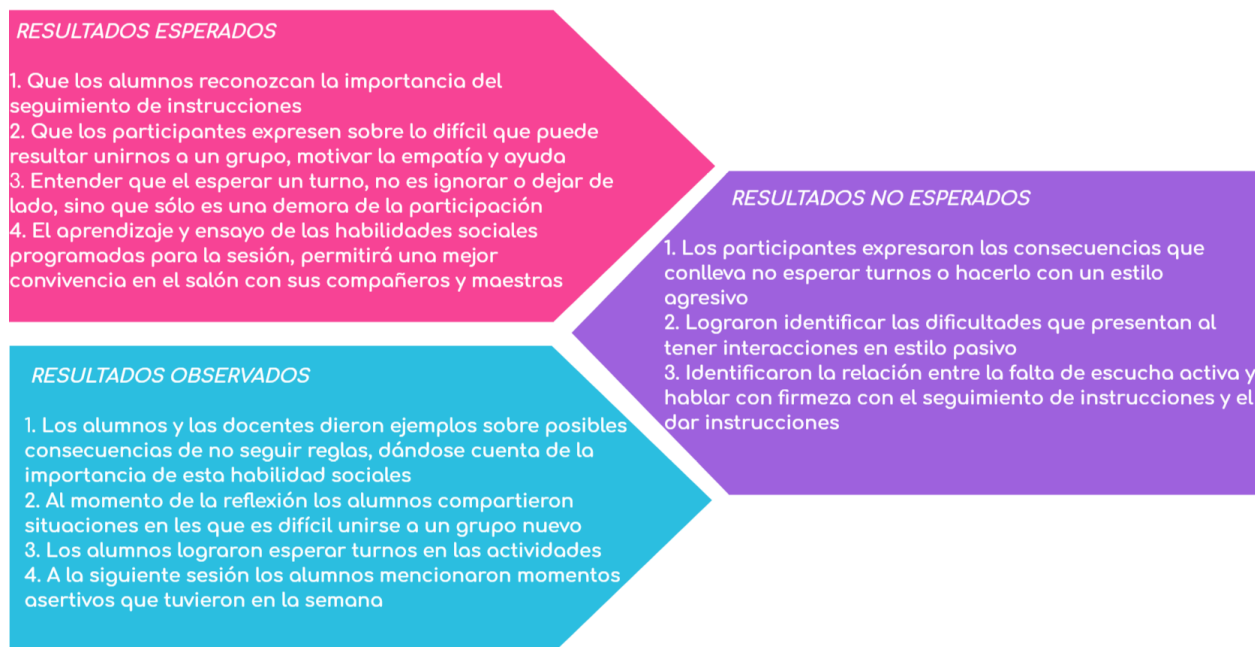


Figura 15. Semáforo de la asertividad clasificado por los alumnos y docentes

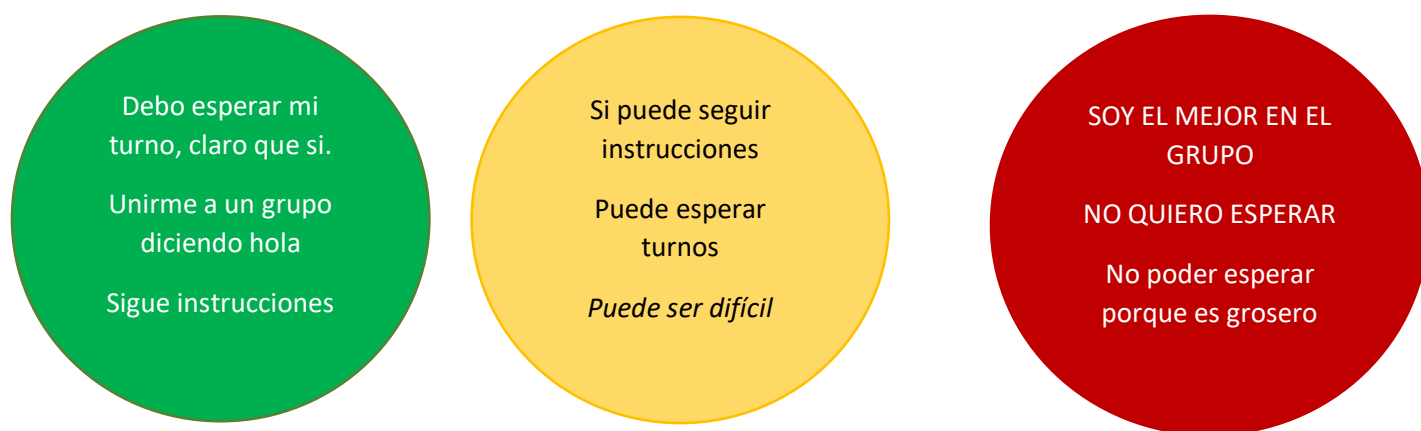


Figura 15. Habilidades sociales de la sesión 3 escritas por los alumnos (seguimiento de instrucciones, unirse a un grupo y esperar turnos) (La letra *cursiva* representa timidez o inseguridad al hablar; la letra en MAYUSCULA representa voz fuerte o grito).

Figura 16. Resultados esperados, resultados observados y resultados no esperados en los participantes en la sesión 4



Figura 17. Semáforo de la asertividad clasificado por los alumnos y docentes



Figura 17. Habilidades sociales de la sesión 4 escrita por los alumnos (compartir, reconocimiento no verbal y reconocimiento emocional). (La letra *cursiva* representa timidez o inseguridad al hablar; la letra en MAYUSCULA representa voz fuerte o grito).

Figura 18. Resultados esperados, resultados observados y resultados no esperados en los participantes en la sesión 5

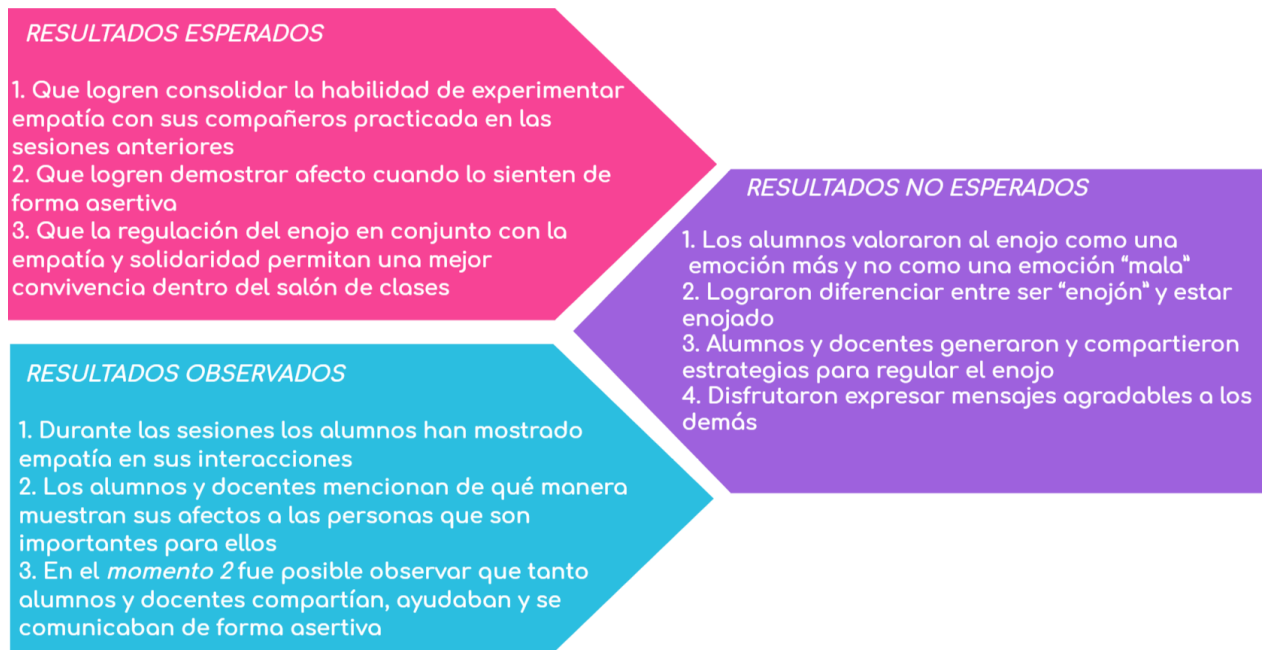


Figura 19. Semáforo de la asertividad clasificado por alumnos y docentes

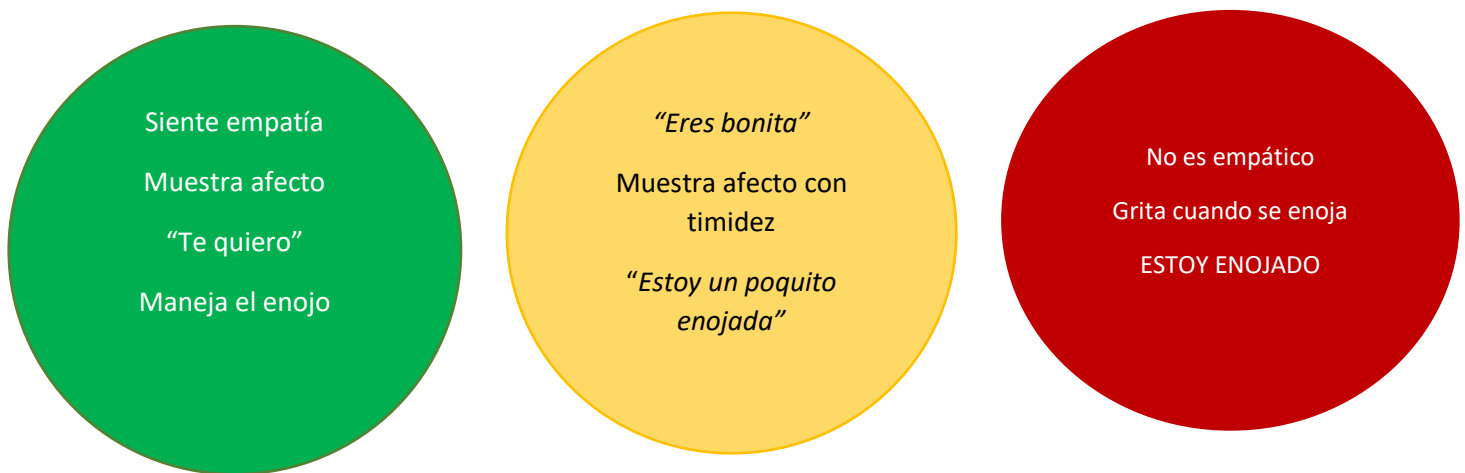


Figura 19. Habilidades sociales de la sesión 5 escritas por los alumnos (mostrar afecto, manejo del enojo de manera efectiva y empatía). (La letra *cursiva* representa timidez o inseguridad al hablar; la letra en MAYUSCULA representa voz fuerte o grito).

Figura 20. Resultados esperados, resultados observados y resultados no esperados por los participantes en la sesión 6

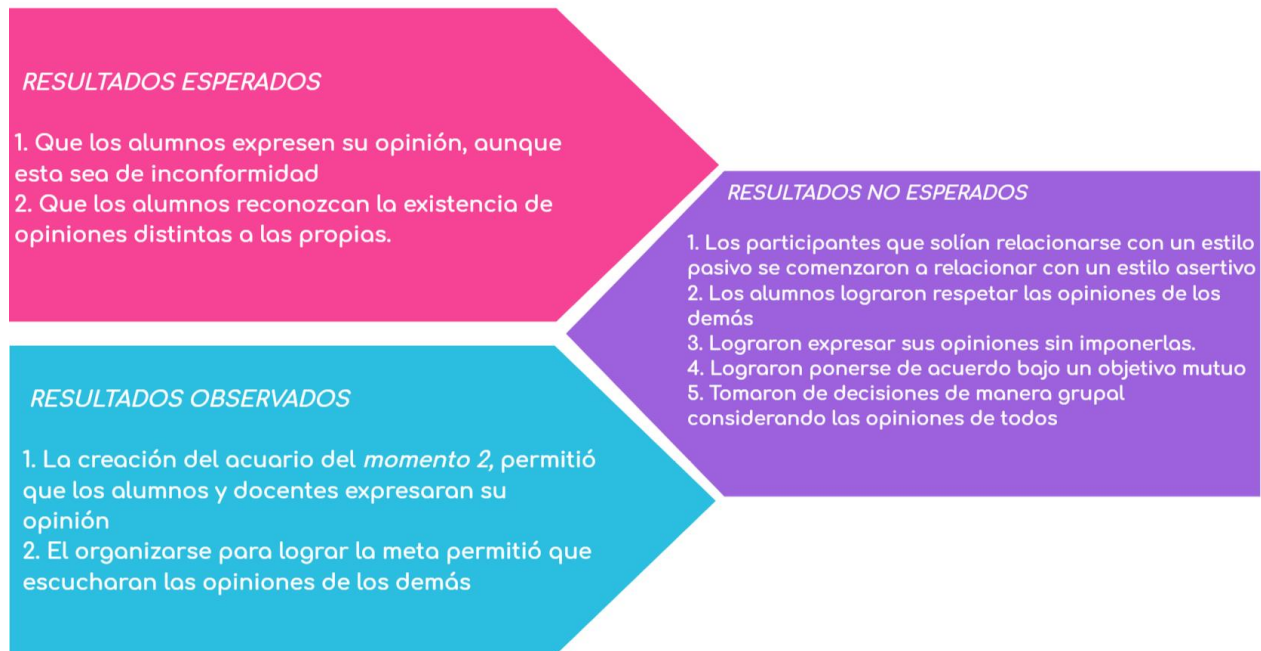


Figura 21. Semáforo de la asertividad clasificado por alumnos y docentes

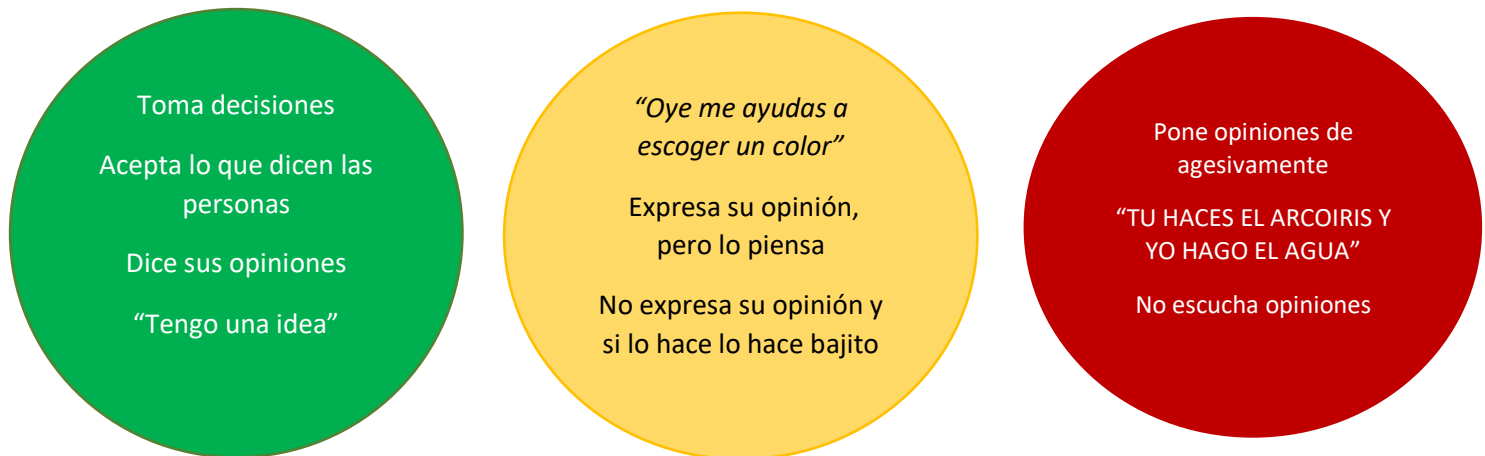


Figura 21. Habilidades sociales de la sesión 6 escritas por los alumnos (expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad, acepta opiniones diferentes a las suyas y toma de decisiones). (La letra *cursiva* representa timidez o inseguridad al hablar; la letra en MAYUSCULA representa voz fuerte o grito).

