



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Programa “Convivamos felices” para la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

AUTORA:

Br. Gladys Rosa Chávez La Rosa

ASESORA:

Dra. Estrella Esquiagola Aranda

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones Pedagógicas

PERÚ – 2017

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Presidente

Mg. Mercedes Nagamine Miyashiro
Secretaria

Dra. Estrella Esquiagola Aranda
Vocal

Dedicatoria

A Dios, quien tuvo a bien poner en
mis manos sus más grandes tesoros.

A los que fueron mis alumnos y a los que vendrán.

Agradecimiento

A mis familiares, a mi asesora,
amigos y compañeros de trabajo,
quienes en todo momento
me brindaron su apoyo incondicional.



Declaración de autoría

Yo, Gladys Rosa Chávez La Rosa estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado Programa “Convivamos felices” para la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016, presentada, en 107 folios para la obtención del grado académico de Magister en Psicología Educativa es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 24 de febrero del 2017.

Gladys Rosa Chávez La Rosa

DNI: 07278681

Presentación

Considerando la situación de violencia que se vive hoy en todos los ámbitos de nuestra sociedad, urge la necesidad de que la educación asuma la responsabilidad de formar estudiantes que sepan construir ambientes de paz, ya que serán el futuro del Perú. Una manera de responder a esta situación es trabajando en la mejora de las relaciones interpersonales entre estudiantes desde los primeros años de la escuela, ya que es un medio fundamental para la socialización en miras a una cultura de paz; esto es, formando al alumnado para su inserción social, humanizándolo, desarrollando sus habilidades sociales, moldeando su conducta y formando su personalidad para que responda a los requerimientos de su comunidad.

Es en esta búsqueda de la convivencia armónica, que el desarrollo de las habilidades sociales juega un rol preponderante ya que al ser conductas aprendidas, son capacidades fundamentales para que una relación interpersonal se lleve a cabo de manera apropiada. Una de estas habilidades es el comportamiento asertivo, que consiste en brindar respuestas adecuadas en determinadas situaciones en el momento oportuno.

El presente trabajo tuvo como finalidad la aplicación de un programa cognitivo conductual de prevención, de 12 sesiones, para mejorar el comportamiento asertivo en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución castrense, al incrementar sus recursos de socialización a fin de lograr una convivencia armoniosa en la que prime el respeto mutuo y la defensa de sus derechos sin transgredir los derechos de los demás.

Lista de contenidos

Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración de autoría	v
Presentación	vi
Lista de contenidos	vii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Resumen	xiii
Abstract	xiv
I. Introducción	15
1.1 Antecedentes	16
1.1.1 Antecedentes internacionales	16
1.1.2 Antecedentes nacionales	19
1.2 Fundamentos científicos, técnicos o humanísticos	21
1.2.1 Bases teóricas de la variable 1	21
1.2.2 Bases teóricas de la variable 2	31
1.3 Justificación	44
1.3.1 Justificación teórica	44
1.3.2 Justificación metodológica	45
1.3.3 Justificación práctica	45
1.4 Problema	46
1.4.1 Problema general	46
1.4.2 Problema específico	46

1.5 Hipótesis	47
1.5.1 Hipótesis general	47
1.5.2 Hipótesis específicas	47
1.6 Objetivos	47
1.6.1 Objetivo general	47
1.6.2 Objetivos específicos	48
II. Marco metodológico	49
2.1 Variables	50
2.2 Operacionalización de variables	50
2.3 Metodología	54
2.4 Tipos de estudio	54
2.5 Diseño	54
2.6 Población, muestra y muestreo	55
2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
2.8 Métodos de análisis de datos	62
III. Resultados	63
3.1 Resultados descriptivos	64
3.2 Contrastación de hipótesis	85
IV. Discusión	89
V. Conclusiones	97
VI. Recomendaciones	100
VII. Referencias bibliográficas	102
VIII. Anexos	107

Lista de tablas

Tabla 1.	Manejo de los elementos de la comunicación de la conducta pasiva	38
Tabla 2.	Manejo de los elementos de la comunicación de la conducta agresiva	40
Tabla 3.	Manejo de los elementos de la comunicación de la conducta asertiva	42
Tabla 4.	Diferencia entre los tres estilos de relación social en función a la conducta verbal, no verbal y a los efectos de estos comportamientos	43
Tabla 5.	Conducta asertiva, indicadores, ítems, escalas y niveles	51
Tabla 6.	Conducta pasiva, indicadores, ítems, escalas y niveles	52
Tabla 7.	Conducta agresiva, indicadores, ítems, escalas y niveles.	53
Tabla 8.	Grupos de estudio: grupo control y grupo experimental	56
Tabla 9.	Población	57
Tabla 10.	Muestra	58
Tabla 11.	Baremo de la escala de comportamiento asertivo (CABS), estandarizada por Lara y Silva (2002)	60
Tabla 12.	Juicio de expertos	61
Tabla 13.	Coeficiente de confiabilidad de la variable: Comportamiento asertivo	61
Tabla 14.	Resultados de la aplicación del pre test para medir los estilos de conducta del comportamiento asertivo entre el grupo control y en el experimental	64
Tabla 15.	Resultados de la aplicación del post test para medir los estilos de conducta del comportamiento asertivo entre el grupo control y el grupo experimental	71
Tabla 16.	Resultados de la aplicación del pre test y post test en el grupo control para medir los niveles del comportamiento asertivo.	80
Tabla 17.	Resultados de la aplicación del pre test y post test en el grupo experimental para medir los niveles de comportamiento asertivo.	81

Tabla 18.	Resultados en tabla cruzada de la aplicación del pre test y post test en el grupo control y en el grupo experimental para medir los efectos del programa Convivamos felices en la mejora del comportamiento asertivo	82
Tabla 19.	Nivel de significatividad entre los grupos pre control y pre experimental previo a la aplicación del programa para la mejora del comportamiento asertivo de los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.	85
Tabla 20.	Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la mejora del comportamiento asertivo.	86
Tabla 21.	Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la mejora de la conducta asertiva.	87
Tabla 22.	Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la disminución de la conducta pasiva.	88
Tabla 23	Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la disminución de la conducta agresiva.	89

Lista de figuras

Figura 1.	Resultados de la aplicación del pre test en el grupo control para medir los niveles del comportamiento asertivo.	66
Figura 2.	Resultados de la aplicación del pre test en el grupo experimental para medir los niveles del comportamiento asertivo.	68
Figura 3.	Comparación de la aplicación del pre test en el grupo control y en el grupo experimental, para medir los niveles del comportamiento asertivo.	70
Figura 4.	Resultados de la aplicación del post test en el grupo control para medir los niveles de comportamiento asertivo.	72
Figura 5.	Resultados de la aplicación del post test en el grupo experimental para medir los niveles de comportamiento asertivo.	74
Figura 6.	Comparación del post test de los niveles de conducta agresiva entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de cajas y bigotes.	75
Figura 7.	Comparación del post test de los niveles de conducta pasiva entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de cajas y bigotes.	76
Figura 8.	Comparación del post test de los niveles de conducta asertiva entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de cajas y bigotes.	77
Figura 9.	Comparación de la aplicación del post test entre el grupo control y el grupo experimental, para medir los niveles de comportamiento asertivo.	78
Figura 10.	Comparación del pre test y post test de los niveles de comportamiento asertivo entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de caja y bigotes.	79
Figura 11.	Comparación de la aplicación del pre test y post test en el grupo control, para medir los niveles de comportamiento asertivo.	80

- Figura 12. Comparación en porcentajes, entre pre test y post test de los niveles de comportamiento asertivo en el grupo experimental. 82
- Figura 13. Comparación del pre test y post test de los niveles de comportamiento asertivo entre el grupo experimental y el grupo control mediante gráfico de barras, en número de estudiantes. 84

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar la influencia de un programa de prevención para la mejora del comportamiento asertivo en estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise” en San Borja. Para medir los efectos se utilizó el instrumento de Lara y Silva (2002) que es una estandarización de la escala del comportamiento de Michelson y Wood (1981).

Los sujetos seleccionados fueron 51 estudiantes de ambos géneros, en un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental y en una investigación de tipo aplicada, en el que 25 estudiantes conforman el grupo control y 26 pertenecen al grupo experimental. Como herramientas para el análisis se utilizó la U de Mann-Whitney y para la presentación de los resultados se utilizaron gráficos y tablas.

Luego de aplicar el programa de prevención, de acuerdo a la estadística inferencial, se afirma que no hubo una mejora significativa en el comportamiento asertivo de los estudiantes; sin embargo, el análisis descriptivo demuestra que sí hay una mejora en los estudiantes del grupo experimental, fortaleciéndose varias áreas de la conducta asertiva de los alumnos, adquiriendo un mayor repertorio de herramientas adecuadas para interrelacionarse con sus pares.

Palabras clave: *asertividad, pasividad, agresividad.*

Abstract

The present research had as objective, to prove the influence of a prevention program in the development of the assertive behavior in 4th grade students, of primary level, at Liceo Naval "Almirante Guise" school. To know the effects we used the instrument of Lara & Silva (2002) which is an standardization of the assertive behavior scale of Michelson & Wood (1981).

The subjects selected were 51 students of both genders, in a quantitative approach, with quasiexperimental design in a application type research, where 25 students were of the control group, and 26 belonged to the experimental group. As analysis instrument we used the Mann-Whitney U, and for the results presentation we used figures and tables.

After the application of the prevention program, according to the inferential statistic we established that there were no a significant improvement; however, the descriptive analysis proved that there were an improvement in the students of the experimental group, strengthen in several areas of the assertive behavior, getting more repertoire of appropriate tools to interrelate with their pairs.

Key words: assertiveness, passivity, aggressiveness.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

1.1.1 Antecedentes internacionales

Velásquez (2005) en su tesis *Desarrollo de la asertividad, comparación entre dos intervenciones pedagógicas*, cuyo objetivo fue comprobar la efectividad de dos programas, uno constructivista y el otro de pedagogía conceptual en el desarrollo de la asertividad; investigación de tipo cuasi-experimental aplicada a tres grupos de 38 estudiantes cada uno, del quinto grado de educación primaria en una institución educativa pública de nivel socioeconómico bajo en Colombia, con instrumentos cuantitativos como cuestionarios de auto reporte, de reporte de compañeros, reporte de profesores y cualitativos, como la observación de juegos de roles. Dio como resultado que a pesar de que la mayoría de los estudiantes contaban con un nuevo potencial para responder asertivamente en situaciones de agresión, no lo transfirieron en su comportamiento diario; por ello, se concluyó que, ninguna de las intervenciones fue eficaz para contrarrestar el aumento de agresión en relación al grupo control (después de la aplicación de los programas la conducta agresiva aumentó y la conducta asertiva disminuyó), tampoco se ofrecieron soluciones definitivas sobre qué tipo de intervenciones pedagógicas eran más eficaces para desarrollar competencias ciudadanas. Sin embargo, luego de observar los juegos de roles, se apreció que los estudiantes fueron más conscientes al momento de hacer valer sus derechos y lo realizaron de manera pacífica y en algunos casos mejorando sus relaciones interpersonales.

