

APROBACION con DISTINCION T-888
Corresponde a 86 puntos

CS-ED-174 **UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

22 de Diciembre de 2009

Juan E. Garcia Duchon Ph.D.
Presidente



Willy Betty Balboa C.
Tribunal

Rolando Barrios Z.
Tribunal

Erick Moscoso
Tutor

TESIS DE GRADO

**“PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA
AUTOESTIMA, PARA AFIANZAR LA CONDUCTA
ASERTIVA DE ESTUDIANTES DEL 8VO DE PRIMARIA
DE LA UNIDAD EDUCATIVA LIBERTAD DE LA
CIUDAD DE LA PAZ”**

UNIVERSITARIA: Esthela Llanos Espinoza

TUTOR: Lic. Erick Moscoso

LA PAZ – BOLIVIA

2009

*A Miguel mi esposo, a Nicole mi hija,
a Justina mi mamá, todo mi amor y agradecimiento
por su invaluable apoyo.*

AGRADECIMIENTOS

El haber culminado mi trabajo ha significado acceder a una de mis metas, lo cual no hubiera sido posible sino hubiese contado con el apoyo y colaboración de numerosas personas. Quisiera agradecerles:

A mi asesor Mg. Erick Moscoso por su asesoría constante.

A mis docentes de la Carrera Ciencias de la Educación, que me ayudaron en mi formación, como el Dr. Carlos Perotto, Dra. Margareth Hurtado, Dr. José Subirats, y el recordado Padre Bertolusso, de quienes siempre tendré gratos recuerdos, por toda la sabiduría y ética de ser educador.

A la Directora, profesores y estudiantes de la Unidad Educativa Libertad, por brindarme las facilidades en la recolección de información e implementación del programa de autoestima para mejorar la conducta asertiva de los estudiantes de 8vo. de Primaria.

NADIE ES PERFECTO

Recordemos el antiguo adagio: La constancia todo lo vence. Creo que la primera vez que oí estas palabras fue siendo aún niño, en una escuela pública, y jamás he oído a otras que encierran una mayor verdad. Todos podemos aprender también de ellas.

Quien crea que deba triunfar en todas las ocasiones será un fracasado, puesto que nadie es perfecto.

El ama de casa que cree que su hogar tiene que estar perfectamente limpio será desgraciada toda su vida. Las casas no son tubos de ensayos esterilizados. Nadie puede hacerlas antisépticas.

El escolar que cree que debería lograr la mejor calificación en todas las asignaturas, no puede triunfar. La vida no es exactamente perfecta.

Aunque su dominio de cada una de las asignaturas sea excelente, tarde o temprano tendrá un maestro que rara vez conceda a los alumnos la mejor calificación.

La persona que cree que nunca debe dejar traslucir sus emociones no hace más que construir un muro a su alrededor. No está siendo alguien noble ni perfecto; está encarcelando su propio mecanismo de éxito.

La mujer que cree que todos sus rasgos habrían de ser clásicamente perfectos está degradando sus cualidades humanas, convirtiéndose en un muñeco.

El velador nocturno que se menosprecia así mismo todos los días de su vida porque no es médico, está traicionando sus cualidades positivas.

Volvamos otra vez a nuestro viejo proverbio. Son muchas las personas que no tienen éxito porque ni tan siquiera intentan nada. Temen al fracaso; tienen que ser perfectos incluso la primera vez que intenten algo. Si este perfeccionismo es verdaderamente extremado, no intentarán nada nuevo... porque podrían no triunfar la primera vez.

El perfeccionismo es enemigo del éxito.

(Maxwell Maltz)

ÍNDICE

Pág.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	1
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.2 Formulación del problema.....	4
1.3 Justificación.....	5
1.4 Objetivos.....	8
1.4.1 Objetivo General.....	8
1.4.2 Objetivos específicos.....	8
1.5 Hipótesis.....	9
1.6 Variables.....	9
1.6.1 Definición operacional de variables.....	9
1.6.2 Operacionalización de variables.....	10
1.7 Delimitación del estudio.....	12

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO	13
2.1 La asertividad.....	13
2.1.1 Diferencia entre conducta asertiva, pasiva y agresiva.....	16
2.1.2 Características de la persona asertiva.....	19
2.1.3 Componentes de asertividad.....	19
2.1.4 Principales causas de la falta de asertividad.....	23
2.1.5 Tipología de los individuos con problemas de asertividad.....	26
2.1.6 La asertividad en el aula.....	28
2.2 La autoestima.....	30
2.2.1 Componentes de la autoestima.....	32
2.2.2 Factores relacionados con la autoestima.....	36
2.2.3 Formación de la autoestima.....	40
2.2.4 Factores que inciden en el desarrollo de la autoestima.....	43
2.2.5 El ambiente social y el desarrollo de la autoestima.....	46
2.2.6 La importancia de la autoestima en la enseñanza escolar.....	48
2.2.7 El rol del docente en la autoestima de los estudiantes.....	49

2.2.8 Asertividad y autoestima en la escuela	51
--	----

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.1 Características de la investigación	53
3.2 Diseño de la investigación.....	53
3.3 Muestra de estudio.....	55
3.4 Instrumento	55
3.5. Procedimiento	56

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	58
4.1 Resultados del Pre-Test en Relación con la Asertividad de los Niños y Niñas del 8vo grado de primaria.....	58
4.1.1 Resultados generales	58
4.1.2 Resultados por niveles de asertividad.....	60
4.1.3 Resultados según sexo	62
4.1.4 Interpretación y análisis de resultados del pretest.....	64
4.2 Programa de fortalecimiento de la asertividad para estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad	66
4.2.1 Introducción	67
4.2.2 Forma de utilizar el Programa.....	69
4.2.3 Dinámicas de grupo	70
4.2.4 Desarrollo del programa	80
4.3 Resultados del Postest en relación con el nivel de asertividad de los estudiantes del 8vo grado de primaria.....	131
4.3.1 Resultados generales	131
4.3.2 Resultados según niveles de asertividad	134
4.3.3 Resultados según sexo.....	137
4.3.4 Interpretación y análisis de resultados	139
4.4 Comparación estadística de los resultados	142
4.3.1 Diferencia estadística de los niveles de asertividad entre el grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación del programa de fortalecimiento de autoestima	145

4.3.2	Diferencia estadística de los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima	146
4.3.3	Diferencia estadística de los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo control, antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima.....	148
4.3.4	Diferencia estadística de los niveles de asertividad entre los grupos experimental y control luego de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima.....	150

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	152
5.1 Conclusiones.....	152
5.2 Recomendaciones	155
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS	

CAPITULO I

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

La formación del hombre dentro de un espacio social, le ha permitido realizar construcciones dirigidas hacia las normas, los valores y los patrones de comportamiento, conllevándolo a una mejor adaptación y socialización en el medio que habita. A través de ellos, principalmente el niño, debe desarrollar en forma adecuada los procesos de adaptación puesto que es indispensable que él sea capaz de socializarse con personas de su entorno. La capacidad de relacionarse y obtener de los demás lo que les falta a ellos en su propia familia y comunidad es de gran importancia en términos de un desarrollo saludable.

De lo anterior se desprende que es necesario desarrollar en los niños ciertas destrezas, habilidades o competencias, que le permita ejecutar conductas de intercambio con resultados favorables, entiéndase favorable como contrario de destrucción o aniquilación¹. Una de estas habilidades es lo que se ha denominado "conducta asertiva", que es aquella que le permite a la persona expresar adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad y combinado los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general), de acuerdo con sus objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.

¹ Martínez, N. D y Sanz, M. Y, (2001) Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicado a jóvenes tímidos. Universidad de Oriente. CUBA. Pág. 15.

En el contexto escolar se detecta fácilmente quiénes son los niños/as con más o menos desplante, con más o menos personalidad para enfrentarse a las situaciones, y que son capaces de salir más o menos airoso en los diversos conflictos que se presentan entre sus pares. Los maestros tienen aquí un papel importante que desempeñar y no lo pueden eludir: ayudar al estudiante para que sea asertivo.

Es que la asertividad al concebirse como la capacidad de expresar los propios sentimientos y opiniones con firmeza y elegancia, sin vacilar pero sin herir, es una actitud que se aprende en la familia y en la escuela desde niños: mirar a los ojos, aclarar situaciones, enfrentar los conflictos, poseer sentido de autocritica (reconocer todo lo positivo y negativo que existe en cada uno), creer en la posibilidad de cambio para bien que existe en las personas.

Sin embargo, uno de las deficiencias que se observa con frecuencia en los niños/as, especialmente de medios económicamente más desfavorecidos, es el excesivo temor al ridículo; temor acompañado de los consiguientes complejos de inferioridad. Una oportuna acción pedagógica podría ayudar a superar dichos temores.

Ahora bien, uno de los factores que está relacionado con el desarrollo de la asertividad es la autoestima. Según Olga Castanyerf, "los niños con mejor nivel de autoestima, seguridad en sí mismos, capacitados en sentido crítico, son también los que al llegar a la adolescencia se manejan mejor en las dificultades propias de la edad, y salen con éxito ante las presiones del grupo; es decir, los niños con mejor autoestima y sentido crítico son también los que mejor superan los factores de riesgo a cualquier edad"².

² Castanyerf, O. (1998) La asertividad: Expresión de una sana autoestima. Serendipity. España. Pág. 43.

La autoestima no sólo tiene que ver con el rendimiento académico, sino, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo³. Esto implica que si el niño tiene una autoestima alta se comportará en forma agradable, será cooperador, responsable, rendirá mejor y facilitará el trabajo escolar; por el contrario, si su autoestima es baja se pondrá agresivo irritable, poco cooperador, poco responsable.

En la reforma educacional boliviana se habla con insistencia de la importancia de los valores transversales. El respeto a la dignidad humana, el sentido de justicia, equidad, libertad, amor a la verdad, etc. parten de un sentido bien fundado de la autoestima. El niño o niña que se valore a sí mismo/a, que sea consciente de su propia dignidad, será capaz también de valorar y respetar la dignidad de los demás. Por tanto, la autoestima es un valor en sí mismo, y atraviesa todo el proceso educacional y de desarrollo de la persona.

Pero, cuando la persona percibe que su conducta no es aceptada por la sociedad, se ve así mismo como un ser socialmente inaceptable y esto se convierte en un aspecto dominante en su percepción del "yo". El razonamiento externo también neutraliza la introducción de conflictos para la cual todavía no se está preparado. Es por esto que una vez reforzada la autoestima de una forma asertiva, será posible eliminar la ansiedad y desarrollar cierta disposición para el intercambio, entonces el individuo se encontrará preparado para afrontar las consecuencias del acto y poder afrontar la crítica.

La asertividad por tanto, es una habilidad que se puede llegar a desarrollar como cualquier otra, para ello es necesario conocer los elementos básicos

³ Alcantara, J. A. (1993) *Cómo educar la autoestima*. Edit. CEAC. S.A. España. Pág. 81.

que participan en un proceso de comunicación. Para el efecto, el presente trabajo pretende desarrollar las conductas asertivas de estudiantes del nivel primario, a través de un programa de fortalecimiento de la autoestima, de manera que se prepare a los estudiantes para que sepan actuar asertivamente dentro del contexto familiar y fuera de él.

1.2 Formulación del problema

Considerando los argumentos expuestos, el problema de investigación se formula de la siguiente manera:

¿Un programa de fortalecimiento de la autoestima permitirá un mayor afianzamiento de las conductas asertivas en estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz?

Los problemas secundarios que se derivan del problema principal son los siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las conductas asertivas que presentan los estudiantes, antes de la implementación del programa de fortalecimiento de la autoestima?
- ¿Qué actividades se pueden desarrollar para fortalecer la autoestima de los estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las conductas asertivas que presentan los estudiantes después de la implementación del programa de fortalecimiento de la autoestima?

1.3 Justificación

La socialización es un elemento central en la convivencia. En la medida en que un niño tenga un equilibrio en los esfuerzos por encontrar satisfacción para sí mismo y adaptarse a su situación social, se convertirá en un adulto productivo capaz de establecer relaciones sociales y personales satisfactoriamente.

Uno de los elementos que le permitirán al niño establecer una conveniente relación social en la familia, en la escuela, o en otros contextos, es el desarrollo de la conducta asertiva. Pero, el manejo de la asertividad en la persona requiere una autoestima alta, el autoperdón y el uso de la razón. Ser consciente de sí mismo, de la realidad de su sentimiento y su conducta. En la medida en que el niño tenga una buena autoestima, tendrá una satisfactoria relación social con sus iguales, permitiéndole un buen equilibrio emocional; por el contrario, si tiene baja autoestima, se sentirá incómodo en el aula, con sus compañeros y maestros; sentirá que se desenvuelve en un medio hostil y que la actividad estudiantil es abrumadora e inclusive podrá llegar a pensar que este medio es amenazante.

Por el contrario, cuando el individuo carece de conductas asertivas, sólo satisfará sus propias necesidades y derechos sin importar las de los demás. "La no asertividad se maneja por medio de una autoestima pobre y baja, con autodevaluación, tristeza y depresión, con sentimientos de culpa que pueden provocar la autodestrucción. La persona no asertiva canaliza su agresión destruyendo objetos, golpeando física, moral y económicamente a otras personas, levantando falsos y sobreprotegiendo a los demás"⁴. La incapacidad de pedir lo que se quiere a los demás es un síntoma clásico de

⁴ Rodríguez, M. y Otros. (2003) Capacitación Integral. Autoestima: clave del éxito personal. Segunda edición. Editorial el manual moderno, S.A. de C.V. México. Pág. 54.

la baja autoestima, bien porque la persona no se siente merecedora de lo que pide o porque al pedir evidencia sus carencias.

Por ello es que resulta de fundamental importancia fortalecer la autoestima de las personas, en este caso, de estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, puesto que ello no sólo favorecerá el desarrollo de conductas asertivas, sino otras tales como:

- Favorecer los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- Ayudar en la superación de las dificultades personales que se le puedan presentar al estudiante
- Fundamentar la responsabilidad.
- Desarrollar la creatividad.
- Estimular la autonomía personal.
- Desarrollar las habilidades de relación interpersonal, lo cual da pie a que se pueda producir una relación social saludable.
- Garantizar la proyección futura de la persona.

Según Clemens, el estudiante con suficiente autoestima, actúa de una forma autónoma, es capaz de asumir responsabilidades y afrontar retos, puede influir positivamente en los demás, disfruta con sus logros y posee una alta tolerancia a la frustración; consiguientemente, todas estas características inciden de forma positiva en su proceso educativo. Por el contrario, un adolescente con poca autoestima infravalora sus capacidades, cree que los demás no lo valoran, se siente incapaz y sin recursos, es fácilmente influenciado, presenta dificultades para expresar sus sentimientos, soporta mal las situaciones de ansiedad y fácilmente se frustra poniéndose a la defensiva y realizando atribuciones externas de sus errores y debilidades; por consiguiente, esta manera de ser y de actuar afectarán negativamente su

proceso de enseñanza/aprendizaje con un decremento, entre otros, de su rendimiento escolar⁵.

Por tanto, la autoestima es inherente a todos los seres humanos, es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo, en el proceso de la actividad y la experiencia social y canaliza la actividad del cuerpo y la mente de todas las personas. Su carácter social y desarrollador la proveen de una extraordinaria significación para la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La autoestima es de naturaleza dinámica, multi-dimensional y multi-causal, es decir, diversidad de influencias que la forman en interacción continua⁶.

Es en consideración de los conceptos vertidos, que se cree pertinente fortalecer la autoestima de estudiantes del nivel primario, con la finalidad de desarrollar las conductas asertivas de los mismos, dada la vinculación que existe entre estos dos factores (autoestima y asertividad), teniendo en cuenta que la asertividad "es una categoría compleja, vinculada con la alta autoestima, que puede aprenderse como parte de un proceso amplio de desarrollo emocional. Es una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar las ideas y sentimientos o defender los legítimos derechos sin la intención de herir, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia"⁷.

La asertividad es necesaria y conveniente por los beneficios que genera: permite actuar, pensar y decir lo que uno cree que es lo más apropiado para

⁵ Clemens, H. y Otros. (1988) *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Edit. Debate. Madrid. Pág. 97.

⁶ Acosta R. y Hernández J. A. (2004) *La autoestima en la educación*. Revista Limite N° 11. Arica, Chile, Págs. 82 – 95.

⁷ Yagosesky, R. (1998) *Autoestima*. En *Palabras Sencillas*. Júpiter Editores C.A. Caracas. Pág. 35

sí mismo, defendiendo sus derechos, intereses o necesidades sin agredir a nadie, ni permitir ser agredido. Esto se efectúa sin ansiedad. La asertividad no es sinónimo de egoísmo ni de terquedad, sino el derecho de expresar la opinión de uno, aunque sea posible que no se tenga razón, y respetando los derechos o puntos de vista de los demás.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Implementar un programa de fortalecimiento de la autoestima para lograr un mayor afianzamiento de las conductas asertivas de estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz

1.4.2 Objetivos específicos

- Precisar el nivel de desarrollo de las conductas asertivas que presentan los estudiantes, antes de la implementación del programa de fortalecimiento de la autoestima.
- Elaborar y desarrollar un conjunto de actividades para fortalecer la autoestima de los estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad.
- Determinar el nivel de desarrollo de las conductas asertivas que presentan los estudiantes después de la implementación del programa de fortalecimiento de la autoestima.

1.5 Hipótesis

“La implementación de un programa de fortalecimiento de la autoestima, permite un mayor afianzamiento de las conductas asertivas en estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz”.

1.6 Variables

- **Variable independiente** : Programa de fortalecimiento de la autoestima
- **Variable dependiente** : Conductas asertivas

1.6.1 Definición conceptual de variables

- **Programa de fortalecimiento de la autoestima.**- Es el conjunto de actividades diseñadas para fortalecer la aceptación, respeto y afirmación que cada niño/a tiene de sí mismo/a a través del análisis de los propios valores y del reconocimiento de sus potencialidades y debilidades.
- **Conductas asertivas.**- Son las habilidades personales de los/as niños/as que les permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y respetando los derechos de los demás.

1.6.2 Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Programa de fortalecimiento de la autoestima	Sentido de seguridad	<ul style="list-style-type: none"> - Agrado o satisfacción con el contacto con las personas - Dependencia de otras personas para ser sí mismo - Relación de confianza con los demás 	Actividades para fortalecer la autoestima de los estudiantes
	Sentido de identidad	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en sí mismo y en los demás - Seguridad de sí mismo - Yo ideal (lo que desearía ser) 	
	Sentido de pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de los demás - Valoración por los demás y de sí mismo - Aceptación de las personas tal como son 	
	Sentimiento de determinación	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para tomar propias decisiones - Preocupación por sí mismo - Reconocimiento de las consecuencias de su forma de actuar y relacionarse 	
	Sentido de competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia sobre sus destrezas, virtudes y debilidades - Disposición para compartir sus gustos, ideas y opiniones con los demás - Sentido de deportividad aceptando la derrota como enseñanza para superarse 	

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Conductas asertivas	Componente no verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de mirada al hablar - Tipo de mirada al escuchar - Expresión facial de acuerdo con el mensaje que quiere transmitir - Tipo de postura corporal (simpatía, de retirada, erecta, contraída) - Los gestos (manos, cabeza , pies) 	Cuestionario de conductas asertivas de Lazarus
	Componente paralingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - Volumen de la voz acorde con el mensaje que se quiere transmitir. - Tono de voz uniforme y modulado - Fluidez del habla (periodos de silencio, excesivo uso de palabras de relleno, repeticiones). - Claridad y velocidad al hablar 	
	Componente verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Duración del habla - Intercambio mutuo de señales de atención y comprensión - Preguntar para obtener información y mostrar interés por lo que dice la otra persona. 	

Fuente: elaboración propia.

1.7 Delimitación del estudio

- a) Área Temática:** El tema de investigación está circunscrito en el área de la psicopedagogía.

- b) Ámbito Geográfico:** El presente estudio se llevará a efecto en la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz.

- c) Delimitación temporal:** La investigación se realizará en el periodo comprendido entre los meses de diciembre de 2007 y febrero-abril de 2008.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 La asertividad

Existe una diversidad de definiciones sobre la conducta asertiva, dentro de las cuales se destacan las siguientes:

- "Aquella persona que tiene una personalidad excitativa o activa, el que define sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento"⁸. Las características básicas de la persona asertiva son:
 - o Libertad de expresión.
 - o Comunicación directa, adecuada, abierta y franca.
 - o Facilidad de comunicación en toda clase de personas.
 - o Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones.

- "La expresión adecuada dirigida a otras personas, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad"⁹.

- "La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente expresión de sentimientos"¹⁰.

- "Una capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas"¹¹.

⁸ Fensterheín, H. y Baer, J. (1976) No diga sí cuando quiere decir no. Barcelona: Grijalbo, Pág. 510.

⁹ Wolpe, J. (1977) La Práctica de la terapia de la conducta. México: Trillas, Pág. 183.

¹⁰ Rimm y Masters. (1984) Terapia de la conducta, México: Trillas. Pág. 506.

¹¹ Libet y Lewishon. (1988) Entrenamiento asertivo. Medellín: rayuela. Pág. 607.

Una definición más amplia, es la que proporcionan Hidalgo y Abarca al señalar que "La persona Asertiva es aquella que puede expresar sus ideas, creencias o sentimientos de manera honesta, respetando los derechos de los demás, y cuando encuentra interferencias o barreras del medio interpersonal intenta superarlas o eliminarlas sin atacar al otro. Sopesa sus acciones y obtiene sus objetivos inmediatos, considerando al mismo tiempo sus, metas últimas y las consecuencias de sus acciones en los demás. Si bien puede frustrar al otro en lo inmediato, la conducta asertiva favorece las relaciones interpersonales en el largo plazo"¹².

Por tanto, la asertividad se puede definir como aquella habilidad personal que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. En la práctica, esto supone el desarrollo de la capacidad para:¹³

- Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza.
- Discriminar entre la aserción, la agresión y la pasividad.
- Discriminar las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.
- Defenderse, sin agresión o pasividad, frente a la conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los demás.

Así, la asertividad no implica ni pasividad, ni agresividad. La habilidad de ser asertivo proporciona dos importantes beneficios:

¹² Hidalgo, C. y Abarca N, (2000) Comunicación interpersonal. Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales. Ediciones Universidad Católica de Chile, Quinta edición, Santiago, Chile. Pág. 83.

¹³ Castenyer, O. (1996). La asertividad. Expresión de una sana autoestima. Bilbao: Editorial Desclee de Brower. Pág. 127.

- a) incrementa el autorespeto y la satisfacción de hacer alguna cosa con la suficiente capacidad para aumentar la confianza y seguridad en uno mismo;
- b) mejora la posición social, la aceptación y el respeto de los demás, en el sentido de que se hace un reconocimiento de la capacidad de uno mismo para afirmar nuestros los personales.

La ventaja de aprender y practicar comportamientos asertivos es que se hacen llegar a los demás, los propios mensajes expresando opiniones, mostrándose considerado. Se consiguen sentimientos de seguridad y el reconocimiento social. Sin duda, el comportamiento asertivo ayuda a mantener una alta autoestima. En todo caso, para aprender a ser asertivo es completamente imprescindible tener bien claro el hecho que tanto el estilo agresivo, como el pasivo, por lo general, no sirven para conseguir los objetivos deseados. Por ello, debemos recordar que la forma de interaccionar con los demás puede convertirse en una fuente considerable de estrés en la vida. El entrenamiento asertivo permite reducir ese estrés, enseñándonos a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En definitiva, cuando se es una persona asertiva hay una mayor relajación en las relaciones interpersonales.

En suma, la asertividad se refiere a la habilidad del ser humano, para expresar y defender sus creencias, deseos, emociones e intereses, sin dejar de tomar en cuenta el respetar, las creencias, deseos, emociones e intereses de los demás, dándolas a conocer, en el momento oportuno y de manera adecuada.¹⁴

¹⁴ Castenyer, O. (1996). Ob. Cit. Pág. 128

2.1.1 Diferencia entre conducta asertiva, pasiva y agresiva¹⁵

- a) **Conducta Asertiva o Socialmente Hábil.** Es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas.

El individuo tiene que reconocer también cuáles son sus responsabilidades en esa situación y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos. La conducta asertiva no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes; pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables.

- b) **Conducta Pasiva.** Tránsgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacer caso de ellos. La no aserción muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades.

Su objetivo es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que estén comportándose de manera no asertiva como para la persona con la que está interactuando. La probabilidad de que la

¹⁵ Montgomery U. W. (1999). La asertividad: autoestima y solución de conflictos interpersonales. Lima: Editorial Círculo de Estudios Avanzados. Pág. 33.

persona no asertiva satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta. La persona que actúa así se puede sentir a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada. Además, puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritable hacia las otras personas. Después de varias situaciones en las que un individuo ha sido no asertivo, es probable que termine por estallar. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo. El que recibe la conducta no asertiva puede experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. Tener que inferir constantemente lo que está realmente diciendo la otra persona o tener que leer los pensamientos de la otra persona es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a sentimientos de frustración, molestia o incluso ira hacia la persona que se está comportando de forma no asertiva.

- c) **Conducta Agresiva.** Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos, rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos. Las víctimas de las personas agresivas

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

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

2.1.2 Características de la persona asertiva¹⁶

- La persona asertiva siente una gran libertad para manifestarse, para expresar lo que es, lo que piensa, lo que siente y quiere, sin lastimar a los demás(es empático).
- Es capaz de comunicarse con facilidad y libertad con cualquier persona, sea ésta extraña o conocida y su comunicación se caracteriza por ser directa, abierta, franca y adecuada.
- En todas sus acciones y manifestaciones se respeta así misma y acepta sus limitaciones, tiene siempre su propio valor y desarrolla su autoestima; es decir, se aprecia y se quiere así misma, tal como es.
- Su vida tiene un enfoque activo, pues sabe lo que quiere y trabaja para conseguirlo, haciendo lo necesario para que las cosas sucedan, en vez de esperar pasivamente a que éstos sucedan por arte de magia. Es más proactivo que activo.
- Acepta o rechaza, de su mundo emocional, a las personas: con delicadeza, pero con firmeza, establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no.
- Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos. Evita los dos extremos: por un lado la represión y por el otro la expresión agresiva y destructiva.

2.1.3 Componentes de asertividad

a) Componentes no verbales

La comunicación no verbal, por mucho que se quiera eludir, es inevitable en presencia de otras personas. Un individuo puede decidir no hablar, o ser

¹⁶ Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. Revista de conflictos interpersonales. Lima: Editorial Cálculo de Estudios Avanzados. Pág. 59.

incapaz de comunicarse verbalmente; pero, todavía sigue emitiendo mensajes acerca de sí mismo a través de su cara y su cuerpo. Los mensajes no verbales a menudo son también recibidos de forma medio consciente: la gente se forma opiniones de los demás a partir de su conducta no verbal, sin saber identificar exactamente que es lo agradable o irritante de cada persona en cuestión. Para que un mensaje se considere transmitido de forma socialmente hábil (asertiva), las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal. Las personas no asertivas carecen a menudo de la habilidad para dominar los componentes verbales y no verbales apropiados de la conducta, y de aplicarlos conjuntamente, sin incongruencias. En un estudio citado por Castenyer, sobre la evaluación de una conducta asertiva, se observa que la postura, la expresión facial y la entonación fueron las conductas no verbales que más altamente se relacionaban con el mensaje verbal. A continuación se describirá cada uno de los principales componentes no verbales que contiene todo mensaje que se emite.¹⁷

La mirada.- Casi todas las interacciones de los seres humanos dependen de miradas recíprocas. La cantidad y tipo de miradas comunican actitudes interpersonales, de tal forma que la conclusión más común que una persona extrae cuando alguien no le mira a los ojos es que está nervioso y le falta confianza en sí mismo. Los sujetos asertivos miran más mientras hablan que los sujetos poco asertivos. De esto depende que la utilización asertiva de la mirada, como componente no verbal de la comunicación, implique una reciprocidad equilibrada entre el emisor y el receptor, variando la fijación de la mirada según se esté hablando o escuchando.