Debido a que la muestra era pequeña, fue posible hacer un análisis de caso por alumnos y docentes asistentes al programa de intervención.

En la Tabla 7 se muestra por alumna(o) las habilidades sociales presentes en los diferentes estilos de asertividad, integradas en la lista de unidad de observación registradas en dos sesiones previas a la intervención y dos sesiones posteriores de la intervención.

Tabla 7.

Habilidades sociales presentadas por los alumnos

Habilidades sociales en los tres estilos de asertividad pretest postest por caso de alumno.		
Alumna	Pretest	Postest
1	<p>Asertivo</p> <p>Hablar con firmeza Escucha activa Pedir ayuda Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Manejo del enojo de manera efectiva Empatía Toma de decisiones</p> <p>Pasivo</p> <p>Saludar Comunicar necesidades Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Aceptar opiniones diferentes a las suyas</p> <p>Agresivo</p>	<p>Asertivo</p> <p>Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Pedir ayuda Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Manejo del enojo de forma efectiva Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p> <p>Pasivo</p> <p>Agresivo</p>
2	<p>Asertivo</p> <p>Escucha activa Ayudar Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Manejo del enojo de forma afectiva</p> <p>Pasivo</p> <p>Saludar Hablar con firmeza Comunicar necesidades Pedir ayuda Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Empatía Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a los suyos Toma de decisiones</p>	<p>Asertivo</p> <p>Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Pedir ayuda Ayudar Seguimiento de instrucciones Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Empata Acepta opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p> <p>Pasivo</p> <p>Unirse a un grupo Manejo del enojo de forma efectiva Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad</p>

	Agresivo	Agresivo
Alumna 3	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Pedir ayuda Ayudar Unirse a un grupo Esperar turnos Reconocimiento no verbal Mostrar afecto Empatía</p> <p>Pasivo Comunicar necesidades Seguimiento de instrucciones Reconocimiento emocional</p> <p>Agresivo Compartir Manejo del enojo de manera efectiva Expresa opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a la suya Toma de decisiones</p>	<p>Asertivo Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Pedir ayuda Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Manejo del enojo de forma efectiva Acepta opiniones diferentes a las suyas</p> <p>Agresivo</p>
Alumna 4	<p>Asertivo Ayudar Compartir Mostrar afecto Empatía</p> <p>Pasivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo</p> <p>Agresivo Pedir ayuda Esperar turnos Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Manejo del enojo de forma efectiva Expresa opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a los suyos Toma de decisiones</p>	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Empata Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Mostrar afecto Manejo del enojo de forma efectiva Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas</p> <p>Agresivo Comunicar necesidades Pedir ayuda</p>

Alumna	<p>Asertivo Ayudar Seguimiento de instrucciones Compartir Mostrar afecto Empatía</p> <p>Pasivo Saludar Unirse a un grupo Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades</p> <p>Agresivo Pedir ayuda Esperar turnos Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Manejo del enojo de forma efectiva Expresar opinión, aunque esta se de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p>	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Manejo del enojo de forma efectiva Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Toma de decisiones</p> <p>Pasivo</p> <p>Agresivo Pedir ayuda Acepta opiniones diferentes a las suyas</p>
Alumna	<p>Asertivo Hablar con firmeza Escucha activa Seguimiento de instrucciones Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Empatía</p> <p>Pasivo Saludar Unirse a un grupo Mostrar afecto</p> <p>Agresivo Comunicar necesidades Pedir ayuda Ayudar Esperar turnos Manejo del enojo de forma efectiva Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p>	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Manejo del enojo de forma efectiva Acepta opiniones diferentes a las suyas</p> <p>Agresivo Pedir ayuda</p>
Alumna	<p>Asertivo Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Compartir Reconocimiento no verbal</p>	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Comunicar necesidades Ayudar</p>

	<p>Reconocimiento emocional Mostrar afecto</p> <p>Pasivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Empatía</p> <p>Agresivo Comunicar necesidades Pedir ayuda Esperar turnos Manejo del enojo de forma efectiva Aceptar opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p>	<p>Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Manejo del enojo de forma efectiva Acepta opiniones diferentes a las suyas</p> <p>Agresivo Pedir ayuda</p>
Alumno 8	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Comunicar necesidades Pedir ayuda Ayudar Compartir Reconocimiento emocional</p> <p>Pasivo Empatía</p> <p>Agresivo Escucha activa Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Reconocimiento no verbal Mostrar afecto Manejo del enojo de forma efectiva Expresa opiniones, aunque estas sean de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suya Toma de decisiones</p>	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Ayudar Seguimiento de instrucciones Esperar turnos Compartir Reconocimiento emocional Manejo del enojo de forma efectiva Empata Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Unirse a un grupo Reconocimiento no verbal</p> <p>Agresivo Comunicar necesidades Pedir ayuda Mostrar afecto Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas</p>

Tabla 7. Las habilidades sociales se encuentran ordenadas de acuerdo con su grado de complejidad

En la Tabla 8 se observa por docente las habilidades sociales presentes en los diferentes estilos de asertividad integradas en la lista de unidad de observación registradas en dos sesiones previas a la intervención y dos sesiones posteriores de la intervención. En la tabla se consideraron las mediciones pretest de las docentes que abandonaron el programa de intervención en la sesión dos, ya que dejaron de trabajar en la escuela.

Tabla 8.

Habilidades sociales presentadas por los alumnos

Habilidades sociales en los tres estilos de asertividad pretest postest por caso de alumno.		
Docente	Pretest	Postest
A	Asertivo	Asertivo
	Saludar	Saludar
	Escucha activa	Hablar con firmeza
	Comunicar necesidades	Escucha activa
	Pedir ayuda	Comunicar necesidades
	Ayudar	Pedir ayuda
	Seguimiento de instrucciones	Ayudar
	Unirse a un grupo	Seguimiento de instrucciones
	Esperar turnos	Unirse a un grupo
	Compartir	Esperar turnos
	Reconocimiento no verbal	Compartir
	Reconocimiento emocional	Reconocimiento no verbal
	Mostrar afecto	Reconocimiento emocional
	Empata	Empata
	Toma de decisiones	Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad
	Pasivo	Acepta opiniones diferentes a las suyas
	Hablar con firmeza	Toma de decisiones
	Manejo del enojo de forma efectiva	Pasivo
	Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad	Mostrar afecto
	Acepta opiniones diferentes a las suyas	Manejo del enojo de forma efectiva
	Agresivo	Agresivo
B	Asertivo	Asertivo
	Saludar	Saludar
	Hablar con firmeza	Hablar con firmeza
	Escucha activa	Escucha activa
	Comunicar necesidades	Comunicar necesidades
	Pedir ayuda	Pedir ayuda
	Ayudar	Ayudar
	Seguimiento de instrucciones	Seguimiento de instrucciones
	Esperar turnos	Esperar turnos
	Compartir	Compartir

	<p>Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Unirse a un grupo Manejo del enojo de forma efectiva</p> <p>Agresivo</p>	<p>Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Manejo del enojo de forma efectiva Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Acepta opiniones diferentes a las suyas Toma de decisiones</p> <p>Pasivo Unirse a un grupo</p> <p>Agresivo</p>
Docente	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto Manejo del enojo de forma efectiva Empata Expresar opinión, aunque esta sea de inconformidad Toma de decisiones</p> <p>Pasivo</p> <p>Agresivo Comunicar necesidades Pedir ayuda Acepta opiniones diferentes a las suyas</p>	<p>Asertivo</p> <p>Pasivo</p> <p>Agresivo</p>
C		
Docente	<p>Asertivo Saludar Hablar con firmeza Escucha activa Ayudar Seguimiento de instrucciones Unirse a un grupo Esperar turnos Compartir Reconocimiento no verbal Reconocimiento emocional Mostrar afecto</p>	<p>Asertivo</p> <p>Pasivo</p> <p>Agresivo</p>
D		

Manejo del enojo de forma efectiva
Empata
Expresar opinión, aunque esta sea de
inconformidad
Toma de decisiones

Pasivo

Agresivo

Comunicar necesidades
Pedir ayuda
Acepta opiniones diferentes a las suyas

Tabla 8. Las habilidades sociales se encuentran ordenadas según su grado de complejidad.

El contenido de las sesiones se encuentra descrito en el Anexo 7.

Discusión y Conclusiones

A partir del 2017 en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) agregó al programa educativo el área socioemocional reconociendo la importancia que tiene ésta en la experiencia escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El área socioemocional contempla la asertividad dentro de la dimensión de colaboración, impartida en escuela básica, considerando a las relaciones interpersonales establecidas dentro del aula importantes para la aprehensión de aprendizajes académicos y personales. (Ochoa, 2016; SEP, 2017)

Se parte de la importancia del desarrollo del área socioemocional en el salón de clases y el papel que tiene la asertividad para desarrollar relaciones interpersonales que promuevan el respeto, la empatía, la expresión emocional y la cooperación. (Coromac, 2014). Esta investigación tuvo como objetivo incrementar en los participantes conductas asertivas dentro del salón de clases mediante la enseñanza y practica de habilidades sociales en los juegos cooperativos trabajados en el programa “Asertividad Artesanal: Modelando emociones, pensamientos y conductas”. La intervención se realizó no solo con los alumnos, sino que se incluyó a las docentes de tal forma que ambos tuvieran un papel activo dentro de la interacción, ya que el docente tiene un papel de modelo dentro del salón de clases.

Las sesiones del programa se diseñaron de forma estructurada con el objetivo de que los participantes conocieran lo que se esperaba en cada momento para evitar que el contenido fuera incierto y generara una experiencia ansiosa. Para una primera aproximación, se realizó un programa piloto que permitió conocer si el diseño de las actividades era adecuado para la población, la relación de éstas con el concepto de asertividad y sus estilos. La fase piloto se llevó a cabo con alumnos de tercer grado de primaria, por lo que fue necesario modificar las actividades ya que en el grupo de trabajo se incluyó a alumnos de primero y segundo grado de primaria, además de observar la necesidad de sesiones estructuradas y la falta de relación de las actividades con el concepto de asertividad.

Para estructurar las sesiones se consideró que éstas debían llevar un orden: un inicio, desarrollo y cierre y que cada una de las sesiones fuera similar a la anterior. Para

el contenido de las actividades se planteó que debían llevar el concepto de asertividad de manera clara desde lo práctico, pero a su vez sensibilizar a los participantes desde la reflexión.

El *momento 1* está basado en el enfoque narrativo que a través de la narración conecta con los puntos de la vida de los receptores de manera significativa. Los niños realizan un procesamiento no consciente, simbólico y encuentran soluciones a medida que escuchan historias y lo llevan a sus propias experiencias (O'Connor, et al. 2016). El *momento 2* pone en práctica los conocimientos expuestos en las narraciones del *momento 1* y es a través el juego cooperativo en que los niños fortalecen sus relaciones interpersonales y promueven la empatía y el trabajo en equipo. El *momento 3* promueve la sensibilización frente a los temas vistos en la sesión, la relación con las vivencias de los alumnos y docentes, así como sus consecuencias. Esta reflexión se apoya de preguntas realizadas por el tallerista y el uso del formato del semáforo que facilita el análisis en los participantes. El *momento 4* se apoya de la psicología positivista en la que se motiva a los alumnos a ser observadores de rasgos positivos personales y experiencias agradables. (Bisquerra y Hernández, 2017).

En este estudio al comparar la fase piloto con el grupo de trabajo, fue posible observar que la estructura de las sesiones en conjunto con los enfoques utilizados para cada momento permitió que las actividades tuvieran un mejor desarrollo y se lograran alcanzar los objetivos por sesiones, los participantes lograron comprender qué es la asertividad y que la práctica de los comportamientos asertivos no sólo fueran en la sesiones, sino también en las clases y en el hogar, según lo reportado por las docentes y padres de familia.

En cuanto al formato del “Semáforo de la asertividad” del *momento 3*, fue posible observar que con el avance de las sesiones había una mayor comprensión del concepto de asertividad y sus estilos. A partir de la tercera sesión fue posible reflexionar sobre las consecuencias de las interacciones sociales en los tres estilos de asertividad. A su vez la designación de tres habilidades sociales en cada sesión de la más sencilla a la más compleja permitió que a los alumnos les fuera más sencillo expresar la habilidad social en estilo asertivo y sus consecuencias.

En cuanto a las docentes, el análisis de la bitácora (ver Anexo 7) permitió observar que, en las dos primeras sesiones, las docentes sirven de modelo para los alumnos y que suelen ejemplificar las habilidades sociales de forma pasiva; es decir, hacia las necesidades del otro descuidando las propias. Este coincide con Llanos, 2009; Villena et al. 2016 y Gordon, 1988, pues el docente al mostrar relaciones hetero-assertivas (García, y Magaz, 2011) afecta la competencia social del alumnado; es decir, la alta demanda de los alumnos hacia los docentes inhibe la experiencia de empatía, la solidaridad, la ayuda y la colaboración. Es necesario motivar la participación de los docentes con ejemplos desde su labor en el *momento 1* y *momento 3* de las sesiones.

A partir de la tercera sesión fue posible observar una participación más activa de las profesoras, pues los alumnos comenzaron a darle importancia a las necesidades que el otro experimenta haciendo posible que en la sesión 5 y 6 lograran trabajar en equipo, generando opciones de solución, un trabajo organizado, en el que se escucharon las ideas de todos y las compartieron.

Por otro lado, en la dinámica dentro del grupo, desde el inicio fue posible observar que la *alumna 2* (ver Tabla 7) se destacaba por tener conductas en estilo pasivo, limitando su participación en las actividades programadas en las sesiones, ya que no hablaba, cedía su turno de participar, no lograba conseguir las metas de actividad e incluso llegaba a desesperar a su compañeros, lo que coincide con la clasificación de los autores De la Peña, Hernández, y Rodríguez en el 2003; Llanos en el 2006 y Torres en el 2011. Esta alumna, hasta que se realizó el juego cooperativo “dictado de dibujos” en la *sesión 3* se hizo evidente su malestar ante su comportamiento pasivo entorpeciendo el trabajo en equipo, ya que ella y su pareja no lograron la meta del juego (ver anexo 7). En las siguientes sesiones mostró aproximaciones a comportamientos asertivos, comenzó a levantar la mano con intenciones de participar, a relacionarse con los compañeros con quienes no solía interactuar y a sostener la mirada al hablar. En la *sesión 6*, ya con seguridad levantó la mano y participó, colaboró con ideas y opiniones para realizar el acuario.

De acuerdo con la directora y profesora, estos resultados se mantuvieron ya que mencionan que en la ceremonia del mes siguiente la alumna logró dirigir la ceremonia y

mantener mayor participación en el salón de clases, además de relacionarse mejor con sus compañeros. Algo similar ocurrió con la única alumna de primer grado (*alumna 7*) que solía tener baja tolerancia a la frustración expresando el enojo en un estilo agresivo (ver Tabla 7) Estos datos coinciden con lo reportado por otros autores (De la Peña, Hernández, y Rodríguez en el 2003; Llanos en el 2006; Torres en el 2011), pues conforme avanzaron las sesiones las docentes comenzaron a observar en el salón de clases y en el receso que su expresión pasó de ser un estilo agresivo a un estilo pasivo, esto puede estar relacionado a que dentro del taller sólo se dedicó una sesión para abordar estrategias para la expresión del enojo de forma asertiva lo que coincide con Gonzalo en el 2011 al hablar de la regulación emocional.

A diferencia de las dos alumnas mencionadas anteriormente, el *alumno 8* que sólo asistió a 2 sesiones, no se observaron grandes cambios en su comportamiento agresivo (ver Tabla 7), pero a pesar de sus faltas, sus compañeros lograron desarrollar estrategias para relacionarse con éste alumno de manera asertiva, lo anterior parece relacionarse con las dinámicas que se realizaron en las sesiones sobre empatía y el apoyo de las docentes, lo que coincide con Llanos, (2006), Andueza y Lavega en el 2017 al mencionar el rol que tiene el docente dentro de las interacciones sociales dentro del aula y Clavijo (2015), que menciona que el juego cooperativo permite que el alumno sea capaz de ponerse en el lugar del otro lo que permite el entendimiento y la aceptación.