Llanos (2006) en su tesis *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*, planteó como objetivo comprobar los efectos del programa de enseñanza de habilidades sociales en 150 estudiantes del primer, segundo y tercer grado de educación primaria del colegio Eagle's en Santa Cruz – Bolivia. Fue una investigación de análisis descriptivo y diseño cuasi experimental utilizando como estadística la prueba de Mann-Whitney. Se concluyó, luego de aplicar el programa, que los niños de nueve años presentaron mayor habilidad para cumplir las órdenes, obedecieron más las normas y reglas sociales de los profesores y padres de familia, que los niños menores. Asimismo, dio como

resultado que en los niños a los que se les aplicó el programa, se incrementó su competencia social al cumplir más las reglas y normativas, al compartir más con sus compañeros, resolviendo problemas y mejorando en su rendimiento académico; con respecto a la socialización después de aplicado dicho programa, ampliaron su repertorio de habilidades sociales, se mostraron más alegres, socialmente más sensibles y con mayor consideración hacia las normas sociales; vieron reducida su apatía, agresividad, ansiedad, timidez y fueron menos desafiantes. En tanto a los resultados del grupo experimental a nivel de socialización mostraron una diferencia significativa en los aspectos: en liderazgo y jovialidad con $p < 0.001$, sensibilidad social y respeto, autocontrol con $p < 0.01$ demostrando la efectividad del programa. Por otro lado, y en función a que el grupo control empeoró en su comportamiento desde el pre-test hasta el post-test, se confirmó la necesidad de aplicar programas de aprendizaje en habilidades sociales a fin de proporcionar herramientas que los ayuden a mejorar su conducta y a resolver problemas.

Chaux, et. al. (2008) en su trabajo *Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas*, cuyo objetivo fue el de analizar cualitativamente diversas estrategias pedagógicas para desarrollar la asertividad como una de las ocho competencias ciudadanas con el fin de aprender a manejar conflictos y prevenir las conductas agresivas, propuso la evaluación formativa del programa; es decir, ofreció a los estudiantes oportunidades de la vida diaria que desarrollen estas competencias poniéndolas en práctica en contextos cada vez más complejos, pudiendo identificar los ajustes que se deben aplicar al programa. Esta evaluación se llevó a cabo en tres instituciones educativas de zona urbana y de bajo nivel socioeconómico, en Colombia; se aplicó a 440 estudiantes, de segundo a quinto grado cuyas edades oscilan entre siete y 13 años. En tanto a la asertividad, y diseñando estrategias más concretas como el “yo mensaje” y la asertividad en grupo, se demostró que se logra efectividad para el desarrollo de esta competencia y su aplicación en la vida cotidiana. Como conclusión presentó la importancia de trabajar las ocho competencias para la democracia y la convivencia y, que hay que aprovechar las situaciones que se presenten en la vida diaria con compañeros y maestros, para que el mismo estudiante plantee las soluciones. Asimismo se concluyó que es

necesario analizar la funcionalidad de las estrategias que se proponen, que el docente cumple un rol fundamental como modelo y para crear, identificar y aprovechar las oportunidades del día a día del estudiante, fomentando un clima de aula coherente con lo que se propone. Por otro lado, determinó que como el programa ha sido elaborado para un nivel socioeconómico y una realidad concreta, no se puede aplicar a grupos que no reúnan estas condiciones, para ello es necesario realizar las respectivas adaptaciones.

Rodríguez y Romero (2011) en su tesis *La asertividad como factor asociado a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años*, cuyo objetivo general fue el de determinar la relación entre habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y asertividad, realizó una investigación de tipo mixta recolectando datos cualitativos y cuantitativos en un diseño exploratorio secuencial comparativo, aplicado a 136 estudiantes de colegios privados de la ciudad de Bogotá, Colombia, teniendo como instrumento las EMHAS o Escalas de Magallanes de Hábitos Asertivos en su modalidad de Auto Informe de Hábitos Asertivos o AIHA, para determinar los EHIS o estilos habituales de interacción social de los estudiantes que constituyen la muestra y el test que evalúa habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales (EVHACOSPI). La investigación reveló que el 46% presentaron EHIS asertivos o con tendencia a ello y el 11% agresivo; sin embargo, los resultados no evidenciaron una clara relación entre asertividad y habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales.

López (2013) en su tesis *Asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes*, propuso como objetivo demostrar la relación existente entre la asertividad bajo sus dos modalidades (auto/hetero asertividad) y la ansiedad, el estrés y la adaptación social en los estudiantes con su centro educativo y consigo mismos, a través de un estudio correlacional de tipo exploratorio observacional en 142 estudiantes cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años de un colegio de Vizcaya, Bilbao. Los instrumentos que utilizó fueron ADCA-I para evaluar la asertividad y, las pruebas EMEST, EMANS y EMA de Magallanes para medir el estrés, la ansiedad y la adaptación social respectivamente. Se concluyó que, a

mayor asertividad (auto/hetero), mayor nivel de adaptación personal y menores niveles de ansiedad y estrés; a menor asertividad (auto/hetero), menor nivel de adaptación consigo mismo y con sus compañeros, mostrando niveles elevados de ansiedad y estrés. Asimismo demostró que no existe relación entre asertividad y adaptación con el centro educativo, por lo que era necesario implementar un programa de asertividad en el ámbito académico a efectos de prevenir manifestaciones de ansiedad o de falta de adaptación. Finalmente, presentaron como propuestas, ampliar el grupo etario, emplear metodología cuasi experimental con un pre y un post test y la aplicación de un programa de prevención e intervención que desarrolle las habilidades sociales entre ellas la asertividad.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Lizano y Muñoz (2005) en su investigación *Programa de desarrollo de conducta asertiva en niños y niñas de estrato socioeconómico bajo de Lima Metropolitana*, cuyo objetivo fue aplicar el programa PRODECA para incrementar las conductas asertivas en niños y adolescentes de la EBR previniendo actividades que pueden significar riesgo social, presentó tres niveles. Para efectos de la presente investigación de consideró el nivel I, dirigido a alumnos de segundo a sexto grado de primaria, fue considerado como eficaz para el desarrollo personal y la prevención instaurando la conducta asertiva en los estudiantes por medio del fortalecimiento de valores y el juicio social; fue dividido en cuatro unidades: Identificación, comprensión y expresión de sentimientos y emociones; valoración de sí mismo y sentido de autonomía; habilidades conversacionales y, resolución de conflictos y toma de decisiones, a través de 13 sesiones que el facilitador (docente o psicólogo de la institución) aplicó. Luego de ejecutar el programa, se concluyó que, si se siguen las técnicas de enseñanza cognitivo conductual, se debe asimilar de manera efectiva la información impartida en el programa, realizado con palabras sencillas en función a la edad del participante y que es de utilidad para trabajos de grupos. Este programa fue elaborado para niños de estrato socioeconómico bajo, con la salvedad de que si esta última condición cambia, se debe realizar la adaptación respectiva.

Montoya (2011) en su tesis *Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de 5° grado de educación primaria de la institución educativa privada salesiano san José-Trujillo*, cuyo objetivo fue influir en el desarrollo de la asertividad de los alumnos a través de la ejecución de una programa basado en el manejo adecuado de las emociones, realizó una investigación de tipo pre experimental aplicada a 22 estudiantes, utilizando como instrumento una guía de observación de conductas. Como resultado en la aplicación del pre test y el post test, a nivel de habilidades de inter relación hubo un incremento en el promedio, de 4.23 a 9.73 y, a nivel de habilidades de comunicación también hubo un incremento de 3.77 a 9.59. Se concluyó que la aplicación del programa influyó de manera significativa en la mejora del comportamiento asertivo de los alumnos de quinto grado de primaria.

Arellano (2012) en su tesis *Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor*, cuyo objetivo fue el de precisar los efectos de un programa de intervención psicopedagógica para el mejoramiento de habilidades sociales en estudiantes del primer año de secundaria, a través de una investigación de tipo aplicada con diseño cuasi experimental trabajado aplicado a 225 estudiantes utilizando del Cuestionario de Habilidades Sociales PEHIS. Como resultado se mostró que el grupo experimental en su media general obtuvo siete puntos a favor luego de aplicar el programa y se concluyó que los participantes mejoraron sus habilidades de interacción social, corrigiendo conductas inadecuadas y reemplazándolas por comportamientos efectivos siendo necesaria la instrucción directa para el aprendizaje de las mismas.

Lescano (2012) en su tesis *Taller educativo Renovando mis valores para fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de sexto grado de educación primaria, área personal social de la I.E. No. 00110 – San Francisco de Alto Mayo-Awajun*, cuyo objetivo fue conocer los efectos del taller en habilidades sociales en las variables asertividad y autoestima, utilizó una muestra es de 52 alumnos de sexto grado, en una investigación tipo aplicada con diseño cuasi experimental

teniendo como instrumento la escala tipo Likert sobre asertividad. Los resultados mostraron que luego de aplicar el programa, a nivel de habilidades sociales los estudiantes fortalecieron su asertividad ya que pasaron de 0% a nivel alto, 41.67% a nivel medio y 58.33% a nivel bajo en el pre test, a 75% a nivel alto, 25% a nivel medio y el nivel bajo 0% en el post test; se concluye que el taller educativo aplicado fortaleció considerablemente la asertividad.

Flores (2014) en su tesis *Aplicación de un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas del tercer grado de primaria de la I.E.P. Marvista, Paita, 2013*, cuyo objetivo fue enseñar a los alumnos cómo relacionarse de manera socialmente efectiva con sus compañeros, profesores y padres de familia teniendo como base el conocimiento de sí mismo, por medio del entrenamiento asertivo, realizó una investigación de tipo cualitativa, aplicado a 18 estudiantes del tercer grado de primaria, los instrumentos que utilizaron fueron la lista de cotejo, encuesta y diario de campo. Luego de aplicar el programa, los resultados demostraron que la mayoría de los estudiantes (77.78%) se sintieron bien en la escuela, mejorando sus relaciones interpersonales, disminuyeron los conflictos en el aula y aumentó su capacidad para resolver problemas. Se concluyó con que el programa trabajado fue socialmente efectivo.

1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1 Bases teóricas de la variable 1: programa Convivamos felices

Definición de Programa

Un programa es un conjunto de acciones o estrategias organizadas y planificadas que responden a una necesidad específica en un contexto determinado. Así, Bizquerra (2002) definió un programa como toda acción, debidamente planificada, orientada a alcanzar unos objetivos con los que se puedan satisfacer determinadas necesidades.