La expresión facial.- La expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana: (a) muestra el estado emocional de una persona,

¹⁷ Castenyer, O. (1996) La asertividad. Expresión de una sana autoestima. Bilbao: Editorial Desclee de Brower. Pág. 26.

aunque ésta pueda tratar de ocultarlo; (b) proporciona una información continua sobre si está comprendiendo el mensaje, si está sorprendido, de acuerdo, en contra, etc., en relación con lo que se está diciendo; (c) indica actitudes hacia las otras personas.

La persona asertiva debe adoptar una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje que quiere transmitir. Es decir, no adoptar una expresión facial que sea contradictoria o no se adapte a lo que quiere decir. La persona no asertiva, por ejemplo, frecuentemente está fastidiado o molesto por dentro cuando se le da una orden injusta; pero su expresión facial muestra amabilidad.

La postura corporal.- Existen cuatro tipos de posturas: (a) postura de acercamiento, que indica atención, y puede interpretarse de manera positiva (simpatía) o negativa (invasión) hacia el receptor; (b) postura de retirada, que suele interpretarse como rechazo, repulsa o frialdad; (c) postura erecta, que indica seguridad, firmeza, pero también puede reflejar orgullo, arrogancia o desprecio; (d) postura contraída, que suele interpretarse como depresión, timidez y abatimiento físico o psíquico. La persona asertiva adopta generalmente una postura cercana y erecta, mirando de frente a la otra persona.

Los gestos.- Son básicamente culturales; así, las manos y, en un grado menor, la cabeza y los pies, pueden producir una amplia variedad de gestos que se usan bien para amplificar y apoyar la actividad verbal o bien para contradecirla tratando de ocultar los verdaderos sentimientos. Los gestos asertivos son movimientos desinhibidos. Sugieren franqueza, seguridad en uno mismo y espontaneidad por parte del que habla.

Componentes paralingüísticos.- El área paralingüístico o vocal, hace referencia a "Cómo" se transmite el mensaje; mientras que el área propiamente lingüística o habla, estudia "lo que" se dice. Las señales vocales paralingüísticas incluyen: (a) volumen, que en una conversación asertiva, éste debe estar en consonancia con el mensaje que se quiere transmitir; (b) tono, debe ser uniforme y bien modulado, sin intimidar a la otra persona, pero basándose en una seguridad; (c) fluidez –perturbaciones del habla, es decir, las excesivas vacilaciones, repeticiones, etc., pueden causar una impresión de inseguridad, inapetencia o ansiedad, dependiendo de cómo lo interprete el interlocutor. Estas perturbaciones pueden estar presentes en una conversación asertiva siempre y cuando está dentro de los límites normales y están apoyados por otros componentes paralingüísticos apropiados; (d) claridad y velocidad: el emisor de un mensaje asertivo debe hablar con una claridad tal que el receptor pueda comprender el mensaje sin tener que reinterpretar o recurrir a otras señales alternativas. La velocidad no debe ser muy lenta ni muy rápida en un contexto comunicativo normal, ya que ambas anomalías pueden distorsionar la comunicación.

b) Componentes verbales.-

La conversación es el instrumento verbal por excelencia de la que nos servimos para transmitir información y mantener más relaciones sociales adecuadas. Implica un grado de integración compleja entre las señales verbales y las no verbales, tanto emitidas como recibidas. Elementos importantes de toda conversación son:¹⁸

Duración del habla.- La duración del habla está directamente relacionada con la asertividad, la capacidad de enfrentarse a situaciones y el nivel de ansiedad social. En líneas generales, a mayor duración del habla más

¹⁸ Castenyer, O. (1996). Ob. Cit. Pág. 28

asertiva se puede considerar a la persona; pero, en ocasiones, el habla durante mucho rato puede ser un indicativo de una excesiva ansiedad.

Retroalimentación (feed back).- Cuando alguien está hablando necesita saber si los que lo escuchan lo comprenden, le creen, están sorprendidos, aburridos, etc. Una retroalimentación asertiva consistir en un intercambio mutuo de señales de atención y comprensión dependiendo, claro está, del tema de conversación y de los propósitos del mismo.

Preguntas.- Son esenciales para mantener la conversación, obtener información y mostrar interés por lo que dice la otra persona. El no utilizar preguntas puede provocar cortes en la conversación y la sensación de desinterés.

2.1.4 Principales causas de la falta de asertividad

Se ha logrado identificar diversas causas que determina que el individuo muestre una carencia o falta de asertividad como:¹⁹

- a) **La persona no ha aprendido a ser asertiva o lo ha aprendido de forma inadecuada.**- No existe una "personalidad innata" asertiva o no asertiva, ni se heredan características de asertividad. La conducta asertiva se va aprendiendo por imitación o refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamientos y como dispensadores de premios y castigos nuestros padres, maestros, amigos, medios de comunicación, etc. En la historia de aprendizaje de la persona no asertiva pueden haber ocurrido las siguientes cosas: (a) castigo sistemático a las conductas asertivas: entendiendo por castigo no necesariamente el físico, sino, todo tipo de recriminaciones, desprecios o prohibiciones; (b) falta de refuerzo suficiente a las

¹⁹ Montgomery U. W. (1999). Ob. Cit. Págs. 41-42

conductas asertivas: pueden ocurrir que la conducta asertiva no haya sido sistemáticamente castigada, pero tampoco suficientemente reforzada, de modo que, la persona, en este caso, no ha aprendido a valorar este tipo de conducta como algo positivo; (c) la persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social: si a una persona le son indiferentes las sonrisas, alabanzas, simpatías y muestras de cariño de los demás, entonces no esgrimirá ninguna conducta que vaya encaminada a obtenerlos; (d) la persona obtiene más refuerzo por conductas no asertivas o agresivas: es el caso de la persona tímida, indefensa, a la que siempre hay que estar ayudando o apoyando, el refuerzo que obtiene (la atención) es muy poderoso, además, en el caso de la persona agresiva, a veces, el refuerzo (por ejemplo, "ganar" en una discusión o conseguir lo que quiere) llega más rápidamente, a corto plazo, si se es agresivo que si se intenta ser asertivo; (e) la persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta: la persona a la que los demás consideran "pesado", está en este caso, esta persona no sabe ver cuándo su presencia es aceptada y cuándo no, o en qué casos se puede insistir mucho en un tema y en cuáles no, también está en este caso la persona que, por ejemplo, se ríe cuando hay que estar serio o hace un chiste inadecuado.

- b) La persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial.-** En este caso, la persona con problemas de asertividad ha tenido experiencias altamente aversivas (de hecho o por lo que ha interpretado) que han quedado unidas a situaciones concretas.
- c) La persona no conoce o rechaza sus derechos.-** ¿Qué son los derechos asertivos? Son unos derechos no escritos que todos

poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. No sirven para "pisar" al otro, pero si para considerarnos a la misma altura que todos los demás. Estos derechos son: derecho a ser tratado con respeto; derecho a tener y expresar los propios sentimientos y opiniones; derecho a ser escuchado y tomado en serio; derecho a juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones; derecho a decir "NO" sin sentir culpa; derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta que también mi interlocutor tiene derecho a decir "NO"; derecho a cambiar de opinión; derecho a cometer errores; derecho a pedir información y ser informado; derecho a obtener aquello por lo que pagué; derecho a decidir no ser asertivo; derecho a ser independiente; derecho a decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc., mientras no se violen los derechos de otras personas; derecho a tener éxito; derecho a gozar y disfrutar; derecho a mi descanso, aislamiento, siendo asertivo; derecho a superarme, aún superando a los demás.

- d) **La persona posee unos patrones irracionales de pensamiento que le impiden actuar de forma asertiva.** - Las "creencias" o esquemas mentales son parte de una lista de "ideas irracionales". Se supone que todos tenemos, desde pequeños, una serie de "Convicciones o creencias". Éstas están tan arraigadas dentro de nosotros que no hace falta que, en cada situación, nos volvamos a plantear para decidir cómo actuar o pensar. Es más, suelen salir en forma de "pensamiento automático", tan rápidamente que, a no ser que hagamos un esfuerzo consciente por retenerlos, casi no se dan cuenta de que no han dicho eso. Son irracionales porque no responden a una lógica ni son objetivas. En efecto tomadas al pie de la letra nadie realmente "necesita" ser amado para sobrevivir, ni "necesita" ser competente para tener la autoestima alta.

2.1.5 Tipología de los individuos con problemas de asertividad

Las personas con problemas de asertividad pueden clasificarse en cinco tipos básicos:²⁰

a) **El indeciso.**- Permite que lo desplacen, no sabe cuándo ni como defenderse y permanece pasivo ante cualquier situación; si alguien le pega contestará: "disculpe". Para evitar todo fatalismo afirmamos que no importa cuán grande puede ser el problema de indecisión, siempre hay un punto en el cual basarse para empezar un cambio efectivo de la personalidad.

b) **El individuo con escollos en la comunicación.**- En la comunicación asertiva podemos distinguir cuatro aspectos de conducta: ser abiertos; ser directos; ser sinceros; ser adecuados al "aquí y ahora". De esto se deducen 4 tipos de escollos a la asertividad: (a) comunicación cerrada, que es el diálogo de sordos; (b) comunicación indirecta, que se caracteriza por la locuacidad, superficialidad de sentimientos, falta de deseos claros, reticencias y conflictos nebulosos en lo que se refiere a relaciones íntimas; (c) comunicación no sincera o seudo asertiva, que se caracteriza porque el individuo parece abierto, franco, generalmente apropiado y con frecuencia extrovertida, pero, esta asertividad aparentemente esconde una ausencia de sinceridad, el tipo de personas que se manifiestan de esta manera, tienen conflictos con la intimidad y padecen una ausencia crónica de satisfacción en la vida; (d) comunicación inapropiada, la persona que tiene una comunicación inapropiada expresa lo que piensa que es correcto, pero lo hace en un momento inoportuno, un ejemplo es la esposa que, cuando el marido le dice: "tenemos una fiesta mañana en la noche en casa de los Ramírez", le contesta: "no tengo que ponerme", tal insensibilidad hacia los

²⁰ Libet y Lewishon. (1988). Ob. Cit. Págs. 608-609

demás conduce frecuentemente a una conducta centrada en uno mismo y una falta de consideración del prójimo.

c) La persona que sufre una “grieta asertiva”.- Algunas personas pueden fallar en una o dos áreas de asertividad y tener éxito en otras. Existen individuos capaces de expresar abiertamente sus sentimientos de ternura y que no pueden mostrar otro tipo de sentimientos y viceversa. Asimismo, un hombre puede ser muy pasivo en la oficina y ser un tirano en su casa. O puede actuar asertivamente en el trabajo, en sus relaciones sociales y con sus hijos, y no ser, a pesar de ello, asertivo con su esposa.

d) El individuo con insuficiencia de conducta.- Existen personas a quienes se les dificulta algunas conductas específicas, como mantener contacto con los ojos, comenzar a sostener una plática con personas del otro sexo, o manejar una confrontación. Estas habilidades pueden aprenderse a través de prácticas asertivas.

e) La persona con bloqueos específicos.- Esta persona sabe lo que debería hacer y posee la habilidad suficiente para realizarlo, pero el miedo que tiene al rechazo, enojo, escrutinio, evaluación crítica, intimidación o hacer el ridículo la inhiben para llevar a cabo acciones tales como la expresión de la ternura o los intentos de ser creativo en un asunto determinado. Si queremos ir más a fondo, podemos encontrar un común denominador, o si se quiere, una raíz común para todos los sujetos con problemas de asertividad. Este tronco común es el complejo de inferioridad. Mencionaremos a continuación algunas de las caretas y máscaras que suele tomar este complejo: querer tener siempre la razón; enojarse con suma facilidad; necesidad obsesiva de “ser más” que los otros, de “valer más”, de controlar dictatorialmente las situaciones; dificultad y resistencia para aceptar los propios errores; intolerancia a los desacuerdos.

2.1.6 La asertividad en el aula

En el contexto del aula las transacciones e interacciones no sólo responden a lo que el alumno hace y cómo lo hace, sino que es importante saber por qué y para qué hace o no hace algo. En este sentido, se puede clasificar la conducta de los alumnos en el aula y también del profesor, en conducta pasiva no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva.²¹ El alumno con un estilo pasivo dependiente se comporta con una falta de respecto a sus propios derechos, en beneficio de los demás.²² La conducta pasiva consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad.²³ El alumno de conducta pasiva no asertiva tiene una escasa o nula expresión personal en el aula y puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos cognitivos, interfiriendo así en el aprendizaje.

Bower ha presentado un estudio acerca de las metas, las implicancias y algunos ejemplos de este tipo de conducta pasiva no asertiva: metas (apaciguar a los demás y evitar el conflicto a cualquier precio); implicancias (violar los derechos propios y no expresar sentimientos, pensamientos, creencias o expresarlos con disculpas, apocadamente, inadvertidamente de tal manera que los demás puedan fácilmente desatenderlos o ignorarlos); mensajes (“yo no cuento”, “no importan mis sentimientos sólo importan los tuyos”, “tu puedes aprovecharte de mi”, entre otros).²⁴

²¹ Bower, S. (1980). Entrenamiento de la asertividad destinado a mujeres. En: J. Krumboltz & C. Thoresen. Métodos de consejo psicológico. Bilbao: Ed. Desclee de Brower. Págs. 26-38.

²² García, M., Magaz, A. (1991). ADCA-1 Escala de evaluación de la asertividad. Manual técnico. Madrid: CEPE. Pág. 74.

²³ Rodríguez Estrada, M. (1991). Asertividad para negociar. México: Editorial Mc Graw-Hill. Pág. 41.

²⁴ Bower, S. (1980). Ob. Cit. Pág.40

El estilo agresivo, de otro lado, está caracterizado por la falta de respeto a los derechos ajenos, en beneficio de uno/a mismo/a.²⁵ La conducta agresiva puede ser definida como la conducta enfocada a dañar o lastimar a una persona que está motivada a evitar cierto trato; en tanto que la agresividad verbal que es la que más se presenta en el aula, como la tendencia de atacar al autoconcepto de los individuos en lugar de, o además de, su posición o tema de comunicación. Algunas de sus manifestaciones comunes son las siguientes: no saber escuchar, mostrarse rígido e inflexible, actuar a la defensiva frecuentemente, sentir la necesidad de tener control, no aceptar o reconocer los derechos de los demás. Ataques de apariencia física, insultos, maldiciones, molestar, ridiculizar, amenazar.²⁶

Bower considera que la conducta agresiva se manifiesta según el siguiente patrón: sus metas son dominar y ganar, forzar a la otra persona a perder, ganar humillando, degradando, dominando, despreciando, debilitar al otro y hacerlo menos capaz de expresar y defender sus derechos; sus implicancias son defender los derechos propios, expresar pensamientos, sentimientos, creencias, expresarlos directamente, no sinceramente, inapropiadamente o inoportunamente de tal manera que siempre viola los derechos de los demás; sus mensajes son del estilo "esto es lo que yo pienso", "tu eres un tonto por pensar de manera diferente", "esto es lo que yo quiero", "lo que tu quieres no es importante", "esto es lo que yo siento", "lo que tu sientes no cuenta".²⁷

El estilo asertivo es característico de las personas que aceptan sus características peculiares así como las de los demás. La conducta asertiva tiene nueve componentes: el respeto a sí mismo, o sea, concebirse como un

²⁵ García, M., Magaz, A. (1991). Ob. Cit. Pág. 75

²⁶ Aliaga Tovar, J. (1998). La ubicación espontánea del asiento como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología. Mención Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Pág. 9.

²⁷ Bower, S. (1980). Ob. Cit. Pág. 42

ser humano con energía limitada que necesita abastecerse y cuidarse; el respeto por los demás; ser directo, los mensajes deben ser claros, sencillos y precisos; ser honestos, o sea, la comunicación se limita cuando negamos o minimizamos el verdadero deseo o sentimiento recurriendo a la mentira; ser apropiado lo que significa que no sólo se debe tener en cuenta lo que decimos o escuchamos, sino también el tiempo y el contexto donde ocurre; control emocional relativo a encauzar las emociones no supone olvidar o negar los sentimientos; saber decir, saber escuchar, ser positivo, o sea, reconocer o informar a los demás que nos damos cuenta que ellos, al igual que nosotros intentamos beneficiar y ayudar.²⁸

La confrontación de la conducta pasiva no asertiva, la conducta agresiva y la conducta asertiva que se dan dentro del aula y en los contextos educativos, puede conducir a consecuencias positivas: el alumno se respeta a sí mismo, aprende a escuchar a los demás alumnos, se controlan más las emociones para no atropellar el diálogo, se minimizan los conflictos entre los alumnos al no permitir que se acrecienten los problemas por no dialogar a tiempo, se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario, se evita la angustia por cosas inútiles, se actúa de manera justa y motivante, se logra la integración al grupo y se consiguen las metas trazadas. Por todas estas consecuencias, la condición asertiva es un elemento básico en y para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

2.2 La autoestima

Alcántara J. considera que la autoestima "es una experiencia íntima que reside en el núcleo de nuestro ser. Es lo que yo pienso y siento sobre mí, no lo que otros piensan o sienten sobre mí. Es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada persona hace de

²⁸ García, M., Magaz, A. (1991). Ob. Cit. Pág. 75

su habilidad para enfrentar desafíos de la vida. Es la clave del éxito o del fracaso, también es la clave para comprendemos y comprender a los demás²⁹

Franco Voli señala un conjunto de definiciones de otros autores, de las cuales se exponen a continuación las más destacadas:³⁰

- Es la autoevaluación que el individuo hace y mantiene en forma perseverante hacia sí mismo: se expresa en una actitud de aprobación o reprobación e indica hasta dónde el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso Coopersmith (1959).
- Es una actitud positiva o negativa hacia sí mismo y analíticamente se entiende en tres niveles: alta autoestima, donde el sujeto se define como muy bueno y se acepta plenamente; mediana autoestima, cuando el sujeto no se considera necesariamente superior a los otros y no implica una total aceptación de sí mismo; y baja autoestima, cuando el sujeto se considera inferior a los demás y hay desprecio hacia sí mismo. Rosemberg M. (1973).
- Es el grado relativo de valoración o aceptación con que las personas perciben sus autoimágenes. Para este autor, hay dos aspectos relevantes en la formación de la autoestima, ellos son la existencia de los "otros" significativos, y el "si mismo". Gurney P. (1988):

Finalmente Voli concluye que la autoestima es la conciencia de la propia valía e importancia, y aceptación de la propia responsabilidad en las relaciones consigo mismo y con los demás.

²⁹

Alcántara J. A. (Cf.) Jornada de capacitación de verano 98. fotoc. S.d.

³⁰

Voli, F. (1996) La autoestima del Profesor. Manual de reflexión y acción educativa. Edit. PPC. S.A. Madrid. Págs. 11-13.

Considerando las diversas definiciones descritas, se puede definir la autoestima como el conocimiento, la aceptación, el respeto y la afirmación que cada uno tiene de sí mismo a través del análisis de los propios valores y del reconocimiento de sus potencialidades y carencias.

La autoestima se constituye a medida que cada niño/a o adolescente va constituyendo su identidad personal. Se forma a partir de lo que la persona piensa de sí misma (autoconcepto) y de lo que los demás piensan de ella. Cada niño/a o adolescente va interiorizando lo que piensan de él o ella algunas personas que son relevantes en su vida, particularmente los padres y profesores. Esto influye en la forma en que el individuo se valora, se siente, piensa, se comporta y se relaciona con los demás. Y como consecuencia de todo ello, tiene una incidencia decisiva en la forma como aprende. Tanto en el campo de la psicología como de la psicopedagogía, se considera fundamental importancia desarrollar la autoestima de los niños/as y adolescentes, para asegurar su propia madurez psicológica. Los educadores juegan un papel importante en la construcción de la autoestima de sus alumnos/as, que, por otra parte, es un aspecto sustancial para desarrollar la personalidad de los mismos.³¹

2.2.1 Componentes de la autoestima

Reasonar, sostiene en sus trabajos realizados que existen cinco actitudes básicas para el desarrollo de la autoestima, donde los padres juegan un papel predominante, dependiendo por supuesto, de como se presenten las cosas al niño delinearé si asume o no estas actitudes, las cuales son:³²

³¹ Ander – Egg, E. (1994) Diccionario de Pedagogía. Edit. Hvmánitas. Buenos Aires Pág. 35.

³² En Fernández Rocha, Alairdes (2003). Sistema de Interacción Familiar Asociado a la Autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución. Lima Pg. 102

- a) **Sentido de seguridad.**- Viene a ser el primer paso para el desarrollo de la autoestima. Aquí el niño debe crecer en un medio confiable, son los padres los indicados para proporcionar este medio, ya que son los que establecen los primeros y más significativos contactos con el niño. Estos deben conocerlo y actuar sobre la base de una relación personal viva, proporcionándole una estabilidad, brindándole confianza, sin imponer su voluntad, sino por el contrario dándoles pautas para que el adolescente pueda salir adelante
- b) **Sentido de identidad o de autoconcepto.**- El cual puede lograrse y/o alcanzar si se facilita un positivo intercambio de actitudes, apoyando a los niños, aceptando y confiando en sus actos, así como también demostrando amor, enseñándoles a que confíen en ellos mismos.
- c) **Sentido de pertenencia.**- Para todo ser humano es importante el sentirse socialmente aceptado, pero en el caso de los adolescentes estos se presenta de manera más intensa, manifestándose de diversos modos; ya sea en su comportamiento o en la manera de vestirse, caminar, expresarse, etc. Estos necesitan sentirse únicos, aunque sin embargo, en ocasiones necesitan también sentirse iguales al resto.
- d) **Sentimiento de determinación.**- El saber ponerse y/o fijarse metas, favorece a que desarrollemos un elevado sentido de determinación, lo cual orientará nuestras vidas, sirviendo de base tanto para el éxito como para la realización.

En lo que respecta a los adolescentes son los padres y/o los maestros los que gran cantidad de veces les fijan metas, las cuales se deben

expresar como normas de comportamiento, niveles de rendimiento o rasgos característicos de la personalidad.

- e) **Sentido de competencia personal.**- Es el lograr éxitos, vencer los obstáculos que se nos presentan, teniendo una meta por delante, desarrollándonos con una serie de experiencias de éxitos, es decir percibir ser capaces de sobrellevar cualquier interferencia a lo largo de nuestras vidas.

Franco Voli coincide con Reasoner, en algunos aspectos, citando los siguientes componentes:³³

- a) **Seguridad.**- Es el presupuesto básico de autoestima. La persona segura de sí misma y de sus posibilidades se atreve a actuar y, actuando, consigue resultados aunque sea sólo de aprendizaje para no repetir el mismo error en otra ocasión.

Viene a ser el primer paso para el desarrollo de la autoestima. Aquí el niño debe crecer en un medio confiable, son los padres los indicados para proporcionar este medio, ya que son los que establecen los primeros y más significativos contactos con el niño.

Estos deben conocerlo y actuar sobre la base de una relación personal viva, proporcionándole una estabilidad, brindándole confianza, sin imponer su voluntad, sino por el contrario dándoles pautas para que el adolescente pueda salir adelante.

³³ Voli, F. (1996). La autoestima del Profesor. Manual de reflexión y acción educativa. Madrid. Edit. PPC. S.A. Pág. 34.

- b) Identidad.-** La identidad está referida al autoconcepto, que significa la forma en que uno se ve o se percibe a sí mismo como individuo y como persona.

El cual puede lograrse y/o alcanzar si se facilita un positivo intercambio de actitudes, apoyando a los niños, aceptando y confiando en sus actos, así como también demostrando amor, enseñándoles a que confíen en ellos mismos.

- c) Integración.-** Es de la pertenencia, que quiere decir, sentirse cómodo y a gusto; sentir que es parte de un grupo.

Para todo ser humano es importante el sentirse socialmente aceptado, pero en el caso de los adolescentes estos se presenta de manera más intensa, manifestándose de diversos modos; ya sea en su comportamiento o en la manera de vestirse, caminar, expresarse, etc.

Estos necesitan sentirse únicos, aunque sin embargo, en ocasiones necesitan también sentirse iguales al resto.

- d) Finalidad.-** Este elemento se refiere a la motivación, que hace que la actuación de una persona le parezca oportuna, necesaria o inevitable.

El saber ponerse y/o fijarse metas, favorece a que desarrollemos un elevado sentido de determinación, lo cual orientará sus vidas, sirviendo de base tanto para el éxito como para la realización.

En lo que respecta a los adolescentes son los padres y/o los maestros los que gran cantidad de veces les fijan metas, las cuales se deben

expresar como normas de comportamiento, niveles de rendimiento o rasgos característicos de la personalidad.

- e) **Competencia.**- Este componente está referido al reconocimiento a sí mismo de lo mucho que se sabe, y al mismo tiempo lo mucho que se puede aprender a lo largo de la vida.

Es el lograr éxitos, vencer los obstáculos que se presentan, teniendo una meta por delante, desarrollando una serie de experiencias de éxitos, es decir percibir ser capaces de sobrellevar cualquier interferencia a lo largo de nuestras vidas.

2.2.2 Factores relacionados con la autoestima

Rosenberg diferencia entre la autoconfianza y la autoestima; la autoconfianza se relaciona más de cerca con el concepto de Bandura de auto-eficacia. La expectativa de cambios de encuentros satisfactorios y superación de obstáculos y un sentido general de control del yo y del entorno. La autoestima es más un sentido afectivo de aceptar el yo deseado y experimentar sentimientos de autovalía. Así la autoconfianza puede contribuir a la autoestima, pero no son sinónimos.³⁴

Coopersmith, psicólogo que más ha trabajado en este área, concluyó que las personas basaban la imagen de sí mismo en cuatro criterios.³⁵

- a) **Significación:** El grado en que sienten los sujetos que son amados y aceptados por aquellos que son importantes para ellos.

³⁴ Rogers C. (1965). El proceso de convertirse en persona. México. Edit. El Manual Modemo. Pág. 56.

³⁵ En En Fernandez Rocha, Alairdes (2003).Ob. Cit. Pág.96

- b) Competencia: Capacidad para desarrollar tareas que consideran importantes.
- c) Virtud: Consecución de valores morales y éticos.
- d) Poder: Grado en que pueden influir en su vida y en los demás.

La evaluación de Coopersmith de los padres con hijos de alta autoestima, sugiere la importancia de tres condiciones generales en el hogar.³⁶ Primero, los padres comunican en forma clara su aceptación del niño y el niño percibe que ellos pertenecen la familia, que son miembros valiosos; segundo, los padres comunican límites bien definidos y alta expectativa para su ejecución. El niño reconoce las expectativas de sus padres sobre sus comportamientos y perciben la seguridad de sus padres en sus habilidades; y tercero, los padres respetan la individualidad del niño, permitiéndole ser diferentes y únicos sin imponerles límites generales establecidos. Contrarios a otros escritores, Coopersmith encuentra que la alta autoestima y la creatividad son más probables que provengan de ambientes bien estructurados, con límites y exigencias que de ambientes abiertos. El sugiere que una demanda apropiada para alcanzar mayor competencia crea capacidad improvisada, que el niño reconocerá a su propio crecimiento y que tomarán un sentido más fuerte de competencia y valor en sus logros.

El afán de competencia y el nivel de autoestima de los padres son también factores importantes. El niño observa la seguridad de sus progenitores, su aproximación frente a situaciones que implican desafío y su método para tratar con dificultades o disgustos. El niño puede observarlos evaluar tanto sus puntos positivos como sus deficiencias cuando se enfrenta a las críticas.

³⁶ En Fernandez Rocha, Alairdes (2003). Ob. Cit. Págs. 97-98

Las expectativas positivas del niño son más probables de ser ejecutadas si es que ha observado a sus padres modelar esos atributos.