En cuanto al análisis cuantitativo en el promedio de la frecuencia de respuesta en los reactivos (ver Figura 9) se observa que los alumnos ya tenían respuestas asertivas antes del programa de intervención, le siguen las respuesta pasivas y finalmente las agresivas. En el postest se observa que los alumnos aumentaron sus respuestas asertivas, disminuyeron ligeramente las respuestas pasivas y aumentaron ligeramente las respuestas agresivas; es decir, algunas respuestas que en el pretest se presentaron de forma pasiva pasaron a ser asertivas y agresivas. Es posible que esto se deba a que, al comenzar a expresar sus necesidades, sus opiniones y sus emociones sean reactivos y lo hagan de manera impulsiva, esto sugiere la necesidad de mayor experiencia en comportamiento asertivo para lograr modular la respuesta agresiva.

Con respecto a los datos arrojados por la prueba Wilcoxon, en los resultados pretest-postest se observa significancia en la respuesta asertiva y pasiva, que presenta mayores cambios en estos estilos de respuesta, permitiendo deducir que las respuestas pasivas en el pretest en su mayoría pasaron a presentarse de forma asertiva en el postest.

Por otro lado, en los resultados pretest-postest de las docentes, el instrumento mide dos variables; la Heteroasertividad y la Autoasertividad y la existencia de un equilibrio de estas dos variables arrojaría el estilo asertivo. Siguiendo lo anterior se observa que tanto *Docente A* y *B* son asertivas, pero la *Docente A* en el pretest tiende a tener respuestas en estilo pasivo y en el postest cambió ligeramente a un estilo agresivo. Lo anterior no significa que sea agresiva con sus alumnos pues la diferencia entre las dos variables no es mucha, por lo que se puede deducir que la docente A, ahora expresa sus necesidades, sus opiniones y valora sus propios derechos.

Estos resultados es posible que se deban en gran medida a que la escuela es de tipo constructivista, que se caracteriza porque los alumnos son los que promueven y producen el conocimiento, aportan ideas y expresan, y las docentes sirven de guía y de estímulo cuando es necesario. Además, en lo particular, quien dirige la escuela es una directora con carrera en Psicología y gran parte del cuerpo docente tiene estudios en psicología, por lo que se preocupan por el desarrollo socioemocional.

Por lo tanto, se puede concluir que, el programa de intervención titulado “Asertividad artesanal: modelando emociones, pensamientos y conducta” ayudó en seis sesiones de dos horas a incrementar la conducta asertiva en alumnos y docentes de una escuela primaria de tipo constructivista, que, si bien ya reportaban comportamientos asertivos, los incremento y los mejoró. Además, proporciona evidencia empírica de que es posible el entrenamiento de comportamiento asertivo a través del uso de herramientas como el juego cooperativo.

Por el desarrollo de las sesiones, se concluye que la escuela de tipo constructivista ayuda al desarrollo del área de socioemocional, incluido recientemente en el programa de educación de la SEP (2017). La importancia que tiene que el docente tenga conductas en estilo asertivo dentro del aula, pues modela para los alumnos aprendiendo a solucionar

problemas de forma socialmente aceptada y así eliminar la agresión como una opción, a establecer relaciones seguras basadas en el respeto y a motivar la creatividad, la aceptación y la diversidad, desde el inicio de nivel primaria.

Sugerencias

En cuanto a las dificultades que se presentaron en el desarrollo de esta investigación es importante considerar que los resultados presentados en este estudio deben tomarse con reserva, ya que el número de alumnos y docentes participantes no son muestra representativa de la población. Así que se sugiere que en futuras investigaciones se considere una muestra más grande que permita generalizar los resultados.

Otra limitación presente en esta investigación fue que la escuela es de tipo constructivista, dirigido por una directora psicóloga que ha buscado que gran parte del cuerpo docente sean psicólogos, por lo que los alumnos llevan un programa educativo centrado en la autonomía y el desarrollo socioemocional, lo que facilitó los resultados positivos del programa. Por lo anterior se sugiere que en futuras investigaciones se aplique el programa de intervención en diferentes tipos de escuela, como una institución de tipo tradicional y diseño de cuatro grupos de Solomon.

En cuanto al contenido específico de las sesiones, un obstáculo presente fue la falta de estrategias de regulación del enojo, en el que los niños supieran qué hacer cuando se encuentran enojados y no sólo para identificar la emoción, por lo que se sugiere que en próximas investigaciones se destine mayor tiempo a las estrategias de regulación emocional.

En cuanto a las docentes, desde el inicio no tuvieron una participación activa dentro de las sesiones debido a que generalmente los programas se centran en los alumnos en el que dejan de lado la participación del maestro en las actividades, por lo que se recomienda que se destine una sesión exclusiva para los maestros para que puedan expresarse y sentirse escuchados.

Por lo que respecta a los padres, madres y/o cuidadores primarios, se sugiere destinar tiempo de la intervención para hacerlos partícipes de la conducta asertiva y que la práctica de ésta no sólo sea en el salón de clases sino también en el hogar.

En cuanto a los instrumentos para evaluar a los alumnos, a pesar de que el rango que maneja es entre los 6 y 12 años de edad, fue necesario hacer las preguntas

individualmente ya que había reactivos que no eran comprensibles para la población, además se considera que se valide el instrumento con población mexicana, a pesar de haber sido utilizado en diferentes investigaciones con muestras de ésta nacionalidad.

Por otro lado, se sugiere que se haga un seguimiento a los tres y seis meses posteriores a la aplicación del programa de intervención con el fin de verificar si los resultados posttest se mantuvieron, disminuyeron o aumentaron.

Por último, es posible que algunas actividades del programa de intervención sean llevadas a otros escenarios, como el juego cooperativo, que resulta una herramienta para motivar el desarrollo de la empatía, la cooperación, la comunicación, la escucha y las relaciones interpersonales libres de agresión.

En conclusión, el programa de asertividad con alumnos y docentes de escuela primaria representa una relevante aportación para el desarrollo socioemocional, misma área que actualmente forma parte del programa educativo de la SEP. Esta investigación, permitió aportar herramientas a los alumnos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de solución de problemas a través de conductas asertivas y fue posible observar la importancia que tiene el docente en el proceso del desarrollo socioemocional. Los profesores son promotores del conocimiento en los alumnos y el que la escuela lleve un proceso de enseñanza integrado con la adquisición de habilidades cognitivas y el desarrollo socioemocional, se vio reflejado en los resultados ya que muestran un incremento de la conducta asertiva, a pesar de que en un inicio ya estaban presentes.

Referencias

- Adler, R. (1997). *Confidence in communication: A guide to assertive and social skills*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- American Psychological Association (2010). *APA. Diccionario conciso de psicología*. México: El Manual Moderno.
- Amirabbas, F. y Mahbubeh, F. (2016). The mediating role of behavioral self-regulation in relation of identity styles and assertiveness. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists*. 2(49), 29-42.
- Andueza, J. y Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en la relaciones interpersonales. *Movimiento* 23(1), 213-227.
- Arias, M. (2007). El mito del Mito de la Caverna. A propósito de Saramago y el Mito de la Caverna de Platón. *Eikasia. Revista de filosofía*. 3(13) 99-38.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética*. España: Barcelona:Anagrama.
- Bisquerra, R. y Hernandez, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del psicólogo* 38(1).
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Colombia: Investigar Magisterio.
- Cerdas, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juego cooperativos. *Revista de paz y conflictos* (6), 107-123.
- Clavijo, O. (2015). Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del grado 301 del colegio nidia quintero Turbay. Facultad ciencias de la educación universidad libre Colombia.
- Cook, J. (2011). Strength within: impacts of an assertiveness training curriculum on the self-esteem of elementary students with learning disabilities. Tesis de doctorado. Universidad de Capella.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2018). Análisis situaciones de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes.

- Coromac, M. (2014). Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. Tesis de maestría. Universidad Rafael Landívar Guatemala
- Corres, A. (2011). *La psique antes del Medievo*. México: Fontamara.
- De la Peña, V.; Hernández, E. y Rodríguez Díaz, F. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 8 (2),11-25.
- Del tronco, J. y Madrigal, A. (2012). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social UNAM*, 25-42.
- Dirks, M., Treat, T. y Weersing V. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review* (27), 327-347.
- Dirks, M., Suor, J., Rusch, D. y Frazier, S. (2014). Children's Responses to Hypothetical Provocation by Peers: Coordination of Assertive and Aggressive Strategie. *Abnorm Child Psychol* (42) 1077.
- Dodge, K. (1985). *Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York. Springer-Verlag.
- Dodge, K. (1986). *A social-information processing model of social competence in children. The Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. New York. Springer-Verlag.
- Eguchi, M y Hamaguchi, Y. (2015). Causal relationship between assertiveness and adjustment in children: A short-term longitudinal study. *The Japanese Journal of Psycholog* 86(3), 191-199.
- Galassi Dee, R. (1997). *Assert yourself! How to be your own person*. Nueva York. The human sciences press.

- Garaigordobil, M. (2010). La violencia ente iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2018). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años. Madrid: Pirámide.
- Garcia, L. y Gutierrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy* 20(1), 1-16.
- Garcia, M. y Magaz, A. (2011). ADCAs *Autoinformes de conducta asertiva, actitudes, valores en las interacciones sociales*. Bizkaia, España: Grupo Magallanes.
- Gonzalo, H. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual* 19(2), 347-372.
- Gordon, T. (1988). M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados. New York: Diana.
- Gudykunst, W. (1994). *Bridging differences. Effective intergroup communication*. California: Sage. Publications.
- Guzman, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20(67), 1019-1054.
- Hardy, T. (1998). *Historia de la psicología*. España, Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hinton, C., Miyamoto, K. y Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, learning and emotions: implicaciones for education research, policy and practice. *European Journal of Education* 43(1).
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A. y Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México: Delmar, Cengage Learning.
- Krasnor, R. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*.

- Lara, M. y Silva, A. (2002). Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en Niños y Adolescentes. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM. Ciudad de México.
- Levine, L. y Munsch, J. (2016). Child Development from infancy to adolescence. An active learning approach. Estados Unidos de America: SAGE, publications.
- Llanos, C.C. (2006). Efectos de un Programa de Enseñanza en Habilidades Sociales. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada.
- Lobato, M. (2014). Reflexiones en torno a una propuesta didáctica de educación física en educación primaria. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid Campus de Palencia.
- McGinnis, E. y Goldstein, A. (1990). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Research Press.
- Monje, V., Camacho, M., Rodriguez, E. y Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente* 12 (21), 78-95.
- Montiel, J. M. y Bartholomeu, D. (2016). Contribuições do Modelo de Rasch para Procedimentos de Intervenção em Habilidades Sociais. *Psico-USF Bragança Paulista*. 21(1), 37-47. doi: 10.1590/1413-82712016210104.
- Nagaoka, J., Farrington, S., Heath, R., Johnson, D., Dickson, S., Cureton, A., Mayo, A. y Hates, K. (2015). Foundations for young adult success. A developmental framework. University of Chicago.
- Ochoa, G. (2016). *La comunicación asertiva en el proceso de enseñanza del educando universitario en el 2016*. Instituto Superior Tecnológico Boliveriano de Tecnología. Ecuador.
- O'Connor, K., Schaefer, C. y Braverman, L. (2016). Manual de terapia de juego. México: Manual Moderno.

- Orlick, T. (1997). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular. (Trabajo original publicado en 1978).
- Orlick, T. (2001). *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona. Paidotribo (trabajo original publicado en 1990).
- Osés, R., Duarte, E. & Pinto, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6º. grado de escuelas públicas. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 176-186.
- Pérez, E. (1998). *Juegos cooperativos: juegos para el encuentro Educación Física y Deportes*. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children. Development and learning. *Journal of research in science teaching* (2), 176-186.
- Ramos, I. y Flores, N. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula. Manual para profesoras y profesores*. México: Puentes para crecer.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española (23.aed)*. Consultado en <http://dle.rae.es/?id=3yQsnyJ>
- Sucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales* 12(24), 213-245.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Calve para la Educación Integral: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- Silva, J., Oliveira, W., Bazon, M. y Cecilio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. *Psico Porto Alegre, PUCR* 45(2), 147-156.
- Silva, J., Oliveira, W., Carlos, D., Silva Lizzi, A., Rosario, R. y Iossi Silva, A. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem* 71(3), 1085-1091. doi: 10.1590/0034-7167-2017-0151
- Torres, M. (2011). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.

Villena, M., Justicia, F. y Fernandez de Haro, E. (2016). Teacher assertivness in the development of students´ social competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14(2), 310-332. Recuperado el 13 de noviembre del 2018 de la base de datos PsycInfo.

Zamora, N. (2015). *Estrategias para favorecer la comunicación asertiva del docente preescolar*. Informe de proyecto de innovación de licenciatura. Universidad pedagógica nacional.

Zanolli, B. (2015). Acoso escolar: una palabra basta para transformar una vida. *Revista de Derecho Privado. UNAM* (7), 151-159.

Anexo 1

ADCA-pr

Versión 1.2011

Autores: García Pérez, E.M. y Magaz, A.

Identificador: _____ Nombre: _____

Cumplimentado por: Profesor/a tutor/a Otro: _____



- ☞ A continuación, leerá algunas afirmaciones sobre cómo *piensan*, *sienten* o *actúan* los/as profesores/as respecto de sus alumnos/as.
- ☞ Lea con atención y cuidado cada una de ellas.
- ☞ En cada frase, señale con una equis -X- la casilla correspondiente a la columna que mejor represente su forma de reaccionar en cada situación, de acuerdo con el siguiente código:.

CN = Nunca o casi nunca

AV = A veces, en alguna ocasión

AM = A menudo, con cierta frecuencia

CS = Siempre o casi siempre

- ☞ Por favor, CONTESTE A TODAS LAS FRASES.
- ☞ No emplee demasiado tiempo en pensar las respuestas.
- ☞ Tenga en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.
- ☞ GRACIAS.

Hoja de respuesta

Nombre y apellidos del alumno.

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

Anexo 2

Al día siguiente con la psicóloga, Miguelito le contó su problema, qué no sabía cómo acercarse a los demás niños. Así que la psicóloga le pidió a Miguelito que le contará cómo hacía para acercarse a sus compañeros y primos.

La psicóloga se dio cuenta que Miguelito no era asertivo, y él pregunto, -¿qué es asertividad?-

Y ella le contestó,

Y para poder convivir y jugar era necesario aprender herramientas llamadas habilidades sociales.



Entonces recordó que hay ocasiones donde tenemos que decir lo que necesitamos. Algo que le había dicho la psicóloga. Se dio cuenta que para encontrar sus calcetines debía pedir ayuda.

Miguelito le contó a sus compañeros que estaba triste. Sus amigos lo escucharon y se pusieron en marcha para encontrar esos calcetines.



Comunicar necesidades



Escucha

activa



Anexo 4
Consentimiento Informado

Ciudad de México a ____ de diciembre del 2018

Por medio de la presente informa que yo _____
acepto participar en el taller “Asertividad artesanal: modelando conductas, emociones y pensamientos” que tiene como objetivo ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades sociales, reconocer emociones y mejorar las relaciones scon sus pares y maestros (as). El taller forma parte del contenido del nuevo programa socioafectivo de la SEP 2017, que se ha trabajado a los largo del curso escolar.

Para cubrir los objetivos del taller será necesario grabar algunas dinámicas que se utilizaran como apoyo para la retroalimentación de las conductas expresadas por los alumnos, pero se trataran de manera confidencial. Los resultados del taller formaran parte del acervo escolar.

El taller se impartirá los días viernes con duración de dos horas, iniciando el día 11 de enero del 2019.