El programa Convivamos felices, planteó como objetivo principal mejorar el comportamiento asertivo en estudiantes de cuarto grado de primaria, a través de la prevención social. Los programas de prevención son definidos por la confederación española de asociaciones de padres y madres del alumnado – CEAPA, como aquellas estrategias propuestas por un tutor y orientados con la finalidad de intervenir antes que se produzca un hecho, adelantándose inclusive a la aparición de algún problema. Sin embargo, todo programa preventivo en educación, incluye desarrollo de habilidades y, en otros casos son de intervención, pues ayudan a algunos estudiantes a resolver problemas de interrelación social. Bizquera (2002) sugirió la implantación de programas que sean equilibrados; es decir, que incluyan, prevención, desarrollo y tratamiento.

Al partir del principio de que la conducta interpersonal se aprende y es posible de ser desarrollada, en los últimos años se han presentado una serie de programas orientados hacia el entrenamiento de las habilidades de interrelación social en la infancia, llamados también programas de entrenamiento de habilidades sociales con la finalidad de mejorar la competencia interpersonal. El objetivo principal de dichos programas es el de enseñar conductas determinadas a niños y niñas, pero no orientados especialmente a aquellos que presenten problemas de interacción social, sino aplicando programas que promuevan dicha competencia en función “prevenir posibles desajustes y en definitiva, contribuir al desarrollo integral” (Monjas y Gonzales, 1998, p.13).

Las investigaciones han demostrado también, que estos programas son efectivos para enseñar conductas que formen estudiantes socialmente hábiles y que cada vez se cuenta con más estrategias, técnicas y procedimientos. Dentro de los programas, uno de los medios que se considera importante para mejorar las competencias sociales es el trabajo cooperativo, ya que en el proceso educativo, se interactúa entre iguales o con los profesores.

Es por esa razón que se trabajó el presente programa de prevención con la finalidad de enseñar el comportamiento asertivo a niños y niñas del nivel de primaria, considerando que la escuela es una institución con carácter socializador,

en la que se les enseña cómo comportarse e interrelacionarse con los demás, formándolos en actitudes y valores que redunden en beneficio propio y de la sociedad.

Enfoque cognitivo conductual del programa *Convivamos felices*

El programa “Convivamos felices” tuvo como enfoque la teoría conductual y la cognitiva. A continuación se presentan sus definiciones.

Teoría conductual

Arancibia (2008) sostuvo que la teoría conductual se centra en cómo el ser humano, adquiere o aprende la conducta. Está basada fundamentalmente en la conducta que es observable y en los actores del medio ambiente que puedan propiciar o generar una conducta determinada y sostiene que cuando hay factores comunes como el biológico, por ejemplo, la diferencia entre individuos está marcada por el aprendizaje. Por lo tanto, el medio ambiente es de gran influencia en la adaptación de las conductas.

Esta corriente es importante para la elaboración de programas referidos al cambio de conductas; así, al definir el aprendizaje dentro de la teoría conductual, Arancibia (2008) afirmó “es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia” (p.48). Así mismo explicó que el modelo conductual tuvo las siguientes bases teóricas:

Condicionamiento clásico. Está basado en las investigaciones de Iván Pavlov, quien utilizó estímulos del medio ambiente para generar reflejos. Para él la relación entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas de los animales era fruto del aprendizaje. Este tipo de condicionamiento se centra en los estímulos que propician determinadas respuestas. Estas a su vez pueden ser automáticas o aprendidas. Los estímulos pueden ser neutros (de por sí no generan respuesta a no ser que estén asociados a un estímulo condicionado);

incondicionados que son los que primitivamente emiten respuestas. En primer lugar, el estímulo incondicionado (león, por ejemplo) que genera una respuesta determinada (miedo), al ser asociado con un estímulo neutro (campana, por ejemplo) va a evocar la misma conducta incondicionada (miedo), de tal manera que, cuando se percibe el estímulo neutro (campana) se va a generar una respuesta condicionada (miedo).

Condicionamiento operante. Basado en las investigaciones de B.F. Skinner, quien trabajó en función a recompensas, prestando especial atención a las conductas y las consecuencias de las acciones. La atención está centrada en esta teoría, al utilizar reforzamiento positivo o negativo con la finalidad de la modificación de la conducta. Cuando la recompensa le sigue a una acción, el reforzamiento es positivo, esto fomentará que el sujeto repita el comportamiento cada que se presente la situación; si la recompensa cesa, entonces aparecen otro tipo de comportamientos. Es una forma de aprender en base al impacto de las consecuencias al desarrollarse una nueva conducta.

El crecimiento o la extinción de una conducta, depende del reforzamiento o del castigo que el sujeto reciba por ella. Si las consecuencias son satisfactorias las conductas se fortalecen o si son desagradables o insatisfactorias desaparecen; utilizando el principio del reforzamiento al explicar que las consecuencias de una conducta, fortalecen la repetición de la misma.

Aprendizaje observacional (modelaje). Basado en las investigaciones de Bandura, quien sostuvo que se aprende por observación. El aprendizaje se genera por la observación de los otros, involucrando procesos cognitivos. El modelaje es un elemento determinante en la teoría del aprendizaje observacional o social, que sostiene que toda conducta resulta de asociar estímulos externos y procesos cognitivos internos. En esta teoría, los procesos que regulan el aprendizaje son por un lado aparejar situaciones estímulo-respuesta (condicionamiento clásico), las consecuencias de los actos (condicionamiento operante) y los procesos simbólicos cognitivos. Por ejemplo, cuando un niño observa que otro recibe una recompensa por participar en la clase, lo más

probable es que tome una actitud similar. Se comparte el enfoque conductista pero no se está de acuerdo en que todo sea condicionar a las personas o reforzarlas.

Esta teoría sostiene que el comportamiento aprendido de los niños es en base a imitar a sus padres que son los primeros referentes, como “modelos” para ellos; por lo tanto, esta identificación con sus progenitores va a ser fundamental para el momento de interactuar con otros, ya sea en el manejo de la ira, cómo responder ante el conflicto, su sentido moral, cómo ser amables, etc.

Teoría cognitiva de Piaget

“Piaget pensaba que aprender a aprender debe ser el eje central de la instrucción y que los niños construyen su conocimiento a partir de la interacción con el ambiente” (Meece, 2000, p.21). Así como en las teorías conductuales, lo que se observa cumple un papel importante para determinar cómo comienzan y desenvuelven los comportamientos humanos, en la teoría cognitiva tienen mayor importancia los procesos de pensamiento y las sensaciones. Para esta teoría la inteligencia es un don propio de todas las personas; asegura que el individuo es un participante activo en su propio aprendizaje, que juzga y evalúa los estímulos, interpreta acontecimientos o hechos y que aprende de sus propias respuestas.

La forma en que el individuo procesa la información, al reconocer, percibir, razonar y juzgar cumple un rol fundamental para comprender los comportamientos de las personas. Batlle (2008) afirmó que una estructura cognitiva es la forma cómo se procesa y almacena la información; los contenidos cognitivos, son los elementos concretos, positivos o negativos que se codifican o almacenan en las estructuras cognitivas; los procesos cognitivos se refieren a la forma de almacenar o codificar la información, mecanismos de atención o el proceso con el que se forman los conceptos. El producto cognitivo, fruto de este proceso, es el resultado final que el sistema cognitivo realiza sobre la información, se refiere a las cogniciones y pensamientos de los que se tiene conciencia.

En los últimos años, la psicología cognitiva experimental, ha realizado un esfuerzo por integrar la teoría cognitiva con la conductual; así, Battle (2008) afirmó que, “incluso los procesos de condicionamiento que tradicionalmente se han considerado muy automáticos, pueden estar muy mediatizados por variables cognitivas” (p.9). Al respecto, Meece (2000) acotó, que la teoría del desarrollo cognitivo o cognoscitivo enseña que los niños interpretan el mundo con su propia lógica y sus propias maneras de conocer siguiendo patrones de desarrollo en función a su grado de madurez y a la interacción con el entorno, formando representaciones mentales.

Se llama desarrollo cognitivo a estas transformaciones que se realizan en el pensamiento a lo largo de la vida por el que se incrementan saberes y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad. Para Piaget (1985), el desarrollo del pensamiento está dividido en cuatro etapas: sensorio-motora, pre operacional, de operaciones concretas y de operaciones formales; de las cuales es de suma importancia para la presente investigación la etapa operacional concreta, que se refiere a niños de siete a 12 años, caracterizado por el pensamiento lógico limitado a la realidad concreta. Es en la educación primaria que el niño empieza a utilizar la lógica para la reflexión y a realizar operaciones mentales, acciones que le van a permitir abordar los problemas de una manera más organizada que en un niño en la etapa pre operacional. En la etapa de operaciones concretas el niño muestra varios avances, su pensamiento es más flexible, puede invertir operaciones o negarse mentalmente, el pensamiento es menos egocéntrico, se fija en varios rasgos del estímulo.

Piaget (1985) sostuvo en su teoría, que los niños estructuran el mundo en base a esquemas que son tal como Meece (2000,) afirmó, “un conjunto de acciones físicas, operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo” (p.2). El niño interactúa con el entorno a través de acciones físicas, los mayores utilizan operaciones mentales y pueden utilizar un sistema de símbolos o codificación como el lenguaje. El paso por estas etapas mejora su capacidad de utilizar esquemas para

organizar su pensamiento, cada vez más complejos y abstracto; el desarrollo cognoscitivo entonces, se basa en construir esquemas nuevos, pero especialmente en volver a organizar y a diferenciar con los que ya poseen.

En el proceso de aprendizaje, cuando se presentan nuevas situaciones, el organismo integra los elementos nuevos a su estructura, es lo que se llama asimilación. A fin de que éste proceso se realice es necesaria la acomodación es decir, cuando la estructura a la cual se incorpora el elemento nuevo, se modifica de alguna manera.

Los principios del desarrollo de Piaget (1985) en función a las nuevas situaciones, son por un lado la organización y la adaptación; la organización es la predisposición inherente en todos los seres, mientras que la adaptación es la capacidad de ajustarse a las exigencias del entorno. Por otro lado, la asimilación y la acomodación como medio de adaptación al entorno; el proceso de asimilación encaja la información en los esquemas actuales, no es un proceso pasivo, normalmente modifica información para incorporarla a la que ya posee. Si va de acuerdo con lo que ya se conoce se produce el equilibrio. De no darse este equilibrio, será necesario hacer que encajen, entonces habrá la necesidad de renovar los esquemas actuales, este proceso es el de acomodación. Para Piaget, acomodación y asimilación están estrechamente unidos y dan a conocer los cambios en el conocimiento a través del desarrollo.