Coopersmith describe otros atributos que destacan en niños con positiva o negativa autoestima, en ocasiones él encontró que la popularidad no está relacionada con la autoestima; esto es, mientras que la popularidad predice la habilidad de las personas para presentarse ellos mismos como seguros, equilibrados y las actitudes favorables acerca de él ya no son afectadas fuertemente.³⁷

Los individuos con alta autoestima confían en su propio juicio y discusión, haciéndolos capaces de seguir sus propias direcciones, las que difieren del grupo. Coopersmith encuentra que los niños con más confianza en sí mismos son más conscientes de sus propias opiniones y están más dispuestos de expresar sus propias convicciones cuando enfrentan la oposición. Por el contrario, los niños que son inseguros en relación a sus habilidades tienden a ser más cautelosos y no desean entrar en controversia o exponerse al criticismo. Coopersmith hipotetiza que los niños de baja autoestima son muy críticos de sí mismos y por lo tanto esperan el ser criticados por los demás, por lo que aceptan opiniones negativas acerca de ellos como algo verdadero.³⁸

Un supuesto eslabón entre la inseguridad del individuo y las prácticas de los padres es lo que Coopersmith llama "poder en las relaciones". Los niños sienten su propio poder porque sus padres respetan sus opiniones y derechos, reconocen la individualidad de sus hijos, dándoles grandes oportunidades para que escojan su propia dirección, crean confianza del

³⁷ En Fernandez Rocha, Alairdes (2003). Sistema de Interacción Familiar Asociado a la Autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución. Lima Pg. 98-99

³⁸ Ibidem. Pág. 100

niño, imbuyéndolo a resistir la presión para conformarse sin su propia aprobación. Coopersmith define la característica resultante como "valor", la postura que un individuo adopta para mantener acciones consistentes con sus creencias".³⁹

La clave más importante, posiblemente del éxito y la felicidad en la vida de todo ser humano, es el poseer una buena autoestima. Afortunadamente, hay niños y jóvenes con gran valoración de sí mismos, confiados en sus capacidades, enfrentando la vida con una actitud directa, lo cual les abrirá seguramente nuevas puertas; aceptando críticas sin sentirse abrumados y dispuestos a desafiar la ira. Resuelven los problemas de manera original e innovadora, sus éxitos renuevan el respeto que se tienen a ellos mismos y hacen que les sea fácil respetar y amar a los demás.

Pero por otro lado, se encuentran los jóvenes que no están contentos consigo mismos, que encuentran obstáculos por todas partes; convencidos de que no pueden tener éxito, no muestran esfuerzo alguno y continuamente son proclives al fracaso, producto de su falta de confianza y falta de éxito: preocupándose mucho por saber si están actuando en forma debida, se esfuerzan, por complacer constantemente a los demás, de manera que cuando accede a los deseos de otros muchas veces dan la impresión de no tener personalidad definida.

Como resultado de esta inseguridad resultan personas no agradables, por ende muestran problemas para hacerse de amigos y conservarlos, deteriorando así más su autoestima.

A pesar de que se conoce relativamente poco acerca de la autoestima, generalmente se considera que es un atributo personal altamente favorable.

³⁹ En Fernandez Rocha, Alairdes (2003).Ob. Cit. Pág. 105

Se han escrito diversos libros y artículos, dedicados a la higiene mental y desarrollo de la personalidad, que refieren que la autoestima es uno de los elementos primordiales que ejerce uno de los más altos grados de influencia en el funcionamiento de la personalidad del ser humano.⁴⁰ No se conoce de un solo artículo en la literatura psicológica que haya identificado o discutido alguna consecuencia indeseable que suponga ser el resultado de grados realísticos y saludables de autoestima auténtica con semejantes atributos personales indeseables como la arrogancia, centralismo, egoísmo y un exagerado sentido de auto-importancia o con otros comportamientos inservibles; pero estas opiniones generalmente son más emotivas que sustantivas.⁴¹

Contrariamente la ausencia de un sentido saludable de autodepresión parece ser uno de los signos básicos de advertencia de una personalidad inadecuada y es una condición supuesta en todos los modelos contemporáneos de comportamiento desordenado. La práctica clásica también sugiere la misma conclusión.

2.2.3 Formación de la autoestima

La autoestima se forma ampliamente en la etapa de niñez. Es conocido que durante el desarrollo temprano, se incorpora en nuestra personalidad las personalidades de los adultos que nos rodean directamente, incluyendo diversas clases de interacciones que se llevan a cabo, tales como la manera en que fuimos disciplinados, criticados o etiquetados.

La autoestima procede de las interacciones con los demás seres humanos, de las personas significativas en la niñez y también en la adolescencia,

⁴⁰ Rodríguez, M. (1976). *Cómo desarrollar la autoestima*. México: Editorial. *El Manual Moderno*. Pág. 44.

⁴¹ Bradden, N. (1987). *Como mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós. Pág. 14.

siendo este aprendizaje bastante relativo, ya que lo que un sujeto aprende puede ser completamente diferente si sólo cree en una parte del mundo o en una familia y no en otra. Por tanto la actitud de un individuo hacia sí mismo (autoestima) está influida por los conceptos que rigen en la comunidad, región, familia y demás sujetos significativos en que ha crecido en particular.

En este sentido, puede decirse que la autoestima es una experiencia aprendida. Con razón Satir afirma que "no existe genes que transmitan el sentido del valor propio, esto se aprende y es en el seno familiar"⁴².

A medida que el concepto de sí mismo va emergiendo surgen, dos profundas necesidades, estima positiva de los demás y estima positiva propia (autoestima). Esta autoestima se va formando en las interacciones del sujeto con el medio, en particular con personas que significan algo para el niño.

El niño al nacer no tiene pasado ni experiencia de comportamiento y carece de una escala de comparación para valorarse a sí mismo. Desde los primeros días va, recibiendo mensajes que le van comunicando datos en relación con el valor de su persona. Con esta información va elaborando una visión subjetiva de su cuerpo, de sus capacidades y valores. Depende de las experiencias que adquiera con las personas que lo rodean y de los mensajes que le comuniquen con respecto a su valor como persona, la autoestima que él desarrolle⁴³.

La autoestima se forma fundamentalmente durante los primeros años de vida, 5 a 6 años, pero continúa desarrollándose en la medida que el sujeto asimila y le

⁴² Citado en Rivera, C. M. (2003) Medición de la Autoestima en Alumnos que han Participado en Programas de estimulación verbal y que presentan severas dificultades motoras. Santiago – Chile. Universidad Católica de Chile. Pág. 19.

⁴³ Ibidem. Pág. 22

da un valor a las nuevas experiencias que va teniendo. Este desarrollo está siempre regulado por tres fuentes que permiten su formación, ellas son:

- a) Las respuestas que tienen hacia él las personas de su medio inmediato y que son significativas. En los niños, los otros significativos lo constituyen la familia (padres). Ellos influyen principalmente en las percepciones que tengan de sí. Los niños juzgan y valoran su comportamiento considerando cuán bueno es su rendimiento en relación a sus padres.
- b) Para los adolescentes los otros más significativos lo constituyen el grupo de pares. El modo como el adolescente se ve y se valora, depende fuertemente del grupo y del clima o ambiente que percibe acerca de él.
- c) La percepción de sus propias conductas relevantes para sí como persona. En la medida que el niño reconoce conductas que le permite satisfacer sus necesidades, estas conductas se tornan relevantes para su desarrollo y les otorga un valor.
- d) La internacionalización de sus percepciones en su conjunto.

Para Coopersmith⁴⁴ existen tres elementos para desarrollar un alto nivel de autoestima en la infancia: 1) Que los niños sean aceptados por sus padres, 2) Que los padres pongan límites claramente definidos para los hijos; 3) Respeto por parte de los padres de la iniciativa individual de los niños dentro de los límites y del espacio propuesto.

El mismo autor señala que para la autoestima son relevantes cuatro aspectos que inciden en su desarrollo:

⁴⁴ Coopersmith S.A. (2005) Métodos para Determinar los Tipos de Autoestima. Pág. 34.

- a) La cantidad de respeto, aceptación y trato que recibe el niño de personas significativas para el mismo. Es decir las valoraciones que reciben de los demás, trasciende en la necesidad de autoaprecio.
- b) La historia de éxitos, de estatus y posición alcanzada en el mundo, también se refiere al reconocimiento del lugar que una persona puede ocupar en su núcleo determinado o "estatus".
- c) Las formas de interpretación, las cuales están en función de los valores que posee cada persona, es decir la persona obtiene autoestima únicamente en las áreas que le son personalmente significativas.
- d) Las personas en cierto momento pueden sufrir una devaluación a la cual ésta responderá por medio de su autoestima, como una defensa, de acuerdo a la capacidad de la persona para definir un evento en aspectos negativos que no afectan su actitud.

En resultados de investigaciones realizadas por este autor muestran que las personas que difieren en autoestimación, también se diferencian notablemente en función de la confianza en el éxito, la fe en su propio juicio y su facilidad para formular relaciones sociales.

2.2.4 Factores que inciden en el desarrollo de la autoestima

Algunos factores que pueden incidir en el aprendizaje y desarrollo de la autoestima son:⁴⁵

⁴⁵ Rivera, M. (1996) Op. Cit. Pág. 23-26.

- **Factor afectivo**

El desarrollo de la autoestima, dependerá del tipo de relaciones que se establezcan a lo largo de la existencia, para lo cual es esencial que la persona se encuentre desde su nacimiento en un clima afectivo adecuado, tanto en el hogar como en cualquier ambiente, en el que toque desenvolverse.

Es de vital importancia el clima afectivo en el cual se enmarca la vida de las personas, por eso es necesario mencionar los aspectos básicos que contribuyen a formar este ambiente necesario para la seguridad psicológica de todo ser humano:

- Comunicación verdadera
- Confianza
- El enjuiciamiento
- La necesidad de sentirse apreciado
- Respeto por los sentimientos y opiniones del otro
- La empatía

- **Factor académico**

Investigaciones han revelado la relación entre diversos aspectos de la percepción de sí mismo y variables relacionadas con la escuela. Se han constatado que existe una relación directa entre éxito académico y el concepto de sí del alumno. Se debe considerar la gran importancia que se le da normalmente a la capacidad intelectual.

Un estudiante con éxito se ve a sí mismo positivamente, tiene un alto concepto de sí mismo, es optimista frente a su futuro, tiene confianza en su

habilidad como estudiante y como persona en general, es querido por los otros alumnos, es cortés y honesto con los demás.

Un alumno sin éxito académico, es probable que tenga actitudes negativas con respecto a sí mismo, bajo concepto de sus habilidades y se perciba como poco apto en lo académico, poco adaptado en el aspecto social y presente menos confianza en sí mismo.

- **Factor físico**

La sociedad a través de ciertos mecanismos ha impuesto “un estereotipo” de belleza física, identificando generalmente el valor de la bondad con la belleza física. Los medios a través de los cuales se trasmite esta actitud son, por un lado, la familia y los amigos y, por supuesto, a través de los medios de comunicación.

Por lo general, las alabanzas, la admiración y la aceptación la alcanzan algunos pocos, que poseen las características que la sociedad suele considerar las más adecuadas y esto recae en las personas hermosas. Esto suele darse a todo nivel, en la familia, grupo de pares, escuela, etc.

Por otro lado, las personas que poseen estas características también se enfrentan a algunos problemas, por ejemplo, mal uso de la belleza por inmadurez o sólo sentirse valorada por su belleza física.

Quienes se ven más afectados por su vulnerabilidad son los niños y adolescentes que no poseen la madurez necesaria para comprenderlo y contrarrestarlo y esto, obviamente, afecta su autoestima.

- **Factor social**

Como factor resulta muy importante, sobre todo en la etapa escolar, donde el alumno necesita que sus acciones sean reconocidas. De esta manera su autoestima está en parte determinada por la opinión que siente que los demás tienen de él. No hay que olvidar que cuando el niño entra en el colegio, su concepto de sí mismo ya viene modelado por las experiencias acumuladas en su medio familiar. Desde esta perspectiva, sus reacciones posteriores van a estar en alguna medida condicionadas.⁴⁶

En la adolescencia, el grupo de amigos tiene gran influencia en la experiencia social. Un niño al ser aceptado se siente valorado y su autoestima positiva se va reforzando.

En la adolescencia, el individuo debe desarrollar su propia identidad, no la de los padres o la del grupo y esto se logra si se ha tenido una buena experiencia familiar, sin padres sobreprotectores u opresores.

También el adolescente necesita experiencias satisfactorias con el sexo opuesto, así confirma su rol de hombre o de mujer, reforzando su autoestima positiva. Además de la influencia escolar, existen otros factores que apuntan a lo social, por ejemplo; las diferencias étnicas y socioeconómicas.

2.2.5 El ambiente social y el desarrollo de la autoestima

Se piensa que las diferencias de tener éxito se encuentran ligadas con las posiciones sociales y que por esto seguramente existe una relación entre tal éxito y la autoestima, pero sin embargo, esto no ha sido constatado.

⁴⁶ Pope, A. McHale, S. Craighead, E. (1992) *Mejora de la Autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona. Edit. Martínez Roca. España. Pág. 94.

El niño desde que nace se le asigna un status determinado, aunque ellos lógicamente no lo saben, pero sin embargo, esto no quiere decir que no gocen de beneficios, así los niños de familia de clase social alta obtendrán una mayor atención, mayor reconocimiento, recompensas, materiales y aceptación en comparación a los niños de familia de status socioeconómico bajo.

Tanto Rosenberg como Coopersmith, refirieron que no existe un patrón definido y claro de la relación entre status social y la autoestima, aunque es cierto que las personas de un nivel social alto poseen probablemente actitudes más favorables que las personas de nivel social bajo.⁴⁷

Como explicación se podrá decir que los miembros de los diferentes grupos sociales tienen una distancia interpretación a lo que el éxito se refiere.

Coopersmith define a la autoestima como la evaluación que todo individuo hace y mantiene con respecto a sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación indicando que tan capaz, significativo, exitoso y digno se encuentra o siente.

Considerando a la autoestima así como la autoevaluación global tanto positiva como negativa que toda persona hace con respecto a sí misma, permaneciendo estable de una situación a otra e inclusive durante años.

Cabe resaltar que Coopersmith hizo énfasis, también en la importancia de la experiencia familiar en el desarrollo de la autoestima, especialmente durante los primeros años de vida, donde los individuos adquieren la imagen de sí

⁴⁷ Coopersmith, S. (1967). Ob. Cit. Pg. 37

mismo, la cual más tarde les servirá de base para su futura auto evaluación y por tanto para su autoestima.⁴⁸

2.2.6 La importancia de la autoestima en la enseñanza escolar

La autoestima es de gran importancia para la enseñanza escolar. El concepto que cada persona tiene de si mismo es imprescindible para todas las labores que emprenda en la vida. Y en consecuencia uno de los objetivos de la educación es crear sujetos creativos, propios de si mismo, con buenas actitudes y con una identidad única.

Es responsabilidad del docente que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de tal manera que eleve la autoestima. Que el alumno perciba que puede ser exitoso en el desarrollo de las tareas escolares. Lo que este sienta de si mismo le ayude a crear aprendizajes significativos.

Según Ausubel: "La adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas; de esta depende que los umbrales de la deserción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de estructura mental del estudiante, que generen energías más intensas de intención y concentración."⁴⁹

Debido a la importancia de la auto imagen el docente debe apreciar cualquier esfuerzo del alumno, hacerle ver que sus ideas tienen valor, ofrecer un clima de seguridad psicológica en que los educandos puedan pensar, sentir y expresarse con libertad, que se logre inspirar confianza y observar el talento de los educandos, tomar conciencia de sus potencialidades y recompensarles por el trabajo creativo.

⁴⁸ Coopersmith, S. (1967). Ob. Cit. Pg. 39

⁴⁹ Alcántara J. A. (Cf.) Jornada de capacitación de verano 98. fotoc. S.d.

El niño con buena autoestima se valora, valora las personas que le rodean y se siente seguro de sí mismo; expresa libremente lo que piensa o siente.

Al niño tener una buena actitud y sentirse capaz de realizar cualquier labor desarrolla una actitud optimista que le ayuda a asimilar mejor los conocimientos, apropiarse de nuevas ideas y crear una estructura mental equilibrada.

La Escuela es responsable de formar sujetos en y para la vida por ello debe evitar que en el proceso de aprendizaje el niño se sienta impotente, decepcionado, con actitudes negativas, desinteresados y frustrado.

La baja autoestima tiene gran parte de sus orígenes en la familia. Es muy común escuchar a los padres diciendo "eres loco, todo lo haces mal, tu no dices ni haces nada que sirva, yo quería un niño y nació niña, todas estas expresiones se alojan en el subconsciente del niño y de esta manera su auto imagen se deteriora. Esta negatividad para la vida se pone de manifiesto en la escuela, cuando el niño siente y dice que no sirve para eso, que no puede aprender, que todo lo hace mal. Un niño con esa característica es un candidato a la deserción escolar.

2.2.7 El rol del docente en la autoestima de los estudiantes

Es fundamental que los maestros o docentes sean capaces de transmitir valores claros. Es muy importante que se les enseñe a los niños, el significado de esos valores. Los maestros deben conocer el ambiente y aceptarlo si quieren ayudar a los niños a que vean estos dentro del mismo. En todos los ambientes el niño tiene las mismas necesidades básicas de

amor y seguridad, el derecho de ser una persona de valor y tener la oportunidad de triunfar.⁵⁰

Los educadores deben estar conscientes de los distintos ritmos de desarrollo de cada niño, para que el mismo se sienta cómodo con el propio y capacidad de desarrollo.

Los maestros pueden favorecer u obstaculizar el proceso por el cual uno puede encontrarse a sí mismo. Su comprensión o la ausencia de la misma, pueden favorecer o hacer la personalidad que se desarrolla y está en vías de manifestarse. Por esto el educador tiene mucha responsabilidad en este tema tan importante o en esta cuestión del tiempo necesario para que uno se encuentre a sí mismo. También es necesario saber que la mente de cada niño está llena de imágenes. Estas imágenes son de tres dimensiones. En primer lugar, se relaciona con la imagen que tiene de sí mismo. Puede imaginarse a sí mismo como una persona que puede llegar a triunfar. Por el contrario, el niño puede tener la impresión de ser una persona de poco valor, con escasa capacidad y pocas posibilidades de lograr éxitos en algún área de su actividad.

El segundo grupo de imágenes se vincula con la opinión que el niño tiene de sí mismo en relación con otras personas. Puede considerar que sus valores, sus actitudes, su hogar, sus padres, el color de su piel o su religión, son la causa de que se lo mire con temor, desconfianza y disgusto, o que se lo trate con interés. La imagen que cada niño tiene de sí mismo se forma a través del reflejo de las opiniones de los demás.

El tercer juego de imágenes se vincula con la imagen de sí mismo, tal como desearía que fuera. Si la distancia entre estas dos imágenes, como se ve

⁵⁰ Voli, F. (1996) Ob. Cit. Pág. 54.

realmente y la imagen idealizada, no es grande, de modo que a medida que crece y madura pueda alcanzar la asimilación de estas dos imágenes, se puede decir que se acepta a sí mismo como persona.

2.2.8 Asertividad y autoestima en la escuela

Todas las maneras de ser y de actuar se aprenden desde niños, donde la familia y la escuela son los lugares privilegiados para poder crecer en conductas de este tipo. En la escuela se detecta fácilmente quiénes son los chicos con más o menos audacia, con más o menos personalidad para enfrentarse a las situaciones, y que son capaces de salir más o menos airoso en los diversos conflictos que se presentan entre sus pares. Los maestros tienen aquí un papel importante que desempeñar y no lo pueden eludir.⁵¹

Ayudar a un niño para que sea asertivo y crezca en adecuada autoestima, es contribuir a la felicidad de esa persona. Está probado que los niños con mejor nivel de autoestima, seguridad en sí mismos, capacitados en sentido crítico, son también los que al llegar a la adolescencia se manejan mejor en las dificultades propias de la edad, y salen con éxito ante las presiones del grupo. En una palabra, los niños con mejor autoestima y sentido crítico son también los que mejor superan los factores de riesgo a cualquier edad.

Uno de los defectos que se ha detectado con frecuencia en los niños, especialmente de medios económicamente más desfavorecidos, es el excesivo temor al ridículo; temor acompañado de los consiguientes

⁵¹ Rojas, E. (2001) *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Temas de hoy. Madrid. Pág.18

complejos de inferioridad. Una oportuna acción pedagógica podría ayudar a superar dichos temores.⁵²

En la reforma educativa se habla con insistencia de la importancia de los valores transversales. El respeto a la dignidad humana, el sentido de justicia, equidad, libertad, amor a la verdad, etc. parten de un sentido bien fundado de la autoestima. El hombre y mujer que se valora a sí mismo, que es consciente de su propia dignidad, es capaz también de valorar y respetar la dignidad de los demás. La autoestima es un valor en sí mismo, y atraviesa todo el proceso educacional y de desarrollo de la persona.

⁵² Goleman, D. (1997) *La Inteligencia emocional*. Vergara Editor. Buenos Aires. Pág. 39.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Características de la investigación

La presente investigación es de tipo explicativo, porque su propósito es determinar el efecto que tiene una variable sobre otra; es decir, medir el desarrollo de la conducta asertiva (variable dependiente) de estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, como efecto de la implementación de un programa de fortalecimiento de la autoestima (variable independiente).

Según Hernández, los estudios explicativos "van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimientos de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales; su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas.⁵³

3.2 Diseño de la investigación

El estudio tiene un diseño cuasi-experimental, en razón de que por lo menos se manipula una de las variables. Es decir, se estimula a uno de los grupos de estudiantes (Grupo Experimental), a través de un programa de fortalecimiento de la autoestima que permitirá un mayor afianzamiento de las conductas asertivas en estudiantes.

⁵³ Hernández S. R. y Otros. (1998) Metodología de la Investigación. México. Edit. McGraw-Hill. Pág. 66.

Según Hernández y otros, "Los diseños cuasiexperimentales manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes..."⁵⁴. En este tipo de diseños, los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados, sino, que dichos grupos ya están conformados antes del experimento, son grupos intactos.

En el siguiente esquema se ilustra el diseño cuasiexperimental:

	Medición	Experimento	Medición
Grupo Control	O ₁	—	O ₃
Grupo Experimental	O ₂	X	O ₄

El diseño aludido, significa que el trabajo debe realizarse de la siguiente manera:

- a) O₁ y O₂: Medir la variable dependiente (conducta asertiva), es decir, realizar un pretest a estudiantes tanto del grupo experimental como control para conocer el nivel de desarrollo inicial de la conducta asertiva que muestran antes de la aplicación del programa.
- b) X : Realizar el experimento, es decir, aplicar la variable independiente (Programa de fortalecimiento de la autoestima) a estudiantes del Grupo Experimental.
- c) O₃ y O₄: Medir nuevamente la variable dependiente (conducta asertiva) en estudiantes de ambos grupos (postest).

⁵⁴ Hernández R. y Otros, (1998) Op. Cit. Pág. 67

3.3 Muestra de estudio

La muestra de estudio está conformada por estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad, perteneciente al Distrito Educativo N° 2 de la ciudad de La Paz, cuyo número asciende a 63 estudiantes entre mujeres y varones, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

SUJETOS DE ESTUDIO
ESTUDIANTES DEL 8VO GRADO DE PRIMARIA
UNIDAD EDUCATIVA LIBERTAD

	PARALELO A	PARALELO B	TOTAL
Mujeres	17	16	33
Varones	13	17	20
Total	30	33	63

FUENTE: Elaboración propia en base a información proporcionada por la Dirección de la Unidad Educativa.

Considerando que la investigación exige de la conformación de un grupo experimental (con el que se experimenta el programa de autoestima) y otro grupo denominado "control" que seguirá con el proceso de aprendizaje tradicional, se efectuó un sorteo para determinar el grupo (paralelo) de estudiantes con el que se desarrollaría el programa, resultando el paralelo A como el grupo experimental y el paralelo B como el grupo control.

3.4 Instrumento

El instrumento utilizado para medir el nivel de asertividad de los estudiantes en el presente estudio ha sido el cuestionario de conductas asertivas de Lazarus⁵⁵.

⁵⁵ Véase detalle del instrumento, las claves de corrección y escalas, en Anexo N° 1 del presente trabajo de investigación.

El cuestionario está compuesto consta de 20 ítems en forma de preguntas, a las cuales el estudiante debe responder con un "SI" ó con un "NO".

A las respuestas que coincidan con la clave de corrección, se asigna 1 punto, y a los desaciertos con 0 puntos; de tal manera que el mínimo puntaje que puede obtener un estudiante es de 0 y el máximo de 20 puntos.

Para determinar el nivel de asertividad o conducta asertiva de los estudiantes, se suman los aciertos y se comparan dichos resultados con la siguiente escala de valores:

Nivel de asertividad	Puntaje
Asertividad baja	De 0 a 5 puntos
Asertividad media	De 6 a 10 puntos
Asertividad alta	De 11 a 15 puntos
Asertividad muy alta	De 16 a 20 puntos

3.5. Procedimiento

El procedimiento seguido para la aplicación del instrumento y el programa de fortalecimiento de la autoestima es el siguiente:

- a) **Primera fase:** Antes de implementar el programa de fortalecimiento de la autoestima, se procedió a tomar un test inicial (pretest) el cuestionario de conductas asertivas de Lazarus a los estudiantes de ambos grupos (experimental y control), con el propósito de conocer el nivel de asertividad que presentan los estudiantes.

- b) **Segunda fase:** Se elaboró y desarrolló un programa de fortalecimiento de la autoestima con la finalidad de que los estudiantes desarrollen sus conductas asertivas. Este programa sólo se desarrolló con estudiantes del grupo experimental.
- c) **Tercera fase:** Se efectuó una nueva medición de los niveles de asertividad de los estudiantes, con el fin de verificar el efecto del programa de fortalecimiento de la autoestima, para lo cual se compararon los resultados entre el pre y postest.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo está referido a la exposición, interpretación y análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de asertividad de Lazarus, tanto en el pretest como en el postest, así como a la descripción del programa de fortalecimiento de la autoestima aplicado a los estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz.

Una vez analizados los resultados, se realizan las pruebas estadísticas respectivas (t de student), para verificar si existe o no diferencia estadística significativa entre los niveles de asertividad de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima, de manera que se pueda verificar la hipótesis formulada.

4.1 Resultados del Pre-Test en Relación con la Asertividad de los Niños y Niñas del 8vo grado de primaria

En los siguientes cuadros y gráficos que se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario de conductas asertivas de Lazarus, aplicado a estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad, antes de la implementación del programa de fortalecimiento de la autoestima.

4.1.1 Resultados generales

Los resultados generales logrados por estudiantes del grupo experimental y control antes de la aplicación del programa son los siguientes:

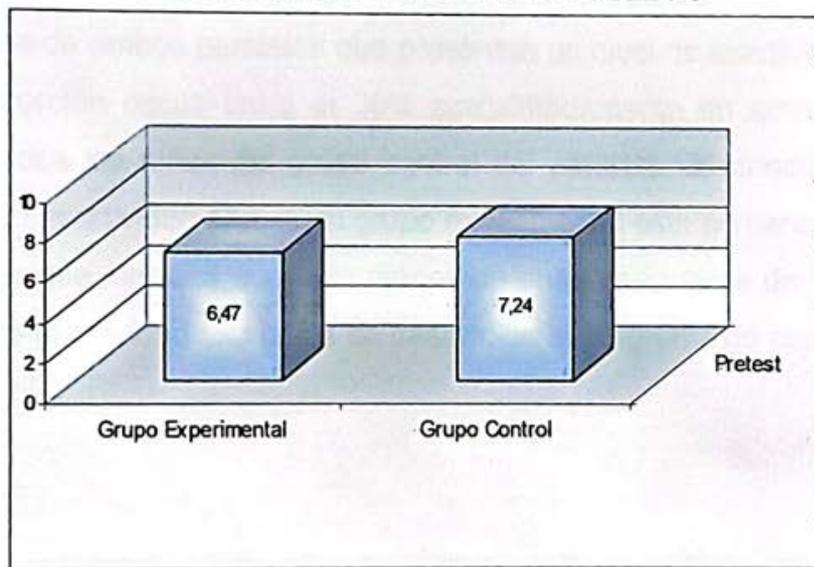
CUADRO N° 1
PUNTAJES OBTENIDOS EN EL TEST DE ASERTIVIDAD
EN EL PRETEST, POR GRUPOS

Paralelo "A" Grupo Experimental			Paralelo "B" Grupo Control		
Nro.	Sexo	Puntaje	Nro.	Sexo	Puntaje
1	F	8	1	F	10
2	F	5	2	F	3
3	F	12	3	F	7
4	F	6	4	F	10
5	F	4	5	F	4
6	F	12	6	F	14
7	F	6	7	F	11
8	F	4	8	F	5
9	F	3	9	F	2
10	F	12	10	F	6
11	F	7	11	F	14
12	F	4	12	F	7
13	F	9	13	F	4
14	F	3	14	F	3
15	F	2	15	F	12
16	F	8	16	F	2
17	F	5	17	M	4
18	M	3	18	M	12
19	M	6	19	M	9
20	M	4	20	M	5
21	M	2	21	M	14
22	M	14	22	M	3
23	M	3	23	M	9
24	M	11	24	M	5
25	M	7	25	M	2
26	M	6	26	M	4
27	M	5	27	M	6
28	M	15	28	M	4
29	M	3	29	M	14
30	M	5	30	M	4
			31	M	9
			32	M	13
			33	M	8
Promedio		6,47	Promedio		7,24
Varianza		13,36	Varianza		16,19

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados mostrados en el cuadro anterior, se aprecia que ambos grupos de los dos paralelos obtienen similares promedios en relación con el nivel de asertividad en forma grupal. Sin embargo, se advierte una relativa predominancia del grupo control sobre el grupo experimental de la unidad educativa Libertad. No obstante, los promedios de los grupos control como experimental en los dos grupos se ubican en el nivel de "asertividad media" (6 – 10 puntos) según la escala de calificación detallada en el capítulo correspondiente a la metodología de investigación del presente trabajo, siendo sus puntuaciones más bien cercanas al intervalo correspondiente a una "baja asertividad".