Nombre del (la) participante _____

Firma de confidencialidad _____

Lugar _____

Fecha _____

Anexo 5

Estilo de asertividad		Habilidades Sociales que implica
Estilo Asertivo	Equilibrada Heteroasertividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saluda ya se verbal o físicamente al llegar alguien o al incorporarse a un grupo. 2. Habla con firmeza, modulando su tono de voz. 3. Tiene una escucha activa interactuando en la conversación. 4. Identifica y comunica sus necesidades sin imponerlas. 5. Solicita ayuda sin demandarla. 6. Ayuda sin esperar nada a cambio 7. Sabe seguir instrucciones. 8. Puede unirse al grupo obteniendo la aceptación de los demás. 9. Puede esperar turnos, respetando los turnos de los demás y el propio. 10. Suele compartir cuando así lo desea 11. Puede identificar mensajes no verbales 12. Logra reconocer sus emociones 13. Muestra afecto a las personas que quiere. 14. Modula su enojo y lo expresa sin dañar a los demás y así mismo. 15. Es empático con los demás 16. Expresa su opinión sin imponerla, aun cuando la suya es de inconformidad. 17. Acepta opiniones diferentes a las suyas teniendo criterio. 18. Toma decisiones a base de una evaluaciones de la situación, formulando opciones y eligiendo la más conveniente.
	Equilibrada Autoasertividad	
Estilo Pasivo	Alta Heteroasertividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene dificultad saludar ya que puede hacerlo con timidez. 2. Dificultad para hablar con firmeza caracterizada por un tono bajo y palabras incompletas. 3. Puede tener escucha activa, aunque su interacción no sea muy activa. 4. Identifica sus necesidades, pero no las comunica. 5. No solicita ayuda, aunque así lo necesite. 6. Ofrece ayuda, aunque en ocasiones no cuente con las herramientas necesarias para hacerlo. 7. Sigue instrucciones. 8. Dificultad para unirse a un grupo ya formado. 9. Sabe esperar turnos o sede su turno. 10. Suele compartir, aunque en realidad no quiera. 11. Identifica mensajes no verbales. 12. Dificultad para reconocer sus emociones, hay inhibición de ellas. 13. Muestra afecto con timidez e inseguridad. 14. No expresa su enojo, lo inhibe. 15. Suele ser empático 16. Suele callar sus opiniones y más si es de inconformidad. 17. Acepta opiniones diferentes a las suyas reemplazando las propias. 18. Dificultad para tomar decisiones, suele necesitar ayuda externa.
	Baja Autoasertividad	
Estilo Agresivo	Baja Heteroasertividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede saludar al llegar o al incorporarse. 2. Su habla es firme, pero puede llegar tener tono altos y puede sonar golpeado. 3. No suele tener escucha activa o su atención a la conversación es corta. 4. Identifica sus necesidades, las expresa y suele imponerlas. 5. Demanda la ayuda. 6. No suele ofrecer ayuda o busca obtener algo a cambio. 7. Es posible que se le dificulte seguir instrucciones. 8. No tiene dificultad para unirse a un grupo ya formado, aunque es posible que este grupo lo rechace. 9. Tienes dificultad para esperar turnos. 10. No le gusta compartir. 11. Dificultad para percibir mensajes no verbales.
	Alta Autoasertividad	

		<ul style="list-style-type: none">12. Dificultad para identificar sus emociones y modularlas.13. No suele mostrar afecto.14. No suele manejar de manera efectiva su enojo, suele ser reactivo.15. Dificultad para ser empático16. No sólo expresa su opinión de inconformidad, sino que trata de imponerla.17. No acepta opiniones diferentes a las suyas.18. Su toma de decisiones suele ser impulsiva
--	--	---

Anexo 6

Carta descriptiva sesión 1 “Conociendo la asertividad”.

Carta descriptiva sesión 1 “Conociendo la asertividad”.			
Habilidades Sociales por enseñar	1. Saludar: <i>Decir hola verbalmente, hacer un gesto con la mano o con la cara.</i>	Estilos de Asertividad	Habilidades sociales en los estilos de asertividad
	2. Hablar con firmeza: <i>Comunica de manera clara y segura.</i>	<i>Asertivo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludar ya sea verbal o físicamente al llegar alguien o al incorporarse a un grupo. 2. Hablar con firmeza, modulando su tono de voz. 3. Tiene una escucha activa interactuando en la conversación
	3. Escucha activa: <i>Atiende a la conversación o petición con la que esta interactuando</i>	<i>Pasivo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede tener dificultad para saludar, ya que puede hacerlo con timidez. 2. Dificultad para hablar con firmeza caracterizada por un tono bajo y palabras incompletas. 3. Puede tener escucha activa, aunque no participe mucho en la conversación.
		<i>Agresivo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede saludar al llegar o al incorporarse. 2. Su habla es firme, pero puede llegar tener tono altos y puede sonar agresivo. 3. No suele tener escucha activa o su atención a la conversación es corta.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a la tallerista frente al grupo, el objetivo del taller y el reglamento. • Lograr un conocimiento sobre lo que son las habilidades sociales y el concepto de asertividad y sus estilos. • Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión. • Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión. 	Resultados esperados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar la consciencia sobre conductas sociales que en ocasiones se dan por hecho y que son importantes para la interacción como el saludar, hablar con firmeza y una escucha activa. 2. Conocer a las diferencias de las habilidades sociales en los tres tipos de asertividad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión. 		
Descripción	<p>Presentación: La tallerista se presenta frente al grupo, explica que es lo que se hará en el taller y con ayuda de un cartel expone las reglas del taller y el por qué son importantes.</p> <p>“Miguelito enseña y ensaya”.</p> <p>Con ayuda de la narración de las aventuras de “Miguelito mente agitada”, se les explicará a los niños el significado de habilidades sociales, qué significa asertividad y los diferentes estilos de asertividad. En este momento se hace el uso de visuales con los conceptos explicados con el objetivo de que quede claro y tengan presente qué es una habilidad social, qué es un estilo asertivo, un estilo pasivo y un estilo agresivo.</p> <p>En conjunto con la narración se motiva a algún participante a realizar un ensayo sobre como saludar, hablar con firmeza y llevar a cabo una escucha activa.</p> <p>Juego cooperativo “Mi saludo preferido”</p> <p>Los jugadores se sientan en el piso formando un círculo y por turnos pasarán al centro y dirán “Yo me llamo..., lo que más me gusta es... y este es mi saludo...”. Así pasaran al centro cada uno de los jugadores, presentándose e inventando un saludo. Es importante sugerirle a los participantes que se tomen su tiempo para elegir un saludo y presentarlo. (Garaigordobil, 2018, p.79).</p> <p>Juego cooperativo “¿Te gustan tus vecinos?”</p> <p>Los jugadores se sientan en el piso formando un círculo, menos uno que se colocara en el centro. Este jugador le preguntará a uno de sus compañeros “Iván, ¿te gustan tus vecinos?” a lo que él responde “sí, me encanta y también me gustan los vecinos de Karen”, en ese momento los jugadores sentados a la derecha e izquierda de Iván y Karen saldrán corriendo a cambiarse de sitio y será cuando el jugador del centro buscará un lugar. Quien quede parado en el centro repetirá la dinámica. (Garaigordobil, 2018, p.96).</p> <p>Buzón del amigo secreto. (Tarea).</p> <p>Los participantes escriben o hacen un pequeño dibujo destacando algo positivo de cada uno de sus compañeros.</p> <p>Reflexión- Semáforo de la asertividad.</p> <p>Para facilitar la reflexión se utilizaron las siguientes preguntas:</p> <p>Al momento de elegir un saludo ¿fue difícil?, siempre que llegamos al salón ¿saludamos a nuestros compañeros?, ¿Cómo los saludamos? ¿te gustaría usar el saludo que inventaste cada que llegues al salón?</p>		

	<p>Cuando jugamos “¿te gustan tus vecinos?”, ¿Cómo se sintieron al estar al centro?, ¿fue difícil gritar el nombre de algún compañero?, los que estaban sentados ¿fue difícil escuchar y saber cuándo nos teníamos que quedar sentados y cuando teníamos que salir corriendo y cambiar de lugar?</p> <p>¿Cuáles creen que fueron las habilidades sociales en el estilo asertivo, pasivo y agresivo? En esta pregunta los participantes hacen uso del semáforo, clasificando las habilidades sociales dentro de los estilos de asertividad.</p>		
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel con las reglas del taller. • Cuento de “Miguelito Mente Agitada” • Cartel con el concepto de habilidad social • Cartel con el concepto de asertividad • Cartel con los estilos de asertividad • Tarjetas con las habilidades sociales a trabajar en sesión • 12 buzones de cartón con las hojas para escribir • Micrófono facilitador de participaciones • Semáforo de asertividad • Plumón 	<p>Tiempos Sugeridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Miguelito Enseña y ensaya – 30 minutos. • Juego cooperativo “Mi saludo preferido”- 15-20 minutos. • Juego cooperativo “Te gustan tus vecinos” 30-35 minutos. • Reflexión 10-15 minutos • Repartir hojas buzón del amigo secreto 5 minutos.

Carta descriptiva sesión 2 “Reconociendo la asertividad”

Habilidades Sociales por enseñar	4. Comunicar necesidades: <i>Verbalizar la necesidad a compañeros o a las profesoras</i>	Estilos de Asertividad	Habilidades sociales en los estilos de asertividad
	5. Pedir ayuda: <i>Solicitar la acción de compañero a profesoras para la solución de alguna situación.</i>	<i>Asertivo</i>	5. Identifica y comunica sus necesidades sin imponerlas. 6. Solicita ayuda sin demandarla. 7. Ayuda sin esperar nada a cambio.
	6. Ayudar: <i>Hacer de manera desinteresada por otra persona para solucionar alguna situación.</i>	<i>Pasivo</i>	4. Identifica sus necesidades, pero no las comunica. 5. No solicita ayuda, aunque así lo necesite. 6. Ofrece ayuda, aunque en ocasiones no cuente con las herramientas necesarias para hacerlo.
		<i>Agresivo</i>	4. Identifica sus necesidades, las expresa y suele imponerlas. 5. Demanda la ayuda. 6. No suele ofrecer ayuda o busca obtener algo a cambio.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión, comunicar necesidades sin imponerlas, pedir ayuda sin demandarla y ayudar. • Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión. • Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión. 	Resultados esperados	3. Consciencia sobre la importancia de las interacciones sociales. 4. Motivación por generar experiencias de empatía. 5. Crear la posibilidad de generar redes de apoyo. 6. La diferencia entre la demanda, el exigir y pedir de manera amable, ayudar y expresar la necesidad.

Descripción	<p>Buzón del amigo secreto (3 min)</p> <p>Los participantes colocan en los buzones los mensajes positivos de sus compañeros, de la sesión anterior</p> <p>“Miguelito enseña y ensaya”</p> <p>Continúa la narración del cuento “Miguelito Mente Agitada” en esta ocasión busca solucionar un problema social por lo que es necesario aprender a comunicar sus necesidades sin imponerlas, pedir ayuda sin demandarla y a ayudar a los demás. Los participantes formaran parte de la narración al ensayar junto con Miguelito las habilidades sociales explicadas.</p> <p>“Zapatos perdidos”</p> <p>Cada uno de los jugadores se quitará un zapato y lo colocará dentro de un costal. Cuando todos los zapatos están dentro de costal, los participantes se distribuyen por todo el lugar y se sientan, estando así cerrarán los ojos e irán sacando uno zapato del costal. Cuando todos tienen un zapato, abrirán los ojos y buscaran el dueño del zapato que tienen en sus manos. Al entregarlo, los participantes agradecerán el que haya sido devuelto su zapato y harán un saludo. Cuando todos los dueños tengan sus zapatos se puede realizar otra ronda. (Garaigordobil, 2018, p.108).</p> <p>“Busco una casa”</p> <p>En la primera fase del juego, se distribuyen por toda el área aros de manera que a cada participante le corresponda uno. Los niños estarán por toda el área al ritmo de una melodía movida, ellos se moverán al ritmo que ellos quieran, con la única condición de no pisar los aros. Cuando la tallerista detiene la música y grita “Casa”, todos los participantes se meten dentro de un aro. Esta acción se repite dos o tres veces. Después se quitan varios aros y se repite la misma acción, pero ahora varios participantes se quedan sin casa, ellos tendrán que elegir a su vecino o vecina que considere amable y le pedirá que le deje entrar a su casa. Se va repitiendo esta secuencia hasta que solo quede una cuarta parte con aro. Es importante mencionar que si un jugador esta dentro de un aro, no se le puede empujar o sacar de él. En la segunda fase del juego se buscan casas por familias. Todos juntos agarrados de la mano van buscando casa. En ocasiones tendrán que compartir casas con otras familias. Esta vez se colocan tantos aros como familias resultantes, y se van quitando aros hasta que quede dos o tres. (Garaigordobil, 2018, p.106).</p> <p>“Buzón del amigo secreto”</p> <p>Se reparten las hojas para escribirles a sus compañeros mensajes positivos de esa sesión.</p>
	<p>Reflexión- semáforo de la asertividad</p> <p>Preguntas sugeridas para llevar acabo la reflexión.</p>

	<p>En el juego “zapatos perdidos” ¿nos has sido divertido sacar un zapato del costal y ayudar a nuestro compañero a obtener su zapato de regreso?, ¿Cómo nos hemos sentido al recibir nuestro zapato?, ¿cómo nos hemos sentido al entregar el zapato a su dueño, que nos agradeciera y realizar un saludo?</p> <p>En el juego “busco una casa” ¿Cómo nos hemos sentido al quedarnos sin casa?, ¿Cómo nos sentimos al pedir ayuda a un vecino?, ¿nos costó trabajo expresar una necesidad y pedir ayuda? ¿cómo nos hemos sentido al dar ayuda a otros vecinos?</p> <p>¿Cómo pusimos en práctica las habilidades sociales y como se presentaron los estilos de asertividad? Se hace uso del semáforo para clasificar.</p>		
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buzones del amigo secreto • Cuento “Miguelito Mente Agitada” parte dos. • Cartel con el concepto de habilidades sociales • Cartel con el concepto de Asertividad y sus estilos • Tarjetas con las habilidades de comunicar necesidades, pedir ayuda y dar ayuda • Costal • 12 aros • Semáforo de la asertividad • Bocina • Micrófono facilitador de participaciones • Plumón 	<p>Tiempos sugeridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar mensajes en los buzones- 3 minutos • “Miguelito enseña y ensaya” 15- 20 minutos • Juego cooperativo “Zapatos perdidos” 30- 35 minutos • Juego cooperativo “busco una casa” 40 minutos • Reflexión 10-15 minutos • Repartir hojas para el buzón 3 minutos

Carta descriptiva sesión 3 “Equipo asertivo”

Habilidades Sociales por enseñar	<p>7. Seguimiento de instrucciones: <i>Cumplir a la petición.</i></p> <p>8. Unirse a un grupo: <i>Incorporarse de manera efectiva a un grupo ya formado.</i></p> <p>9. Esperar turnos: <i>Esperar un tiempo mientras sus compañeros participan sin molestia.</i></p>	Estilos de Asertividad	Habilidades sociales en los estilos de asertividad
		<i>Asertivo</i>	<p>7. Sabe seguir instrucciones.</p> <p>8. Puede unirse al grupo obteniendo la aceptación de los demás.</p> <p>9. Esperar turnos, respetando los turnos de los demás y el propio.</p>
		<i>Pasivo</i>	<p>7. Sigue instrucciones.</p> <p>8. Dificultad para unirse a un grupo ya formado.</p> <p>9. Sabe esperar turnos o sede su turno.</p>
		<i>Agresivo</i>	<p>7. Es posible que se le dificulte seguir instrucciones.</p> <p>8. No tiene dificultad para unirse a un grupo ya formado, aunque es posible que este grupo lo rechace.</p> <p>9. Tienes dificultad para esperar turnos.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión, seguimiento de instrucciones, unirse a un grupo, esperar turnos. • Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión. • Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión 	Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> • El entendimiento de la importancia del seguimiento de instrucciones. • Sensibilización ante lo difícil que puede resultar unirnos a un grupo, motiva a la empatía y ayuda. • Entender que el esperar un turno, no es ignorar o dejar de lado, sino que sólo es una demora, pero que la participación llegará. • El aprendizaje y ensayo de las habilidades sociales programadas para la sesión, permitirá una mejor convivencia en el salón de clases con sus compañeros y maestras.
Descripción	<p>Buzón del amigo secreto (3 min)</p> <p>Los participantes colocan en los buzones los mensajes positivos de sus compañeros, de la sesión anterior.</p>		

Se hace un breve resumen sobre las habilidades sociales aprendidas hasta el momento apoyándose de las tarjetas de habilidades sociales por sesión.