Uno de los aportes principales de esta teoría a la educación, es el de crear actividades de acuerdo a la etapa del desarrollo del niño y que guarden relación con aquello que el estudiante ya conoce y que generan un conflicto cognitivo al superar su nivel actual de comprensión. Por ende, el aprendizaje se realiza a través de la reflexión, del conflicto cognitivo y de la reorganización del concepto. Otro de los aportes es la función de la interacción social en el desarrollo cognitivo del niño; Piaget (1985) señaló que la actividad intelectual requiere de la colaboración entre iguales, que esta interacción disminuye el egocentrismo, pero también esta interacción puede ser motivo de conflicto cognitivo, siendo una oportunidad para conciliar sus ideas con las de otros, aclarar sus ideas y para que

conozcan otras opiniones.

En el ámbito de la socialización, en el documento de Educación para la paz, entre los ocho y 10 años, los niños empiezan el proceso de maduración que va a construir su personalidad experimentando un desarrollo homogéneo a nivel psicológico, socio afectivo e intelectual, crece la noción de auto concepto por medio de la valoración de sí mismos, se anticipan al pensamiento de los otros y entienden que son juzgados por los demás, así como ellos los juzgan; es más seguro de sí mismo y desea tomar la iniciativa; discute y quiere tener la razón, crece el autocontrol. A nivel afectivo son más conscientes de sus limitaciones y de las de los demás, pero también de sus posibilidades; dejan el egocentrismo dominando sus impulsos en sus relaciones con los demás y pasan a la descentralización; sienten respeto por los otros y empiezan a considerar las consecuencias de sus actos, desarrollan su autoestima, desean agradar a los demás y sentirse útiles. A nivel social establecen las relaciones sociales con sus pares, crece su espíritu crítico y su tolerancia hacia las opiniones de los demás, no suele ser agresivo, aumenta su interés por el sentido de justicia, respetan las normas de convivencia porque disponen de hábitos básicos para su vida en sociedad; en sus relaciones del colegio, formar un grupo los ayuda a conseguir seguridad en sí mismos y por ende autonomía. A nivel moral aplican normas con poca flexibilidad, entienden la justicia y disfrutan de pequeñas responsabilidades.

Programas para el desarrollo de las conductas asertivas

A continuación se presentan cuatro programas que han desarrollado habilidades asertivas en pro de la convivencia armónica en la infancia y la adolescencia.

Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), en la promoción de la competencia social en infancia y adolescencia. (Monjas y Gonzales, 1998). Programa cognitivo-conductual, su objetivo era el de promover la competencia social, enseñando habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia por medio de personas significativas del entorno (familia, compañeros, docentes), utilizado en contextos clínicos y escolares. Programa sistemático y planificado de entrenamiento e instrucción directa de habilidades; enseñó comportamientos que el estudiante no posee, disminuyó conductas inadecuadas, minimizó aspectos que interferían con la conducta considerada como correcta. Presentó un listado con seis áreas agrupadas en habilidades como de interrelación social, cómo conseguir amigos, dialogales, que se relacionen con lo que sienten y con sus emociones, cómo enfrentar y solucionar problemas con otros y cómo interactuar con los adultos; esperando que los alumnos experimenten cambios positivos al ser aceptados socialmente, en su conducta asertiva, en el repertorio de habilidades sociales y el concepto que tienen de sí mismos. Uno de los instrumentos utilizados, de interés para la presente investigación, fue la Escala de Conducta Asertiva para niños (Children Assertive Behavior Scale, CABS) de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987)

Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad. I Premio Nacional de Investigación Educativa. (Garaigordobil, 1996). Programa de 60 juegos con metas grupales, trabajo cooperativo, ficción y diversión, en sesiones de 60 o 90 minutos, para estudiantes de ocho a 10 años que buscó potenciar el desarrollo integral de los niños sin dificultades de socialización, e integrar a los niños que presentaban dificultades de interacción con sus compañeros, incrementando las conductas asertivas y disminuyendo las agresivas y pasivas. La evaluación del programa se realizó a través de la elaboración de un diario y de la grabación de las sesiones. Asumió el

juego como estímulo para la mejora significativa del desarrollo personal y social. Uno de los instrumentos que se utilizó para la investigación fue la Escala de Conducta Asertiva para niños (Children Assertive Behavior Scale, CABS) de Wood, Michelson y Flynn (1978).

Programa educativo para tutoría Aprender a Convivir, (Alba, G., et.al. 2013) aplicado en seis semanas, con sesiones de una hora, a niños de sexto, séptimo y octavo grado del Parque-Colegio Santa Ana de Valencia, España (1995-1996). Premio Santillana, 1997. Sustentado en los temas de aprender a ser persona y aprender a pensar a través de bloques lúdicos y formativos. Sus objetivos generales fueron adquirir actitudes que favorezcan la convivencia, ser capaces de compartir y clarificar ideas propias, buscar juntos alternativas frente a problemas de interacción social, sensibilizar para la defensa de los derechos y valorar las diferencias culturales.

Programa de Intervención, Prevenimos con Don Bosco, de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Sevilla en España, (Estévez , 2012), cuyo objetivo fue el de prever situaciones que puedan alterar la convivencia escolar a través del sistema preventivo de Don Bosco, cuyos pilares fueron la razón, la religión y el amor, a través de un programa educativo con aprendizajes para adquirir habilidades, prestando atención a factores fundamentales como el proceso de inserción de alumnos nuevos, trabajando la asertividad y la empatía, actuando sobre sentimientos que puedan alterar la convivencia, potenciando valores como el respeto y la responsabilidad que ayuden a evitar situaciones negativas en las relaciones interpersonales. Dirigido a alumnos de infantil, primaria y ESO.

1.2.2 Bases teóricas de la variable 2: Comportamiento Asertivo

Antecedentes históricos

La palabra asertividad tiene su origen, según afirmó Caballo (1983), en la terapia de conducta, con Arnold Lazarus, Joseph Wolpe y Andrew Salter, en la década de los años setenta. La palabra asertividad, no tenía una definición concreta algunas veces era confundida con el de agresividad, pues era relacionado con el atrevimiento social. Luego, Lazarus (1971) definió el término asertividad como libertad emocional en relación a que el individuo es capaz de luchar por sus derechos (Lazarus, 1971, citado en Caballo, 1983, p.52).

En 1970, Alberti y Emmons escribieron el primer libro dedicado a la asertividad *Your perfect right*, a mediados de esa década se empezaron a formar asociaciones para entrenar asertivamente a los individuos, orientadas a resolver problemas de relación entre las personas (Alberti y Emmons, 1970, citado en Caballo, 1983, p.53). En 1977, dichos autores afirmaron que la asertividad, como expresión de la conducta es factible de ser entrenada; por lo tanto, se empezó a hablar de entrenamiento asertivo orientado hacia la modificación de la conducta y, en los Estados Unidos se creó una revista sólo para hablar de asertividad *Assert: The Newsletter of Assertive Behavior*.

A inicios de los ochenta el término asertividad empezó a ser reemplazado por el de habilidades sociales. Caballo (1983) sostuvo que algunos autores consideraban la asertividad como un tipo de habilidad social, pero siempre enfocado al trabajo con las personas que expresaban dificultad en sus relaciones interpersonales.

Definiciones del comportamiento asertivo

La palabra asertividad proviene del idioma latín que une *assertio* con *tionis* que significa “acción y efecto de afirmar una cosa, es la proposición en la que se afirma o se da por cierta una cosa” (Diccionario enciclopédico ilustrado Sopena,

1980, citado en Flores, 2002, p.37); dando a entender que el comportamiento asertivo es la capacidad que tiene una persona de manifestar algo en relación a un interlocutor.

Existen autores que consideraron el comportamiento asertivo como una capacidad compleja para la emisión de conductas que van a obtener reforzamiento positivo o negativo. Así, Rich y Schroeder (1976) definieron la conducta asertiva como una habilidad para “buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso el castigo” (Rich y Schroeder, 1976, citado en Caballo, 1983, p.54).

Otros autores definen la asertividad en relación a la expresión de sentimientos; Rimm y Masters (1974) definieron la asertividad como aquella conducta en la inter relación personal que implica la declaración de sus sentimientos de manera clara y verdadera, incluyendo un contexto social (Rimm y Masters, 1974, citado en Caballo, 1983, p.54).

En 1977, Alberti et al., definieron el comportamiento asertivo como un conjunto de conductas llevadas a cabo por las personas en un ambiente de inter relación social en que manifiesta lo que siente, lo que anhela, se da a conocer a través de sus acciones o reclama sus derechos, en forma clara y sincera, considerando lo que los demás sienten, piensan, desean mostrando asimismo, respeto por sus derechos. Afirmaron que estas actitudes pueden expresar además diversas emociones (temor, ira, alegría, esperanza, entre otras), pero sin transgredir los derechos de los demás. Finalmente, concluyen en que la diferencia entre el estilo agresivo y el asertivo radica en el respeto a la diversidad (Alberti et al., 1977, citado en Caballo 1983, p.54).

García y Magaz (1992) también consideraron el respeto como elemento fundamental en la relación entre las personas y definieron la asertividad como “la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto

de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con las que se desarrolla la interacción” (García y Magaz, 1992, citada en López, 2013, p.16).

Caballo (1983) definió el comportamiento asertivo como “aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de un individuo de una manera honesta sin herir los de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo” (p.55). Se refirió al comportamiento asertivo como la expresión de uno mismo sin afectar a las demás personas y consideró que era la característica común que debía estar presente en todas ellas; sostuvo además, que la autoexpresión realizada en forma responsable es reforzante en sí misma, a pesar de que la persona no alcance el objetivo esperado a través de la conducta; y que un individuo alcance la meta trazada o no, no es necesario para que una conducta sea considerada como asertiva, observando que más trascendente es que la persona se exprese en forma libre como reforzamiento de la conducta. En cambio, existen autores que insisten en que la conducta debe ser efectiva en función a los objetivos trazados; es decir, es necesario que se alcance el objetivo como reforzamiento de conducta.

Monjas y Gonzales (1998), lo definieron como un área de las habilidades sociales y que se refiere al *estilo* con el que interactuamos e incluyó la defensa de los derechos propios pero respetando los de los demás, al igual que Fernsterheim y Baer, (1976), quienes señalaron que “la asertividad es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros” (Fernsterheim y Baer, 1976, citado en Monjas y Gonzales, 1998, p.20).

Así, se empezó a enfatizar en que una persona es libre de expresar lo que siente pero que debe considerar los derechos de los demás; Aguilar (1995), definió la asertividad como “una habilidad para expresar nuestros sentimientos y preferencias cuando las sentimos, sin incomodar a otros. Es la habilidad para ejercer nuestros propios derechos sin violar los de los demás” (Aguilar, 1995, citado en Lara y Silva, 2002, p.13).