GRAFICO N° 1
PROMEDIOS OBTENIDOS EN EL PRETEST,
POR GRUPOS Y SEGÚN PARALELOS



4.1.2 Resultados por niveles de asertividad

Realizando el análisis por niveles de asertividad, se desglosan los siguientes resultados porcentuales:

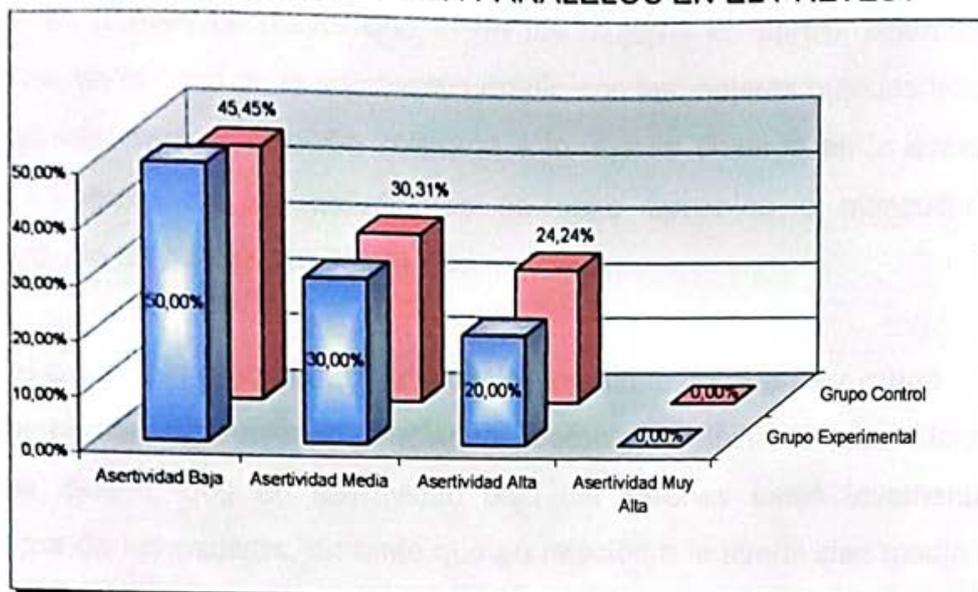
CUADRO N° 2
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE ASERTIVIDAD,
SEGÚN GRUPOS EN EL PRETEST

Nivel de asertividad	PRETEST			
	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Frec.	%	Frec.	%
Asertividad Baja	15	50,00	15	45,45
Asertividad Media	9	30,00	10	30,31
Asertividad Alta	6	20,00	8	24,24
Asertividad Muy Alta	0	0,00	0	0,00
Total	30	100,00	33	100,00

Fuente: elaboración propia.

Según los datos mostrados, se aprecia que la mayor concentración se da en el nivel de asertividad baja tanto en el grupo experimental como control de ambos paralelos; sin embargo, existe una proporción importante de estudiantes de ambos paralelos que presentan un nivel de asertividad media, cuya proporción oscila entre el 30% aproximadamente en ambos grupos, destacándose los niños del grupo control del paralelo "B" donde cerca del 25% tienen asertividad alta, en el grupo experimental este porcentaje alcanza al 20%, lo que significa que sólo menos de una cuarta parte de niños tiene un nivel de asertividad alta antes de desarrollar el programa de asertividad.

GRAFICO N° 2
PROPORCIÓN DE ADOLESCENTES POR NIVELES DE ASERTIVIDAD,
SEGÚN GRUPOS Y POR PARALELOS EN EL PRETEST



4.1.3 Resultados según sexo

Para la presente investigación también se ha tomado en cuenta el nivel de asertividad en que se encuentran los estudiantes de acuerdo a su sexo, cuyos resultados son los siguientes

CUADRO N° 3
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE ASERTIVIDAD,
SEGÚN SEXO Y POR GRUPOS EN EL PRETEST

Nivel de autoestima	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Asertividad Baja	7	53,84	8	47,05	8	47,05	7	43,75
Asertividad Media	3	23,08	6	35,31	5	29,43	5	31,25
Asertividad Alta	3	23,08	3	17,64	4	23,52	4	25,00
Asertividad Muy Alta	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	13	100,00	17	100,00	17	100,00	16	100,00

Fuente: elaboración propia

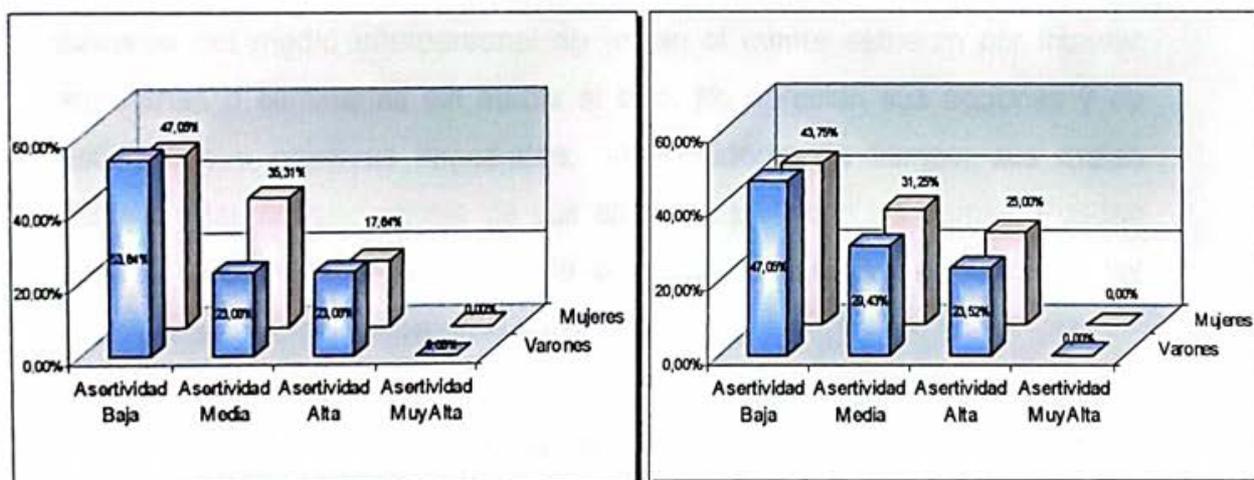
La evaluación de resultados por sexo en la prueba inicial (pretest), muestra que los varones del grupo experimental en su mayoría tienen asertividad baja, en porcentaje mayor que el de las mujeres en aproximadamente 10 puntos, en el caso de la asertividad media son las mujeres quienes tienen un porcentaje mayor, situación contraria a lo que se observa en la asertividad alta, ninguno de los estudiantes de sexo femenino o masculino han alcanzado un puntaje de asertividad muy alta.

En el caso del grupo control la situación es diferente al primer grupo, ya que entre hombres y mujeres mantienen porcentajes similares, con diferencias leves, puesto que en asertividad baja los varones están levemente por encima de las mujeres, en tanto que en relación a la asertividad media como en alta son las mujeres quienes tienen mayor porcentaje, como sucedió con el grupo experimental ninguna estudiante logró alcanzar un puntaje que le permita ubicarse en el nivel de asertividad muy alta, en este grupo los promedios son más parejos.

GRÁFICO N° 3
NIVELES DE ASERTIVIDAD SEGÚN SEXO

Grupo Experimental

Grupo Control



4.1.4 Interpretación y análisis de resultados del pretest

Los resultados anteriormente mostrados en forma cuantitativa, indican que los niños objeto de estudio en forma grupal tienen una asertividad media muy cercana a "baja asertividad", siendo que los niños del grupo experimental son quienes tienen un mayor grado de asertividad baja, lo cual significa que estos niños presentan fundamentalmente los siguientes rasgos:

- No expresan sus sentimientos, deseos positivos y negativos de una forma eficaz, niegan o menosprecian los derechos de los demás y crean o sienten vergüenza.
- No discriminan entre la aserción, la agresión y la pasividad.
- No discriminan las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.
- Se defienden, apelando a la agresión o pasividad, frente a la conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los demás.

Las personas que muestran deficiente conducta asertiva son aquellas que no pueden expresar sus ideas, creencias o sentimientos de manera honesta, no respetan los derechos de los demás, y cuando encuentran interferencias o barreras del medio interpersonal no hacen el menor esfuerzo por intentar superarlas o eliminarlas sin atacar al otro. No aprecian sus acciones y no obtienen sus objetivos inmediatos, no consideran su tiempo, sus metas últimas y las consecuencias de sus acciones para con los demás. Pueden frustrar al otro en lo inmediato, la conducta no asertiva no favorece las relaciones interpersonales en el largo plazo.

La educación primaria debe tomar en cuenta que la ventaja de aprender y practicar comportamientos asertivos es que se hacen llegar a las personas que rodean su medio, los propios mensajes de manera clara, expresando

opiniones que muestren su forma de ser sincera, mostrándose considerado hacia los demás. Se adquiere sentimientos de seguridad, además del reconocimiento social. La importancia también radica en que el comportamiento asertivo ayuda a mantener una alta autoestima. En todo caso, las unidades educativas deben tener muy en cuenta que para aprender a ser asertivo es indiscutiblemente imprescindible tener bien claro el hecho que tanto el hecho de ser agresivo, como ser pasivo, de manera general, no sirven para conseguir los objetivos deseados. Por ello, se debe recordar que la interacción con los demás puede convertirse en una fuente considerable de estrés en la vida. La práctica y el entrenamiento asertivo permiten reducir ese estrés, enseñándonos a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En definitiva, cuando se es una persona asertiva hay una mayor relajación en las relaciones interpersonales y una manera de sentirse bien con uno mismo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, esto implica, que en la mayoría de los niños objeto de estudio no existe un adecuado aprendizaje de lo que es el comportamiento asertivo, lo que se ve expresado en los resultados es que muestran en ocasiones demasiadas actitudes agresivas o de extrema pasividad, la percepción que tienen de los que les rodean es que deben tener siempre una actitud defensiva y de respuesta inmediata.

La poca asertividad se ve reflejada en el aula, donde las transacciones e interacciones no sólo responden a lo que el alumno hace y cómo lo hace, sino que es importante saber por qué y para qué hace o no hace algo. En este sentido, se puede clasificar la conducta de los alumnos en el aula, en conducta pasiva no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva. Que a demás expresa como se dieron los resultados de la aplicación del cuestionario de asertividad. El alumno con un estilo pasivo dependiente se comporta con una falta de respeto a sus propios derechos, en beneficio de

los demás. La conducta pasiva no comunicar lo que se desea o lo expresa de manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad. El alumno de conducta pasiva no asertiva tiene una escasa o nula expresión personal en el aula y puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos cognitivos, interfiriendo así en el aprendizaje.

El estilo agresivo, que expresan algunos estudiantes del 8vo de primaria, se caracteriza por la falta de respeto a los derechos ajenos, en beneficio de uno/a mismo/a. La conducta agresiva está enfocada a una conducta que busca a dañar o lastimar a un compañero/a, debido a que está motivada a evitar cierto trato; en tanto que la agresividad verbal que es la que más se presenta en el aula, como la tendencia de atacar al autoconcepto de los compañeros/as en lugar de, o además de, su posición o tema de comunicación. La conducta agresiva se manifiesta según el siguiente patrón: sus metas son dominar y ganar, forzar a la otra persona a perder, ganar humillando, degradando, dominando, despreciando, debilitar al otro y hacerlo menos capaz de expresar y defender sus derechos; sus implicancias son defender los derechos propios, expresar pensamientos, sentimientos, creencias, expresarlos directamente, no sinceramente, inapropiadamente o inoportunamente de tal manera que siempre viola los derechos de los demás.

4.2 Programa de fortalecimiento de la autoestima para estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad

Considerando los resultados del pretest, donde se advierte que los estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad presentan limitaciones en sus conductas asertivas, ya que en promedio se aproximan a una "baja asertividad", se elaboró e implementó un programa de fortalecimiento de la autoestima con el propósito de mejorar las conductas asertivas de los estudiantes.

En los siguientes acápite se describe en detalle el programa implementado:

4.2.1 Introducción

Los contenidos del programa tienen como objetivo potenciar la autoestima de estudiantes entre los 10 y 13 años de edad, de manera que con ello pueda dotarse de habilidades para desarrollar la conducta asertiva de los mismos.

Cuando una persona tiene una autoestima positiva se encuentra bien consigo mismo, se acepta tal y como es, emprende las tareas con optimismo, acepta sus aciertos y errores, etc... Por el contrario, cuando se tiene una baja autoestima, no se acepta tal y como es, no siente satisfacción personal, busca agradar a las otras personas.

La autoestima es una variable que correlaciona positivamente con muchos problemas emocionales y de personalidad. En la base de toda anorexia, bulimia, fracaso escolar, conductas inadaptadas, etc. es probable encontrar una baja autoestima de trasfondo.

Si diferenciamos esta variable por sexos, parece que la imagen que tiene el hombre y la mujer de sí mismo/a es distinta. Esto viene motivado por varios factores como pueden ser:

- La actitud diferenciada de la familia hacia el hijo y la hija.
- La actitud del profesorado hacia los distintos géneros.
- La imagen social que perciben.
- Las distintas responsabilidades que asumen cada cual, etc...

En ocasiones se da una supremacía de hombres sobre mujeres como consecuencia de la jerarquización que se produce en los géneros, influyendo

en la autoestima del género femenino. Es por ello fundamental eliminar el género en cuanto a capacidades, valores y comportamientos humanos, potenciando una autoestima positiva y adecuada en ambos sexos.

A través de este programa se pretende sensibilizar y concienciar al profesor y a las familias sobre la importancia de la autoestima, como medio para el desarrollo de habilidades que le permitan a los niños/as expresar sus sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar los derechos de los demás. Esto hacer reflexionar al alumnado sobre una realidad que nos afecta y que nos condiciona en nuestros comportamientos y pautas de actuación.

Desde su nacimiento, el ser humano comienza a aprender pautas de conducta y comportamiento a través del medio ambiente y de la relación con las otras personas. En los primeros años de vida, el cerebro tiene una mayor plasticidad y elasticidad por lo que es mucho más fácil el aprendizaje. Según vamos creciendo, esta plasticidad y elasticidad se va perdiendo, por lo que el aprendizaje nos cuesta más según avanzamos en edad.

Es importante tener presente lo anterior para comprender que cuanto antes comencemos a trabajar los niños y las niñas, más fácilmente permanecerá el aprendizaje en su interior. Cuando crecemos, vamos adquiriendo muchos aprendizajes que son difíciles de extinguir, y que pueden dificultar la adquisición de otros aprendizajes alternativos. Por ello es que se debe comenzar a fortalecer la autoestima y desarrollar habilidades asertivas a edades tempranas de modo que, cuando alcancen la madurez, se haya producido un cambio en sus actitudes, que les posibilite interpretar la realidad a través de unos valores formados en igualdad.

4.2.2 Forma de utilizar el Programa

El programa de fortalecimiento de la autoestima está dirigido a estudiantes.

El trabajo consiste en llevar a cabo sesiones con actividades, de alrededor de 40 minutos de duración, destinadas a fomentar la autoestima de niños/as con edades comprendidas entre los 10 (del ciclo de primaria) y los 12 años de edad. Estas actividades están elaboradas de forma variada para evitar el cansancio y la desmotivación, y el objetivo de las mismas es sensibilizar a los niños/as en la coeducación a través de una reflexión sobre ejercicios prácticos.

El programa está conformado por 8 Unidades, cada una compuesta por 3 actividades distintas, lo que permite trabajar otros temas.

La estructura de los módulos es la siguiente:

1. Título del Módulo.
2. Idea Principal.
3. Objetivos del módulo
4. Desarrollo del Módulo.

Cada módulo consta de 3 actividades que cuentan con la siguiente estructura:

1. Título de la actividad.
2. Objetivos
3. Material para la actividad
4. Preparación previa:
 - Lugar

- Materiales
 - Duración de la actividad
4. Forma de llevar a cabo la actividad

La realización de las actividades presenta 3 opciones, las cuales se utilizan la mayoría de las veces combinadas, dependiendo del tipo de actividad:

- Trabajo Individual
- Trabajo en pequeños grupos
- Trabajo de toda la clase

La mayor parte de ellas implica el trabajo en dinámica de grupos, favoreciendo el reforzamiento de la actividad y su generalización a otras situaciones. Los grupos de trabajo son de carácter mixto.

4.2.3 Dinámicas de grupo

Son dinámicas que son recomendables usar en este programa:

- **Dinámica 1: Los debates en grupo**

Los debates en el grupo son un instrumento de trabajo importante en todo el proyecto. Sirven para fomentar la interacción en el grupo, como instrumento para motivar y también como medio para finalizar una actividad. Empezar el debate formulando preguntas simples de repaso. El docente dirige el debate avisando a las alumnas y a los alumnos que el tema discutido se va a cambiar o va a finalizar. Por ejemplo, se puede decir: "Voy a ceder la palabra a _ y luego continuaremos con_"

Los debates de reflexión surgirán más a menudo si se recuerdan las siguientes sugerencias:

- Repasar las preguntas de las actividades que se proponen en el programa. Se hace especial hincapié en aquellas preguntas provocadoras que se pueden formular si el debate empieza a decaer. Empieza el debate con una de estas preguntas.
- Subrayar el valor del "tiempo de espera" (pensar antes de hablar). Antes de que una persona del grupo empiece a expresar sus ideas, puede ser conveniente que todas hayan tenido oportunidad para reflexionar sobre el tema.
- Establecer normas básicas es esencial para que el debate tenga sentido y se desarrolle en un ambiente relajado. Las siguientes normas pueden escribirse en un lugar visible para que el alumnado las tenga presentes en todo momento.
- Levantar la mano si quieres participar y espera a que se te ceda la palabra.
- Sólo puede hablar una persona a la vez. No interrumpas a las otras personas.
- Escuchar mientras hablan tus compañeras y compañeros. Para escuchar bien hay que intentarlo. El escuchar supone esfuerzo.
- Respetar los derechos de las restantes personas a expresar sus sentimientos y opiniones.
- Respetar la vida privada de las otras personas. No contar información personal de otras personas y no hacer preguntas personales.
- Ante algunas preguntas se puede optar por no dar ninguna respuesta.
- Al comentar las normas, conviene subrayar la importancia del derecho de todas las personas a la información privada. Se pueden presentar ejemplos de preguntas que no se deben formular. En cada debate es

apropiado reforzar positivamente el cumplimiento de las normas. Por ejemplo se puede decir algo como: "Voy a ceder la palabra a_ porque tenía la mano levantada". Puede ser útil que el alumno sugiera otras normas para mejorar el debate.

- Estructurar la puesta en común insistiendo en que se sigan las normas básicas, utilizando el refuerzo positivo y ofreciendo un modelo de feedback positivo.

Finalizar haciendo una síntesis de lo aprendido. Tras el debate, el grupo puede reflexionar sobre lo que se ha dicho y se ha aprendido. Esto puede hacerse oralmente o por escrito.

- **Dinámica 2: Modelos**

Es una de las técnicas fundamentales, básicas y de más amplia utilización en el entrenamiento en habilidades sociales y comportamientos de autoafirmación. Se le llama también demostración. El procedimiento de modelado se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación o aprendizaje vicario y consiste en exponer al niño o la niña a uno o varios modelos que exhiben las conductas que tiene que aprender.

Es la representación de ejemplos de la correcta aplicación de la habilidad que queremos que aprendan.

En estas ejemplificaciones conviene que se ilustren bien todos los componentes de la conducta a entrenar, es decir, se trata de mostrar tanto los elementos verbales, como sobre todo no verbales de cada una de las destrezas a adquirir.

Los principales modelos a utilizar en el ámbito escolar son: profesor o la profesora, los compañeros y las compañeras, y también modelos grabados (videos y cassettes), fotografías, etc. En el ámbito familiar se incluye toda la familia (hermanas y hermanos, la madre y el padre y otros familiares), vecinos o vecinas, etc.

El modelado funciona mejor si:

- Quien se elige como modelo presenta características semejantes a quien observa (edad, intereses,...) porque se identificará más con él/ella.
- Se utilizan diferentes modelos.
- La representación es clara, detallada.
- Se utiliza el refuerzo positivo (elogios, alabanzas,...) tanto con quien ejemplifica la conducta como modelo, como con la persona que le imita y reproduce dicha conducta.

- **Dinámica 3: Juego de roles**

Consiste en que varios personajes asumen una escena ante un público que ve su representación, con objeto de que se haga más vivida la problemática presentada que simplemente explicándola. Por ello, puede, en muchas ocasiones, reemplazar a la conferencia magistral. Cada personaje representa un "personaje típico", por lo que normalmente las situaciones son exageradas con respecto a la realidad.

Ventajas:

- Despierta el interés del público hacia el tema.
- Motiva la participación y la expectativa en el tema a tratar.

- Facilita el debate o diálogo posterior al representar distintos tipos de posturas (resulta más fácil hablar sobre el argumento que presenta tal o cual personaje que sobre la "nada").

Aspectos a tener en cuenta:

- El juego de roles no pretende dar contenidos concretos, sino despertar el interés, fomentar la discusión, analizar actitudes, etc, de un tema o una situación. Su función es presentar un tema de forma amena para suscitar un interés que ayude luego a profundizar en el tema.
- En el juego de roles no hay un guión sobre qué dirán los personajes o en qué momento intervendrán, funciona la improvisación.

Procedimiento:

Se elige el tema, se enmarca ese tema en una situación, se determinan las distintas posturas o personajes que pueden explicarla y se les da unos "contenidos". Se ensaya la representación a fin de ajustar los papeles y el tema, corrigiendo si es necesario, y por último se representa.

Posibles peligros a evitar

- Que se confunda con una representación teatral y se discuta en vez de sobre el tema, sobre la idoneidad de los actores o vestuario. Para evitar esto, los personajes se representan sentados (sin entradas ni salidas teatrales), a la vez que quien coordina cuida que no se desvíe el tema a la actuación.
- Que se escojan para determinados papeles a personas "demasiado idóneas" para ellos. Que no se perpetúen los estereotipos de clase.

- Que el tema principal se pierda entre los subtemas. Para evitar esto se realiza el ensayo previo.

- **Dinámica 4: Método de caso**

Consiste en presentar brevemente una situación problema sobre la que se va a discutir. Se pretende con ello:

- Provocar una toma de conciencia, desde la búsqueda de soluciones a un caso concreto.
- Educar la capacidad crítica, lograr una participación numerosa y enseñarla a discutir exponiendo sus ideas y escuchando las de los compañeros y las compañeras.
- Es un método muy participativo y motivador, porque invita a meterse en la situación problemática, identificarse con alguno de los personajes o situaciones y, desde dentro, intentar resolverlo.

Metodología:

Lo primero es elegir el caso. Para ello, hay que tener en cuenta que presente tenga todos los detalles importantes para su comprensión y solución.

Posibles peligros a evitar:

Cuanto más adecuado a la edad y al interés del grupo, más motivador resultará. Para intentar que les sea más cercano, se puede pedir que escriban, de forma anónima y con todo detalle, su mayor problema para estudiarlo en clase.

Una vez escogido el caso, se redacta. Es aconsejable que se presente acompañado de unas preguntas o cuestionario a responder para ayudar a centrar el tema y la discusión.

El profesor o la profesora presenta la tarea y divide la clase en grupos, donde se procede a discutir; en cada grupo se toma nota de las conclusiones. Al final hay una puesta en común de las conclusiones y un diálogo general.

Peligros:

- A veces resulta más complicado el dar con un caso que resulte atractivo para toda la clase.
- Como todas las técnicas de grupo, requiere tiempo. Es importante que el grupo se meta en el caso y lo resuelva, sin que el profesor o la profesora intervenga influyendo, de un modo determinante, en el grupo. Su labor será aclarar cuestiones o responder a algunas preguntas, pero el objetivo es que sea el grupo quien resuelva la situación.

- **Dinámica 5: El aprendizaje en grupo**

El objetivo principal del trabajo en grupo es fomentar la cooperación. Cuando los chicos y las chicas trabajan en equipo hay un aumento de la autoestima, de la responsabilidad, del reconocimiento, del respeto y de la autoconfianza. El desarrollo de estas características es especialmente importante en un programa de prevención del maltrato, ya que las personas que posean estas cualidades tienen menos posibilidades de desarrollar este tipo de conductas.

Formación y el inicio de los grupos:

Se puede seguir estos criterios para formar equipos de trabajo e iniciar la actividad de aprendizaje por equipos.

- Los equipos deben ser reducidos en cuanto al número (tres o cuatro personas, cinco como máximo), dependiendo del tipo de actividad. Se puede dejar que cada cual elija el compañero o la compañera con quien le gustaría trabajar y, a partir de las parejas, organizar los grupos. En cualquier caso es conveniente negociarlo con el alumnado, ya que se trata de un aspecto difícil y del que depende, en buena medida, el éxito del trabajo.
- Los grupos deben ser heterogéneos en su composición, formados por estudiantes de ambos
- sexos con intereses, habilidades, estilo de aprendizaje y capacidades diversas, aunque sin llegar a extremos que dificulten el trabajo.
- La organización del trabajo dentro del grupo es fundamental. Hay que marcar unos criterios en cuanto al tiempo, desarrollo del trabajo, tareas, actitudes básicas que hay que respetar... Las puede establecer el profesor o que el propio alumno reflexione sobre cómo se debe trabajar en equipo y propongan unas normas de funcionamiento. Es interesante que se escriban las instrucciones en un lugar visible para todo el grupo.
- Hay que hacer un reparto de roles (coordinación, secretaría, etc.) que el grupo necesita y establecer un proceso de selección. Las opciones para seleccionar los roles son: dejar que el grupo vote, numerar a los miembros del grupo para que haya una rotación en cada papel y tener voluntarios y voluntarias que asuman cada rol. En cualquier caso es interesante que todos y todas vayan desempeñando todo tipo de roles.
- Es muy importante la distribución de la tarea. Cada persona debe hacer una parte del trabajo y a su vez necesitar del resto para completarlo. Así se refuerza la idea de cooperación y la

responsabilidad individual, evitando posibles "escaqueos" eludir la tarea.

- **Dinámica 6: El papel del educador/a durante la actividad de aprendizaje en equipo**

La función del profesor o la profesora es más bien de facilitar y orientar: diseña las situaciones de aprendizaje, negocia el proceso de trabajo, la composición de los grupos, proporciona materiales e información, estimula el intercambio en los equipos de trabajo y en el grupo clase, procura garantizar el éxito de los componentes más débiles de los diversos equipos y ayuda a todos y todas a construir los conocimientos.