Miguelito enseña y ensaya (15 min)

Continúa la narración del cuento “Miguelito Mente Agitada” en la que de nuevo se mete en problemas y para salir de ellos aprende tres habilidades sociales nuevas: seguir instrucciones, unirse a un grupo y esperar turnos. Haciendo un análisis sobre los tipos de asertividad y motivando a los integrantes a practicar las tres habilidades sociales.

Dictado de dibujos (45 min)

Los jugadores se ponen por parejas. Un miembro de la pareja recibe unas hojas en blanco y un plumón, y el otro una figura grafica o dibujo geométrico sencillo. El jugador que recibe la imagen gráfica debe dictar el dibujo a su compañero, que trata de reproducir la figura con ayuda de las directrices verbales que le indica su pareja. Cuando se ha realizado el primer dibujo, cambian los roles, y la facilitadora aporta otra figura grafica o dibujo al jugador que antes había dibujado para que se lo dicte a su compañero, que en la ronda anterior le había descrito verbalmente la figura o dibujo. Al final, se realiza una exposición de tal modo que los miembros del grupo puedan observar los distintos dibujos realizados. (Garaigordobil, 2010, p.68).

Tragapeces (20 min)

Se elige un jugador que será el “tragapeces”, mientras que los demás jugadores serán peces que nadan por todo el lugar. Cuando el “tragapeces” grita “Barco”, todos los jugadores corren hacia una pared que el tragapeces señala. A la señal “tragapeces”, los jugadores se tiran al suelo boca abajo y enlazan sus manos, brazos, piernas... con uno o más jugadores. El tragapeces se mueve por el aula con los brazos extendidos hacia delante como si tuviera una enorme boca, intentando comer algún pez. Los jugadores están seguros mientras estén enlazados físicamente. Si el tragapeces sorprende a un pez suelto, éste se convierte en tragapeces. Pero cuando el tragapeces ve que todos los jugadores están unidos a otros compañeros, puede dar la señal “piraña”. En este momento los peces se convierten en pirañas y salen tras tragapeces para abrazarlo, el primero que lo abraza se convierte en el tragapeces. (Garaigordobil, 2010, p.77).

“Buzón del amigo secreto”

Se reparten las hojas para escribirles a sus compañeros mensajes positivos de esa sesión.

Reflexión- Semáforo de asertividad

Preguntas sugeridas para llevar acabo la reflexión.

En el juego dicta de dibujos, ¿fue difícil dictar el dibujo a nuestro pareja?, ¿Resulta difícil entender las instrucciones que nos comunicaba nuestra compañera?, ¿qué te gusto más dibujar o dar instrucciones?, ¿qué sentimos cuando nosotros queríamos dibujar, pero primero teníamos que dar instrucciones?

	<p>En el juego tragapeces ¿nos costo trabajo correr por el aula y prestar atención a las indicaciones del tragapeces?, ¿Cómo nos sentimos cuando dejamos de ser peces para convertirnos en tragapeces también?, ¿es difícil unimos a un nuevo grupo?</p> <p>¿Cómo pusimos en práctica las habilidades sociales y como se presentaron los estilos de asertividad? Se hace uso del semáforo para clasificar.</p>		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Buzones del amigo secreto • Cuento “Miguelito Mente Agitada” parte tres • Cartel del concepto de habilidades sociales • Cartel del concepto de asertividad y sus estilos • Tarjetas de las habilidades sociales programadas para la sesión: seguimiento de instrucciones, unirse a un grupo y esperar turnos • 12 imágenes o dibujos sencillos • 24 hojas blancas • 15 plumones • Micrófono facilitador de participaciones • Semáforo de la asertividad • Buzones del amigo secreto • Plumón 	Tiempos Sugeridos	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar los mensajes de la sesión anterior en los buzones 3 minutos • “Miguelito enseña y ensaya” 15-20 minutos • Juego cooperativo “Dictado de dibujos” 40 minutos • Juego cooperativo “tragapeces” 15- 20 minutos • Reflexión 10-15 minutos • Repartir las hojas para los buzones 3 minutos

Carta descriptiva sesión 4 “Sintiendo, experimentado”

Habilidades Sociales por enseñar	<p>10. Compartir: <i>Dar algo suyo a sus compañeros o la profesora.</i></p> <p>11. Reconocimiento no verbal: <i>Identificación de mensajes corporales o gestuales de acuerdo con la cultura.</i></p> <p>12. Reconocimiento emocional: <i>Nombra la emoción que experimenta.</i></p>	Estilos de Asertividad	Habilidades sociales en los estilos de asertividad
		<i>Asertivo</i>	<p>10. Suele compartir cuando así lo desea</p> <p>11. Puede identificar mensajes no verbales</p> <p>12. Logra reconocer sus emociones</p>
		<i>Pasivo</i>	<p>10 Suele compartir, aunque en realidad no quiera.</p> <p>11 Identifica mensajes no verbales.</p> <p>12 Dificultad para reconocer sus emociones, hay inhibición de ellas.</p>
		<i>Agresivo</i>	<p>10. No le gusta compartir.</p> <p>11. Dificultad para percibir mensajes no verbales.</p> <p>12. Dificultad para identificar sus emociones y modularlas.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión: compartir, reconocimiento no verbal y reconocimiento emocional. • Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión. • Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión 	Resultados esperados	<p>1. Conciencia sobre la existencia e importancia del lenguaje no verbal en nuestra cultura.</p> <p>2. El poder identificar las emociones y nombrarla abre la posibilidad de modularlas.</p>

Descripción

Buzón del amigo secreto (3 min)

Los participantes colocan en los buzones los mensajes positivos de sus compañeros, de la sesión anterior.

Miguelito Enseña y Ensaya (20 min)

Continúa la narración de “Miguelito mente agitada” mostrando como esta ocasión tuvo que aprender otras tres nuevas habilidades sociales, con el objetivo de solucionar un problema de interacción dentro del salón de clases, invitando a los integrantes del grupo a que practiquen con las habilidades sociales.

Se eligen integrantes del grupo que no hayan participado para ensayar las habilidades sociales.

El lenguaje del cuerpo (20 min)

El juego consiste en hablar con el cuerpo sin utilizar palabras siguiendo las instrucciones que transmite la facilitadora. Los miembros del grupo se colocan de pie formando un círculo, la facilitadora va diciendo lo que deben expresar y todos simultáneamente expresan espontáneamente estas instrucciones. Instrucciones:

Decir no, con la cabeza. Decir no, con los pies. Expresar dolor, con la cara. Miedo, con la cara. Estoy enojado, con el cuerpo. Estoy feliz. Huele mal, con la cara. Ya me voy, con el cuerpo. Sorpresa, con la cara y con los brazos. Preocupación, con la cara. Sueño, con todo el cuerpo. Estoy aburrido, con todo el cuerpo. Te quiero, con todo el cuerpo. (Garaigordobil, 2007, p.180).

Durante el juego la facilitadora hace observaciones sobre algunas demostraciones interesantes.

Compartiendo emociones (45 min)

El juego consiste en identificar emociones positivas y negativas tales como: alegría, amor, sorpresa, tristeza, asco, miedo, ira, celos, envidia, odio...Las emociones estarán representadas en caras con distintas expresiones, realizadas sobre cartulinas que se partirán por la mitad verticalmente. Si el grupo es grande y las emociones se repiten, están tendrá colores diferentes de cartulina.

La facilitadora entrega la mitad de las caras a los integrantes del grupo. En la primera fase el juego, los participantes se desplazan por todo el lugar, mostrando a sus compañeros el trozo de cara que tienen. El objetivo consiste en identificar la parte de la cara que les hace falta y juntarlas. Cuando todo el grupo a encontrado su pareja, se sientan formando un círculo. En la segunda fase, las parejas, por turnos, van saliendo al centro, representan su emoción y los demás deberán intentar adivinarla. La la facilitadora ayudará a identificar las emociones mediante preguntas, aportará ideas para expresar corporalmente la emoción. Después de las presentaciones se da una breve explicación de la emoción. (Garaigordobil, 2007, p.190).

Buzón del amigo secreto

Se reparten las hojas para escribirles a sus compañeros mensajes positivos de esa sesión.

	<p>Reflexión-Semáforo de Asertividad.</p> <p>Preguntas sugeridas para motivar la reflexión:</p> <p>En el juego del lenguaje el cuerpo ¿fue sencillo expresar algo con el cuerpo sin utilizar palabras?, ¿Cómo nos sentimos expresando con sólo el cuerpo?, ¿nos dimos cuenta del como expresaban los demás, con el cuerpo?, ¿fue difícil entender lo que estaban expresando?</p> <p>En el juego de las emociones ¿nos fue difícil encontrar nuestra pareja?, ¿conocías todas las emociones? ¿Qué nos provoca...? (se mencionan algunas emociones), ¿Qué podemos hacer cuando...? (se mencionan algunas emociones negativas).</p> <p>¿Cómo pusimos en práctica las habilidades sociales y como se presentaron los estilos de asertividad? Se hace uso del semáforo para clasificar.</p>		
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Miguelito mente agitada” parte cuatro • Cartel con el concepto de habilidades sociales • Cartel con el concepto de asertividad y sus estilos • Tarjetas con las habilidades programadas para la sesión: compartir, reconocimiento no verbal y reconocimiento emocional. • 11 cartulinas con los gestos de las emociones partidas por la mitad • Buzones del amigo secreto • Semáforo de la asertividad • Micrófono facilitador de participaciones • Plumón 	<p>Tiempos Sugeridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dejar los mensajes de la sesión anterior en los buzones 3 minutos • “Miguelito ensaña y ensaya” 15- 20 minutos • Juego cooperativo “El lenguaje del cuerpo” 20- 25 minutos • Juego cooperativo “Compartiendo emociones” 50 minutos • Reflexión 10-15 minutos • Repartir hojas para los buzones 3 minutos

Carta descriptiva sesión 5 “Mente agitada”

Habilidades Sociales por enseñar	13. Mostrar afecto: <i>Expresa emociones positivas a los demás</i> 14. Manejo del enojo de manera efectiva: <i>Nombra su enojo y lo expresa de manera que no lastime a los demás ni a si mismo</i> 15. Empatía: <i>Identificar y compartir la afectividad ajena.</i>	Estilos de Asertividad	Habilidades sociales en los estilos de asertividad
		<i>Asertivo</i>	13. Logra reconocer sus emociones. 14. Modula su enojo y lo expresa sin dañar a los demás y así mismo. 15. Es empático con los demás
		<i>Pasivo</i>	13. Muestra afecto con timidez e inseguridad. 14. No expresa su enojo, lo inhibe. 15. Suele ser empático
		<i>Agresivo</i>	13. No suele mostrar afecto. 14. No suele manejar de manera efectiva su enojo, suele ser reactivo. 15. Dificultad para ser empático
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión: Mostrar afecto, manejo del enojo de manera efectiva, empatía. Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los juegos cooperativos de la sesión. Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión 	Resultados esperados	1. Consolidar la habilidad de experimentar empatía con sus compañeros. 2. Hacer parte de la convivencia el demostrar afecto gracias a el efecto positivo que se experimenta cada que lo hacemos. 3. La regulación del enojo en conjunto con la empatía y solidaridad permitirá una mejor convivencia dentro del salón de clases.
Descripción	<p>Buzón del amigo secreto (3 min)</p> <p>Los participantes colocan en los buzones los mensajes positivos de sus compañeros, de la sesión anterior.</p> <p>Se hace un breve resumen sobre las habilidades sociales aprendidas hasta el momento apoyándose de las tarjetas de habilidades sociales por sesión.</p> <p>Miguelito Enseña y Ensaya (15 min)</p>		

	<p>Continúa la narración de “Miguelito mente agitada” donde el personaje principal nos enseña su mente agitada cuando se enoja y nos enseña que hace él con esa emoción. A demás nos muestra como expresa su afecto y siente empatía por los demás.</p> <p>Se eligen integrantes del grupo que no hayan participado para mostrarnos como presenta las habilidades sociales.</p> <p>Siluetas amistosas (45 min)</p> <p>Se forman dos equipos y los participantes ayudándose mutuamente dibujan la silueta de cada uno sobre un papel craft. Cuando tienen las siluetas elaboradas, la tallerista indica que un equipo se coloque frente a la siluetas del otro equipo y en un proceso de comunicación deben pensar en mensaje positivos para los compañeros siluetados, escribiendo sobre sus respectivas siluetas. Deben pensar en al menos un mensaje positivo para cada uno de los integrantes. Posteriormente, pasan a las siluetas de su equipo y repiten la actividad de pensar y escribir mensajes positivos. Al final, todos los jugadores observan las siluetas de todos los compañeros leyendo los mensajes impresos en ellas. (Garaigordobil, 2010, p.75).</p> <p>Mente Agitada (30 min)</p> <p>Se reparten pequeñas botellas de plástico con la etiqueta de “Mi Mente”, a cada uno de los integrantes y la misma cantidad de material, diamantina de diferentes colores, botones, lentejuelas de diferentes colores. Cada jugador llenará su botella con el material proporcionado y posterior, la facilitadora llenará de agua la botella y la cerrará. El objetivo de la actividad es hacer la analogía de una mente enojada que al momento de agitar su contenido no hay claridad para poder responder de manera asertiva a diferencia de que, si nos tomamos un tiempo para calmarnos, respirar y comprender la emoción, el contenido estará hasta el fondo permitiendo responder con asertividad.</p> <p>Buzón del amigo secreto</p> <p>Se reparten las hojas para escribirles a sus compañeros mensajes positivos de esa sesión.</p> <p>Por única ocasión se pide traer un pez de papel para la siguiente sesión y una playera grande vieja para usarla como bata.</p>		
	<p>Reflexión- Semáforo de la Asertividad</p> <p>Preguntas sugeridas para motivar la reflexión:</p> <p>En la actividad de siluetas amistosas ¿fue difícil pensar cosas positivas de los compañeros del grupo?, ¿Cómo nos hemos sentido al leer los mensajes que los demás habían escrito sobre nosotros?</p> <p>En la actividad de “Mente agitada” ¿Qué podemos hacer cuando algo nos hace enojar de tal manera que nos lastimemos a nuestros compañeros?</p> <p>¿Cómo pusimos en práctica las habilidades sociales y como se presentaron los estilos de asertividad? Se hace uso del semáforo para clasificar.</p>		
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento de “Miguelito Mente agitada” parte 5 • Cartel con el concepto de habilidad social 	<p>Tiempos sugeridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dejan los mensajes de la sesión anterior en los buzones 3 minutos. • “Miguelito enseña y ensaya” 15-20 minutos • Juego cooperativo “Siluetas amistosas” 40-45 minutos • Juego cooperativo “Mente agitada” 25-30 minutos

- Cartel con el concepto de asertividad y sus estilos
- Tarjetas con las habilidades sociales programadas para la sesión
- Tarjetas de las habilidades sociales enseñadas como apoyo para el repaso
- Papel Kraft con el nombre de cada uno de los integrantes (del tamaño de acuerdo con los integrantes)
- Botellas de plástico con la etiqueta de "Mi mente"
- Materiales como diamantina, lentejuelas de colores y botones para llenar las botellas de plástico
- Semáforo de la asertividad
- Buzones del amigo secreto
- Micrófono facilitador de participaciones
- Plumón

- Reflexión 10-15 minutos
- Repartir hojas del buzón secreto 3 minutos

Carta descriptiva sesión 6 “Te presento mi pez, ¿Cuál es el tuyo?”