Finalmente, Lara y Silva (2002) añadieron a estos conceptos un factor importante como es la influencia que puede ejercer la sociedad en nuestra toma de decisiones, definieron la asertividad como “la habilidad de comunicar nuestros pensamientos y sentimientos de manera adecuada, directamente, con el fin de hacer valer nuestros derechos y respetando los de los demás; evitando responder a la presión social”. (p.18)

En común acuerdo con todas las definiciones, estas son las características de la asertividad: No es un rasgo de la personalidad ya que se refiere a la conducta más no a la persona; no se puede generalizar ya que es propio de la persona en un momento determinado, se debe considerar el entorno cultural del sujeto y otras variables de cada situación; se sostiene en el uso de la libertad de la persona quien elige lo que va a realizar. Además, es un comportamiento socialmente efectivo que no afecta negativamente a los que los rodean cuya expresión de emociones es funcional y que se lleva a cabo en una interacción social.

Rasgos de la persona asertiva

Galassi et al. (1974) afirmaron que la persona asertiva acostumbra defenderse de manera adecuada en su interacción con otras personas. Se siente satisfecho de su vida como ser que vive en sociedad y confía en sí mismo para cambiar cuando lo considere necesario. Sabe expresarse, es espontáneo, seguro y, es capaz de influenciar y orientar a los otros (Galassi et al., 1974, citado en Caballo, 1983, p.58). Para actuar de manera asertiva es importante que el individuo sea consciente de quién es para saber en primer lugar, qué es lo que quiere y tomar en cuenta el contexto en el que está inmerso para reconocer lo que desean los demás y lo que esperan de la persona en un momento determinado. También se considera el hecho de saber cuáles pueden ser las consecuencias de sus acciones en un lugar determinado y ser capaz de asumir con responsabilidad las consecuencias de las mismas.

Otros autores como Salter (1949) afirmaron que la persona asertiva obra sin pensar, es directo (Salter, 1949, citado en Caballo, 1983, p.58). Así sucede al

enfrentar el conflicto, al momento de realizar un acto edificante en la relación consigo mismo y con los demás; a la persona asertiva le agradan los demás honestamente, más no es de su interés lo que piensen. Se refiere a sí mismo sin perturbación personal alguna, es rápido al tomar decisiones y disfruta siendo responsable; especialmente es libre de ansiedad.

La persona asertiva es autónoma cuando se relaciona con otras personas, está convencida de su capacidad para interrelacionarse con los demás, expresa su sentir y sus emociones con espontaneidad y por lo general, recibe la consideración y admiración de los que lo rodean. Son indicadores de asertividad la honestidad al responder y el contenido de lo que expresa; es decir, la conducta asertiva es auto reforzadora. La persona que se comporta de manera asertiva, posee un mayor sentimiento de bienestar y logra recompensas sociales significativas, alcanzando de esta manera mayor satisfacción de la vida.

En suma, una persona es asertiva cuando toma la decisión de escoger lo que desea hacer o decir y, cuando lo hace, toma en cuenta los derechos de los demás. La sola acción de poder elegir cómo proceder en determinadas circunstancias es ser asertivo, siempre y cuando no se actúe por temor o con agresividad.

Dimensiones del comportamiento asertivo

Se refiere a los tres estilos de interacción social. Una misma persona puede comportarse de manera asertiva en diversas situaciones, mientras que en otras, su comportamiento puede ser considerado como pasivo o agresivo.

Para efectos del presente estudio, se trabajó en base a la propuesta de Monjas y Gonzales (1998) sobre la mejora del comportamiento asertivo en función a estos tres estilos o dimensiones de conducta de los individuos cuando se interrelacionan otras personas como son: el estilo asertivo, el estilo pasivo y el estilo agresivo. Se entiende como comportamiento el conjunto de acciones

inherentes a la persona independientemente del medio y libre de todo condicionamiento, implica aspectos cognitivos, afectivos y conductuales; en cambio la conducta es lo que la persona hace o dice en un contexto determinado y es modificable, es la interacción de la persona con su entorno. En educación se forma la conducta que se refiere a la estructura personal de estudiante por medio de elementos de significación social que determinen un comportamiento de vida social.

Cuando un individuo expresa la conducta, lo hace a través del proceso de comunicación, cuyo vehículo es el lenguaje oral o escrito, su función es la de comunicar lo que uno piensa, siente o desea. Es importante considerar además, que las palabras tienen distintos matices para el emisor y para el receptor, ya que ambos pertenecen a dos mundos distintos, únicos, cada uno tiene su historia, sus sentimientos, intereses y emociones y cuando no son compatibles, presentan dificultades de entendimiento mutuo. Estos tres estilos de comunicación (pasiva, asertiva, agresiva) a su vez, presentan tres tipos de componentes: verbales, no verbales y para verbales.

Los estilos pasivo y agresivo son dos extremos opuestos, que tienen al estilo asertivo como punto medio; éstos varían de una persona a otra y lo que para uno resulta adecuado en una determinada situación puede no serlo para otro. Si se desea buscar la mejora de las interacciones sociales es necesario realizar una evaluación de las habilidades que posee cada persona.

Cuando las personas se comunican con otras, lo hacen bajo el uso de diversos elementos de la comunicación, la forma cómo se utilicen los componentes determinará el estilo de comunicación con los demás. Se debe considerar además que todas las personas poseen los tres estilos de comunicación aunque uno sea el que más predomina. Las personas no presentan siempre el mismo tipo de respuesta sino que muchas veces depende de su estado de ánimo, de cuán hábiles se consideran para comunicar lo que quieren decir, del poder que creen poseer frente a determinadas situaciones.

Los estudios realizados en función a los estilos de comunicación y de interacción apuntan a las siguientes definiciones de las tres dimensiones:

Dimensión conducta pasiva o inhibida

La conducta pasiva, permite la violación de sus derechos ya que no es capaz de decir con honestidad lo que siente, lo que piensa, lo que opina; si los expresa, lo hace de una forma derrotista, con falta de confianza en sí mismo, inseguridad, disculpándose de todo.

La persona de conducta pasiva, permite la violación de sus derechos, es introvertida, se cohibe, es reservada, no alcanza sus objetivos, generando que se acumulen sentimientos de rabia, ansiedad, frustración, infelicidad o resentimiento, y deja que los otros elijan por ella. Las actitudes de sumisión que presentan, es para que otros se den cuenta de sus necesidades, pensando que de esa manera se evitan conflictos. El elemento reforzador para este estilo de conducta es el evitar conflictos, tal como afirmaron Monjas y Gonzales (1998), “el niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente” (p. 22). En consecuencia, al no expresar sus sentimientos, se pueden decaer al sentirse lastimados, despertando sentimientos de abandono, tensión o depresión al interrelacionarse con otros. La conducta pasiva tiene una sensación de bajo control de las situaciones y de sus propias reacciones en señal de baja autoestima. Algunas veces pueden presentar reacciones aparentemente agresivas, especialmente cuando se sienten acorralados por su forma de ser.

Entre las características más comunes se tiene que se preocupan por satisfacer las necesidades de los demás, no son capaces de pensar en que puedan enfrentarse a otra persona en cualquier sentido. No defienden sus propios derechos si va a afectar los derechos de los otros, no se respetan a sí mismas, generalmente le dan preponderancia a los deseos y opiniones de los otros antes

que a los suyos. A veces el aparente respeto no es más que el encubrimiento del miedo. Son personas que dan su vida por otros, pero que no piensan en sí mismas, no son capaces de rechazar demandas que atentan contra sus principios e intereses. Creen que todo lo que los demás quieren, opinan o piensan es importante, más no así lo de ellos; presentan un miedo irracional a ser rechazados por ofender a los demás. Sin embargo, estas actitudes ofrecen una ventaja, rara vez son rechazados por los demás.

Manejo de los elementos de la comunicación

Los sujetos con este estilo de comunicación no realizan afirmaciones claras, no se enfrentan a las opiniones de los otros con sus palabras. Son de pocas palabras.

Tabla 1

Manejo de los elementos de la comunicación de la conducta pasiva

No verbales	Para verbales	Verbal
Expresión facial adusta. No mira a un punto fijo. Sonrisa tensa y mínima. Postura contraída y distante. Orientación hacia un lado. Distancia amplia y sin contacto físico. Escasos gestos. Movimientos abundantes con las piernas y las manos.	Bajo volumen de voz. Monotonía en el tono de voz. Escasa fluidez verbal y entrecortada. Escaso tiempo de habla. Largos silencios y pausas.	Contenido condicional. Utiliza palabras como: quizá, supongo, o frases como te importa mucho si..., no te molestes, realmente no es importante, me pregunto si podríamos... Escasa atención personal. Casi no pregunta. Responde a preguntas en forma corta. Utiliza monosílabos.

Nota: Adaptado de *El libro de las habilidades de comunicación*, segunda edición, por Van-der Hofstadt, C, 2003, Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Dimensión conducta agresiva

El estilo agresivo es un tipo de lucha. Las características apuntan a que expresan lo que sienten, piensan y opinan, pero lo hacen de forma no adecuada, deshonesto, violando los derechos de los demás y lo hacen para defender los suyos, son beligerantes, despreciativos y humillantes, son explosivos y dictatoriales. Todo lo basan en sus derechos, buscando alcanzar sus objetivos a expensas de los demás, pueden hacerlo con agresión, expresiones inadecuadas, desprecio o dominando a los otros. Monjas y Gonzales (1998) afirmaron que “el niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones; en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos” (p.23).

Entre sus características más importantes se tiene que creen que son las únicas personas importantes y con derecho a opinar en cualquier contexto ya sea personal o profesional, lo que los demás piensan, necesitan, creen, sienten o desean no es importante, no les interesa. Evaden cualquier responsabilidad en su interrelación con los otros de tal forma que cuando en una interacción hay consecuencias negativas piensan que esas personas están recibiendo lo que merecen. Cuando consiguen lo que se proponen lo pueden hacer con facilidad pero las consecuencias por lo general son negativas porque generan fuertes conflictos al hacerlo.

El uso frecuente de este estilo de interrelación genera sentimientos de culpa y una imagen muy pobre de sí mismo ya que, en algún momento, se da cuenta de su proceder. Son personas rechazadas por los otros por la manera de interrelacionarse; se separan de los demás y se esconden en la soledad. Presentan grandes problemas para comunicarse con otros ya que no escuchan al interlocutor haciendo la que la comunicación sea en una sola dirección. No existe la retroalimentación.

Manejo de los elementos de la comunicación

Critica el comportamiento de los demás y utiliza términos en forma imperativa.

Tabla 2

Manejo de los elementos de la comunicación de la conducta agresiva

No verbales	Para verbales	Verbal
Mirada directa. Casi no sonrío. Toma una postura que intimida y de enfrentamiento. No respeta distancias. Gestos amenazadores.	Alto volumen de voz. Tono casi monótono. Fluidez al hablar. Habla rápido. Son poco claros. Hablan mucho y no hacen pausas ni silencios. Respuestas rápidas.	Contenido imperativo y amenazante utilizando expresiones como haz, deberías, mal; o como harías mejor en..., ten cuidado con..., si no lo haces..., o debes estar bromeando. Casi no atiende a las personas. Utiliza palabras que suenan mal. Lenguaje sexista, homofóbico, machista. Hace varias preguntas a la vez. Sus respuestas no tienen relación con la pregunta.