Las acciones más específicas que puede realizar durante el aprendizaje en equipo son:

- Vigilar la posible existencia de conflictos en los grupos. Normalmente, clarificar las instrucciones resolverá los conflictos, pero de vez en cuando puede que haya que hacer algunos cambios respecto al liderazgo.
- Estar atento al avance del grupo y variar el tiempo si es necesario. Se puede anunciar un aviso de "5 minutos" cuando las dos terceras partes de los grupos hayan completado la actividad.
- Observar a los grupos aprovechando la oportunidad para conocer más a personas concretas.
- Llevar a cabo un sistema preestablecido por el que los chicos y las chicas obtengan ayuda si lo precisan.
- Animar y alabar el apoyo intragrupo, incluyendo felicitaciones, ofrecimientos de ayuda y aportaciones a la actividad. No reforzar la competitividad.

Tareas del grupo y de sus integrantes:

Los niños/as han de perseguir un objetivo común, cooperar con los demás, compartir ideas, escuchar y solucionar conflictos mientras trabajan en equipo. Como hemos dicho, se puede designar a dos miembros por grupo para que asuman ciertas responsabilidades:

- El moderador/a: es quien dirige la actividad del equipo, sirve como portavoz y actúa como moderador/a cuando surge el conflicto.
- El secretario/a: apunta lo que ocurre durante la actividad grupal.

Cierre de la actividad por equipos:

Cuando se acaba la actividad por grupos, se reúne a todos los chicos y chicas en un grupo grande. Se piden los informes y trabajos realizados por cada grupo (tanto la secretaria o secretario como quien ejerza de moderador/a pueden ser portavoces). A partir de aquí se establece un debate participativo acerca de lo que haya ocurrido y lo que se ha aprendido.

- **Dinámica 7: Métodos audiovisuales**

Verse cada cual y a los compañeros y las compañeras en vídeo es una experiencia de aprendizaje muy positiva. A través de la grabación en vídeo el alumnado puede desarrollar, experimentar, observar y recibir un feedback inmediato de su interacción en el grupo.

Consejos para grabar en video:

- Conocer el modo de funcionamiento y el equipo antes de comenzar la grabación.

- Tener una persona que pueda ayudar ya que a la vez que se esté grabando se quiera dar instrucciones o dirigir las actividades.
- Empezar la grabación colocando la cámara a distancia. Ve acercándote despacio sin interrumpir la actividad con la grabación.

Otras consideraciones a la hora de la grabación:

- Antes de empezar, mirar al fondo y observar que la luz sea la adecuada y que no haya alguna ventana o espejo que refleje la imagen de la persona que está grabando.
- Colocar la cámara de manera que la luz llegue a un costado o por detrás de quien maneja la cámara.
- Cuando se está grabando, mantener la cámara sin hacer movimientos bruscos intentando seguir al alumnado cuando se mueva.

4.2.4 Desarrollo del programa

UNIDAD N° 1

SOMOS ÚNICOS Y ESPECIALES

IDEA PRINCIPAL

El modo en que se siente una persona respecto a sí misma afecta de forma decisiva a todos los aspectos de su vida, desde la manera en que funciona en el trabajo o en su rendimiento académico, hasta en el tipo de relaciones que establece con las demás personas (amistades, familia, vecindad), o en la manera de afrontar los problemas, en el modo de divertirse, etc.

La autoestima, es decir, el sentimiento de la propia valía personal, el valorarse y quererse a sí mismo o a sí misma, se basa en el conocimiento de

nuestros gustos, de nuestras habilidades, de nuestra forma de ser, de nuestra forma de pensar. En la medida en que avanzamos en nuestro propio conocimiento nos daremos cuenta de que somos personas únicas, especiales, y que esto nos hace sentir muy bien.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre sí mismo o sí misma: habilidades, forma de ser, gustos
- Identificar aquellos aspectos de su persona que le hacen sentirse especial e irrepetible.
- Valorar la realidad de que cada persona - independientemente de que sea mujer u hombre posee unas características propias y diferenciales.

ACTIVIDAD 1

YO NO HE SIDO FISCAL

Muchas veces pensamos, escuchamos o decimos "esta o esa persona es igual que yo", pero si nos detenemos y lo pensamos más en serio comprobaremos que no existen dos personas idénticas en todas las facetas de su vida, cada una tiene sus peculiaridades y esto nos hace sentir bien.

El profesor o la profesora explica la actividad al grupo: "Nos encontramos ante un caso muy complicado y nuestra situación es muy delicada. Estás en el juzgado y se te acusa de ser una persona vulgar, igual que todos los niños y las niñas de tu edad. La pena a la que te enfrentas es la deportación a otro planeta. Hay muchos abogados y muchas abogadas que quieren defenderte demostrando que eres una persona única, diferente a todas las demás, pero tú renuncias a ello porque crees que nadie sabrá defenderte mejor que tú,

pues nadie te conoce tanto ni sabe tanto de ti como tú. Que cada cual prepare su defensa, preparas un alegato (informe en el que aparecen sus razones) en favor de vuestras peculiaridades y originalidad”.

Se les explicará que no se trata de demostrar que son mejores, ni superiores a nadie. Lo que importa es demostrar que yo soy muchas cosas (o tengo muchas características), y de entre ellas algunas son sólo mías y de nadie más.

OBJETIVOS

- Iniciar el autoconocimiento.
- Reflexionar sobre: habilidades, forma de ser, gustos,...
- Identificar aquellos aspectos propios que nos hacen sentir especiales e irrepetibles.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula; las mesas dispuestas en círculo.

MATERIALES: útiles de escribir y un hoja con un guión de orientación.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 35 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se explica la actividad al grupo, reparte el material de trabajo y aclara posibles dudas para rellenar el guión. Cada persona prepara su “defensa” (10 minutos). A continuación se hace la dramatización siguiendo unas orientaciones: cada persona, se pone en pie y dispondrá de Un minuto para leer su alegato. Si alguien tuviera dificultades para “defenderse” podrá contar con un abogado o abogada de oficio, es decir, el profesor o la profesora o un

compañero o una compañera de clase que se ofrezca voluntariamente. Para finalizar se les pregunta qué les ha parecido el juego.”.

A continuación explica la actividad: “Por parejas (se pueden formar al azar o atendiendo a la personalidad de cada alumno/a), se van a poner delante del espejo y miran su imagen hasta que les diga ¡ya! A continuación cada uno/a dirá 2 cosas sobre lo que ha visto en el espejo, una sobre si mismo/a y otra sobre su compañero/a”.

ACTIVIDAD 2

MANOS A LA OBRA

Ninguna obra de arte (edificio, cuadro, escultura,) es igual a otra. Del mismo modo, ningún ser humano es igual a otro, luego podríamos pensar en nosotros o nosotras como en obras de arte, tan originales que somos auténticas piezas de museo.

El profesor o la profesora explica la actividad al grupo: “Piensen en ustedes como en una obra de arte y dibújense indicando sus atractivos, cualidades y peculiaridades”.

Se recalcará que cualquier “cosa” puede ser una obra de arte, no tiene porqué tratarse de algo famoso o conocido. Lo que la hace valiosa es que es diferente a todas las demás.

El profesor/a explica al alumnado que van a descubrir sus habilidades especiales para después compartirlas en clase.

OBJETIVOS

- Identificar aquellos rasgos que nos hacen diferentes de otras personas.
- Valorar las diferencias individuales como un elemento positivo y enriquecedor.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escribir, pinturas, plastilina, regla, ficha descriptiva de la obra.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 35 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se explica la actividad al grupo dejando que cada persona elija sus materiales. Se les deja 15 minutos para que hagan su obra de arte, transcurridos los cuales se expondrán para que el grupo pueda contemplarla. A continuación se les deja 5 minutos para que, individualmente describan su obra: materiales utilizados – mínimo 3 cualidades positivas de su forma de ser - y atractivos - qué es lo que tiene esa obra para gustar al público, es decir, razones para que yo guste a las personas que tratan conmigo -.

Una vez realizado ese trabajo, se dejará cada ficha al pie de su obra y quienes lo deseen podrán añadir cualidades o atractivos que vean en esa persona.

Para finalizar cada cual leerá en alto la ficha de otro compañero o compañera y si lo desean la podrán llevar a casa.

ACTIVIDAD 3

EL JUEGO DEL DETECTIVE

Algunas veces hablamos con nuestros amigos y nuestras amigas de nuestros sentimientos, los juegos que nos gustan, nuestros programas de T.V. favoritos, ilusiones, comidas preferidas, cosas que nos pasaron en la infancia,...., ¡son tantas las cosas que podríamos contarles!. Pero... ¿qué podría yo decir sobre ellos y ellas?, ¿les digo las cosas sobre su comportamiento (algo que hace o dice), apariencia o forma de ser que me gustan?, ¿me las dicen a mi?

El profesor o la profesora explica que las opiniones que las personas de nuestro entorno (mi familia, mis amigos y amigas, el profesorado, etc.) tengan sobre mí, nos ayudan a conocernos un poquito más y darnos cuenta de qué aspectos nuestros les gustan y valoran. Se explica la actividad al grupo: *"Cada uno de ustedes describirá a una compañera o un compañero señalando 10 aspectos - habilidades, gestos, dichos, rasgos físicos, aficiones, comidas preferidas, etc.- que definan a esa persona (vale cualquier característica excepto las negativas)".*

OBJETIVOS

- Descubrir cualidades que caracterizan a cada cual y al resto.
- Señalar características positivas de las demás personas.
- Escuchar valoraciones positivas sobre cada cual hechas por otras personas.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula con las mesas dispuestas en círculo.

MATERIALES: tarjetas de cartulina, útiles escolares.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se escribirá en cada tarjeta el nombre de una persona, las barajará y cada alumno y cada alumna elegirá una. Después les explicará que deben señalar 10 aspectos que sean característicos de esa persona, que nos ayuden a identificarla. No se pueden decir cosas negativas (5 minutos). A continuación, por orden se pondrán en el centro del círculo y leerán las características con las que describen a esa persona o bien, imitarán alguno de sus gestos, hábitos, etc. El resto de la clase - detectives - deberá adivinar de quien se trata. (El grupo puede decidir si se permite hacer preguntas o no, cuántas,...).

UNIDAD N° 2

ME ENCUENTRO A GUSTO CONMIGO MISMO/MISMA

IDEA PRINCIPAL

La autoestima podría definirse como el conjunto de imágenes, sentimientos y rasgos que la persona reconoce o percibe como parte de sí misma. La autoestima tiene un componente evaluativo emocional fundamental (me siento bien, me gusta o no me gusta, en qué no me gusta, ¿puedo cambiarlo?,..., me acepto) que debemos trabajar. En este sentido, es importante que la persona aprenda a sentirse bien, a gusto consigo misma, valorando sus puntos fuertes-positivos y "aceptando" los débiles-negativos. Que aceptemos aquello que no nos gusta, no significa que carezcamos del afán de cambiar, más bien, la aceptación es el primer paso hacia el cambio..

OBJETIVOS

- Ampliar el autoconocimiento.
- Desarrollar una actitud de aceptación y valoración de sí mismos y de si mismas.
- Reflexionar los factores que influyen en la autoestima.

ACTIVIDAD 1

EL/LA "EXTRATERRESTRE"

Todas las personas tenemos aspectos positivos y negativos, pero con demasiada frecuencia hacemos hincapié o nos cuesta menos fijarnos y hablar de los negativos, olvidando los positivos. Es importante que luchemos contra esta tendencia que nos impide disfrutar más de la vida.

El profesor o la profesora explica la actividad a la clase: "Vamos a aprender a gustarnos un poquito más descubriendo al menos 5 cosas buenas nuestras, cosas que realmente les gusten de ustedes".

OBJETIVOS

- Descubrir aspectos positivos de cada cual.
- Expresar sentimientos positivos hacia cada cual ante los compañeros y compañeras.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula con las mesas dispuestas en círculo.

MATERIALES: fotocopia del cuento del/de la extraterrestre, hoja de votación con los nombres de toda la clase y útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les entregará el cuento fotocopiado y lo leerá en alto para asegurarse de que se ha entendido. Después de leerlo individualmente, escribirán las 5 cosas que le dirían al extraterrestre para salvar su vida (10 minutos).

A continuación, por parejas elegidas al azar por el profesor o la profesora, irán saliendo al centro del círculo y representarán la escena. El resto votará (sí/no) si el humano conseguirá salvarse o no. Si hay alguien que no lo consigue, se le concede otra oportunidad (que la elija entre ellos y ellas).

¡Un/a extraterrestre acaba de aterrizar en el patio del colegio! Pero en lugar de decirte, "llévame con tu líder", saca una pistola de rayos láser y te apunta con ella.

Entonces el/la extraterrestre te dice:

- ¡Vaya...un/a humano/a! Con lo poco que me gustan los/as humanos/as. Los/as humanos/as son escandalosos/as, sucios/as, desperdicios. Yo no puedo pensar en ninguna cosa buena de ellos/as.

La pistola láser zumba. El/la extraterrestre se detiene y piensa por un momento. Después dice:

- Por lo general reduzco a los/as humanos/as a moléculas. Pero hoy estoy de buen humor y te voy a dar una oportunidad de que me convenzas de lo contrario. Tienes un minuto para decirme 5 cosas buenas acerca de ti.

Después pudiera ser, aunque lo veo difícil, que me convenzas y no te reduzca a moléculas.

Baja la pistola láser, y el/la extraterrestre espera. ¿Qué le dirías?

ACTIVIDAD 2 EN LA TELEVISIÓN

Nuestra autoestima no es algo con lo que nacemos - como puede ser el color de los ojos, un tono de piel, los dedos largos/cortos, etc.- sino que es algo que se va formando, creciendo. Para que pueda desarrollarse y crezca sana, debemos alimentarla y una de las mejores maneras de hacerlo es recordándonos los aspectos positivos que tenemos, logros que vamos alcanzando, etc., a la vez que plantamos cara a los negativos.

El profesor o la profesora explica la actividad a la clase: "Vamos a reforzar nuestras cosas positivas y tratar de debilitar las negativas".

OBJETIVOS

- Diferenciar entre nuestros aspectos positivos y negativos.
- Practicar el autorrefuerzo positivo.
- Desarrollar la creatividad.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula con las mesas dispuestas en círculo.

MATERIALES: pizarra, tizas, revistas, cartulinas y útiles de escolares.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 40 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "nuestra autoestima es un "producto" formado por muchos y distintos componentes. Recuerden algún anuncio de T.V. que les guste mucho: un coche, un juguete, un videojuego..., y ahora imagínense que el producto es una persona, pueden ser ustedes mismos y tienen que elaborar un anuncio para resultar atractivas a la gente y que les compren". Cada persona elaborará una especie de mural en el que explique las seis razones básicas para convencer a la gente de que ése es el producto que deben llevarse a sus casas (35 minutos).

Para finalizar, se expondrán los murales en clase. Sería interesante mantenerlos durante una semana expuestos en la clase.

ACTIVIDAD 3

COSAS QUE ME GUSTAN MEJORAR

Decimos que una persona tiene una autoestima positiva, sana, o un autoestima alta, NO cuando piensa que es la mejor en algo: deporte, estudios, relaciones, cantando, etc. ni cuando para sentirse bien consigo misma debe pensar "soy perfecta, maravillosa, todo lo hago bien, nunca me equivoco". SI, cuando piensa: "en algunas cosas soy buena, en otras del montón, pero si me interesan me esfuerzo y me siento bien conmigo misma porque lo intento", "en ocasiones me equivoco, en otras hago/digo/pienso cosas de las que no me siento orgullosa, me gustaría cambiarlas",..., pero su valoración general es: Me encuentro a gusto conmigo !.

El profesor o la profesora explica la actividad a la clase: "Vamos a pensar y hablar de cosas propias que nos hacen sentir orgullo y de aquellas otras que por no gustarnos nos gustaría cambiar".

OBJETIVOS

- Ampliar el autoconocimiento.
- Desarrollar una actitud de aceptación y valoración propia.
- Reflexionar los factores que influyen en la autoestima.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula sentados/as por parejas.

MATERIALES: útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "durante cinco minutos quiero que penséis en cómo son en los distintos ámbitos de vuestra vida: en casa, en el colegio, en el barrio, en sus horas de juego, etc. y de qué cosas sientes satisfacción y en cuáles les gustaría mejorar. Después van a juntarse con un compañero o una compañera (ya explicará cómo hacer las parejas) y van a disponer de un minuto cada cual para contarle las cosas positivas. Comiencen así: "me siento orgulloso u orgullosa de...". Una vez que hayan contado lo positivo, disponen de otro minuto cada cual para contar lo negativo, comenzando así: "algo de mí que me gustaría mejorar es...". Yo les avisaré cuándo empieza y acaba el tiempo.

Respecto a la forma de emparejamiento, propongo que sea al azar. Por ejemplo: al inicio de la actividad se reparte un número a la mitad de la clase, la otra mitad va diciendo un número y ésa será su pareja.

UNIDAD N° 3
YO SOY MI MEJOR AMIGO/A

IDEA PRINCIPAL

Para aprender a "caernos bien a nosotros mismos o nosotras mismas", a sentir aprecio y simpatía hacia nuestra persona, es importante que, de vez en cuando nos detengamos a pensar en aquellas cualidades, características que valoro en las personas que considero mis amigos y amigas (cómo se portan conmigo, qué me dirían cuando las cosas me van bien y qué cuando las cosas me van mal). Ahora, miremos hacia nuestro interior y pensemos en cada cual como en un posible amigo o amiga: ¿nos gustaríamos?, ¿nos convendría mejorar en algún aspecto? Aprender a tratarnos como nuestra mejor amiga o nuestro mejor amigo, nos hará sentirnos a gusto, mejorará nuestra autoimagen, aumentará la confianza en nuestras posibilidades, nos convertirá en personas más "atractivas socialmente" y en resumen, nos procurará más felicidad.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las distintas variables que influyen en la autoestima.
- Desarrollar una actitud de aceptación y valoración propia.
- Identificar aquellos aspectos de la persona que nos ayudan a gustarnos.

ACTIVIDAD 1

EN LA GASOLINERA DE LA AMISTAD

Los amigos y las amigas son muy importantes para nuestra felicidad, nos aportan cariño, ayuda, diversión y les pagamos con la misma moneda. Pero

para poder ofrecer o dar algo primero tenemos que poseerlo, yo no puedo ser amigo o amiga de nadie (darle afecto, diversión, alegría, apoyo) si no lo guardo en mi interior. Por eso antes de nada tendremos que aprender a ser nuestras propias amigas o nuestros propios amigos. Esto significa hacer, pensar y decirnos cosas que nos ayuden a cuidarnos mental y físicamente.

El profesor o la profesora explica la actividad al grupo: "Vamos a pensar que somos las propietarias o propietarios de la gasolinera de la amistad, y allí vendemos o repartimos combustible a nuestras amistades. Claro está que para poder repartir ese combustible que nos ayuda a alimentar nuestra autoestima, primero tendré que cargar mis depósitos. Vamos a intentarlo".

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las distintas variables que influyen en la autoestima.
- Conocer los aspectos de su comportamiento que nos ayudan a gustarnos.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula sentados/as en grupos de cuatro personas.

MATERIALES: útiles de escribir y dibujar.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "dibujen una "gasolinera" de la amistad. Desde ella deben vender a sus amigos con ideas y consejos sobre cómo conseguir que su motor - su autoestima - funcione bien tanto a nivel físico como psicológico. Miren antes cómo están sus depósitos y cárguenlos a tope".

En grupos de cuatro personas, confeccionarán una lista de 20 cosas (10 y 10) que nos ayudan a mimarnos física y emocionalmente.

Una vez finalizado el trabajo, cada grupo comenta su lista y con todas ellas confeccionaremos una única lista que quedará expuesta en clase.

ACTIVIDAD 2

BUSCANDO UN AMIGO Y UNA AMIGA

A algunas personas les resulta difícil quererse y hacerse querer y sufren mucho por ello, sienten que no poseen cualidades que merezcan su valoración y el aprecio de las demás personas. Como ocurre con casi todas las cosas en la vida, con esfuerzo y dedicación, también podremos aprender a querernos. Cuando sepamos querernos ya estaremos preparados para querer y que nos quieran.

El profesor o la profesora explica la actividad al grupo: "Vamos a fijarnos en los amigos y amigas que tenemos y de entre ellos y ellas seleccionaremos un niño y una niña que nos parezcan que son quienes mejor se cuidan y se tratan a sí mismos/as".

OBJETIVOS

- Identificar comportamientos que enriquecen la autoestima.
- Adquirir hábitos saludables basándonos en la observación de otros niños y niñas.
- Reflexionar sobre las distintas variables que influyen en la autoestima.

MATERIALES:

LUGAR: en el aula sentados/as por parejas mixtas.

MATERIALES: útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "todas las personas tenemos cosas que enseñar y cosas que aprender de las demás personas. Ahora nos toca aprender a ser nuestras propias amigas o nuestros propios amigos, observando a los niños y las niñas de nuestra clase. Divididos por parejas (chico y chica) disponen de diez minutos para fijarse en las personas de su grupo y elegir un niño y una niña que se convertirá en modelo. Una vez que hayan elegido modelos, señalen 5 cosas que podrían aprender de él y 5 de ella, para que se conviertan en mejores amigos/as de ustedes (10 minutos). A continuación se hará la puesta en común.

Respecto a la forma de emparejamiento, es importante que las parejas sean mixtas (dependerá del número de niños y niñas), y el criterio para juntar a las personas podría ser el de afinidad de carácter.

ACTIVIDAD 3

ALICIA NO VIVE EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

En Bolivia, muchas personas (hombres y mujeres de todas las edades, también niños y niñas), se encuentran viviendo en la calle, albergues, etc. Muchas de estas personas sufren desde su infancia situaciones de abandono, soledad, falta de cariño, problemas escolares, falta de una vivienda digna,... y todo esto les va dejando profundas huellas difíciles de

borrar: falta de higiene, dificultades para comunicarse con las demás personas, descuido de su salud, falta de ilusión, sentimientos de tristeza, pensamientos de no valer nada y de inutilidad,..., y llega un momento en que pierden tanto la confianza en sí mismas que tratan a su cuerpo y a su mente como si fueran sus enemigos, se autodesprecian.

El profesor o la profesora explica la actividad al grupo: "Basándonos en la realidad de las personas "sin techo" vamos a reflexionar sobre nuestra propia situación y valoraremos los motivos que tenemos para sentirnos a gusto y felices con nosotros mismos o con nosotras mismas".

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las distintas variables que influyen en la autoestima.
- Valorar las variables personales que contribuyen a sentirse a gusto consigo mismo o consigo misma.

MATERIALES:

LUGAR: divididos/as en grupos de 4 personas.

MATERIALES: útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "Les voy a entregar una hoja en la que les cuento la historia de una niña transeúnte llamada Alicia*. Quiero que la lean, y se pongan en el lugar de ella y traten de comprender cómo se siente. Después piensen en 4 cosas que le darían para que aprendiera a sentirse más a gusto consigo misma".

A continuación se hace la puesta en común de las frases sugeridas por cada grupo.

*La historia de Alicia: Alicia es una niña albanesa de 10 años que desde los 2 está viviendo de transeúnte - yendo de albergue en albergue, en los que no puede dormir más de 6 noches seguidas -. Sus padres (Ana y Pedro) tuvieron que marcharse de su país porque eran muy pobres y no había trabajo. Después de vagar durante un año por Bolivia, su padre desesperado comenzó a traficar con drogas y a meterse en líos con la policía y su madre, al cabo de poco tiempo, empezó a beber mucho.

Alicia ha ido creciendo sin un hogar estable, su padre y su madre han descuidado su alimentación, apenas ha ido al colegio y no la llevaban al/a la médico/a, su ropa no era la adecuada al clima, etc., y así hasta hace un mes que ha encontrado una familia que la quiere adoptar. Ahora va al colegio pero siempre está sola, no habla con nadie. Sus compañeros y compañeras han observado que apenas come nada de lo que le dan en el comedor, toma mucha coca-cola, y alguna vez le han visto cogiendo colillas del suelo y fumándolas. Tose mucho (tiene los bronquios delicados), pero no se pone la chompa cuando hace frío y le gusta mojarse en la fuente pública. Cuando se acercan a ella, parece que se asusta y se aleja, incluso cuando le hacen algún elogio; otras veces, cuando mandan hacer algo que ella no sabe, rompe la hoja y llora porque dice que ella nunca podrá aprender nada, que ella es tonta,... si la intentan consolar les contesta que la dejen en paz, que ella no merece la pena y que no se preocupen. Lo cierto es que Alicia sufre mucho porque no está a gusto con ella misma, no se gusta, se siente fea, torpe, incapaz de aprender, y piensa: "¿quién va a querer a una persona como yo?".

UNIDAD N° 4
LA AUTOCOMUNICACIÓN POSITIVA

IDEA PRINCIPAL

Entendemos por autocomunicación toda reflexión que una persona se hace a sí misma, a media voz o en voz baja y que atañe esencialmente a su propia forma de ser. Este diálogo interno que la persona entabla consigo misma, muchas veces sin darse cuenta de ello, puede tener una importancia capital en cuanto que provoca una atmósfera interna de derrotismo o éxito que condiciona el comportamiento externo de la persona. Es natural que un diálogo interno centrado en frases como: "No valgo para nada", "Nada me sale bien", "Todo es demasiado difícil para mí", "Nadie me aprecia", etc., genera una predisposición hacia un comportamiento derrotista, cuyo término será, muchas veces, el fracaso, de la misma forma que una autocomunicación positiva tenderá a facilitar comportamientos más exitosos y un autocontrol sobre la vida de la persona.

OBJETIVOS

- Comprender cómo influyen las autocomunicaciones en la autoestima.
- Identificar sus autocomunicaciones positivas y negativas.
- Aprender a reforzar las autocomunicaciones positivas y a controlar las Negativas.

ACTIVIDAD 1 EN LÍNEA DIRECTA

El decirnos y afirmar cosas positivas de nuestra persona es importantísimo porque hace que nos sintamos bien y que el resto conozcan nuestras cosas agradables y positivas.

Si nos decimos cosas positivas, nos sentimos mucho mejor, nos damos ánimos, nos recompensamos y llegamos a valorarnos y querernos; esto hará que emprendamos más cosas y estemos mejor con las demás personas, lo que a su vez repercutirá en que las otras personas nos estimen más. El profesor o la profesora insistirá en la importancia que tiene para los alumnos y las alumnas el sentir y pensar de modo positivo respecto a su persona.

OBJETIVOS

- Comprender la influencia que el diálogo interno tiene en la autoestima.
- Distinguir entre las autocomunicaciones positivas y negativas.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula con las mesas dispuestas en círculo.

MATERIALES: útiles de escribir, videocámara, video y T.V.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 50 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: *Quiero que piensen en 5 diferentes aspectos de su vida por las que puedan decir cosas positivas (aspecto físico, área del deporte, colaboración en las tareas de casa, rendimiento académico,

esfuerzos por mejorar, relaciones con las otras personas). Sólo vale decirse cosas positivas, las negativas las dejaremos para otro momento. Una vez pensadas, escribanlas y después las diremos para la T.V."

El profesor o la profesora lleva a cabo un **modelado** para que el grupo comprendiera a qué tipo de autoverbalizaciones nos referimos. Así pues, el profesor o la profesora pensará en 5 cosas de las que se sienta satisfecho o satisfecha y expresará lo que piensa o se dice a sí mismo/a respecto a ellas. Para ello primero describirá brevemente la situación y luego añadirá lo que se dice a sí mismo/a. Por ejemplo:

1. Tengo que acabar un trabajo sobre la autoestima para dentro de 10 días y lo estoy haciendo, entonces me digo: ¡adelante Olga, ya has hecho la mitad del trabajo!
2. Una alumna me pide que le explique por segunda vez un ejercicio, lo hago y lo entiende, entonces yo me digo: ¡qué a gusto me siento porque le he sabido explicar el ejercicio!
3. Ayer fui a visitar a unos amigos y me preparé un poquito más de lo habitual, cuando me miré al espejo me dije: ¡qué guapo me veo con estos pantalones!, etc.