Habilidades Sociales por enseñar	16. Expresar opinión, aunque éstas sean de inconformidad: <i>Verbaliza su opinión sin imponerla y sin lastimar a sus compañeros</i>	Estilos de Asertividad	Habilidades sociales en los estilos de asertividad
	17. Acepta opiniones diferentes a los suyos: <i>Escucha con respeto las opiniones distintas a las tuyas sin lastimar a quien opina.</i>	<i>Asertivo</i>	16. Expresa su opinión sin imponerla, aun cuando la suya es de inconformidad. 17. Acepta opiniones diferentes a las tuyas teniendo criterio. 18. Toma decisiones a base de una evaluación de la situación, formulando opciones y eligiendo la más conveniente.
	18. Toma de decisiones: <i>Evalúa la situación, formula opciones y elige una de ellas.</i>	<i>Pasivo</i>	10. Suele callar sus opiniones y más si es de inconformidad. 11. Acepta opiniones diferentes a las tuyas reemplazando las propias. 12. Dificultad para tomar decisiones, suele necesitar ayuda externa.
		<i>Agresivo</i>	16. No sólo expresa su opinión de inconformidad, sino que trata de imponerla. 17. No acepta opiniones diferentes a las tuyas. 18. Su toma de decisiones suele ser impulsiva
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión: Expresar opinión, aunque éstas sean de inconformidad, aceptar opiniones diferentes a los suyos y toma de decisiones. Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los juegos cooperativos de la sesión. Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión 	Resultados esperados	<ol style="list-style-type: none"> Saber expresar su opinión, aunque esta sea de inconformidad, puede ayudar a fortalecer el autoconcepto. La conciencia sobre la existencia de opiniones distintas a las de nosotros abre posibilidades de interacciones amigables en el salón de clases.
Descripción	Buzón del amigo secreto (3 min) Los participantes colocan en los buzones los mensajes positivos de sus compañeros, de la sesión anterior.		

	<p>Miguelito Enseña y Ensaya (15 min)</p> <p>Continúa la narración de “Miguelito mente agitada”. En esta ocasión, nos enseña como es que tuvo que aprender a expresar su opinión, aunque no coincidiera con la de sus compañeros, aprendiendo a la vez a aceptar opiniones diferentes a las suyas y finalmente tomar decisiones llevando a cabo un pequeño análisis de la situación.</p> <p>Se eligen integrantes del grupo que no hayan participado para mostrarnos como es que ellos llevan a cabo las habilidades sociales mostradas.</p> <p>Acuario. (50 min)</p> <p>En esta actividad tanto los alumnos y las maestras tendrán la tarea de diseñar un acuario. Deberán crear peces, plantas para el acuario y todo aquello que crean que debe tener un acuario. Elegir la temperatura del agua, como es que se alimentaran los peces. Para ello tendrán un cinco minutos al inicio para ponerse de acuerdo. En el lugar habrá un pliego de papel kraft, lentejuelas, diamantina, papeles de colores, pintura táctil, pegamento y tijeras.</p> <p>Buzón del amigo secreto</p> <p>Se reparten las hojas para escribirles a sus compañeros mensajes positivos de esa sesión.</p>		
	<p>Reflexión- Semáforo de la Asertividad.</p> <p>Preguntas sugeridas para motivar la reflexión:</p> <p>Al inicio ¿fue difícil ponerse de acuerdo?, ¿Cómo fue que se pusieron de acuerdo? ¿Cuál fue el papel que desempeñaste?, ¿tuviste ideas y opiniones y las compartiste con los demás?, ¿hubo opiniones diferentes a las tuyas?, ¿Cómo te sentiste?</p> <p>¿Cómo pusimos en práctica las habilidades sociales y como se presentaron los estilos de asertividad? Se hace uso del semáforo para clasificar.</p>		
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento de “Miguelito Mente agitada” parte seis • Cartel con el concepto de habilidades sociales • Cartel con el concepto de asertividad y sus estilos • Tarjetas con las habilidades sociales trabajadas en la sesión • Papel Kraft • Pintura táctil de colores • Pinceles • Hojas blancas • Hojas de colores 	<p>Tiempos Sugeridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dejan los mensajes de la sesión pasada en los buzones 3 minutos • “Miguelito enseña y ensaya” 15 a 20 minutos • Juego cooperativo “Acuario” 70 minutos • Reflexión 20 minutos • Se reparte hojas para el buzón del amigo secreto 3 minutos

- Diamantina
- Lentejuelas
- Papel crepe
- Periódico
- Buzón del amigo secreto
- Micrófono facilitador de participaciones
- Semáforo de la asertividad
- Plumón

Anexo 7

Sesión Núm.1 “Conociendo la Asertividad”.

Objetivo:

- Presentar a la tallerista frente al grupo, el objetivo del taller y el reglamento.
- Lograr un conocimiento sobre lo que son las habilidades sociales y el concepto de asertividad y sus estilos.
- Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión, saludar, hablar con firmeza y escucha activa.
- Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión.
- Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión.

Notas de la sesión:

- Inasistencia del *alumno 8*, la maestra *docente A* y la maestra *docente B*, ya que cubrían un grupo.
- Se les dio a los participantes las hojas con los nombres de los compañeros ausentes para que les escribieran en su buzón.

Desarrollo: Al bajar al patio, los participantes se emocionaron y sorprendieron al ver los carteles que estaba pegados en el panel, e incluso mencionaron para qué era un semáforo y lo que significaban los colores, situación que se aprovechó al momento de la narración del cuento “Miguelito mente agitada”.

Se les pidió a los participantes que se sentaran frente a los cárteles incluyendo a las maestras, *docente C* y *D*. Se les recordó aquella vez en que la tallerista hizo unas preguntas, (medición pretest) y se les había mencionado que pronto jugarían, esto con el objetivo de ir formando una buena relación entre la tallerista y los integrantes. Se inició leyendo los acuerdos de convivencia y motivando la participación de los integrantes para hacer acuerdos conjuntos. *Alumna 5*, mencionó que un acuerdo sería “no ser egoístas”.

Momento 1: “Miguelito enseña y ensaya”

Se les presentó un personaje importante dentro de la sesión: a “*Miguelito*”, platicándoles que era un niño como ellos, que le gustaba ir a la escuela, jugar con sus amigos y los helados, pero que últimamente había enfrentado algunas situaciones que no lo hacían sentir muy bien y que si querían saber ¿qué ocurría con él?, contestando que si con entusiasmo.

Se les leyó el cuento de “*Miguelito mente agitada parte I*” en el que los niños interactuaron contando algunas experiencias similares. Las primeras en compartir fueron *alumna 4*, *alumna 5*, *alumna 6* y *alumna 7*. *Alumna 5* lo hacía con seguridad, teniendo un volumen fuerte al hablar, por otro lado, *alumna 7* al pedir la palabra lo

hacia con seguridad, pero al hablar su tono de voz es bajito y el contacto visual que hace es corto ya que comienza a ver alrededor, similar a la *alumna 4*, sólo que ella sostiene mayor tiempo el contacto visual. *Alumna 6* también pide la palabra con seguridad, pero al hablar comienza a buscar las palabras y ordenarlas haciendo que hable lento, aparentando inseguridad.

Al finalizar el cuento se les motivó a que le ayudaran a “*Miguelito*” a ensayar las tres habilidades sociales, instrucción que no entendieron muy bien, pero la maestra *docente C* ayudó a que los niños lograran entender mejor las instrucciones. Hasta el momento, la interacción de las maestras era distante, como si el taller fuera sólo dirigido a los alumnos.

La primera en pasar a practicar la habilidad social de saludar fue *alumna 3*, quien, atendió la instrucción sin complicación, le siguió *alumna 7* con la habilidad de hablar con firmeza, lo explicó sin problemas, pero actuarlo le costó trabajo, así que *alumna 5* paso al frente ayudándola. Continuó *alumna 1* con *alumna 6* practicando la última habilidad social, escucha activa. Sucedió similar, explicaron la habilidad, pero al ponerlo en práctica les costó trabajo, así que la maestra *Docente C* les volvió a decir la instrucción haciendo que *alumna 1* le hiciera una pregunta a la *alumna 7* y ella la respondió.

Momento 2: Juegos cooperativos

“Mi saludo preferido”.

Para iniciar la ronda de juegos cooperativos se les pidió a los participantes que formaran un círculo y se sentaran, en ese momento cuando los niños comenzaban a moverse, la maestra *docente C* intervino preguntándoles a los alumnos “¿Quiénes son los que no se tienen que mover para formar el círculo?” contestando que los del centro, mientras que los de la orilla tenían que ir al centro, de nuevo explicarlo no fue dificultad, pero ponerlo en práctica si lo fue, ya que los de la orilla no sólo se hicieron al centro sino que cruzaron al otro lado.

Al formar el círculo y sentarse, se les pidió a las maestras que continuaban sentadas al fondo que se incorporaran, sorprendiéndose. Estando ya incorporadas la facilitadora pasó al centro del círculo comenzó a dar la instrucción.

La primera en querer pasar fue *alumna 5*, pero al llegar al centro se arrepintió y volvió a su lugar, mencionándole que podía tomarse más tiempo para pensar en un saludo. En ese momento *alumna 6* levantó la mano para pasar al centro. Con un poco de nervios dijo su nombre, lo que más le gustaba y presentó su saludo. Le siguió *alumna 4* en participar, igualmente con pena, paso al centro diciendo su nombre, su gusto y su saludo. Al terminar esa participación *alumna 5* comentó que ella no quería participar, contestándole que no se preocupara que pasaría cuando se sintiera lista. Continuo *alumna 3*, con un tono bajo diciendo su nombre, su gusto e interpretando su saludo con seriedad. Le siguió *alumna 1* con un tono de voz adecuado diciendo su nombre, su gusto el cual relacionó con su saludo. La maestra *docente C* continuó con firmeza y seguridad mencionó su nombre y su saludo. La siguiente participación fue aclamada por los alumnos y fue de la maestra *docente D* quien hizo su participación con aparente incomodidad. *Alumna 7* pasó al frente, un

poco ansiosa dando pasitos hacia los lados diciendo su nombre con un tono de voz bajo, su gusto y su saludo.

Ya sólo quedaban dos, *alumna 5* y *alumna 2*. La tallerista le preguntó al *alumna 2* si estaba lista, contestando que no, con un gesto moviendo la cara mientras miraba hacia el piso, la tallerista respeto su decisión mientras que *alumna 1* que estaba sentada a su lado le sugirió un saludo, pero con una sonrisa nerviosa dijo que no. Finalmente pasó *alumna 5* Romelia sin dificultad.

“¿Te gustan tus vecinos?”

Al dar las instrucciones fue complicado que las entendieran, así que se ejemplificaron con ayuda de algunos de los participantes y las maestras. Se hizo una prueba remarcando lo importante que era hablar con firmeza al estar en el centro del círculo para que nuestros compañeros escucharan y para los que están sentados, lo importante que era escuchar para saber en qué momento saldrían corriendo a intercambiar lugar.

Las primeras rondas constaron trabajo para que los niños cambiaran lugar ya que salían corriendo los que eran mencionados, en ocasiones los vecinos no salían corriendo o salían corriendo vecinos de más. A quien más se le dificultó fue al *alumno 4*, quien parece que no terminó de entender las instrucciones, quien más las entendieron además de las maestras fue *alumna 1*, *alumna 2* y *alumna 5*. Los errores que llegaban a cometer *alumna 6* y *alumna 3* era por falta de atención al igual que *alumna 7*.

Alumna 7 al pasar al frente continuaba teniendo un tono de voz bajo, *alumna 2* a pesar de que un una ocasión se quedó al centro sin lugar, no quiso participar lo que motivó a que *alumna 1* se propusiera para hacerlo. Las participaciones de *alumna 3*, *alumna 4*, *alumna 5*, *alumna 6* y las maestras eran con un tono de voz adecuado e incluso las maestras agregaban comentarios positivos a la instrucción.

Momento 3: Reflexión

Formaron un medio círculo, se les enseñó el semáforo sin llenar y los plumones mientras se les recordaba el semáforo de la asertividad y las tarjetas de las tres habilidades sociales. Se les pidió a los participantes que dieran ejemplos de las habilidades sociales en los tres estilos de asertividad. Con ayuda del micrófono facilitador de participaciones, iniciaron con el saludo en estilo agresivo dando como ejemplos saludos en los que el contacto físico que era brusco y el tono de voz era muy alto. Los saludos en estilo pasivo eran bajitos y sin contacto visual. Para los saludos en estilo asertivo fue más sencillo ya que lo decían firme y con un tono de voz modulado, además de que las maestras daban más ejemplos. Para este momento de la sesión, se encontraban motivados a participar y parecía que la pena iba disminuyendo

Para las dos habilidades sociales restantes les resultó un poco difícil ejemplificarlas, pero con ayuda de las maestras los alumnos comenzaron a dar ejemplos, además de que la tallerista cuestionó si una persona que suele tener un

estilo agresivo solía tener una escucha activa o un habla fluida, motivando el análisis en los participantes.

Después de los ejemplos, se les dio la instrucción de pasar a plasmarlos en el semáforo, lo que trajo problemas ya que todos querían hacerlo a la vez y se peleaban por los plumones o porque no tenían espacio para acomodarse y escribir.

Al terminar, se les pidió que de nuevo formaran un medio círculo iniciando las preguntas de reflexión. En el juego “Mi saludo preferido” algunos como *alumna 4*, mencionaron que ese saludo ya lo tenían pero que nunca lo había utilizado en la escuela y que incluso ven una posibilidad para utilizarlos después. *Alumna 7* agregó que cuando sus compañeros estaban enojados o ella se encontraba enojada no lo hacía.

En el juego “¿Te gustan tus vecinos?” todos coincidieron que les había costado saber cuándo tenían que salir corriendo y cuándo no, pero que al pasar al centro no habían tenido problemas, incluyendo los participantes que tenían un tono de voz bajo al mencionar los nombres de sus compañeros. En conjunto con las maestras se hizo un análisis del por qué fue difícil saber cuándo nos teníamos que levantar y cuándo no, llegando a la conclusión que el problema había sido la falta de escucha activa.

Momento 4: Tarea “Buzón del amigo secreto”.

Para finalizar se les enseñó a los participantes un buzón del amigo secreto y las hojas con los nombres de cada uno. Se les explicó que se las llevarían a casa para que escribieran o dibujaran algo positivo para sus compañeros y que la próxima vez que nos viéramos los dejaría en los buzones de cada uno. Los participantes recibieron las hojas y fueron muy cuidadosos con ellas.

Las dinámicas dejaron 15 minutos libres, permitiendo que los niños quisieran jugar con la tallerista, escogieron un juego y lo explicaron.

Observaciones y conclusiones:

- Los objetivos se cumplieron, los participantes con algunas complicaciones lograron entender los estilos asertivos y poner en práctica las habilidades sociales.
- Es evidente que en *alumna 2* predomina el estilo pasivo al relacionarse con personas nuevas e incluso en clase cuando se le pide participar, por lo que es presionada al hacerlo.
 - Mantiene un papel pasivo dentro de las actividades.
 - Sigue instrucciones sin problema.
 - *Alumna 1*, quien parece ser su mejor amiga, suele comprensiva con ella ayudándola en las situaciones en que ella no quiere participar e incluso busca motivarla sin presionarla.
- *Alumna 7* parece no ser muy tolerante o paciente a su compañeros ya que se enoja muy fácil y no sabe cómo manejar el enojo.
- Las maestras facilitan la interacción en los niños, ya que mencionan mucho el manejo de las emociones, el respeto, el cumplir con las indicaciones,

- No suelen compartir sus necesidades o lo que sienten, eso se puede relacionar con la distancia que pusieron al inicio en las dinámicas, ya que su participación es dirigida completamente hacia los alumnos.
- Sería importante motivar la participación de las maestras en las que compartan más sobre cómo se sientan o sus opiniones.
- Una dificultad que se presentó es el sol, ya que en la que es el taller es a la 1 pm y eso fatiga a los participantes, quizá el uso de gorra y tener su botella de agua a la mano pueda hacer la diferencia.

Sesión Núm. 2 “Reconociendo la asertividad”

Objetivo:

- Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión, comunicar necesidades sin imponerlas, pedir ayuda sin demandarla y ayudar.
- Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión.
- Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión.

Notas de la sesión:

- Inasistencia de la maestra *docente A* que cubría el grupo de cuarto grado y *alumno 8*, pero esta vez a la sesión se incorporó la maestra *docentes B*.

Desarrollo: Al patio bajaron 15 minutos tarde y gran parte de los participantes llegaron llorando por la partida de dos de sus profesoras (*docente C y D*), así que para relajarlos se llevó a cabo una dinámica de relajación, “*somos gelatinas y robots*”, ayudando a los integrantes de distraerse y relajarse.