Nota: Adaptado de *El libro de las habilidades de comunicación*, segunda edición, por Van-der Hofstadt, C, 2003, Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Dimensión conducta asertiva

La conducta asertiva, es la expresión de sentimientos, necesidades, derechos, opiniones sin violar los derechos de los demás y los protege, no amenaza ni castiga, elige por sí misma, se siente bien consigo misma, consigue sus objetivos sin herir a los demás, se comunica de manera directa y clara. Con respecto a esta conducta, Monjas y Gonzales (1998) concluyeron que es “el niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones” (p.23).

Entre sus características más saltantes se tiene que expresan sus sentimientos, opiniones y sus ideas de manera libre y responsable, que a pesar de que defienden sus derechos, sus métodos de comunicarse le permiten mantener el respeto a sí mismos y a los derechos de los demás, permitiendo que

los otros también se expresen libremente. Su expresión va de acuerdo al contexto donde se desenvuelve la interacción, ayudan a resolver los problemas que se pudieran presentar, minimizan el riesgo de que vuelvan a aparecer conflictos, esto genera satisfacción haciendo que se sientan a gusto con los demás y consigo mismos, dando como resultado que incrementen su autoestima (se gustan a sí mismos y a los demás). Conocen gente fácilmente, hacen amigos con facilidad. Es considerada con la forma en que las otras personas piensan o sienten.

Se comunica de la mejor manera posible, en sus relaciones interpersonales se siente relajado y seguro, facilitando así la comunicación creando oportunidades en sus relaciones profesionales y personales. No busca conseguir su objetivo a cualquier precio, sino expresarse de una manera adecuada sin faltar el respeto a los demás. No permite que los demás se aprovechen de ella.

Cuando una persona de conducta asertiva se interrelaciona su conversación se convierte en negociación en la que todos ganan; ya que busca satisfacer sus necesidades, defendiendo su espacio personal y sus derechos pero, sin abusar de otras personas. Es decir, obtiene lo que anhela sin dañar a los demás. La persona asertiva sabe rechazar o realizar peticiones, expresar que algo no le agrada, afrontar las críticas, recibir y hacer cumplidos.

Manejo de los elementos de la comunicación

Expresa sus ideas en primera persona, con ideas claras, al igual que sus opiniones, sentimientos y emociones, utiliza palabras que convocan a todos para obtener algo o resolver problemas.

Tabla 3

Manejo de los elementos de la comunicación de la conducta asertiva

No verbales	Para verbales	Verbales
Amistosa expresión facial. Contacto ocular directo. Casi siempre sonríe. Su postura es erguida. Su orientación es frontal. Existe la posibilidad del contacto físico, en función a una distancia apropiada. Gestos firmes más no toscos. Manos sueltas.	Tono coloquial y agradable, variado. Adecuada fluidez verbal. Pausado al hablar. Claro al expresarse. Distribuye el tiempo de habla con los interlocutores. Hace pausas o silencios pertinentes. Latencia suficiente de respuesta.	Expresa personalmente un contenido en forma directa, con términos como quiero, pienso y siento. Abundante atención personal. Presenta refuerzo verbal y halagos. Sus preguntas son variadas y abundantes. Responde cada pregunta en función a la formulación presentada.

Nota: Adaptado de *El libro de las habilidades de comunicación*, segunda edición, por Van-der Hofstadt, C, 2003, Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Tabla 4

Diferencia entre los tres estilos de relación social en función a la conducta verbal, no verbal y a los efectos de estos comportamientos

ESTILO PASIVO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO AGRESIVO
Demasiado poco, demasiado tarde. Demasiado poco, nunca.	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto.	Demasiado, demasiado pronto. Demasiado, demasiado tarde.
<ul style="list-style-type: none"> • Conducta no verbal Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta no verbal Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta no verbal Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales.
<ul style="list-style-type: none"> • Conducta verbal “Quizás”; “supongo”; “me pregunto si podríamos”; “te importaría mucho”; “solamente”; “no crees que”; “Ehh”; “Bueno”; “Realmente no es importante”; “No te molestes”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta verbal “Pienso”; “siento”; “quiero”; “hagamos”; “¿cómo podemos resolver esto?”; “¿qué piensas?”; ¿qué te parece?. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta verbal “Haría mejor en”; “haz”; “ten cuidado”; “debes estar bromeando”; “si no lo haces”; “no sabes”; “deberías”; “mal”.
<ul style="list-style-type: none"> • Efectos Conflictos interpersonales. Depresión. Imagen pobre de uno mismo. Se hace daño a sí mismo. Pierde oportunidades. Tensión. Se siente sin control. Soledad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos Resuelve los problemas. Se siente a gusto con los demás. Se siente satisfecho. Se siente a gusto consigo mismo. Relajado. Se siente con control. Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos Conflictos interpersonales. Culpa. Frustración. Imagen pobre de sí mismo. Hace daño a los demás. Pierde oportunidades. Tensión. Se siente sin control. Soledad.
No se gusta a sí mismo y cree que no gusta a los demás. Se siente enfadado.	Se gusta a sí mismo y a los demás. Es bueno para sí y para los demás.	No le gustan los demás. Se siente enfadado.

Nota: Tomado de *Las habilidades sociales en el currículo*, por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1998. España: Secretaría General Técnica.

1.3 Justificación

1.3.1 Justificación teórica

Los problemas actuales que se presentan en la sociedad peruana, tales como la pobreza y la violencia, entre otros, están generando patrones de conducta que no son compatibles con los perfiles a los que apuntan los proyectos educativos institucionales. Esta situación de conductas anti sociales, sólo puede ser contrarrestada con una educación de calidad que incluya no sólo programas de intervención educativa sino en especial, programas de prevención social.

Es por esta razón que urge un trabajo del comportamiento asertivo en estudiantes de educación primaria, a fin de que los estudiantes aprendan a defender sus derechos sin violentar los derechos de los demás, que lo hagan de la manera oportuna y en el momento oportuno y que además, eviten en la medida de lo posible, conductas pasivas o agresivas, lo que implica un conocimiento de sí mismos y de sus reacciones ante determinados estímulos; tal como Monjas y Gonzales (1998) afirmaron, “la conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas” (p.23).

La conducta asertiva es pues, una herramienta fundamental que proporciona a la persona habilidades necesarias para actuar en forma adecuada en situaciones inter personales y que debe ser trabajada a menor edad a fin de prevenir las posibles desviaciones futuras. Monjas y Gonzales (1998) acotaron que se han venido aplicando programas que inciden en la enseñanza de la conducta interpersonal en escuelas donde no se presentan problemas, buscando “promover su competencia social, prevenir posibles desajustes y, en definitiva, contribuir al desarrollo integral” (p.13).

1.3.2 Justificación metodológica

La búsqueda de la mejora del comportamiento asertivo en niños y niñas del cuarto grado de educación primaria, se llevó a cabo a través de un programa de doce sesiones, en las que se abordaron temas referidos exclusivamente a la convivencia armoniosa entre iguales. El estudio se realizó a través de un pre test y un post test, utilizando el instrumento de la escala de comportamiento asertivo para niños, CABS de Lara y Silva (2002) que es una estandarización de la escala CABS de Michelson y Wood (1981); cuestionario de auto informe que fue aplicado antes y después de ejecutar el programa. Las estrategias, procedimientos y técnicas que se emplearon en el programa, respondieron a la edad y al contexto de los estudiantes con los que se trabajó.

1.3.3 Justificación práctica

El presente estudio tuvo como finalidad prevenir conductas antisociales en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise” y de desarrollar en ellos las habilidades de interacción social a través del respeto a sí mismos y de los demás. Del mismo modo, reforzó a aquellos estudiantes que poseen una conducta asertiva y cumplió una función interventora en aquellos estudiantes que por diversos motivos carecían de estas habilidades sociales. Tal como afirmaron Monjas y Gonzales (1998), a través del desarrollo del programa se enseñaron comportamientos apropiados a aquellos estudiantes que no los poseían, o para disminuir aquellas conductas inadecuadas y, para minimizar aspectos que interferían en una correcta interrelación social.

Este trabajo fue posible gracias a la identificación de los tres tipos de conducta en los estudiantes como son la pasiva, la asertiva y la agresiva a través de la aplicación de un cuestionario de auto informe y a la ejecución de un programa diseñado con una serie de procedimientos, estrategias y técnicas que apuntaron a la mejora de las relaciones interpersonales, a fin de contribuir en la formación integral de los alumnos forjando la tan ansiada cultura de paz en beneficio de nuestra sociedad.

Finalmente, este estudio fue factible gracias a que la persona responsable de la investigación labora en la institución educativa en la que se aplicó el programa, contó con todo el apoyo necesario y las facilidades para llevarlo a cabo. Como los resultados fueron los esperados, el programa será aplicado a todas las secciones de cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, tomando en cuenta las recomendaciones, a fin de mejorar su comportamiento asertivo buscando una convivencia armoniosa en la escuela, que redunde en beneficio de la sociedad.

1.4 Problema

1.4.1 Problema general

¿Cuál es el efecto que tiene el programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en estudiantes de cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016?

1.4.2 Problemas específicos

Problema específico 1

¿Qué efectos tiene el programa “Convivamos felices”, en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016?

Problema específico 2

¿Qué efectos tiene el programa “Convivamos felices”, en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016?

Problema específico 3

¿Qué efectos tiene el programa “Convivamos felices”, en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016?

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

1.5.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Hipótesis específica 2

Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Hipótesis específica 3

Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

1.6.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Objetivo específico 2

Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Objetivo específico 3

Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

II. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Variables

Variable dependiente: Comportamiento asertivo.

Para efectos de la presente investigación se trabajará con el concepto de Lara y Silva (2002), “asertividad es la habilidad de comunicar nuestros pensamientos y sentimientos de manera adecuada, directamente, con el fin de hacer valer nuestros derechos y respetando los de los demás; evitando responder a la presión social” (p.18).