Cuando las alumnas y los alumnos hayan realizado su trabajo, individualmente se pondrán de pie, al igual que el profesor o la profesora, comentarán cada situación y expresarán en público sus autoverbalizaciones positivas. Esto se grabará en video con el fin de que podamos darles un buen **feedback** (reforzar si son autoverbalizaciones positivas y si hubiera alguna neutra o negativa, aportar ideas para transformarla en positiva y que la exprese la persona indicada).

ACTIVIDAD 2

EN EL VESTUARIO (DE LOS FUTBOLISTAS)

El lenguaje interior lo constituyen las frases y las palabras que cada persona se dice a sí misma ("soy una chica lista", "soy cariñoso con mis amigos y amigas", etc.).

El lenguaje interior también tiene que ver con el autocontrol de la conducta, ya que la persona hablándose a sí misma guía sus comportamientos y controla sus impulsos ("fíjate más", "tranquila, hazlo poco a poco", "ánimo, seguro que lo haces bien", etc.).

Igualmente, ese lenguaje interior está presente en las atribuciones causales que tienen lugar cuando la persona se habla a sí misma tratando de explicar por qué le pasan las cosas ("he suspendido porque el profesor me tiene manía", "he aprobado porque he estudiado mucho", "he aprobado porque ha sido fácil",...). Una persona con una autoestima negativa tiene tendencia a echarse la culpa de las cosas que le salen mal y se quita mérito cuando le salen bien. Conviene que aprendamos a hacer atribuciones realistas para que nos conozcamos mejor y mejore nuestra autoestima.

El/la profesor/a insistirá en la importancia que tiene para nuestro bienestar y felicidad la manera en que nos expliquemos el porqué de las cosas positivas y negativas, de nuestros éxitos y fracasos.

OBJETIVOS

- Comprender cómo influyen las autocomunicaciones en la autoestima.
- Descubrir la influencia del estilo atribucional en la autoestima.
- Fomentar un estilo atribucional realista.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula en grupos de 4 personas.

MATERIALES: fotocopias (ejemplo del futbolista*), lápiz.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 25 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les entrega el material fotocopiado y se les explica lo que deben hacer: deberán adivinar cómo afecta a cada futbolista su lenguaje interior (segunda columna) y qué le convendría decirse para sentirse mejor, con más autoconfianza y poder hacer frente a la situación (tercera columna). Para ello tienen que escribir la letra correspondiente delante de cada diálogo interno.

Cuando acaben el ejercicio se hace una puesta en común y se pueden proponer más autocomunicaciones positivas alternativas.

Veamos el ejemplo de 5 futbolistas (del Bolívar, Strongest, Wilsterman, San José y Oriente Petrolero). Todos ellos tienen en común que son delanteros y que no están rindiendo nada bien en los últimos partidos.

¿A qué atribuye esta mala marcha cada uno de ellas/os?	Pensando así: ¿cómo se sentirá respecto a su valía personal (autoestima)?	¿Qué podría pensar y decirse a sí misma/o para que su autoestima no decreciera?
a) "Soy un/a inútil, no valgo para nada..."	...con ánimos, porque sabe que el motivo depende de él/ella (algo podrá hacer) y es pasajero, controlable y modificable.	..."Si hago los ejercicios que me mandó la fisioterapeuta me recuperaré y mejorará mi rendimiento".
b) "Estoy desconcentrado/a porque sólo pienso en mi nuevo ligue"...	...regular, apenas está en sus manos y no se sabe si podrá solucionarlo.	..."Hablaré con mis compañeros/as para ver si tienen algún problema conmigo y si lo tienen intentaré arreglarlo".
c) "No me he recuperado de la lesión porque no he hecho bien la rehabilitación"...	...mal, pues cree que las causas de su mal juego no dependen para nada de él/ella, está en manos de la suerte, y por lo tanto, no puede hacer nada para mejorar.	..."Déjate de bobadas. Piensa despacio en qué está pasando para que juegues peor (lesiones, pereza, nervios, etc.) y haz algo para cambiarlo".
d) "Mis compañeros/as no me pasan la bola"...	...derrotado, porque para éste jugador la razón de jugar mal reside en él y además piensa que no tiene nada que hacer, porque en realidad no vale.	..."Bueno, no pasa nada, me gustaría ser mejor delantero/a pero..., si no, puedo jugar en otro puesto, o ir a otro equipo. Sé que soy capaz de salir adelante, aunque sea haciendo otras cosas".
e) "Me han echado la maldición"...	...esperanzado pues piensa que es algo que depende de él (está en sus manos) y lo puede mejorar	..."Vale, a ver si me sereno y me concentro en lo mío, así jugaré mejor".

ACTIVIDAD 3

SECRETOS DEL CORAZÓN

Una manera de enriquecer mi autocomunicación y de aprender a pensar mejor de mí y decirme mensajes positivos es aceptando y valorando las cosas positivas que las demás personas que se relacionan conmigo me dicen o hacen por mí y para mí. Esta es una vía de doble sentido, es decir, también yo puedo aprender a ser inspirador/a de la autoestima de otras personas, ofreciéndoles aprecio, aceptación, afecto (diciéndoles cosas

positivas, ayudándoles, haciéndoles favores,...). Si te conviertes en fuente de verbalizaciones positivas, atención y ayuda, harás que las personas de tu alrededor se sientan más felices (fortalecerás su autoestima) y a su vez tu te sentirás contenta contigo misma/o.

El profesor o la profesora hablará con el alumnado de los sentimientos y pensamientos que brotan en nuestro interior cuando nos convertimos en fuente de aprecio para las personas de nuestro alrededor.

OBJETIVOS

- Comprender cómo influyen las autocomunicaciones en la autoestima.
- Reflexionar sobre la repercusión que los mensajes positivos dirigidos a personas que nos son significativas tiene sobre nuestra autoestima.
- Aprender a inspirar sentimientos positivos en las demás personas.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: en el aula las mesas dispuestas en círculo.

MATERIALES: útiles de escribir, papel de carta, sobre y sello.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "Quiero que piensen en una persona que les resulte especial y le escriban una carta en la que le expresen los sentimientos positivos que les inspira y le hablen de aquellos aspectos de su apariencia, de su forma de ser y de su conducta (cosas que hace o dice) que os gustan y os hacen apreciarle tanto (15 minutos). Debe ser una carta que no exceda de "x" líneas y que será un secreto compartido entre tú y esa

persona que la reciba; no obstante, si a alguien le hace ilusión leerla en clase, le escucharemos gustosamente”.

Una vez finalizada la carta se hará una puesta en común acerca de cómo se han sentido mientras la escribían y después de escribirla, y cada persona debe dirigirse a sí misma, en voz alta, un mensaje positivo referente a ello (15 minutos).

El profesor o la profesora y el grupo reforzarán las autoverbalizaciones positivas y moldeará las que no lo sean transformándolas en positivas. De esta manera mejora su autodiálogo interno a través de la práctica directa y del modelado.

No hemos especificado si la persona en cuestión debería ser algún compañero o compañera de la clase o alguien de fuera del colegio. Esa decisión se deja en manos del profesorado, que pondrá especial cuidado en que ninguna persona de clase se quede sin carta en caso de elegir la primera opción.

UNIDAD N° 5

ALEJANDO LAS PREOCUPACIONES

IDEA PRINCIPAL

A menudo sentimos ofuscación, desvelo, nerviosismo ante algún problema o situación que nos disgusta. Asimismo, podemos anticipar que las cosas no van a salir bien e incluso podemos imaginar consecuencias catastróficas; pues bien, a esta respuesta emocional se le denomina preocupación y dependiendo de la intensidad y racionalidad de la misma también podríamos

hablar de ansiedad. La preocupación es una emoción consecuencia de los pensamientos de la persona.

Cada persona interpreta y etiqueta las situaciones de una manera particular, juzga los sucesos como buenos o malos, temibles o agradables y anticipa si puede ocasionarle alguna consecuencia positiva o negativa. Estas etiquetas o juicios se forman a lo largo de un interminable diálogo de cada persona consigo misma, en el que los pensamientos fluyen en la mente sin interrupciones coloreando nuestras experiencias y cuando esta charla interna es negativa el resultado es la preocupación, el malestar, la ansiedad. Por tanto, controlando nuestros pensamientos podremos eliminar gran parte de nuestras preocupaciones o, cuando menos, aliviar su intensidad.

OBJETIVOS

- Comprender la influencia de las autocomunicaciones negativas en sus sentimientos de preocupación.
- Aprender a manejar los pensamientos erróneos.
- Distinguir entre las variables controlables y no controlables de su vida.
- Adoptar una postura activa ante sus preocupaciones.

ACTIVIDAD 1

VENTILO MIS PREOCUPACIONES

La preocupación es una emoción que todas las personas hemos experimentado en alguna ocasión y que es consecuencia de nuestros pensamientos, es decir, de nuestra autocomunicación negativa. Dependiendo de nuestro diálogo interno interpretamos las situaciones como buenas o malas, como agradables, neutras e incluso horribles. Es en este último caso

cuando sentiremos malestar, tristeza, abatimiento, nerviosismo y, por tanto, preocupación.

El profesor o la profesora explicará al grupo que todas las personas tenemos preocupaciones y que eso no es malo. Lo importante es aprender a manejarlas para que no nos causen tanto malestar, y una manera de controlarlas es modificando nuestro lenguaje interior.

OBJETIVOS

- Comprender la influencia de las autocomunicaciones negativas en sus sentimientos de preocupación.
- Comparar distintas respuestas ante las preocupaciones.
- Adoptar una postura activa ante sus preocupaciones.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula, en grupos de cuatro personas.

MATERIALES: papelería y útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 40 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "Quiero que piensen en alguna preocupación que tengan o hayan tenido recientemente y la escriban en una hoja, explicando:

- i. Qué es lo que les preocupa exactamente.
- ii. Qué cosas pasan por su cabeza cuando piensan en ello.
- iii. Qué hacen para quitarse esa preocupación. (convendría que se les facilitara una hoja con estas tres preguntas).

Cuando estén escritas (10 minutos), doblar la hoja por la mitad y la arrojan a un balde (colocado en el centro de la clase). No deben poner su nombre en la hoja, es algo anónimo”.

A continuación se revuelven las hojas y se seleccionan tantas papeletas como número de grupos, y se reparten una a cada grupo, dando la siguiente instrucción:

“Leer la preocupación que aparece en su hoja y discutir en el grupo qué les parece la manera de pensar y de solucionar la preocupación de esa persona. Si pueden, aportar otras formas de solucionarla”. Para acabar se hará una sesión en común entre todos los grupos, que servirá para la discusión.

ACTIVIDAD 2

CALLEJÓN CON SALIDA

Muchas veces, cuando las cosas no nos salen como nos gustaría o surgen imprevistos, nos ponemos de mal humor, tristes o sentimos rabia e impotencia, y... le damos vueltas y vueltas al mismo asunto, “rumiamos nuestros pensamientos” sin que se nos ocurra ninguna manera de hacerle frente a la situación para sentirnos mejor. En estos casos decimos que estamos preocupados o preocupadas. Esto es algo muy normal, pero lo que no es sano para nuestro bienestar y nuestra autoestima es que nos quedemos atascados como en un callejón sin salida.

El profesor o la profesora comentan con el grupo que casi siempre existe un modo de aliviar o eliminar las preocupaciones y que, como todas las cosas en la vida, se puede aprender. La manera de hacer frente a las preocupaciones tendrá mucho que ver con la razón que las provoque, si es

algo controlable por mí, o por el contrario se me escapa de las manos. Para ello estudiarán los casos de David y Marlene*.

OBJETIVOS

- Distinguir entre las variables controlables y no controlables de su vida.
- Adoptar una postura activa ante sus preocupaciones.
- Comprender la influencia de las autocomunicaciones negativas en sus sentimientos de preocupación.
- Aprender a manejar los pensamientos erróneos.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "Quiero que lean los casos de Marlene y de David y que se imaginen que son parte de la clase. Después deben contestar a estas preguntas:

- i. ¿Qué frases y palabras positivas se podían haber dicho Marlene y David para salir de sus preocupaciones y sentir menor desgracia?
 - a)
 - b)
 - c) (15 minutos)

- ii. ¿Qué diferencias ven entre las razones de Marlene y David para sentirse así?

A continuación se hará la puesta en escena. Si la profesora o profesor lo ve conveniente puede animarles a contar alguna experiencia personal parecida a las de los casos.

* CASO MARLENE: Marlene lleva unos días muy triste y callada, al principio no nos quería decir lo que le pasaba, así que cada día la veíamos peor. Por fin esta mañana nos ha contado que está así porque todo le sale mal, por ejemplo, ella siempre había querido participar en un concurso de canciones de la tele pero no puede hacerlo hasta que tenga 14 años, y por si eso fuera poco, el fin de semana pasado su familia había hecho un plan para irse a pasear a Copacabana donde su tía, pero como había bloqueos se cerraron las carreteras y tuvieron que quedarse en casa.

* CASO DAVID. Ayer David se llevó un buen mal momento. Al final de la clase la profesora le dio los resultados de los exámenes, y como había estudiado bastante, esperaba buenos resultados.

El disgusto fue tremendo porque había 3 exámenes que no había aprobado.... Al final de la clase no esperó a sus amigos, amigas y se marchó volando para su casa.

En el camino se iba diciendo a sí mismo: "todo me sale mal"; "no vale la pena intentarlo porque nunca mejoraré"; "no sirvo para estudiar"; "mi padre y mi madre se van a llevar un disgusto por mi culpa";....., y otras cosas por el estilo.

ACTIVIDAD 3

LA MUÑECA DE TRAPO

Lo primero que debemos saber, y que creo que ya nos hemos dado cuenta, es que, ante ciertas cosas la gente se preocupa excesivamente, eso significa que:

1. **PIENSAN** ciertas cosas que normalmente son exageradas, "malas", mentiras y/o negativas.
2. **SIENTEN** ciertas sensaciones en su cuerpo: respiración agitada, sudoración, palpitaciones, tensión muscular, sensación de mareo, etc.
3. **ACTÚAN** como personas "preocupadas": lloran, se quedan calladas, cogen rabietas, etc. Así que, tener una preocupación significa pensar, sentir y actuar de una forma determinada.

El profesor o la profesora explica al grupo, que todas las personas estamos preocupadas de vez en cuando, lo importante es que se puede aprender a controlar la preocupación para que no dure mucho ni sea exagerada. Además, la preocupación, normalmente no nos entra de repente, sino que muchas veces empezamos a sentir algo de preocupación y empezamos a notar que nuestro cuerpo se pone nervioso y poco a poco nos vamos poniendo peor. En este momento es muy importante que aprendamos a serenarnos y relajarnos.

OBJETIVOS

- Distinguir entre las variables controlables y no controlables de su vida.
- Adoptar una postura activa ante sus preocupaciones.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula, las mesas retiradas y deambulando por la clase.

MATERIALES: hoja-guión* para el profesor/a.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se les explica la actividad: "Vamos a jugar a ser una muñeca o un muñeco de trapo y vamos a movernos, doblarnos, etc. como tales. Para ayudarles yo voy a ir dando unas indicaciones sobre lo que tienen que hacer, ¿de acuerdo?"

Empezamos: ¡Hola muñeca/o de trapo!, vamos a jugar...

GUIÓN* "Muñeca/o de trapo, dobla tu cuerpo por la cintura. Cabeza abajo, tus brazos y tus piernas cuelgan con soltura... ¡oye, qué lindo! (puedes añadir "tu cuerpo se balancea como si fueras un péndulo o la trompa de un elefante").... Las piernas te tiemblan.

Te mueves de un lado al otro..... Todo es acción, movimiento, rapidez... Te pones de pie, pero las piernas se te doblan y te caes. Como eres un/a muñeco/a, te equilibras libremente... ¡Qué lío, qué jaleo!

Nada sujeta al pobre muñeco/a. Ni telas, ni cuerdas, ni gomas... consiguen ponerlo de pie. Ten cuidado, amiguita/o, trata de no caerte... ¡Oh, muñeca/o de trapo!... te mueves y mueves de un lado a otro. No hay quien te pare. Tus piernas se encogen y se estiran. Tu tronco sube y se vuelve a caer. Tus brazos y manos giran como aspas de un molino... (10 minutos).

Al finalizar el ejercicio se hará una puesta en común sobre las sensaciones experimentadas por cada alumno.

UNIDAD N° 6

APRENDIENDO DE LOS ERRORES

IDEA PRINCIPAL

Cuántas veces habremos escuchado la frase "ninguna persona es perfecta", y cuántas veces la hemos repetido tras cometer un error, tener un descuido o simplemente cuando nos comportamos de un modo que no nos agrada. Pero, ¿realmente pensamos y sentimos de acuerdo con esa frase? Sinceramente, lo dudo; si no, ¿por qué nos disgustamos tanto cuando nos equivocamos y sacamos conclusiones acerca de nuestra ineptitud, ineficacia, poca valía?, ¿por qué sentimos ira, frustración,... cuando algo no sale como esperamos?, ¿por qué sentimos ansiedad y culpa cuando nos hacen una crítica respecto a algo que no hemos hecho adecuadamente?

Demasiados "porqués" y una sola respuesta: nuestra autocomunicación negativa ante nuestros errores que no nos permite aceptar esa frase que con facilidad brota de nuestros labios "ninguna persona es perfecta".

Para aceptar e interiorizar esa idea es importante considerar que:

- Los errores constituyen una parte inherente de la conducta humana.
- los errores son una fuente inagotable de aprendizaje.
- cometer errores no nos resta valía como persona.
- las personas que saben aceptar sus errores son personas con más autoconfianza para hacer frente a las dificultades de la vida.

- aceptar nuestros errores nos hace más fuertes y más felices.

OBJETIVOS

- Reconocer que los errores son una parte normal de la vida.
- Distinguir entre los distintos tipos de errores y sus consecuencias.
- Aprender a aceptar los errores responsabilizándose de ellos.

ACTIVIDAD 1

LA RISATERAPIA

Una buena manera de manejar los errores sin que éstos nos produzcan tanto malestar: vergüenza, rabia, tristeza, culpa, etc., y nos acongojen, consiste en desarrollar nuestro sentido del humor y aprender a reírnos de nosotras mismas o de nosotros mismos, haciendo chiste de nuestros errores. De esta manera, nuestro tartamudeo al exponer un tema, un tropezón al entrar en la consulta médica, un gol fallado a portería vacía,... podría resultarnos incluso graciosos. Merece la pena pues así les quitamos "hierro", los desdramatizamos y, por si eso fuera poco, compartimos un rato de broma con las demás personas..., además ¡es tan sano reírse!

El profesor o la profesora explica al grupo "vamos a utilizar una técnica novedosa para hacer frente a nuestros errores y que consiste en ver la parte cómica o graciosa de los mismos. Cuando lo consigamos, nos reiremos todo el mundo y especialmente la persona que lo ha cometido y veremos que aflojando la mandíbula se nos afloja también la mente".

OBJETIVOS

- Reconocer que los errores son una parte normal de la vida.

- Manifestar una postura activa positiva ante los errores.
- Distinguir entre los distintos tipos de errores y sus consecuencias.
- Aprender a aceptar los errores responsabilizándose de ellos.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula, las mesas formando círculo.

MATERIALES: hoja-guión para el profesor/a.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 45 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se comentará en clase algún error o experiencia difícil que haya experimentado.

Señalará que con el paso del tiempo, ahora es capaz de verlo con las gafas cómicas y encontrar en ella motivos graciosos que le producen risa (modelado).

A continuación, pedir al grupo que recuerden alguna situación "difícil" en la que cometieron un error o equivocación, que pueda ser enfocada desde la óptica del humor y la escriban, primero tal y como la sintió realmente y luego tal y como la vería con las gafas cómicas (10 minutos).

A continuación irán saliendo al centro, por turno, todas* aquellas personas que quieran reírse en público de sí mismas. Primero describirán brevemente el hecho y después le acompañarán de comentarios humorísticos, ayudándose de mímica.

Se animará a los compañeros/as a que le digan frases de ánimo y de humor.

* Será el profesor o la profesora quien decida si es conveniente que salgan todas las personas o sólo las que se ofrezcan voluntarias.

ACTIVIDAD 2

A LA CAZA DEL ASTUTO

Todas las personas cometemos errores incluso aquellas que consideramos que son más brillantes o que han alcanzado el "éxito". Los errores no son obstáculos para conseguir las metas que nos proponemos sino que, por el contrario, son el instrumento o la herramienta -una especie de escalera- que nos permite salvar la diferencia entre nuestro punto de partida y la meta que queremos alcanzar.

El profesor o la profesora comentan en clase las numerosas muestras de que todo el mundo se equivoca alguna vez sin que ello suponga una catástrofe en sus vidas.

OBJETIVOS

- Reconocer que los errores son una parte normal de la vida.
- Internalizar que los errores no disminuyen la valía de la persona.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escritura, una caja.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 40 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

El profesor o la profesora lanzará una pregunta a la clase: "¿A qué personas admiran? ¿Por qué motivos? (pueden ser personas conocidas del país o ciudad, deportistas, gente de la televisión, la política, etc.)".

Se utilizará la técnica de torbellino de ideas -en grupo grande- y de ahí se saca una lista de "personas admiradas", el profesor o la profesora, en la pizarra, anotará los nombres en una columna y los motivos en otra (5 minutos). A continuación se divide el grupo en subgrupos de 4 personas, y se les pide que elijan 2 ó 3 personajes de la lista que conozcan más, y traten de recordar algún error o equivocación cometida por los mismos y lo anoten (10 minutos). Una vez finalizada esta tarea se hace un debate y el profesor o profesora añadirá los errores en una tercera columna, tras lo cual discutirán la influencia de los errores en la autoestima y valía de las personas.

ACTIVIDAD 3

NO LANCEMOS BALONES FUERA

Cometemos errores cuando las cosas no salen perfectamente o al menos no como esperábamos y deseábamos. Los errores pueden ser de diferentes tipos. Por ejemplo:

1. Atendiendo al criterio objetividad-subjetividad, equivocarse de puerta al ir de visita a casa de alguien es un error objetivo, observable; sin embargo, no visitar a una amiga enferma, puede ser una conducta inadecuada para ella y "normal" para mí, es decir, para ella es un fallo por mi parte y quizás no para mí.

2. Atendiendo a las consecuencias, un error en un examen del colegio o un error en una entrevista para conseguir un empleo, o un error en el manejo de un arma..., tiene consecuencias muy diferentes.
3. Atendiendo a nuestra actitud previa, nuestra preparación, nuestra reflexión, intencionalidad, etc. el error lo valoraremos de distinta manera.

En cualquiera de los supuestos anteriores, lo más importante es que aceptemos, asumamos nuestros errores y nos responsabilicemos de sus consecuencias.

El profesor o la profesora explica al grupo que la expresión: "lanzar balones fuera" significa "esquivar nuestros errores" o no asumir las consecuencias de nuestros actos. La única manera de aprender de los errores es aceptándolos como algo, aunque no deseable, sí natural en la vida, y sobre todo asumiendo nuestra responsabilidad en ello, tanto en el "antes" (preparación, cuidado,...) de cometer el error, como en el "después" (consecuencias para mí y para las demás personas).

OBJETIVOS

- Distinguir entre los distintos tipos de errores y sus consecuencias.
- Aprender a aceptar a los errores responsabilizándose de ellos.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula, las mesas formando círculo.

MATERIALES: fotocopias de la hoja de trabajo, tiza y pizarra.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 25 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se entregará una fotocopia del ejercicio a cada alumna y alumno y se explicará que conjuntamente (utiliza la técnica de la lluvia de ideas) van a proponer diferentes reacciones adecuadas ante los errores y las advertencias que sacan de ellos (10 minutos).

Será él o ella quien anote las propuestas y después, en una segunda fase tratarán de seleccionar las mejores alternativas (15 minutos).

ERROR	QUÉ HARÍAS DESPUÉS	QUE APRENDISTE DE ELLO
Mi madre me dijo que apagara la cocina de gas y se me olvidó. A consecuencia de ello se formó un pequeño incendio en la cocina.		
En el control de "mate", me confundí en una suma y casi suspendo.		
Una amiga se enfadó porque me prestó el lápiz y yo, jugando, se lo rompí.		
Ayer fui a comprar el pan y la leche y como entré en la tienda a todo correr me caí y rompí una maceta de la tendera.		
El día de mi cumpleaños se me olvidó invitarle a Javier a la merienda. Al día siguiente le vi y estaba triste y serio conmigo.		
En clase de gimnasia, algunas veces me confundo en el ejercicio y le piso el pie a mi compañera.		
Andando en bicicleta iba haciendo carreras con mis amigas y, como iba mirando para atrás, no vi a un anciano que cruzaba la calle y le atropellé.		
En el partido de fútbol de ayer, quise hacer una jugada individual y no le pase la pelota a mi compañero que tenía el arco libre, y fallé y por eso no ganamos el partido.		
Se me olvidaron los lentes en la piscina y las he vuelto a perder.		

UNIDAD N° 7
CÓMO HACER QUE LAS COSAS TE VAYAN BIEN

IDEA PRINCIPAL

Todo el mundo queremos que las cosas nos vayan bien. Para lograrlo es fundamental fijarse metas y trazar un plan para alcanzarlas. En la medida en que vamos logrando nuestros objetivos nos sentimos mejor con nosotros mismos y con nosotras mismas y nos atrevemos a afrontar nuevos retos. No podemos dejar todo en manos del destino. Para que las cosas nos vayan bien tenemos que hacer un esfuerzo consciente y deliberado.

OBJETIVOS

- Distinguir entre metas realistas y no realistas.
- Conocer la influencia del éxito en la autoestima.
- Reconocer la importancia de marcarse metas y desarrollar un plan para conseguirlas.
- Valorar los éxitos propios..

ACTIVIDAD 1

EL SECRETO DE MI ÉXITO

Tener éxito requiere planificación y esfuerzo. En general admiramos a determinadas personas a las que las cosas les van muy bien. Seguro que su éxito se debe en gran parte a la fijación de metas y a una buena planificación de su tiempo y esfuerzo.

El profesor o la profesora explica la actividad al grupo: "Piensa en alguien a quien admires. ¿Cómo ha logrado sus metas? ¿Qué crees que ha tenido que hacer para alcanzarlas?"

OBJETIVOS

- Reconocer la importancia de marcarse metas y desarrollar un plan para conseguirlas.
- Identificar los éxitos propios.
- Analizar las atribuciones causales erróneas sobre los éxitos ajenos.
- Reconocer la influencia del éxito en la autoestima.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escritura.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se pide a los niños y las niñas que individualmente piensen en alguien a quien admiren y respondan a las siguientes preguntas: ¿Por qué le admiras? ¿Qué ha logrado? ¿Cómo crees que lo ha conseguido? ¿Debe su éxito a la suerte?

A continuación el grupo pensará en algo que hayan conseguido recientemente, las cosas que les han salido bien en los últimos días (en casa, en el colegio etc.). Cada cual comentará al resto en qué ha tenido éxito y explicará qué hizo para lograrlo y cómo se sintió después.

El educador o educadora comentará que aunque no se consiga el objetivo lo importante es haberlo intentado. Habrá que analizar qué ha fallado e intentar corregirlo para que en la próxima ocasión nos salga bien. Tener éxito no significa lograr grandes objetivos, sino sentir satisfacción con las cosas que nos salen bien cada día.

ACTIVIDAD 2

LA CAJA DE LOS DESEOS

Todo el mundo tiene sueños e ilusiones, pero cada persona desea cosas distintas.

Cuando queremos algo tenemos que preguntarnos ¿Por qué quiero conseguir eso? El profesor o la profesora explica la actividad a la clase: "Se van a dibujar cada uno alcanzando una meta, algo que quieren conseguir y después vamos a poner los dibujos en esta caja".