Momento 1: “Miguelito enseña y ensaya”

Sentados en el piso se les cuestionó a los integrantes, si recordaban lo que había experimentado “*Miguelito*” en el cuento pasado, algunos integrantes participaron e incluso comentaron algunas de las habilidades sociales que se habían visto, lo cual abrió la oportunidad de hacer un resumen sobre las habilidades sociales vistas en la anterior sesión, agregando ejemplos. Quienes se acordaban de su saludo lo mostraban a los demás.

Esta vez, “*Miguelito*” perdió sus calcetines de la suerte, motivando a que los integrantes compartieran si ellos tenían algún objeto que consideraran de la suerte y las emociones que experimentaban si en algún momento llegaban a perderlo, generando empatía con el personaje. Al explicar las habilidades sociales se les preguntó si ellos ayudaban, si pedían ayuda y comunicaban sus necesidades, agregando ejemplos, fue cuando se les motivó a las maestras que compartieran alguna experiencia desde su profesión con sus alumnos comentando que, cuando llegan y no se sienten tan bien o están tristes les comunican a sus alumnos que necesitan que ese día en especial pongan mucha atención y trabajen sin problemas pues no están teniendo un buen día.

Momento 2: Juegos cooperativos

“Zapatos perdidos”

Todos sentados por el patio se les dio la instrucción de que debían quitarse todos sólo un zapato, lo cual los sorprendió y entusiasmos se quitaron un tenis mientras que la facilitadora les acercaba el costal para que coloran dentro su zapato. Se les dio la instrucción de levantarse y distribuirse por todo el patio y tomaran un lugar ya

que con los ojos cerrados sacarían un zapato y tendrían que buscar su dueño, pero que al hacerlo tendrían que hacer un saludo, dar el zapato e inventar un agradecimiento.

En la mayoría de las rondas, todos se levantaban a entregar su zapato, después se quedaban brincando, esperando a que llegara la persona con su tenis en vez de ir con el integrante que tuviera su zapato y pedírselo.

Los integrantes que suelen ser tímidos y reservados cuando su zapato lo tenía algún integrante con el que no suelen convivir, les costaba trabajo hacer el saludo y hacer el agradecimiento.

Se hicieron varias rondas inventando saludos y agradecimientos.

“Busco una casa”

Al ver los aros, los integrantes de nuevo se entusiasmaron y comenzaron a lo lejos a elegir un aro e incluso comenzaron a confrontarse, pero se les hizo la aclaración de que los aros eran de todos y que no tendríamos un aro único, ya que al ritmo de la música, sin tocarlos, tendríamos que ir caminando alrededor de los aros y que al parar la música tendrían que meterse a un aro simulando una casa, pero que habría compañeros, “vecinos”, que no tendrían casa y tendría que ir con su vecino a pedir ayuda, lo que la *alumna 5* sugirió que si decían que “no” a la petición de sus compañeros, a lo que *alumna 7* contestó que sería muy triste que alguno se quedara sin casa y que se tenían que ayudar.

En la primera ronda sin hacer la petición, entraban a los aros, así que se tuvo que hacer la aclaración de lo necesario que era comunicar la necesidad y pedir ayuda. En las siguientes rondas a pesar de tener algunos vecinos cerca, iban a los extremos a pedirle ayuda a ese vecino con quienes suelen convivir.

Momento 3: Reflexión

Al hacer las preguntas que motivan la reflexión, algunos integrantes se distraían sugerían otro juego con el zapatos, pero la facilitadora les recordaba el objetivo de la sesión, aprender las tres habilidades sociales.

Al principio fue difícil que los participantes integraran las habilidades sociales al juego, pero la facilitadora a través de ejemplos los integrantes comenzaron a dar ejemplos de los momentos en que sucedían las tres habilidades sociales.

Al revisar el juego *“Busco una casa”* mencionaron que al quedarnos sin casa podríamos sentirnos tristes y que no habían tenido problema alguno pedirle a nuestros compañero ayuda.

Al hacer la clasificación de habilidades sociales en los diferentes estilos de asertividad con ayuda del semáforo, por los problemas de las sesión pasada que peleaban por el lugar y los plumones, se les pidió que estuvieran a una distancia del semáforo. Se inicio con el estilo asertivo concluyendo que la persona con esas características solía dar ayuda, expresar sus necesidades y pedir ayuda. La persona con características pasivas, si brindaba ayuda, pero no pedía ayuda y tampoco

expresaba sus necesidades. Y por último las personas con características agresivas exigían la ayuda, imponían sus necesidades no suelen ayudar o lo haces por algo a cambio. Las maestras agregaron que mucha de la diferencia era el tono al hablar podía marcar la diferencia, agregando ejemplos.

Momento 4: Tarea “Buzón del amigo secreto”

Al inicio de la sesión, de manera ordenada la facilitadora comenzó a llamar uno por uno a los integrantes para ir metiendo los mensajes a los buzones, haciéndolo con emoción, las maestras ayudaban a sus alumnos a doblar los papeles y meterlos, conducta que adoptaron los niños ayudando a los demás integrantes.

Al terminar se les dio la instrucción de que al final pasarían a recoger sus mensajes para leerlos.

Al final de la sesión fueron por sus mensajes y contentos leían los que les habían escrito y trataban de adivinar quien les había escrito cada mensaje. Se les repartió las hojas para la siguiente sesión.

Observaciones y conclusiones:

- *Alumna 6* que a diferencia de la sesión anterior participaba y estaba emocionada con las dinámicas, en esta sesión fue lo contrario, es posible que haya sido por la noticia de la próxima despedida de las maestras.
- En general los integrantes se encontraban con más confianza en las dinámicas, participaban más e interactuaban más.
- A pesar de que al inicio se les motivó a las maestras a compartir sus experiencias, el resto de la sesión no fue así, gran parte de su participación es hacia sus alumnos sin llevar los temas abordados a su desempeño como docentes.
- Al momento de hacer la clasificación de las habilidades sociales a los estilos de asertividad fue más sencillo pues ya estaban familiarizados con los conceptos, es posible que en la siguiente sesión permita trabajar las posibles consecuencias de cada uno de los estilos de asertividad.
- Se hizo de nuevo presente el sentido de competencia, pero esta vez causo conflictos en vez de ser un facilitador como en la sesión anterior.
- Las que suele ser competitivas son *alumna 5* y *alumna 6*.
- *Alumna 6* le modela el comportamiento al *alumna 4* que suele ser ansiosa
- *Alumna 1* ayuda mucho a la conducta pasiva de *alumna 2*
- *Alumna 7* suele demandar mucha atención
- El que las docentes informaran de esa manera su renuncia a los alumnos causo un gran impacto emocional para los niños. Esto hizo que se encontraran un poco dispersos en la sesión, pero a pesar de eso lograron regulación sus emociones y conectar con las actividades
- Existe cierto rechazo del grupo hacia *alumna 5*

Sesión Núm. 3 “Equipo asertivo”

Objetivo:

- Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión, seguimiento de instrucciones, unirse a un grupo, esperar turnos.
- Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión.
- Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión

Notas de la sesión:

- Asistencia de la maestra *docente A* y *alumno 8*, por lo que fue necesario hacer un resumen de las habilidades sociales vistas y la explicación de los conceptos de asertividad y sus estilos.
- Se dieron de baja la maestra *docente C* y *D*.

Desarrollo: Al llegar los integrantes al patio, llegaron entusiasmados por iniciar la sesión, pero al tener dos integrantes nuevos, los demás ayudaron a la facilitadora a hacer un repaso de las habilidades sociales aprendidas, dando diferentes ejemplos, la maestra *docente A* junto con *alumno 8* también dieron ejemplos.

Momento 1: “Miguelito enseña y ensaya”

Antes de iniciar con el cuento, se les cuestionó sobre qué era lo que creían que en esta ocasión le sucedería a “Miguelito” en que los integrantes mencionaron que volvería a perder sus calcetines.

Al comentar la situación de integrarse a un nuevo grupo, se les cuestionó a los integrantes sobre cómo ellos hacían para unirse al grupo, la consecuencia de no seguir reglas mencionando que podría irnos mal en la escuela o no tener amigos, especialmente si no sabíamos esperar turnos. Al final del cuento dieron ejemplos de las situaciones en las que ponen en práctica las tres habilidades sociales.

Momento 2: Juegos cooperativos

“Dictado de dibujos”

Se formaron las parejas; *alumna 1* y *alumna 2* que suelen estar juntas decidieron que cada una de ellas estaría con una de las maestras, *alumna 2* quien convive más con la maestra *docente A* prefirió ser su pareja. Las instrucciones no les habían quedado muy claro, así que *alumna 1* pidió que se volviera a explicar.

Los dibujos más semejantes a las imágenes fueron de las parejas de las maestras, reflejo de la claridad de las instrucciones y el seguimiento de estas, le siguió el dibujo de *alumna 6* que suele ser meticulosa con los detalles, así fueron las instrucciones que le dio al *alumna 4*. Al cambiar el turno la maestra *docente A*, le pidió al *alumna 2* que le gritara muy fuerte para lograr el dibujo. Esta vez el dibujo del equipo de la maestra *docente A* no le fue muy bien, pues *alumna 2* le dijo que era una casa, pero no habló más, haciendo que no lograra dibujar nada. *Alumna 4*

y *alumna 6* tuvieron la misma suerte, *alumna 5* comenzó a desesperarse y las instrucciones de *alumno 8* no fueron muy claras.

“Tragapeces”

Para ese momento de la sesión, el grupo se encontraba animado e integrado ya que de manera espontánea cuando la facilitadora llamo para explicar el siguiente juego, los integrantes se tomaron de la mano formando un círculo en la que incluyeron a la facilitadora. Entender las instrucciones no fue dificultad siendo la facilitadora en iniciar siendo el tragapeces.

Alumno 8 se encontraba ansioso por ser tragapeces teniendo acciones que lo llevaran a ser el tragapeces, cuando se terminó su turno su motivación por el juego disminuyó, situación que sus compañeros se dieron cuenta y motivaron su participación. En el desarrollo del juego se cuidó que todos cumplieran el rol de tragapeces, excepto que *alumna 2* al ser su turno decidió que no quería.

En ocasiones, el seguimiento de las instrucciones les costaba trabajo, porque no habían visto hacia qué pared se había señalado o porque quién decía la instrucción no habla fuerte.

Momento 3: Reflexión

Al reflexionar sobre el producto de los dibujos y la semejanza con las imágenes, descubrieron que había dibujos similares y otros no y se les cuestionó sobre por qué creían que eso había sucedido, llegando a la conclusión que la diferencia estuvo cuando cada uno de ellos dio y siguió instrucciones. Al cuestionar sobre la dificultad de seguir reglas, *alumna 1* comentó que se le había dificultado pasar la imagen a instrucciones, lo que permitió hablar sobre la importancia de tener clara la petición y después dar una instrucción clara. También se comentó la desesperación que experimentaron cuando no seguían las instrucciones que se daban. Para terminar, comentaron que el esperar su turno para dibujar o dar instrucciones no se les había hecho difícil pues también tenían una tarea importante que desempeñar.

Al abordar el juego de tragapeces se cuestionó sobre la dificultad que había tenido el seguir instrucciones, haciendo la observación de la importancia de hablar fuerte y claro, habilidad social que se había visto en sesiones anteriores.

Al hacer la clasificación de las habilidades sociales en los estilos de asertividad, lograron distinguir que una persona con características Asertivas podía seguir instrucciones e integrarse a un grupo, pero que una persona con estilo pasivo tendría dificultad para integrarse a un nuevo grupo, pero que no tendría dificultad para seguir instrucciones y que, si esperaba su turno, la facilitadora explicó que también podría ceder su turno. Para una persona agresiva que no seguía instrucciones, no esperaba turnos y que podía integrarse a un nuevo grupo, pero que era posible que no lo aceptaran. Los integrantes comentaron y escribieron en el semáforo algunos ejemplos.

Momento 4: Tarea “Buzón del amigo secreto”

Para que la dinámica fuera más ágil al de la sesión anterior, desde el lugar de los niños se fue mencionando buzón por buzón y quien tuviera listo el mensaje del compañero nombrado, pasaba a dejar el mensaje, resultó más rápido y ágil. *Alumna 5* tomaba como competencia el tener el papel doblado y ser la primera en dejar el mensaje en el buzón, pero la facilitadora le recordó que al igual que en todos los juegos realizados, no era una competencia y que tenías que aprender a respetar los turnos de los demás. Situación que sirvió como introducción para el cuento.

Observaciones y conclusiones:

- A pesar de la ausencia de las maestras docente C y D, el desarrollo de la sesión no tuvo dificultad.
- Las actitud del grupo fue diferente a las sesiones anteriores, parecían más seguros, con mayor disposición a participar y eso se notaba en el entusiasmo al hacer las actividades.
- En las reflexiones, los integrantes comenzaban a desesperarse y parecía no hacerles mucho sentido, pero en esta ocasión fue diferente.
 - Entendían las preguntas e incluso aportaban ejemplos, lo mismo sucedió con el semáforo, a pesar de que ya había entendido y logrado el pasar las habilidades sociales a los estilos asertivos, fluyo mejor la actividad y fue más espontaneo por parte de los integrantes.
- El comportamiento pasivo del *alumna 2* limita sus experiencias
- Aunque *alumna 1* es muy comprensiva con *alumna 2* y la entiende, se llegaba a desesperar, pero no lo hace evidente o lo expresa.
- La estructura de las sesiones permite a los niños tener claro que es lo que sigue en la sesión y lo que se espera de ellos en cada bloque
- Esta misma estructura permitió que los alumnos al momento de la reflexión no les contara tanto trabajo como las dos sesiones anteriores e incluso comenzar a analizar las consecuencias de cada estilo de asertividad

Sesión Núm. 4 “Sintiendo, experimentando”

Objetivo:

- Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión: compartir, reconocimiento no verbal y reconocimiento emocional.
- Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los dos juegos cooperativos de la sesión.
- Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión

Notas de la sesión:

- Inasistencia de *alumno 8* y la maestra *docente B*, así que sólo asistió la maestra *docente A*

Desarrollo: La primera en llegar fue *alumna 7* que daba vueltas por el patio e intercambiaba alguna palabras con la facilitadora, los demás tardaron un poco en llegar. El ánimo de los participantes era diferente a la sesión anterior se percibían cansados, fastidiados u agotados incluyendo a la maestra *docente A*, parecía estar fastidiada.

Momento 1: “Miguelito enseña y ensaya”

Antes de iniciar con la narración se hizo un repaso de habilidades sociales enseñadas por “Miguelito”, con ayuda de las tarjetas de habilidades sociales y el micrófono de participaciones. Levantaban la mano y mencionaban las habilidades sociales y algunos incluían algún ejemplo, las habilidades sociales que no recordaron fueron: unirse a un grupo y comunicar sus necesidades, recordando el relato de “Miguelito”.

Para motivar las narración se les pregunto sobre qué era lo que imaginaban que le sucedía a “Miguelito”, mencionando que había vuelto a perder algo. Al iniciar la narración se hizo énfasis en la manera que el personaje y la psicóloga se habían dado cuenta de que algo pasaba con sus estados emocionales sin haber verbalizado lo que sucedía. Se les cuestionó cómo se daban cuenta a lo que contestaban que era por su cara y por qué dejaban de hacer lo que les gusta.

Al ver las tres habilidades sociales se cuestionó sobre que emociones conocían, haciendo consciencia sobre lo que hacemos cuándo experimentamos una emoción como gritar o llorar y cómo es que se sienten en el cuerpo. Al hablar de compartir se habló de dos polos, el querer compartir y qué hacer cuando compartir es difícil en ese momento y lo que la otra persona puede experimentar al no compartir. Al hablar del reconocimiento no verbal se retomaron ejemplos de la narración de “Miguelito”.

Momento 2: Juegos cooperativos

“El lenguaje del cuerpo”

Al dar las instrucciones se les dijo que a partir de ese momento nadie podía hablar y todo lo que quisieran comunicar tenía que ser a través del cuerpo. Hicieron un medio círculo, se comenzó con las instrucciones. Con algunas emociones, para algunos fue necesario voltear a ver algunos de sus compañeros. Al hablar del enojo, fue la expresión que tuvo más diferencias, *alumna 5* era efusiva, y al hablar del amor, por pares se abrazaron, pero *alumna 5* quedó sola y se abrazó a sí misma.