2.2 Operacionalización de variables

Tabla 5

Conducta asertiva, indicadores, ítems, escalas y niveles

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Conducta asertiva	Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.	5a,11c, 18b, 24d,26e		
	Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.	3b, 20a,27a, 22e		
	Sabe realizar peticiones	6c		
	Afronta críticas	4d, 16c,		
	Acepta y hace cumplidos	1c, 2e, 14d, 15a	A,B,C,D,E	Nivel asertivo (1): 0-42
	Hace amigos con facilidad.	8b, 9d		
	Ayudan a resolver problemas	10a, 23b		
	Consigue objetivos sin herir a los demás	19d, 21c		
	Defiende sus derechos respetando los de los demás.	12b, 13d,17e, 7e,		
	Asume su responsabilidad	25c		

Tabla 6

Conducta pasiva, indicadores, ítems, escalas y niveles

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Conducta pasiva	No expresa sus emociones ni sentimientos, a veces por miedo.	5b,5d, 11a,11d, 18c,18e,24 b,24e, 26a, 26c	A,B,C,D,E	Nivel pasivo: 43-50 Menos pasivo (2): 43-46 Más pasivo (3): 47-50
	No sabe expresar lo que piensa.	3c,3e, 20b,20d, 22a, 22c, 27b, 27d		
	No sabe realizar peticiones.	6a,6d		
	No sabe afrontar las críticas	4b,4e,16a, 16d		
	No acepta ni hace cumplidos	1a,1d, 2a,2c, 14b,14e, 15b,15d		
	No hace amigos con facilidad.	8c, 8e, 9b,9e		
	No sabe ayudar a otros a resolver problemas	10b,10d, 23c, 23e		
	No sabe cómo conseguir sus objetivos.	19b,19e, 21a,21d		
	No defiende sus derechos.	12c,12e, 13b,13e, 17a, 17c, 8a, 8c		
	No asume su responsabilidad	25a,25d		

Tabla 7
Conducta agresiva, indicadores, ítems, escalas y niveles

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Conducta agresiva	Expresa sus emociones y sentimientos violando los derechos de los demás.	5c,5e,11b, 11e,18a, 18d, 24a,24c, 26b,26d	A,B,C,D,E	Nivel agresivo: 51-135 Menos agresivo (4): 51-57 Más agresivo (5): 58-135.
	Expresa lo que piensa violando los derechos de los demás.	3a,3d,20c, 20e,22b, 22d,27c, 27e		
	Exige que le hagan favores	6b,6e		
	Responde agresivamente a las críticas.	4a,4c, 16b,16e		
	Presume, humilla o desprecia ante un cumplido.	1b,1e,2b,2d ,14a,14c, 15c,15e		
	Es hostil en sus relaciones con otros.	8a,8d,9a,9c		
	Se burla de los problemas de los demás.	10c,10e, 23a,23d		
	Consigue sus objetivos hiriendo a los demás.	19a,19c, 21b,21e		
	Defiende sus derechos sin respetar los de los demás.	12a,12d, 13a,13c, 17b,17d, 7b,7d		
	No le interesa que otros asuman las consecuencias de sus malas acciones.	25b,25e		

2.3 Metodología

Para el presente trabajo, el método que se utilizó fue el hipotético deductivo; de acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), este método permitió demostrar las hipótesis, responder las preguntas, lograr los objetivos para luego llegar a realizar las conclusiones particulares de la investigación.

2.4 Tipo de estudio

La investigación fue tipo aplicada. Behar (2008) llamó a este tipo de investigación activa, dinámica o práctica. Su principal característica es que busca aplicar o utilizar los conocimientos teóricos adquiridos a una situación concreta, además de las consecuencias prácticas derivadas de ésta. Toda investigación aplicada requiere de un marco teórico ya que busca confrontar la realidad con la teoría. Se trata de aplicar la investigación a problemas específicos, en circunstancias específicas y con características concretas. No se trata de desarrollar teorías sino más bien de aplicarlas, como afirmaron Sánchez y Reyes (2015) para actuar, hacer, construir, o modificar; es el tipo de investigación propia del investigador educacional, social y de psicología aplicada.

Se aplicó a un grupo particular, con resultados inmediatos y buscó perfeccionar a los sujetos implicados en el proceso de la investigación. Sin embargo, generó pocos aportes a la ciencia desde un punto de vista teórico.

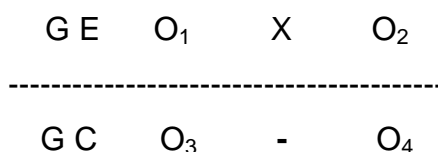
2.5 Diseño

El diseño es la estrategia o el plan que se va a llevar a cabo para conseguir la información necesaria en una investigación. El presente estudio se desarrolló dentro de un enfoque cuantitativo, que requirió de un diseño experimental y dentro de la clasificación de Campbell y Stanley (1966) el cuasi experimental (citado en Sánchez y Reyes, 2015, p.129).

El término experimento se refiere según afirmaron Hernández, Fernández y Baptista (2010), a “elegir o realizar una acción” (p.121), para luego observar las consecuencias. El diseño cuasi experimental se utilizó porque se manipularon las variables independientes (estímulos, influencias o intervenciones) para analizar u observar las consecuencias sobre otras variables dependientes, en una situación de causa-efecto. Según afirmó Behar (2008), el investigador busca comprobar efectos de una intervención determinada, por lo tanto el papel del investigador es activo, ya que es quien realiza la intervención. Los diseños experimentales o de laboratorio, son propios de la investigación cuantitativa.

Según plantearon Hernández, Fernández y Baptista (2010), el primer requisito es que haya una manipulación de una variable independiente de manera intencional, la consecuencia de la manipulación afectará sobre una variable dependiente (ésta no se manipula, pero se mide para ver el efecto que ha causado la manipulación de la independiente). En la presente investigación se trabajó con dos grupos; uno fue expuesto a la variable independiente y el otro no, finalmente ambos grupos fueron comparados para analizar si hubo diferencias entre ellos. Al grupo al que se le aplicó la variable independiente se le llamó grupo experimental y, al otro grupo que no está afecto a la variable independiente se le llamó grupo control. Los mismo autores señalaron que “en los diseños cuasi - experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos, ni se emparejan, en tanto los grupos ya están formados antes del experimento, son grupos intactos” (p.148).

El diagrama representativo de este diseño es el siguiente:



Donde:

G.E.	: Grupo experimental	O1 O3	: Resultados del pre test
G.C.	: Grupo control	O2 O4	: Resultados del post test
X	: Aplicación del programa	-	: Sin aplicación del programa

Tabla 8

Grupos de estudio: grupo control y grupo experimental

	Antes	Después
Grupo control (GC)	25	25
Grupo experimental (GE)	26	26

El segundo requisito, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), consistió en “medir el efecto que la variable independiente tiene en la variable dependiente” (p.127). Esta medición fue confiable y válida. El tercer requisito fue el control, que consiste en saber qué es lo que estaba ocurriendo en realidad en la relación entre ambas variables, dependientes e independientes y, además, se consideró que ambos grupos fueron semejantes en todo menos en la manipulación de la variable.

En el diseño cuasi experimental se manipula por lo menos una variable independiente a fin de conocer cuál es su efecto y la relación que sostiene con una o más variables independientes. En este diseño, como ya se mencionó, los sujetos no son elegidos al azar, sino que estos grupos ya están formados antes de realizar el experimento, se les llama grupos intactos porque la forma cómo están agrupados es independiente del experimento. Según afirmó Pitarque (2002), el investigador solamente selecciona muestras en base a determinadas características que son intrínsecas de los sujetos y que no se pueden manipular como son la edad, el sexo, el nivel de educación. Se trata de una “manipulación por selección” (p.6).

La cuasi experimentación suele usarse en lo que se llaman ámbitos naturales como son la familia, la escuela, el centro laboral. Se estudian relaciones causa-efecto, pero no en condiciones de control riguroso de todos los factores que pueden afectar el experimento; la estructura de este tipo de diseños implica por lo general utilizar pre prueba y post prueba. Finalmente, el enfoque cuantitativo implicó procedimientos estadísticos para procesar los datos, utilizando la estadística descriptiva e inferencial.

2.6 Población, muestra y muestreo

Población

Ary (1978) definió la población como “todos los miembros de cualquier clase bien definida de personas, eventos u objetos” (Ary, 1978, citado en Sánchez y Reyes, 2015, p.155). Así, el presente estudio tuvo como población a todos los alumnos del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016, que se convirtió en la población finita y accesible, puesto que fue una selección realizada en función al acceso con que contó el investigador.

Tabla 9

Población

Colegio	Población	
	Grado y sección	Cantidad de alumnos
Liceo Naval “Almirante Guise”	4°A	26
	4°B	26
	4°C	26
	4°D	26
	4°E	26
	4°F	26
Total		156

Muestra

Behar (2008) definió la muestra como el conjunto de sujetos u objetos que provienen de una determinada población que cumplen con determinadas características. Para la presente investigación la muestra estuvo conformada por los alumnos del cuarto grado sección “B” de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise” como grupo experimental cuya población fue de 26 estudiantes y, como grupo control el cuarto grado sección “A” cuya población fue de 25 estudiantes.

Tabla 10

Muestra de estudiantes

Grado	Sección	Cantidad de alumnos
Cuarto	A	25
Cuarto	B	26
	Total	51

Muestreo

Tipo de muestreo: No probabilístico, intencional o criterial

Sánchez y Reyes (2015) sostuvo que el tipo de muestreo no probabilístico es aquel en el que “no se conoce la probabilidad o posibilidad de cada uno de los elementos de una población de poder ser seleccionada en una muestra” (p.160). Este tipo de muestreo es el que se usa con mayor frecuencia porque es una manera fácil de obtener la muestra.

Fue intencional porque su selección fue en base a una intención de la persona que seleccionó la muestra, siendo de carácter subjetivo; es decir, estuvo influenciada por preferencias conscientes o inconscientes del que obtuvo la muestra.

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El instrumento que se utilizó en la investigación es la escala de comportamiento asertivo para niños CABS de Lara y Silva (2002), que es una estandarización de la escala de Michelson y Wood, 1981. Es un cuestionario que evalúa a través de la técnica de la encuesta y del auto informe el comportamiento social de los estudiantes, explorando las respuestas que son pasivas, agresivas o asertivas del niño y de la niña en diversas situaciones de interrelación con sus iguales. Los ítems presentan categorías relacionadas con comportamientos y situaciones diversas. La escala cuenta con 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían entre asertivas, agresivas o pasivas; el estudiante debió elegir la que represente su forma habitual de responder a cada situación. Esta prueba permitió al investigador conseguir información sobre tres estilos de conducta social en su interrelación con otros: conducta agresiva, conducta pasiva, conducta asertiva.

Instrumento: Escala de comportamiento asertivo para niños CABS de Lara y Silva (2002), estandarización de la escala CABS de Michelson y Wood (1981).

Ficha Técnica

Nombre:	Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS.
Autores:	María del Carmen Lara Cacho y Alejandro Silva Torres.
Año:	2002.
Administración:	Individual.
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 20 a 25 minutos.
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", cuyas edades fluctúan entre ocho y 10 años.
Objetivo:	Identificar los niños agresivos, asertivos y pasivos.
Significación:	Está referida a discriminar los niños y niñas con conducta agresiva, asertiva y pasiva.

Estructura: La escala de comportamiento asertivo CABS cuenta con 27 ítems y cada ítem está estructurado con cinco clases de respuestas. La respuesta asertiva es puntuada con 1; la parcialmente pasiva con 2, la muy pasiva con 3, la respuesta parcialmente agresiva con 4, la muy agresiva con 5. Cuenta con tres dimensiones que son: Conducta pasiva, conducta asertiva y conducta agresiva.