OBJETIVOS

- Aprender a fijarse metas y desarrollar un plan para conseguirlas.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escritura, una caja.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 40 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se dan las instrucciones al grupo. Los niños y las niñas dibujan en una hoja sus metas (15 minutos). Después se ponen en una caja. A continuación la profesora o el profesor sacan algunos dibujos al azar y los expone en la pizarra sin decir a quién pertenecen. Preguntará al grupo cuál es la meta del dibujo y si les parece algo fácil o difícil de alcanzar teniendo en cuenta los siguientes criterios: ¿Cuánto tardarás en lograrlo? ¿Depende de ti? ¿Puedes hacer algo para conseguirlo? (10 minutos).

Posteriormente formarán grupos de 4 estudiantes e intentarán desarrollar un plan para lograr el objetivo del dibujo detallando cada paso necesario para conseguirlo (15 minutos).

Se destacará la importancia de desarrollar un plan para conseguir nuestras metas.

ACTIVIDAD 3

TRIUNFAR EN EQUIPO

Las personas formamos parte de distintos grupos, la familia, la clase, grupo de amigos, etc. En ocasiones tenemos que marcamos metas como colectivo.

En este caso la planificación es, si cabe, más importante que cuando queremos conseguir algo como individuos. Lograr objetivos en grupo nos llena de satisfacción y aumenta la cohesión del grupo.

OBJETIVOS

- Reconocer la importancia de marcarse metas y desarrollar un plan para conseguirlas.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escritura.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se formarán grupos de 5 personas. Cada grupo se marcará una meta realista para la clase. Por ejemplo organizar una fiesta, ir de excursión, hacer una torta. . .

Completarán la siguiente ficha:

Nuestra meta es:

Pasos para lograrla	Responsable	Fecha	Comprobación
1.-			
2.-			
3.-			
4.-			

Posteriormente cada grupo explicará al resto de la clase cuál es su meta, por qué la han elegido y les pondrán al corriente de los pasos que hay que dar para lograrla.

UNIDAD N° 8
CONTROLANDO LA TRISTEZA Y LA TENSIÓN

IDEA PRINCIPAL

En ocasiones nos sentimos las personas tensas o tristes, pero si aprendemos a controlar nuestros estados de ánimo seremos más felices y podremos afrontar mejor las dificultades. Para manejar estas emociones se puede utilizar la relajación, enviarnos mensajes positivos y hacer cosas divertidas. El cuerpo y la mente están unidos. Ser optimista es bueno para la salud.

OBJETIVOS

- Aprender a controlar los estados de tristeza y tensión.
- Identificar la influencia de las autocomunicaciones positivas y negativas en el
- estado de ánimo.
- Practicar la relajación mediante respiración profunda e imaginación.
- Potenciar el uso de la música para manejar los estados de ánimo negativos.

ACTIVIDAD 1

RESPIRACIÓN E IMAGINACIÓN

Es inevitable sentir tensión y desasosiego en determinados momentos de la vida cotidiana. Aprender a controlar la tensión nos ayudará a afrontar las situaciones difíciles.

El educador o la educadora da las instrucciones a la clase: "Cuando nos sentimos mal (tristes o con ansiedad) la respiración se acelera y esto hace que nos sintamos aún peor. Vamos aprender a respirar bien y a utilizar nuestra imaginación para poder tranquilizarnos cuando estamos con tensión".

OBJETIVOS

- Aprender a controlar los estados de tensión.
- Practicar la relajación mediante respiración profunda.
- Practicar la relajación mediante imaginación.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula o gimnasio.

MATERIALES: colchonetas y música relajante opcional.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se elegirá a un niño o a una niña como modelo, quien se tumbará boca arriba con las piernas flexionadas, los brazos extendidos y las palmas de las manos sobre el suelo. El profesor o profesora le indicará que coloque una mano sobre el tórax y otra sobre el abdomen (sin presionar) y que respire como lo hace habitualmente.

Pedirá al resto de la clase que se fije en la zona de su cuerpo que se eleva cuando inspira. A continuación le pedirá al modelo que trate de llenar el estómago de aire al respirar. Se señalará al resto de la clase cómo ahora el estómago también se hincha. Esa es la forma correcta de respirar, hay que

lograr que el aire no se quede en los pulmones, sino que llegue hasta el abdomen.

Una vez realizado el ejemplo todos los niños y todas las niñas se tumbarán de la manera indicada y se les irán dando las instrucciones: inspirar por la nariz, retener, expulsar por la boca, y se fijará en que lo hagan correctamente (10 minutos). Después les pedirá que se imaginen que están en el campo tumbados sobre la hierba en un día soleado. Desde donde están ven las nubes y las montañas y sienten la brisa en la cara mientras oyen a los pájaros cantar (para imaginar claramente la escena hay que introducir en ella referencias a los 5 sentidos). Una vez finalizado el ejercicio les explicará que también pueden imaginarse que están en otro lugar agradable donde ellos se sientan tranquilos (5 minutos). La próxima vez que sientan tensión o ansiedad pueden recurrir a esta técnica para tranquilizarse.

ACTIVIDAD 2

DIME COMO TE HABLAS... Y TE DIRÉ COMO TE SIENTES

Cada persona interpreta lo que le sucede de forma distinta. Nuestro estado de ánimo está determinado en gran medida por nuestro diálogo interno. Si nos mandamos mensajes negativos y nos culpamos y criticamos nos sentiremos mal, mientras que si nos decimos cosas positivas nos sentimos bien.

El profesor o la profesora explica la actividad a la clase: "Vamos a ver la situación de unos niños y niñas que se sienten mal por distintos motivos. Quiero que penséis qué pueden hacer para sentirse mejor".

OBJETIVOS

- Aprender a controlar los estados de tensión y tristeza.
- Identificar la influencia de las autocomunicaciones positivas y negativas en el estado de ánimo.
- Inventar mensajes alternativos positivos en una situación difícil.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula.

MATERIALES: útiles de escribir.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 30 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se divide a la clase en grupos de 4 personas y se distribuye unas situaciones ejemplo: en las que los niños y las niñas se envían mensajes muy negativos, las que siguen pueden servir de ejemplo:

María se siente mal porque ha salido a la pizarra y no sabe si lo hará bien.
Está pensando:

"Seguro que lo hago mal y todos se ríen de mí. Tengo mucho miedo".

Juan se siente mal porque su amiga Cristina le prestó su videoconsola y ahora no funciona.

Se dice a sí mismo: "¡Soy un inútil! Todo lo estropeo".

Pablo cree que la clase no le tiene en cuenta porque les cae mal. Piensa: "No les importo, no me hacen ni caso".

Los grupos deben leer el caso y responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo crees que se siente este niño o esta niña?

¿Qué podrían decirse para sentirse mejor?

Además de decirse cosas más positivas ¿Qué más podrían hacer para dejar de sentirse mal?

¿Si te has sentido alguna vez así? ¿Hiciste algo para sentirte mejor?

Se destacarán como opciones para superar lo estados de tristeza y tensión las siguientes: mandarse mensajes positivos, hacer algo divertido y pedir ayuda a la familia y amistades.

ACTIVIDAD 3

¡MÚSICA, MAESTRO!

La música altera los estados de ánimo. Cuando estamos tristes oír nuestra canción favorita o una melodía alegre nos puede animar. De igual forma, cuando estamos nerviosos escuchar una melodía relajante puede ayudarnos a reducir la tensión.

El profesor o la profesora explica la actividad: "Se van a echar con los ojos cerrados y vamos a escuchar unas canciones. Después les haré unas preguntas".

OBJETIVOS

- Aprender a controlar los estados de tensión y tristeza.
- Conocer la influencia de la música en las emociones.
- Potenciar el uso de la música como método para controlar estados de ánimo negativos.

PREPARACIÓN PREVIA:

LUGAR: aula o gimnasio.

MATERIALES: cassette, melodías con distintos ritmos, colchonetas.

DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD: 20 minutos.

FORMA DE LLEVAR A CABO LA ACTIVIDAD

Se indica a la clase que se tumben en las colchonetas con los ojos cerrados. (También pueden hacer el ejercicio sentados). A continuación hace sonar una melodía con mucho ritmo a volumen alto y después una melodía relajante a menor volumen.

Después les pregunta:

¿Cómo se han sentido? ¿Cuándo se sienten más tranquilos? ¿Cuándo se sienten más excitados?

Se repite dos veces más con melodías distintas.

¿Cómo son las melodías que nos excitan? ¿Cómo son las que nos relajan?
¿Hacen esto en su casa? ¿Utilizan la música para animarse o tranquilizarse?

Conviene destacar que en ciertos momentos sentimos desánimo y necesitamos escuchar piezas alegres y excitantes mientras que en otros estamos en tensión y podemos utilizar melodías relajantes para tranquilizarnos.

Se finaliza el ejercicio escuchando una melodía relajante con los ojos cerrados, pidiéndoles que al mismo tiempo se imaginen que están en un lugar que les gusta mucho y donde se sienten tranquilos.

4.3 Resultados del Postest en relación con el nivel de asertividad de los estudiantes del 8vo grado de primaria

Posterior a la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima para niños del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad, se evaluó nuevamente el nivel de asertividad de los estudiantes, lográndose los resultados que se muestran en los acápites siguientes:

4.3.1 Resultados generales

Los resultados generales obtenidos por los estudiantes del grupo control y experimental, luego del desarrollo del programa de fortalecimiento de la autoestima se muestran en el siguiente cuadro, donde con fines comparativos se exponen también los resultados obtenidos en el pretest:

CUADRO N° 4
PUNTAJES OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO DE ASERTIVIDAD
EN EL POSTEST, POR GRUPOS

Paralelo "A" Grupo Experimental				Paralelo "B" Grupo Control			
Nro.	Sexo	Pretest	postest	Nro.	Sexo	pretest	postest
1	F	8	13	1	F	10	11
2	F	5	9	2	F	3	6
3	F	12	17	3	F	7	4
4	F	6	11	4	F	10	12
5	F	4	8	5	F	4	5
6	F	12	18	6	F	14	15
7	F	6	12	7	F	11	10
8	F	4	8	8	F	5	4
9	F	3	4	9	F	2	7
10	F	12	16	10	F	6	8
11	F	7	11	11	F	14	13
12	F	4	7	12	F	7	5
13	F	9	14	13	F	4	7
14	F	3	9	14	F	3	5
15	F	2	5	15	F	12	13
16	F	8	15	16	F	2	4
17	F	5	12	17	M	4	6
18	M	3	14	18	M	12	10
19	M	6	12	19	M	9	13
20	M	4	11	20	M	5	7
21	M	2	3	21	M	14	17
22	M	14	18	22	M	3	5
23	M	3	8	23	M	9	10
24	M	11	15	24	M	5	3
25	M	7	13	25	M	2	8
26	M	6	14	26	M	4	6
27	M	5	11	27	M	6	7
28	M	15	11	28	M	4	4
29	M	3	13	29	M	14	10
30	M	5	15	30	M	4	6
				31	M	9	15
				32	M	13	12
				33	M	8	10
Promedio		6,47	13,17	Promedio		7,24	8,42
Varianza		13,36	15,15	Varianza		16,19	14,19

Fuente: elaboración propia.

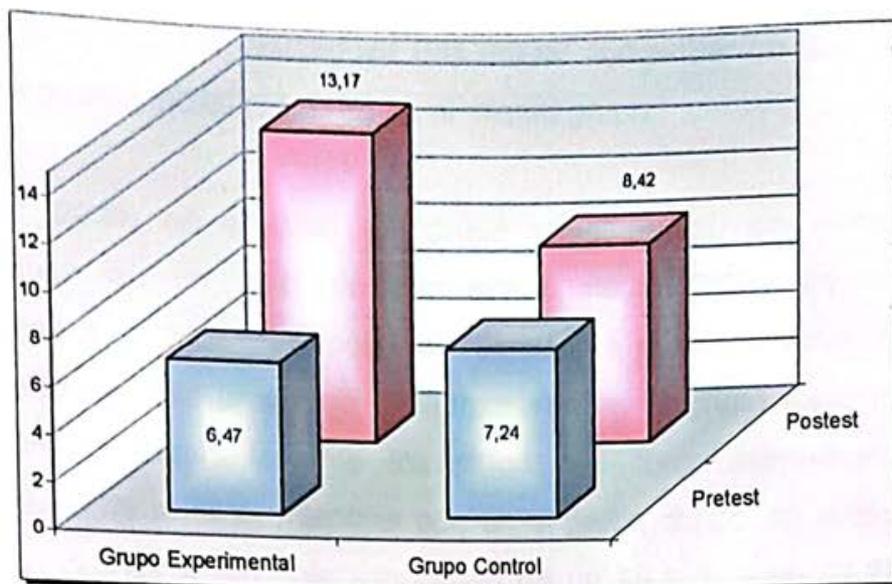
De acuerdo a los resultados generales mostrados en el cuadro anterior, se aprecia que en comparación con los niveles iniciales de asertividad de los niños, existe una diferencia notable entre el grupo experimental y el grupo control de ambos paralelos, ya que los niños del primer grupo logran un promedio mucho mayor que el que obtiene el segundo grupo. Es así que de un promedio de 6,47 alcanzado en el pretest por el grupo experimental (paralelo "A") obtienen un promedio de 13,17 en el postest, mientras que los niños del grupo control (paralelo "B") incrementan de un promedio de 7,24 en el pretest a 8,42 en el postest.

En el caso de los niños del Paralelo "A", se observa que el promedio del grupo experimental en el postest logra exceder –de manera considerable– la escala de "asertividad media" para ubicarse dentro de la escala de "alta asertividad", a diferencia de los niños del grupo control quienes mantienen su promedio dentro de la escala correspondiente a la "asertividad media".

Estos resultados que si bien muestran la importancia de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima, en ningún caso (ninguno de los grupos) ha logrado que los estudiantes alcancen una alta asertividad (16 a 20 puntos). Ante esta situación deben ser los educadores quienes prosigan aplicando estrategias para mejorar los niveles de asertividad en los estudiantes.

Con estos resultados se puede concluir preliminarmente que el programa de fortalecimiento de la autoestima elaborado y aplicado, logra resultados satisfactorios sobre todo en los niños del paralelo "A" que se han constituido en el grupo experimental, ya que los niveles de asertividad del grupos objeto de intervención se incrementan considerablemente; sin embargo, para confirmar esta afirmación es necesario someter estos resultados al análisis estadístico, lo cual se realiza en el punto 4.4 del presente trabajo.

GRAFICO N° 4
PROMEDIOS OBTENIDOS POR GRUPOS EN EL POSTEST



4.3.2 Resultados según niveles de asertividad

Si se realiza un análisis por niveles de autoestima, se tienen los siguientes resultados porcentuales:

CUADRO N° 5
PROPORCIÓN DE NIÑOS POR NIVELES DE AUTOESTIMA,
SEGÚN GRUPOS Y POR UNIDADES EDUCATIVAS EN EL POSTEST

Nivel de autoestima	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Asertividad Baja	15	50,00	3	10,00	15	45,45	9	27,27
Asertividad Media	9	30,00	6	20,00	10	30,31	15	45,46
Asertividad Alta	6	20,00	17	56,67	8	24,24	8	24,24
Asertividad Muy Alta	0	0,00	4	13,33	0	0,00	1	3,03
Total	30	100,00	30	100,00	33	100,00	33	100,00

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los datos anteriores se puede apreciar que en el grupo experimental (paralelo "A") de la Unidad Educativa Libertad, la mayor

concentración se da en el nivel de Asertividad alta (56,67%), mientras que en el grupo control la mayor concentración permanece en el nivel de asertividad medio con el 45,45%, notándose una mayor concentración que cuando se realizó la prueba inicial (30,31%) en el mismo grupo.

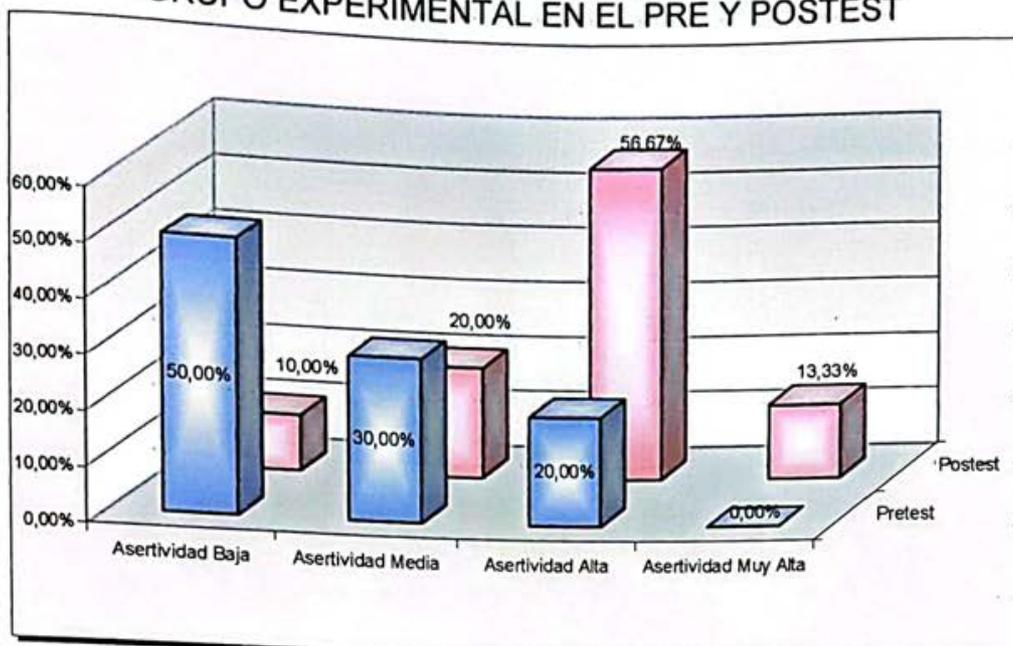
Por otra parte, en el caso del grupo experimental, los niños que se encontraban en un nivel de autoestima medio (30%) en el pretest, disminuyen a un 20% en el postest. También se puede observar que luego de la aplicación del programa de autoestima en el grupo experimental ha disminuido considerablemente los niños con "baja asertividad" de un importante 50% al 10%, mientras que en el grupo control se evidencia una reducción de niños con baja asertividad de un 45,45% a un 27,27% en el postest.

Finalmente, se observa que en el caso del grupo control se mantiene la misma proporción de niños con niveles de asertividad alta (24,24%), lo cual implica que los niños de este grupo no logran mejorar su comportamiento asertivo, considerando que los mismos no fueron parte del programa de fortalecimiento de la autoestima.

Los resultados destacan que los niños del grupo control de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, no muestran progresos importantes en relación con el nivel de asertividad, puesto que se mantienen en los mismos intervalos, o de manera más específica con progresos muy leves, aspecto que debe ser atendido por las autoridades educativas y personal docente en el respectivo establecimiento educativo.

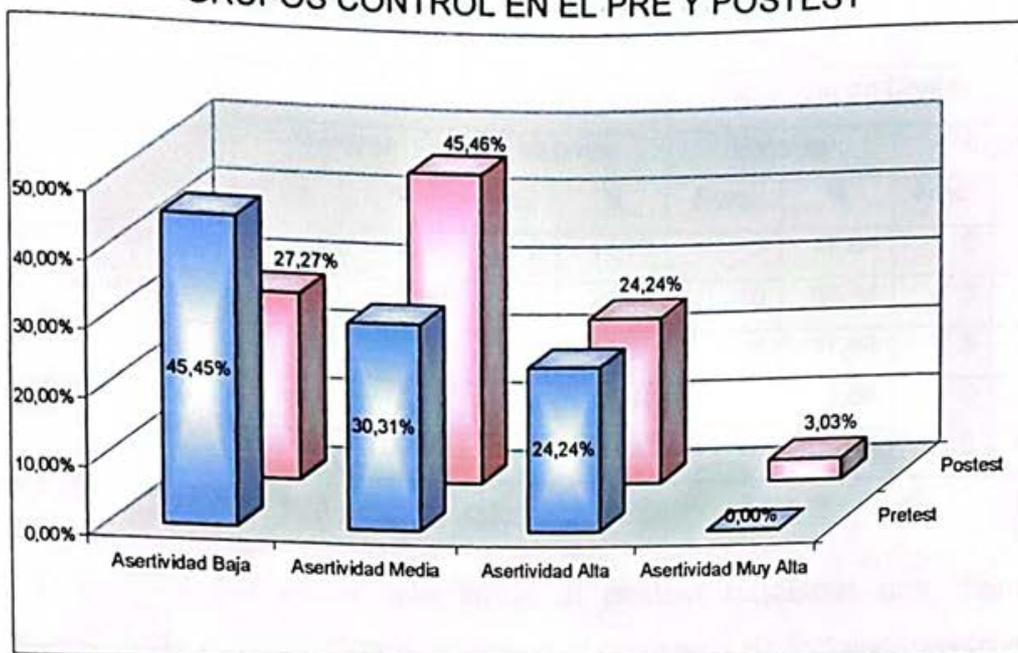
Los siguientes gráficos muestran por separado los progresos alcanzados en el grupo control, y como en el grupo control se mantiene los parámetros casi invariables.

GRAFICO N° 5
 PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE ASERTIVIDAD,
 GRUPO EXPERIMENTAL EN EL PRE Y POSTEST



El gráfico precedente muestra el progreso alcanzado por los niños del grupo experimental principalmente hacia una asertividad alta, a partir de la puesta en práctica del programa de asertividad, en estudiantes del paralelo "A" del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad. Resultados que se pueden comparar con los que ha obtenido el grupo control en el mismo establecimiento y cuyos resultados en la prueba final no muestran el mismo grado de desarrollo de los primeros.

GRAFICO N° 6
 PROPORCIÓN DE ADOLESCENTES POR NIVELES DE ASERTIVIDAD,
 GRUPOS CONTROL EN EL PRE Y POSTEST



En el grupo control muestra la disminución en el nivel de asertividad baja, y un progreso en lo que respecta a la asertividad media, pero en cuanto a la asertividad alta se mantienen sus porcentajes invariables y muestra un leve progreso respecto al nivel de asertividad muy alta, por cuanto sería importante que las educadoras/es tengan la oportunidad de aplicar estrategias para mejorar la conducta asertiva de los estudiantes.

4.3.3 Resultados según sexo

En el siguiente cuadro y gráfico se pueden observar los resultados que se han logrado por sexo de los niños/as objeto de estudio, donde de manera descriptiva se muestra la evolución lograda por los estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad.

CUADRO N° 6
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE ASERTIVIDAD,
SEGÚN SEXO Y POR GRUPOS EN EL POSTEST

Nivel de autoestima	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Asertividad Baja	1	7,69	2	11,78	3	17,64	6	37,50
Asertividad Media	1	7,69	5	29,41	10	58,84	5	31,25
Asertividad Alta	10	76,93	7	41,17	3	17,64	5	31,25
Asertividad Muy Alta	1	7,69	3	17,64	1	5,88	0	0,00
Total	13	100,00	17	100,00	17	100,00	16	100,00

Fuente: elaboración propia

Los resultados por sexos que arroja el postest muestran una marcada diferencia entre el grupo donde se aplicó el programa de fortalecimiento de la autoestima (grupo experimental), en relación con el grupo donde no se aplicó ninguna estrategia (grupo control).

Los estudiantes con asertividad baja, en el grupo experimental disminuyeron en gran medida en varones del 58,84% al 7,69% y en mujeres del 47,05% al 11,78%, en relación a la asertividad media también se produjo este fenómeno ya que en varones de 23,08% bajó al 7,69%, y en mujeres esta disminución es de 35,31% al 29,41%. Esta situación cambia ostensiblemente en relación al nivel de asertividad alta donde se aumento de 23,08% en varones al 76,93%, y en mujeres alcanzó un 41,17%, y como no había sucedido en el pretest un porcentaje del 7,69% en varones y el 17,64% en mujeres alcanzó un nivel de asertividad muy alto.

Este proceso no ha experimentado el grupo control, quienes han mantenido sus porcentajes con pequeñas variaciones. En el caso de los varones en relación al nivel de asertividad baja se observa un descenso del 47,05% en el pretest al 17,54% en el postest, y en mujeres del 43,75% (pretest) logran en

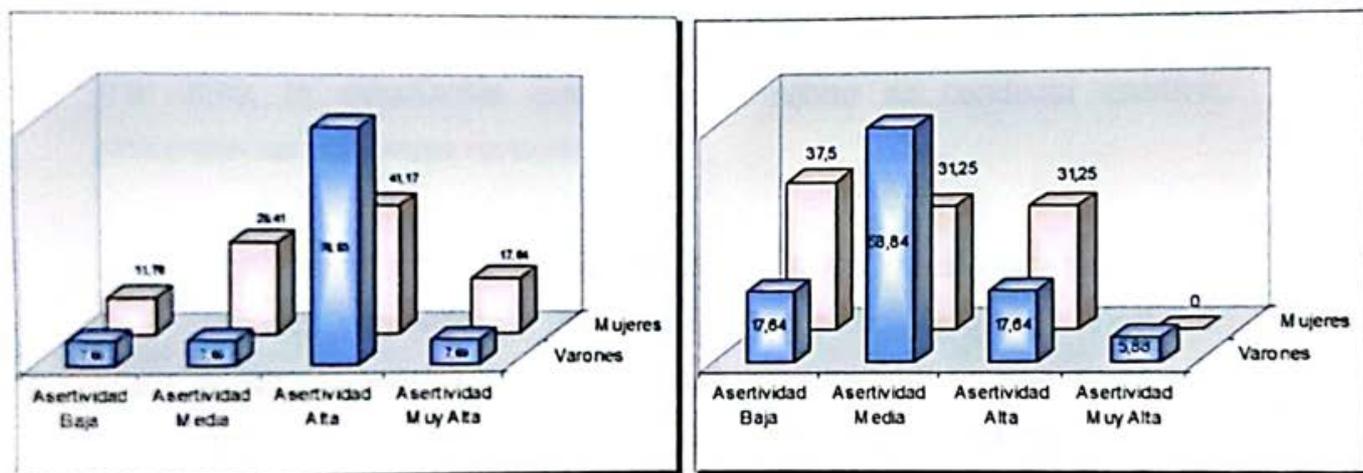
el posttest 37,50%; en cuanto a la asertividad media, se observa un incremento de 29,43% (pretest) al 58,84% en el posttest notándose cambios importantes en el grupo de varones, sin embargo en el grupo de mujeres del 31,25% el porcentaje se mantuvo invariable; en relación con la asertividad alta de un 23,52% en el posttest los varones alcanzaron un 17,64%, mostrando una leve disminución que se compensa, ya que el 5,88% logró el nivel de asertividad muy alta, en cambio en las mujeres de 25,00%, en la prueba final alcanzaron el 31,25% en asertividad alta y ninguna alcanzó el nivel de muy alto.

Estos resultados se ilustran en los siguientes gráficos:

GRAFICO N° 7
NIVELES DE ASERTIVIDAD SEGÚN SEXO

Grupo Experimental

Grupo Control



4.3.4 Interpretación y análisis de resultados

De acuerdo a los resultados anteriormente presentados, se advierte una diferencia notable en los niveles de asertividad de los adolescentes del grupo experimental sobre el grupo control, pero particularmente en los niveles de

asertividad alta, ya que mientras que los niños del primer grupo logran aproximarse a una escala de alta asertividad luego de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima, los niños del grupo control permanecen dentro de la escala de asertividad media, con un leve incremento que no incide mucho por que en estos no se aplicó el programa.

El progreso evidente logrado por los niños del grupo experimental, pero particularmente en el nivel de asertividad alta y muy alta en relación con sus niveles iniciales, implica que los mismos adquieren mejorar sus conductas asertivas que les permitirán una mejor interrelación con otras personas, particularmente con sus compañeros. Todos sus movimientos y actitudes están previstos de manera anticipada con un único objetivo: el éxito. Quizás por ello, esta forma de actuar les ayuda en sus relaciones sociales puesto que no darán una imagen de agresividad o pasividad, lo que produce en algunas compañeros/as un sentimiento de rechazo.

Por tanto, los estudiantes que lograron mejorar su conducta asertiva, presentan las siguientes características:

- Consideran importante dejar de ser agresivos, mejoran la interrelación con sus compañeros, de manera firme ciertos valores y principios, están dispuestos a defenderlos aún cuando encuentren fuerte oposición colectiva, y se sienten lo suficientemente seguros como para modificar esos valores y principios si nuevas experiencias indican que estaban equivocados
- Son capaces de obrar según crean más acertados, confiando en su propio juicio, y sin sentirse culpable cuando a otros les parece mal lo que hayan hecho.