En la ronda de los mensajes por pareja, todos remarcaban los gestos para comunicar el mensaje, menos *alumna 2*, su pareja *alumna 1* le costó trabajo percibir lo que quería comunicar. En la última ronda se les dio un mensaje difícil, costándoles demasiado trabajo lograr comunicarlo, tanto que algunos se dieron por vencidos y dejaron de interpretar.

“Compartiendo Emociones”

No hubo ningún problema con las instrucciones, pero los integrantes no tenían el mejor ánimo de seguir. Pero aun así quisieron continuar con el juego. Les costó un poco de trabajo identificar algunas expresiones, por ejemplo, aquellas que tienen un carga negativa.

Conforme pasaban a exponer compartían experiencias, pero ya su atención no era mucha incluso *alumna 6* se apartó ligeramente del grupo. Quienes mantenían más la atención fueron *alumna 1* y *alumna 2*.

Momento 3: Reflexión

Al reflexionar sobre el juego del *“Lenguaje del Cuerpo”*, se cuestionó sobre si era difícil expresar sin hablar, mencionando que en ocasiones podía serlo, al igual que reconocer lo que nos trataban de expresar, pero la reflexión se interrumpió por una situación entre los integrantes, ya que *alumna 7* estaba triste.

Para el juego *“compartiendo emociones”*, fue complicado hacer una reflexión, ya que el ánimo del grupo no era el mejor, así que se pasó al semáforo de la asertividad que a pesar del ánimo lograron clasificar las emociones, en los diferentes estilos de asertividad.

Momento 4: Tarea “Buzón del amigo secreto”

Se repitió la dinámica de la sesión anterior, esta vez ya no había tanto el sentimiento de competencia por parte de algunos de los integrantes. Lo hicieron de manera más ordenada, pero hubo alumnos a quienes se les perdieron algunos mensajes, y *alumna 7* hizo los suyos minutos antes de iniciar. Esta vez hubo un mensaje negativo hacia *alumna 5* diciendo que era enojona, situación que se corrigió mencionando que *alumna 5* no podía ser enojona, sino que había cosas que le podían molestar como a todos nosotros y que además ella tenía muchas otras cualidades y se dieron ejemplos.

Observaciones y conclusiones

- La nueva organización de salones en la escuela hizo que grupos que se habían formado se reorganizaran, formando nuevas alianzas entre los integrantes, haciendo que el *alumna 4* y *alumna 6* siempre quieran estar justas, mientras que *alumna 7* busca al *alumna 4*, ella la excluye teniendo conductas y haciendo comentarios hostiles hacia *alumna 7*, como decir que no la quiere.
 - A su vez *alumna 5* comenta que siempre quieren estar *alumna 4* y *alumna 6* juntas, este comentario hace que *alumna 6* crea que *alumna 5* no quiere que *alumna 4* y *alumna 6* sean amigas.
- La anterior situación repercutió en el desarrollo de la sesión, pero a su vez ayudó a que se reflejaran las habilidades sociales programadas para la sesión.
- Se buscó mejorar el ánimo de *alumna 7*, dándole emociones como de felicidad y alegría en las dinámicas, así como validación emocional tanto para *alumnas 6* y *7*,
- Se buscó generar conciencia y empatía en *alumna 4* sobre cómo algunos comentarios o conductas podían hacer sentir mal a los demás dejando claro que la amistad desarrollada últimamente entre ellas dos no era el problema.
- La interacción de *alumna 1* ha tenido ligeros cambios
 - Se acerca más a la facilitadora
 - En ocasiones se encuentra motivada a participar arrepintiéndose segundos después, a diferencia de que al inicio evitaba la situaciones que la llevaran a participar.
 - Estableció contacto visual
- El proceso de aprendizaje no es aislado, sino que están involucradas las experiencias emocionales y en esta sesión fue un reflejo de eso
- Los cambios que hay dentro de los grupos como de salón, el cambio de lugares, la integración de nuevos alumnos o la despedida de alguien, tiene repercusiones en las experiencias y relaciones que tienen los alumnos.
- Se resaltó la importancia de saber leer las necesidades de los alumnos

Sesión Núm.5 “Mente agitada”

Objetivo:

- Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión: Mostrar afecto, manejo del enojo de manera efectiva, empatía.
- Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los juegos cooperativos de la sesión.
- Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión

Notas de la sesión:

- Asistencia del *alumno 8*
- Inasistencia del *alumna 7*

Desarrollo: Se agregó la pregunta de quién había tenido habilidades sociales en el estilo asertivo, poniendo en el piso las tarjetas de las habilidades sociales vistas hasta ese momento, esto permitió hacer un repaso para el *alumno 8* que había faltado. La *alumna 1* comentó que le había ayudado a su mamá en la casa porque ella no se sentía bien. Y la *alumna 4* dijo que no había querido jugar con una de sus amigas en el receso y se lo expresó

Momento 1: “Miguelito enseña y ensaya”

Al interactuar con el cuento compartieron sus tardes importantes y especiales como sus cumpleaños, ir al cine. Cada uno expresó qué era lo que más les gustaba hacer por las tardes. *Alumnas 4 y 6* compartió como habían sido su cumpleaños.

Al continuar con la narración llegó el momento en que Miguelito se enojó porque su tarde “perfecta” se había arruinado, fue cuando los alumnos y docentes comenzaron a expresar sus experiencias con el enojo y qué pasaba cuando se enojaba e incluso se mencionó la expresión del enojo físicamente. La *alumna 5* compartió una experiencia en la que una vez ella se había enojado porque quería ir a la feria, pero había empezado a llover y que después de sentirse enojada se había sentido triste. La *alumna 6* comentó en una ocasión su hermana mayor se había enojado mucho que aventó una muñeca a la televisión causando que se descompusiera y que la castigaran. Al final el *alumno 8* al escuchar a sus compañeros compartió una experiencia con un primo en el que ambos se habían enojado y por eso habían dejado de jugar.

Momento 2: Juegos cooperativos

“Mente agitada”

Se hizo la conexión de la narración y las posibles soluciones que “Miguelito” pudo haber hecho así que se encontraban muy emocionados por hacer sus mentes agitadas, mientras se sentaban seguían hablando sobre situaciones en las que

alguien se había enojado e incluso la *alumna 5* simuló los gestos que hace cuando siente enojo.

La *docente A* se encontraba un poco apartada del grupo, así que la facilitadora tuvo que incluir con ayuda de los alumnos haciendo comentarios como “vamos maestra”. “¿cómo va a hacer su “mente agitada?”, “¿le puedo ayudar maestra?”, mientras que la *docente B* se mantenía activa ayudando a los alumnos con las sillas.

Mientras todos tomaban su lugar en la mesa redonda que era un poco inestable haciendo que todos fueran cuidadosos con sus movimientos ya que podían afectar a sus compañeros. Mientras observaban a la tallerista sacando los materiales la *alumna 5* se mostraba impaciente e incluso la *alumna 1* le dijo que tenía que esperar y que mejor podía sentarse.

Al meter el contenido de sus mentes agitadas mencionaron que querían amor, felicidad, las cosas que les gustaban, sus recuerdos dentro de ellas además recordaron la tristeza que había experimentado la *alumna 5* al no poder ir a la feria por la lluvia. Al asignarle un color a una emoción, no se ponían de acuerdo, siendo la *alumna 5* que propuso votación como solución a las diferencias de opiniones.

En un momento de la sesión a facilitadora tuvo complicaciones con un material y gran parte de los alumnos la ayudaron entre ella la *alumna 6* que salió con velocidad por su lapicera para facilitar unas tijeras para ayudar. En otro momento de la sesión, por el aire se cayeron las lentejuelas al piso, levantándose *alumna 3, 4, 5 y 6* a tomarlas para si mismas. El *alumno 8* se levantó, pero fue directo con la facilitadora a pedirle más lentejuelas, mientras que las *alumnas 1 y 2* esperaron su turno.

Al hablar sobre las posibles estrategias para la expresión del enojo de forma asertiva, la *alumna 1* sugirió que otra opción sería una bola de estrés con un globo y agua, mientras que la *alumna 3* dijo que ella al enojarse le pegaba a las cosas, a lo que sus compañeros le comentaron que había otras opciones del qué hacer y que golpear cosas podría lastimarla.

“Siluetas amistosas”

Al comenzar a repartir el papel craft previamente cortado, la *alumna 5* fue la primera en pasar por su papel, le siguió la *alumna 3* y se acomodó sobre el piso a su lado, continuo las *alumnas 1 y 2* que se ayudaron a acomodar sus papeles en el piso. Quienes iban teniendo su papel se quedaban acostados sobre él. Mientras se repartía el papel la *docente B* comenzaba a ponerle nombre a sus “mentes agitadas” para evitar confusiones, mientras lo hacía bromeaba con los alumnos que se encontraban ya acostados, al terminar tomó su papel y se acostó.

En cambio, la *docente A* se tuvo que adaptar el papel sobre la pared por la lesión que tenía en la espalda, la *alumna 3 y alumna 4* ayudaron a pegar el papel.

Al dar la instrucción los alumnos escogieron el color que más les gustara para escribir sobre sus siluetas

Momento 3: Reflexión

Después de que todos los participantes tenía sus siluetas con mensajes positivos, permitió llegar a la reflexión. El ambiente genera de la sesión fue alegre y se reflejó en la reflexión, pues los alumnos se encontraban entusiasmados por participar y lo hacia en orden. La *alumna 5* comentaba que la “mente agitada” podría ayudarle cuando se sintiera enojada.

Respecto a las “siluetas amistosas” el *alumno 8* mencionó que le gustaba decirles cosas lindas a sus compañeras y sus maestras y que su silueta la pegaría en su pared. Alumna 1 menciona que era algo similar a lo que hacían con el buzón secreto pero que esta vez era en grande y divertido y que también lo pegaría en su pared.

Momento 4: Tarea “Buzón del amigo secreto”

Se volvió a usar la dinámica de las ultimas dos sesiones en las que se mencionaba el nombre del buzón y de manera organizada iban pasando a dejar los mensajes, la diferencia en esta sesión fue que entre los alumnos se ayudaban a doblar los mensajes a los compañeros que iban un poco a destiempo, considerando que en la sesión anterior quienes ayudaban eran sólo las docentes.

A demás al ya saber que lo mensajes los revisarían al final de la sesión no hubo impaciencia por revisar su buzón.

Observaciones y conclusiones

- La situación de los problemas entre las *alumnas 4, 5 y 7* de la sesión anterior permitió que se sensibilizaran y conectaran mejor con las emociones a demás de que las relaciones ya habían regresado a su normalidad.
- Los participantes para esta sesión ya logran analizar las consecuencias de un enojo desregulado en sus compañeros y familiares.
- Cuando hay un situación conflictiva el grupo se une siendo empático y aporta opciones de solución algo que las docentes han fomentado
- En esta sesión se buscó que el *alumno 8* participara más y se le validara notando que esto permitió ver al *alumno 8* más sensible a las dinámicas y a sus compañeras

Sesión Núm. 6 “*Expertos en asertividad*”

Objetivo:

- Enseñar a través de un modelo las tres habilidades sociales propuestas para la sesión: Expresar opinión, aunque éstas sean de inconformidad, aceptar opiniones diferentes a los suyos y toma de decisiones.
- Poner en práctica las habilidades sociales dentro de los juegos cooperativos de la sesión.
- Valorar las habilidades sociales desempeñadas e identificar los estilos de asertividad presentes en ambos juegos a través de una reflexión

Notas de la sesión:

- Inasistencia del *alumno 8*

Desarrollo: La primera en llegar de nuevo fue la *alumna 7* quien había faltado la sesión anterior, por lo tanto, no llevaba el pescado que se les había solicitado para la sesión. Así que ese tiempo de espera a sus compañeros hizo su pescado.

Momento 1: “*Miguelito enseña y ensaya*”

Por tratarse de la última sesión, se realizó un repaso con ayuda de las tarjetas de habilidades sociales. Se nombraba en desorden cada una de las habilidades sociales y los participantes con el micrófono de participaciones mencionaban de que se trataba dando ejemplos. En las habilidades que tenían dificultad se les ayudaba dando algún ejemplo y ellos aportaban uno nuevo, además de corregir en aquellos ejemplos erróneos.

Se les cuestionó sobre si habían sido asertivas en la semana, agregando alguna experiencia en la que fueron asertivas. Para pasar al cuento, hubo quienes comentaron, “vamos a ver qué le sucede a “*Miguelito*”. Antes de iniciar con la narración se les explicaron las tres habilidades sociales por enseñar, expresar opinión, aunque éstas sean de inconformidad, acepta opiniones diferentes a los suyos y toma de decisiones.

Durante la narración, los integrantes interactuaron dando ejemplos sobre cómo podría “*Miguelito*” hacerle al poner en práctica cada una de las habilidades sociales, dando opciones de solución. *Alumna 4* se encontraba un poco distraída pues estaba preocupada por lo que se haría con el pescado.

Para finalizar, se hizo un repaso de las tres habilidades sociales y se pasó al juego cooperativo.

Momento 2: Juegos cooperativos

“*Acuario*”

Al dar las instrucciones se les fue presentando el material. La solicitud fue que como equipo tenían que hacer un acuario, para eso, se les cuestionó sobre si conocían

un acuario, muchos levantaron la mano buscando participar, entre ellos la *alumna 2*, quien en una ocasión levanto la mano, pero la bajo arrepintiéndose, en esta ocasión no sólo mantuvo la mano, sino que se le dio la palabra y con voz firme dijo que en un acuario había peces. Antes de iniciar se les dijo que era necesario tener reglas y se les preguntó que cuales serían. Todos aportaron las reglas.

Cuando todo el material estaba listo, les costó trabajo iniciar proponiendo qué hacer, el *alumno 5* era quien daba propuestas, la escuchaban, pero no apoyaban sus ideas. Hasta que las maestras fueron quienes les dijeron que tenían que dar sus opiniones qué era lo que cada una quería aportar en el acuario. *Alumna 1* fue quien dijo que pondría el límite del acuario con diamantina, *alumna 4* y *7* se dedicaron a hacer las plantas del acuario, *alumna 5* con el *alumna 2* un arcoíris. Por último, las *alumnas 6* y *3* el agua del acuario. Las maestras sentadas a su lado las observaban, facilitaban materiales como las lentejuelas, el agua para enjuagar los pinceles y hacían comentarios positivos sobre el trabajo que estaban haciendo.

Cuando la *alumna 1* terminó su tarea ayudó a terminar el arcoíris. Para los materiales, el compartir no fue problema, ya que, si querían usar la misma pintura, la distribuían en las tapas.

Al pegar los peces, cada uno estuvieron distribuidos por todo el área, algunos estaban hasta arriba y otros estaban por la mitad, mientras que algunos estaban hasta abajo, el área en que pegaron los peces fue cerca al área en la que trabajaron.

Momento 3: Reflexión

Al reflexionar sobre la elaboración del acuario, se les preguntó que, si había sido difícil ponerse de acuerdo, mencionando que no mucho, sólo al inicio, que sus opiniones habían sido tomadas en cuenta y que también habían tratado de respetar y tomar en cuenta cada una de las opiniones y que como grupo habían tomado decisiones.

Momento 4: Tarea “Buzón del amigo secreto”

Se continuó usando la dinámica de llamar cada uno de los buzones y quien tuviera listo su mensaje podía pasar a dejarlo en el buzón. A diferencia de las veces anteriores ya no existía una competencia en los integrantes por dejar sus mensajes en los buzones, ya lo hacían con una mejor organización.

Observaciones y conclusiones.

- Como en sesiones anteriores ya se les había mencionado que ésta sería la última sesión, por lo que desde el inicio las participantes le hacían muestras de cariño a la facilitadora como abrazos y comentarios de que la extrañarían.
- Durante la sesión la *alumna 4* se percibía distraída y distante con sus compañeras, las demás se comportaban indiferentes al comportamiento de ella.
- *Alumna 2* se animó a participar y tener un papel activo dentro de la actividad
- El grupo en compañía de ambas maestras lograron el objetivo de la actividad, realizar entre todos un acuario