- No emplean demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.
- Tienen confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimenten.
- Se consideran y realmente se sienten igual, como personas, con cualquier otra persona aunque reconocen diferencias en talentos específicos, o habilidades especiales.
- Dan por supuesto que son personas interesantes y valiosas para otros, por lo menos para aquellos con quienes se asocia.
- No se dejan manipular por los demás, aunque están dispuestos a colaborar si les parece apropiado y conveniente.
- Reconocen y aceptan en sí mismos una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas y están dispuestos a revelarlas a otra persona si les parece que vale la pena.
- Son capaces de disfrutar diversas actividades como trabajar, jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos, etc.
- Son sensibles a las necesidades de los otros, respetan las normas de convivencia generalmente aceptadas, reconocen sinceramente que no tienen derecho a medrar o divertirse a costa de los demás.

Además con la aplicación del programa es importante tomar en cuenta que estilo asertivo es característico de las personas que aceptan sus características peculiares así como las de los demás. La conducta asertiva

tiene nueve componentes: el respeto a sí mismo, o sea, concebirse como un ser humano con energía limitada que necesita abastecerse y cuidarse; el respeto por los demás; ser directo, los mensajes deben ser claros, sencillos y precisos; ser honestos, o sea, la comunicación se limita cuando negamos o minimizamos el verdadero deseo o sentimiento recurriendo a la mentira; ser apropiado lo que significa que no sólo se debe tener en cuenta lo que decimos o escuchamos, sino también el tiempo y el contexto donde ocurre; control emocional relativo a encauzar las emociones no supone olvidar o negar los sentimientos; saber decir; saber escuchar; ser positivo, o sea, reconocer o informar a los demás que nos damos cuenta que ellos, al igual que nosotros intentamos beneficiar y ayudar.

La confrontación de la conducta pasiva no asertiva, la conducta agresiva y la conducta asertiva que se dan dentro del aula y en los contextos educativos, puede conducir a consecuencias positivas: el alumno se respeta a sí mismo, aprende a escuchar a los demás alumnos, se controlan más las emociones para no atropellar el diálogo, se minimizan los conflictos entre los alumnos al no permitir que se acrecienten los problemas por no dialogar a tiempo, se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario, se evita la angustia por cosas inútiles, se actúa de manera justa y motivante, se logra la integración al grupo y se consiguen las metas trazadas. Por todas estas consecuencias, la condición asertiva es un elemento básico en y para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

4.4 Comparación estadística de los resultados

Para verificar la efectividad del programa de fortalecimiento de la autoestima en el mejoramiento de la conducta asertiva de los estudiantes del 8vo grado de primaria de la U.E. Libertad, es necesario comparar los resultados

obtenidos en el pretest y postest. Para el efecto, se utiliza la prueba estadística "t" de student.

La "t" es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (promedios aritméticos). Esta prueba estadística se utiliza, generalmente, en diseños del tipo experimental. Por ejemplo: un experimento con dos grupos, uno al cual se le aplica una metodología innovadora (estímulo experimental) y el otro grupo el de control, sigue con la metodología tradicional⁵⁶.

La prueba t de student (estadístico "t") se expresa de la siguiente manera:

$$t = \frac{x - y}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_x^2 + (n_2 - 1)s_y^2}{n_1 + n_2 - 2} \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}}$$

Donde:

X = media aritmética de la primera muestra (grupo)

Y = media aritmética de la segunda muestra (grupo)

n₁ = número de estudiantes de la primera muestra

n₂ = número de estudiantes de la segunda muestra

s_x² = varianza de la primera muestra

s_y² = varianza de la segunda muestra

Para el caso presente, es necesario establecer si existe efectivamente diferencia estadística significativa entre los niveles de asertividad obtenidos

⁵⁶ López S. A. M. (2001) Metodología de la investigación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de La Educación. Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica. Valparaíso, Chile, Pág. 185.

antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima, entre el grupo experimental y control. Para ello se realizan las siguientes comparaciones:

1. Grupo Experimental (pretest) Vs. Grupo Control (pretest)
2. Grupo Experimental (pretest) Vs. Grupo Experimental (posttest)
3. Grupo Control (pretest) Vs. Grupo Control (posttest)
4. Grupo Experimental (posttest) Vs. Grupo Control (posttest)

Para las cuatro comparaciones señaladas, el grupo que tenga la mayor media aritmética fungirá como la primera muestra, mientras que la otra será la segunda muestra. Para el efecto se realiza el siguiente ensayo de hipótesis:

$H_0 : u_1 = u_2$ Eso significa que los niveles de asertividad de los estudiantes de ambos grupos son similares, por tanto, no existe diferencia estadística significativa entre los promedios obtenidos por los dos grupos.

$H_1 : u_1 > u_2$ Esto significa que los niveles de asertividad del primer grupo son mayores que los del segundo grupo; por tanto, existe diferencia estadística significativa entre los promedios obtenidos por ambos grupos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y a un nivel de significación del 0.95% se aplicará la siguiente regla de decisión:

- a) Se RECHAZARA la hipótesis nula (H_0) cuando el estadístico "t" fuese mayor que el valor crítico de "t", y se asumirá entonces que es CIERTA la hipótesis alterna (H_1).

b) No se RECHAZARÁ la hipótesis nula (H_0) cuando el estadístico "t" fuese menor que el valor crítico de "t", y se asumirá entonces que es CIERTA esta hipótesis.

4.3.1 Diferencia estadística de los niveles de asertividad entre el grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación del programa de fortalecimiento de autoestima

Los datos necesarios para estimar la diferencia estadística entre los niveles de asertividad del grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima son los siguientes:

CUADRO N° 7
MEDIA ARITMÉTICA, VARIANZA Y TAMAÑO DE MUESTRA
DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DEL GRUPO CONTROL Y GRUPO
EXPERIMENTAL EN EL PRETEST

GRUPOS	Media Aritmética	Varianza	Tamaño Muestra
Grupo control	7,24	16,19	33
Grupo experimental	6,47	13,36	30

Fuente: Elaboración propia con base en resultados del cuestionario de Asertividad de Lazarus.

Con base en los resultados del cuadro anterior se obtienen los siguientes resultados del estadístico "t", valor crítico de "t" y los grados de libertad para esta primera diferencia estadística:

CUADRO N° 8
ESTADÍSTICO "t", VALOR CRÍTICO DE "t" Y GRADOS DE LIBERTAD
PARA LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y
GRUPO CONTROL EN EL PRETEST

GRUPOS/PRETEST	Estadístico "t"	Valor crítico de "t"	Grados de Libertad
Grupo Control Vs Grupo Experimental	0,80	1,67	61

Fuente: Estadístico "t" y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t. El valor crítico de "t" determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Hernández Sampieri y Otros. Pág.469).

Considerando los resultados mostrados en el cuadro anterior, se observa que el estadístico "t" (0,80) es **menor** que el valor crítico de "t" (1,67), por lo tanto **no se rechaza** la hipótesis nula; de lo que se desprende que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los promedios de los puntajes obtenidos en el cuestionario de asertividad de los dos grupos comparados. Es decir, no existe diferencia estadística entre los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima, por tanto, se puede decir que ambos grupos son homogéneos o el mismo nivel de asertividad antes de la aplicación del programa.

4.3.2 Diferencia estadística de los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima

Para efectuar esta comparación se tiene el siguiente resumen de resultados:

CUADRO N° 9
MEDIA ARITMÉTICA, VARIANZA Y TAMAÑO DE MUESTRA
DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DEL GRUPO EXPERIMENTAL
ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA DE AUTOESTIMA

GRUPO EXPERIMENTAL	Media Aritmética	Varianza	Tamaño Muestra
Postest	13,17	15,15	30
Pretest	6,47	13,36	30

Fuente: Elaboración propia con base en resultados del cuestionario de Asertividad de Lazarus.

Considerando la información presentada en el cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados del estadístico "t", valor crítico de "t" y los grados de libertad para esta segunda diferencia estadística:

CUADRO N° 10
ESTADÍSTICO "t", VALOR CRÍTICO DE "t" Y GRADOS DE LIBERTAD
PARA LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DEL GRUPO EXPERIMENTAL
ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA DE AUTOESTIMA

GRUPO EXPERIMENTAL	Estadístico "t"	Valor crítico de "t"	Grados de Libertad
Postest vs Pretest	5,23	1,67	58

Fuente: Estadístico "t" y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t. El valor crítico de "t" determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Hernández Sampieri y Otros. Pág.469).

Según los resultados del cuadro anterior, se observa que el estadístico "t" (5,23) es **mayor** que el valor crítico de "t" (1,67); por lo tanto, se **rechaza** la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto permite afirmar que existe diferencia estadísticamente significativa entre los promedios de los puntajes obtenidos por el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima, de lo que se

deduce que el nivel de asertividad de los estudiantes del grupo experimental después del programa implementado es estadísticamente superior al nivel de asertividad que tenían antes de la aplicación del programa.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede establecer que el programa de fortalecimiento de la autoestima ha sido efectivo para mejorar la asertividad de los estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, ya que se ha demostrado estadísticamente que existe diferencia significativa entre la situación anterior y posterior a la implementación del programa.

4.3.3 Diferencia estadística de los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo control, antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima

Los datos necesarios para establecer esta diferencia estadística son los siguientes:

CUADRO N° 11
MEDIA ARITMÉTICA, VARIANZA Y TAMAÑO DE MUESTRA
DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DEL GRUPO CONTROL ANTES Y
DESPUÉS DEL PROGRAMA DE AUTOESTIMA

GRUPO CONTROL	Media Aritmética	Varianza	Tamaño Muestra
Postest	8,42	14,19	33
Pretest	7,24	16,19	33

Fuente: Elaboración propia con base en resultados del cuestionario de Asertividad de Lazarus.

Con base en los datos del cuadro anterior se obtienen los siguientes resultados del estadístico "t", valor crítico de "t" y los grados de libertad para esta tercera diferencia estadística:

CUADRO Nº 12
 ESTADÍSTICO "t", VALOR CRÍTICO DE "t" Y GRADOS DE LIBERTAD DE
 LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DEL GRUPO CONTROL
 ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA DE AUTOESTIMA

GRUPO CONTROL	Estadístico "t"	Valor crítico de "t"	Grados de Libertad
Postest vs. Pretest	1,23	1,67	64

Fuente: Estadístico "t" y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t. El valor crítico de "t" determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Hernández Sampieri y Otros. Pág.469).

Observando los resultados expuestos en el cuadro anterior, se advierte que el estadístico "t" (1,23) es menor que el valor crítico de "t" (1,67); por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los promedios de los puntajes obtenidos en el cuestionario de asertividad, por los estudiantes del grupo control antes y después del programa de autoestima; de lo que se deduce que los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo control son similares o no se modifican entre la situación anterior y posterior a la aplicación del programa.

De los resultados anteriores, se infiere que los estudiantes del grupo control no muestran progresos significativos en relación con el grado de asertividad, lo que se puede atribuir al hecho de que estos estudiantes no participaron del programa de fortalecimiento de la autoestima, por tanto no recibieron ningún estímulo adicional para mejorar su asertividad, a diferencia de los estudiantes del grupo control que muestran un cambio evidente en sus niveles de asertividad.

4.3.4 Diferencia estadística de los niveles de asertividad entre los grupos experimental y control luego de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

**CUADRO N° 13
MEDIA ARITMÉTICA, VARIANZA Y TAMAÑO DE MUESTRA
DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y
CONTROL EN EL POSTEST**

GRUPOS	Media Aritmética	Varianza	Tamaño Muestra
Grupo Experimental	13,17	15,15	30
Grupo Control	8,42	14,19	33

Fuente: Elaboración propia con base en resultados del cuestionario de Asertividad de Lazarus.

Con los datos presentados en el cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados del estadístico "t", valor crítico de "t" y los grados de libertad:

**CUADRO N° 14
ESTADÍSTICO "t", VALOR CRÍTICO DE "t" Y GRADOS DE LIBERTAD
DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y
CONTROL EN EL POSTEST**

GRUPOS	Estadístico "t"	Valor crítico de "t"	Grados de Libertad
Grupo experimental Vs Grupo control	3,25	1,67	61

Fuente: Estadístico "t" y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t. El valor crítico de "t" determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Hernández Sampieri y Otros. Pág.469).

De acuerdo a los resultados mostrados se aprecia que el estadístico "t" (3,25) es mayor que el valor crítico de "t" (1,67); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que permite establecer que existe diferencia estadísticamente significativa entre los promedios de los puntajes obtenidos en el cuestionario de asertividad por los estudiantes del grupo experimental y los obtenidos por los estudiantes del grupo control luego de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima. En otros términos, se puede decir que los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo experimental luego de la aplicación del programa de autoestima son estadísticamente mayores o mejores que los del grupo control.

Teniendo en cuenta estos últimos resultados y el análisis efectuado en el presente capítulo, se establece que el programa de fortalecimiento de la autoestima ejecutado con estudiantes del grupo experimental del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, ha sido satisfactorio, puesto que ha logrado obtener resultados satisfactorios, con lo que se confirma la efectividad del programa para mejorar los niveles de asertividad de los estudiantes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, permiten exponer las siguientes conclusiones fundamentales:

- En primer lugar es necesario señalar que la asertividad es una de las habilidades del ser humano tan importante en su interacción o comunicación con otras personas. Esta habilidad personal permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y respetando los derechos de los otros, es decir, es una forma para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva. La esencia de la conducta asertiva puede ser reducida a cuatro patrones específicos: la capacidad de decir "no", la capacidad de pedir favores y hacer requerimientos, la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos, y la capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones.

- En segundo lugar, se debe tener presente que la autoestima es un factor importante en la formación de la personalidad del ser humano, y se desarrolla desde temprana edad. Es por esto que la aceptación de los niños tal y como son, el reconocimiento de sus características tanto físicas como psicológicas, constituyen la base de un buen desarrollo psicológico. La percepción que tenga el niño sobre alguna inconformidad o rechazo, sean o no manifestados abiertamente, afectarán su autoestima, por lo que se devaluará y se sentirá inseguro o temeroso para enfrentarse al mundo.

- Estos problemas de inseguridad se ven bastante en las actitudes y decisiones que toman los adolescentes, conforme a su entorno social, no es necesariamente asertiva, y al final terminan sintiéndose culpables deseando no haber tomado esa decisión. Es un problema latente y poco hablado en nuestro medio.
- En relación con la experiencia realizada con estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, se ha establecido que antes de la aplicación del programa de fortalecimiento de la autoestima (pretest), los estudiantes presentan en forma grupal un nivel de asertividad medio, pero muy cercana a un nivel de asertividad bajo, lo que implica que los estudiantes tienen deficiencias para expresar sus sentimientos o deseos pero respetando al otro, es decir, sin causar molestia.
- Considerando estos resultados se elaboró e implementó un programa de fortalecimiento de la autoestima, con el propósito de mejorar la conducta asertiva de los niños, el cual consta de 8 unidades cada una con tres actividades diferentes, cuyos resultados pueden considerarse satisfactorios, ya que los resultados del postest difieren en gran medida con los resultados obtenidos en el pretest, es decir, luego de la implementación del programa de fortalecimiento de la autoestima, puesto que los estudiantes del grupo experimental muestran un incremento en sus niveles de asertividad, a diferencia de los del grupo experimental que demuestran que su conducta asertiva se mantiene en los mismos niveles antes y después del programa; lo que permite afirmar que el programa implementado ha sido de gran utilidad para mejorar la conducta asertiva de los estudiantes.

- Sin embargo, se debe destacar que al finalizar el programa de fortalecimiento de la autoestima, aún cuando los estudiantes del grupo experimental mejoran sus niveles de asertividad, todavía no logran un nivel óptimo en el desarrollo de esta habilidad, situación que plantea la necesidad de que los docentes deban seguir trabajando en estas deficiencias, reforzando lo asimilado por los estudiantes.
- Los resultados obtenidos permiten establecer que el programa de fortalecimiento de la autoestima experimentado con estudiantes del 8vo de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, se considera efectiva para mejorar la conducta asertiva de los mismos, puesto que al finalizar la intervención, éstos expresan de mejor manera sus sentimientos, opiniones haciendo respetar sus derechos pero sin afectar los derechos de los otros. Esto significa que los estudiantes del grupo experimental muestran un mayor desarrollo de sus habilidades para interactuar con otros, en relación con su situación inicial (antes del programa).
- En este sentido, la experiencia realizada ha permitido demostrar que una de las formas de mejorar la conducta asertiva de estudiantes del nivel primario, es realizando actividades que involucran la participación activa, intercambio de ideas, trabajo grupal, cooperación y motivación para representar situaciones concretas de la vida cotidiana y reflexionar sobre ellas. Estas actividades tuvieron gran aceptación por parte de los estudiantes y constituyó un medio de mucha utilidad para mejorar la conducta asertiva de los mismos.
- Los resultados obtenidos son validados por pruebas estadísticas que indican que existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de asertividad de los estudiantes del grupo experimental antes y después del programa de fortalecimiento de la autoestima,

asimismo, existe diferencia estadística significativa entre los niveles de asertividad entre estudiantes del grupo experimental y grupo control a la finalización del programa, es decir, que los niveles de asertividad logrados por los estudiantes del grupo experimental en el postest son estadísticamente mejores que los obtenidos por los estudiantes del grupo control; lo que confirma la veracidad de la hipótesis formulada en el sentido de que “El fortalecimiento de la autoestima a través de un programa, permite un mayor desarrollo de la conducta asertiva en estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz”.

5.2 Recomendaciones

Con el propósito de fortalecer los resultados obtenidos durante la experiencia realizada con estudiantes del 8vo grado de primaria de la Unidad Educativa Libertad de la ciudad de La Paz, se exponen recomendaciones que pueden coadyuvar a mejorar la conducta asertiva de los estudiantes:

- Hacerse valer como persona no significa faltar a los límites y derechos de otras personas, respetar y ser respetado, tomar decisiones en tu vida, hablar claro y honesto, pedir lo que uno quiere y decir no a lo que no quieres. Aprender a sentirse con valor, capaz y poderoso; y por consiguiente tratar con consideración, con amabilidad y cariño a los demás.
- Con la finalidad de superar las diversas dificultades que se presentan en el proceso educativo que pueden incidir en la conducta asertiva de los estudiantes, se sugiere a los docentes la utilización de recursos innovadores que impliquen participación, cooperación y creatividad, de tal manera que los alumnos se sientan motivados para nutrirse de los

conocimientos que se imparte en la escuela; asimismo, los maestros deben buscar las formas más originales para motivar a sus alumnos, preferentemente utilizando recursos que estén relacionados con la vivencia cotidiana de los niños.

- Los educadores, deben desarrollar su tarea educativa procurando atender a las necesidades educativas particulares de cada niño y no homogeneizando la enseñanza; es decir, deben brindar una enseñanza individualizada conforme a los preceptos de la Reforma Educativa, considerando que los niños y niñas de las escuelas provienen de diversos estratos, socio-económicos, con diversos hábitos y costumbres, e influenciado por distintos factores del entorno de donde proceden.

En este sentido, los maestros deben:

- Reforzar lo positivo de la otra persona. Dar a los niños la oportunidad que exprese sus cualidades.
 - Escuchar cálida y activamente, sin distracciones y aceptarlo incondicionalmente.
 - Evitar los elogios ambivalentes ej. “Casi estás al nivel de tu hermano”.
 - Fomentar un espacio de autonomía y libertad.
 - Darle responsabilidades, confiando en cómo lo hace.
 - Evitar las reprimendas en clase, el trato humillante, minimizar el estrés en la escuela.
-
- Con el propósito de mejorar la conducta asertiva de niños y niñas, se recomienda a maestros y padres de familia, mantener una comunicación más fluida entre padres-hijos y maestro-alumno, en el

entendido de que tanto la escuela como el hogar son factores decisivos para propiciar la motivación del estudiante hacia el estudio.

- Finalmente se cree conveniente sugerir la realización de Talleres o programas similares al realizado en la Unidad Educativa Libertad, para fomentar un mayor desarrollo de las habilidades asertivas de los estudiantes, cuyos resultados incidirán en la vida futura de los niños y en su relación e interacción dentro de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 📖 Acosta R. y Hernández J. A. (2004) La autoestima en la educación. Revista Límite N° 11. Arica, Chile.
- 📖 Alcántara J. A. (Cf.) Jornada de capacitación de verano 98. fotoc. S.d.pg
- 📖 Alcantara, J. A. (1993) Cómo educar la autoestima. Edit. CEAC. S.A. España.
- 📖 Aliaga Tovar, J. (1998). La ubicación espontánea del asiento como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología. Mención Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- 📖 Ander – Egg, E. (1994) Diccionario de Pedagogía. Edit. Hvmánitas. Buenos Aires.
- 📖 Bandura, A. (1987) Pensamiento y acción. Barcelona: Edit.Martínez Roca.
- 📖 Barreto, Alfonso (2004) Autoestima y Autoimagen. Talleres para el crecimiento personal. Paulinas. Bogota. Colombia
- 📖 Bower, S. (1980). Entrenamiento de la asertividad destinado a mujeres. En: J. Krumboltz & C. Thoresen. Métodos de consejo psicológico. Bilbao: Ed. Desclee de Brower.
- 📖 Bradden, N. (1987). Como mejorar su autoestima. Barcelona: Paidós.
- 📖 Castenyer, O. (1996) La asertividad. Expresión de una sana autoestima. Bilbao: Editorial Desclee de Brower.
- 📖 Clemens, H. y Otros. (1988) Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes. Edit. Debate. Madrid.

- 📖 Comeche, I. y Otros (1995) Cuestionarios, inventarios y escalas. Ansiedad, depresión y habilidades sociales. UNED, Fundación Universidad-Empresa. Madrid.
- 📖 Coopersmith S.A. (1968) Métodos para Determinar los Tipos de Autoestima.
- 📖 Fensterhein, H. y Baer, J. (1976) No diga sí cuando quiere decir no. Barcelona: Grijalbo.
- 📖 Ferreira Rocha, Alairdes Maria (2003) Sistema de interacción familiar Asociado a la Autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución. Lima. U. Mayor de San Marcos.
- 📖 Fierro, A. (1986) Personalidad: sistema de conductas. México: Editorial Trillas.
- 📖 García, M., Magaz, A. (1991). ADCA-1 Escala de evaluación de la asertividad. Manual técnico. Madrid: CEPE.
- 📖 Goleman, D. (1997) La Inteligencia emocional. Vergara Editor. Buenos Aires.
- 📖 Hernández S. R. y Otros. (1998) Metodología de la Investigación. México. Edit. McGraw-Hill.
- 📖 Hidalgo, C. y Abarca N, (2000) Comunicación interpersonal. Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales. Ediciones Universidad Católica de Chile, Quinta edición, Santiago, Chile.
- 📖 Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. Revista de conflictos interpersonales. Lima: Editorial Cálculo de Estudios Avanzados.
- 📖 Libet y Lewishon. (1988) Entrenamiento asertivo. Medellín: rayuela.

-  López S. A. M. (2001) Metodología de la investigación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de La Educación. Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica. Valparaíso, Chile.
-  Martínez, N. D y Sanz, M. Y, (2001) Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicado a jóvenes tímidos. Universidad de Oriente. CUBA.
-  Montgomery U. W. (1999). La asertividad: autoestima y solución de conflictos interpersonales. Lima: Editorial Círculo de Estudios Avanzados.
-  Pope, A. McHale, S. Craighead, E. (1992) Mejora de la Autoestima: Técnicas para niños y adolescentes. Barcelona. Edit. Martínez Roca. España.
-  Rimm y Masters. (1984) Terapia de la conducta, México: Trillas.
-  Rivera, C. M. (2003) Medición de la Autoestima en Alumnos que han Participado en Programas de estimulación verbal y que presentan severas dificultades motoras. Santiago – Chile. Universidad Católica de Chile.
-  Rodríguez Estrada, M. (1991). Asertividad para negociar. México: Editorial Mc Graw-Hill.
-  Rodríguez, M. (1976). Cómo desarrollar la autoestima. México: El Manual Moderno
-  Rodríguez, M. y Otros. (2003) Capacitación Integral. Autoestima: clave del éxito personal. Segunda edición. Editorial el manual moderno, S.A. de C.V. México.
-  Rogers C. (1965). El proceso de convertirse en persona". México. El Manual Moderno.
-  Rojas, E. (2001) ¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima. Temas de hoy. Madrid.

- 📖 Voli, F. (1996). La autoestima del Profesor. Manual de reflexión y acción educativa. Madrid. Edit. PPC. S.A.
- 📖 Wolpe, J. (1977) La Práctica de la terapia de la conducta. México: Trillas.
- 📖 Yagosesky, R. (1998) Autoestima. En Palabras Sencillas. Júpiter Editores C.A. Caracas.

ANEXOS

ANEXO N° 1
CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ASERTIVAS DE LAZARUS

EDAD: _____ años

SEXO: Femenino Masculino

INDICACIONES: Marca con una X en los casilleros correspondientes a las columnas de la derecha.

	Si	No
1. Cuando una persona es injusta ¿tiendes a no decirle nada al respecto?		
2. ¿Siempre haces lo posible por evitar problemas con otras personas?		
3. ¿Suele evitar fiestas o contactos sociales por temor a hacer o decir algo inadecuado?		
4. ¿Si un amigo(a) te traiciona revelando un secreto tuyo ¿Le dices lo que piensas realmente?		
5. ¿Si compartieras la habitación con amigos(as) insistirías en que te ayuden hacer la limpieza?		
6. Cuando el empleado de una tienda, atiende primero a una persona que llegó después de ti ¿Se lo haces notar?		
7. ¿Conoces pocas personas con las que puedas sentirte tranquilo y pasarla bien?		
8. ¿Dudas antes de pedirle dinero a un amigo?		
9. Si prestas dinero a un amigo(a), que parece haberse olvidado ¿Se lo recuerdas?		
10. Si una persona se burla de ti constantemente ¿Tienes dificultad para expresarle tu molestia y desagrado?		
11. ¿Prefieres permanecer de pie al fondo de un salón de actos con tal de no buscar asiento adelante?		
12. Si alguien pateara continuamente el respaldo de tu pupitre en la escuela ¿Le pedirías que dejara de hacerlo?		
13. Si un amigo(a) te dijera un mal nombre ¿Le pedirías que no lo hiciera?		
14. Si hablas con otra persona y de pronto llega alguien y te interrumpe la conversación ¿Expresarías tu enojo?		
15. Si estas en una pensión elegante y lo que pides te sirven crudo ¿Pides al que atiende que lo cocine un más?		
16. ¿Evitas discutir precios con los vendedores?		
17. ¿Devolverías un objeto que compraste si luego te das cuenta que está rota o malograda?		
18. Si el profesor/a, a quien tú respetas, vierte opiniones contrarias a las tuyas ¿Te atreves a decirle tu propio punto de vista?		
19. ¿Puedes decir "no" cuando te piden cosas con las que no estas de acuerdo?		
20. ¿Consideras que cada persona debe defender sus propios derechos?		
PUNTAJE TOTAL (suma)		

CLAVE DE CORRECCIÓN

Corrección de las respuestas asertivas: 1. Sí; 2. No; 3. No; 4. Sí; 5. Sí; 6. Sí; 7. No; 8. No; 9. Sí; 10. No; 11. No; 12. Sí; 13. Sí; 14. Sí; 15. Sí; 16. Sí; 17. Sí; 18. Sí; 19. Sí; 20. Sí. Total 20 puntos.

Las NO asertivas: 1. No; 2. Sí; 3. Sí; 4. No; 5. No; 6. No; 7. Sí; 8. Sí; 9. No; 10. Sí; 11. Sí; 12. No; 13. No; 14. No; 15. No; 16. No; 17. No; 18. No; 19. No; 20. No. Total = 0 puntos

TABLA DE VALORACIÓN

Puntaje	Nivel de asertividad
De 0 a 5 puntos	Bajo
De 6 a 10 puntos	Medio
De 10 a 15 puntos	Alto
De 16 a 20 puntos	Muy alto