Tabla 11

Baremo de la escala de comportamiento asertivo (CABS), estandarizada por Lara y Silva (2002)

Dimensiones	Rangos
Estilo asertivo	0 – 42
Estilo pasivo	43 – 50
Estilo agresivo	51 - 135

Nota: Tomado de *la Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II*, de Lara y Silva, 2002. México D.F.

2.7.1 Validación y confiabilidad del instrumento

Validación

El análisis de la validez de contenido, criterial y de constructo se llevó a cabo con las calificaciones obtenidas en la tabla 12 de evaluación del juicio de expertos.

La validación, afirmaron Sánchez y Reyes (2015), es una propiedad del instrumento que mide lo que se propone medir y que es de tres tipos:

Validez de contenido, que se refiere a que los ítems representan los indicadores que van a ser medidos.

Validez criterial, que se refiere a la eficacia del cuestionario para predecir una conducta en determinadas circunstancias. Para efectos de esta investigación fue de tipo predictiva, ya que el instrumento predijo un comportamiento futuro.

Validez de constructo, que se refiere a la relación que guarda el test con el marco teórico en función a lo que se va a medir.

Tabla 12

Juicio de expertos

Expertos	Aplicabilidad del instrumento
Mg. María Esther Huertas del Pino	Aplicable
Mg. Estrella Esquiagola Aranda	Aplicable

Confiabilidad

Sánchez y Reyes (2015) afirmaron “es el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos en una serie de mediciones tomadas con el mismo test” (p.168). Se refiere a la estabilidad y la constancia de los puntajes alcanzados con un mismo test.

Para efectos de la presente investigación se aplicó el método de test re test o de coeficiente de estabilidad, a través del cual se aplicó el instrumento en dos momentos diferentes, a un mismo grupo de personas, en las mismas condiciones, para obtener como resultado un índice de correlación. Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach.

Tabla 13

Coeficiente de confiabilidad de la variable Comportamiento asertivo

Dimensiones	Alpha de Cronbach	N de elementos
Conducta asertiva, pasiva y agresiva.	0.848	27

En la tabla 13, el Alpha de Cronbach da como resultado 0.848; por tanto, se afirma que el instrumento es de buena confiabilidad.

2.8 Métodos de análisis de datos

Para analizar los datos recogidos de campo se utilizaron las siguientes técnicas estadísticas:

Análisis descriptivo

Separación de resultados por dimensiones para obtener la suma parcial y total, elaboración de tablas por dimensiones de pre test y post test de manera individual y comparativa del grupo control y el experimental, a fin de conocer los efectos de la aplicación del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo de los estudiantes y diagramación de figuras estadísticas relacionadas con las tablas, para visualizar los datos obtenidos antes y después de la aplicación del programa tanto en el grupo control como en el experimental, de manera comparativa. Programa Excel.

Diagrama de cajas y bigotes y tabla cruzada por dimensiones, para comparar resultados entre el pre y post control con el pre y post experimental. Programa SPSS 22 (statistical package for social sciences).

Análisis inferencial

Se realizó a través del programa SPSS 22. Se elaboró una base de datos del pre y post control y, del pre y post experimental. Para validar la hipótesis general y las hipótesis específicas, se aplicó la prueba estadística U de Mann-Whitney para muestras no paramétricas a fin de obtener la suma de rangos, el rango promedio, el valor Z crítico y el valor de significatividad (p).

III.RESULTADOS

3.1 Resultados descriptivos

Luego de la aplicación del pre test en el grupo control y en el grupo experimental, a través del instrumento CABS que mide el comportamiento asertivo en sus tres dimensiones, se procedió a la aplicación del programa *Convivamos felices* en el grupo experimental, cuyo objetivo consiste en mejorar el comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”. Al finalizar con la última sesión, se volvió a aplicar dicho instrumento en calidad de post test. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 14

Resultados de la aplicación del pre test para medir los estilos de conducta del comportamiento asertivo entre el grupo control y en el experimental.

Niveles de comportamiento asertivo.	Pre test			
	Control (n=25)		Experimental (n=26)	
	n	%	n	%
Asertivos	3	12	1	4
Pasivos	8	32	9	35
Agresivos	14	56	16	61

Pre test

Pre test - Grupo control

Los estudiantes de este grupo, tal como se observa en la tabla 14 y en la figura 1, expresan de manera preponderante un estilo agresivo en un 56%, que corresponde a 14 alumnos. Los estudiantes pasivos representan el 32% (08 alumnos); mientras que los estudiantes asertivos son el 12% (03 alumnos). De esta tabla se deduce que más de la mitad de la sección, está conformada por alumnos de conducta agresiva y, la otra parte que representan un 44% está constituida por estudiantes de conducta pasiva y asertiva, siendo mayor el número de estudiantes de conducta pasiva.

Luego del procesamiento de datos, los estudiantes en los que predomina el estilo de conducta agresiva, se caracterizan principalmente por no saber resolver sus problemas y cuando lo intentan, lo hacen de forma prepotente, llegando en algunas ocasiones a burlarse del otro y que, al defender sus derechos, violentan los derechos de los demás. Además, estos estudiantes expresan sus pensamientos, emociones y sentimientos de manera ofensiva y reaccionan de manera intolerante ante los comentarios, críticas o insultos de los otros respondiendo inadecuadamente cuando le faltan el respeto. Sin embargo, este grupo de estudiantes no presenta dificultad para pedir favores, no son agresivos cuando tienen que realizar o aceptar cumplidos de otros, tampoco presumen ni humillan a los demás; no son hostiles en sus relaciones interpersonales, ni les es difícil hacer amigos y asumen la responsabilidad de sus acciones.

Los estudiantes con estilo pasivo constituyen el 32% del aula que corresponde a ocho alumnos. El análisis de datos demuestra que su mayor dificultad se encuentra al tener que asumir la responsabilidad de sus acciones, tal vez por miedo irracional o por vergüenza. A nivel de emociones y sentimientos, no expresan su malestar cuando sienten que les han faltado el respeto, o hacen de cuenta que no sucedió nada; además, se intimidan frente a las críticas de los demás. Otro dato importante, está en que tienen dificultad para expresar sus pensamientos aunque se sientan lastimados o no estén de acuerdo con lo que el otro dice, permitiendo que lo interrumpen al hablar. Seguidamente el análisis demuestra que estos estudiantes presentan dificultades para resolver problemas y no saben cómo ayudar a los demás; de igual forma, tampoco saben cómo intervenir en una conversación, ni cómo pedir las cosas, dejan de hacer lo que les gusta para hacer lo que el otro le pide y no saben cómo hacer para defender sus derechos haciendo muchas veces cosas contra su voluntad. Además, estos estudiantes dejan que los ofendan y se quedan callados frente a las críticas de los otros. Sin embargo, es un grupo de alumnos que tiene facilidad para hacer amigos y realizar favores.

El 12% son estudiantes de estilo asertivo y es el equivalente a tres alumnos. Estos alumnos presentan una tendencia hacia la pasividad en lo que se refiere fundamentalmente a la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, no expresando su malestar cuando sienten que otro le ha faltado el respeto, especialmente cuando tienen que compartir lo que no desean. Otro indicador importante de este grupo es que al momento de defender sus derechos dejan que los culpen respondiendo de manera no adecuada cuando lo quieren obligar a dejar de hacer lo que le gusta. Sin embargo, sus fortalezas se encuentran en saber hacer y pedir favores, aceptar y asumir críticas o cumplidos, hacer amigos con facilidad, logran sus objetivos sin herir a otros y al momento de asumir su responsabilidad de sus acciones.

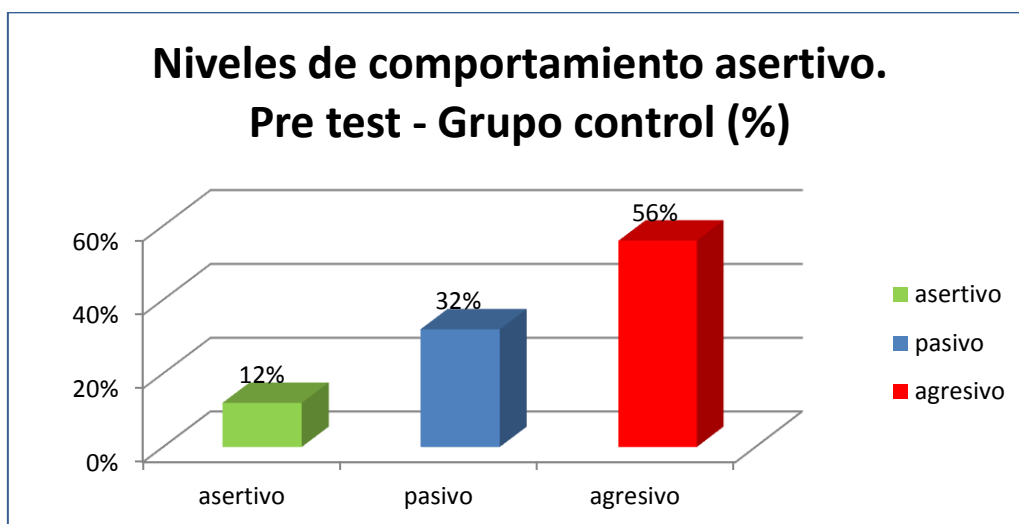


Figura 1. Resultados de la aplicación del pre test en el grupo control para medir los niveles del comportamiento asertivo.

Pre test - Grupo experimental

Como se puede apreciar en la tabla 14 y en la figura 2, el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en el estilo de conducta agresiva con un 61 % respectivamente (16 alumnos); le siguen los alumnos de conducta pasiva con un 35% (nueve alumnos), y los de conducta asertiva que representan el 4% (un alumno). Esto significa que más de la mitad de los estudiantes del grupo manifiesta una conducta agresiva, mientras que la tercera parte está conformada por alumnos de conducta pasiva.

Los estudiantes de conducta agresiva que son el 61% de alumnos del aula, presentan como mayor dificultad el no saber afrontar los problemas, y cuando lo hacen irrumpen agrediendo a los demás generando conflictos por no tener las herramientas necesarias para resolver estas situaciones trayendo consecuencias negativas. Según el procesamiento de datos, este grupo defiende sus derechos transgrediendo los de los demás agrediendo verbalmente al otro; no soporta las críticas respondiendo de manera prepotente o con insultos, o ignorando los requerimientos de sus pares. Al expresarse de esta forma, tal como afirmaron Monjas y Gonzales (1998) “haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos” (p.23), son niños que terminan solos. Sin embargo, este grupo presenta fortalezas al saber hacer y aceptar cumplidos, al hacer o pedir favores y al asumir con responsabilidad sus acciones.

El 35 % de los estudiantes (nueve alumnos) presentan un estilo pasivo de conducta; según los datos procesados, son estudiantes que permiten la transgresión de sus derechos ya que no son capaces de expresar sus emociones aunque se sientan afectados, cuando lo hacen se expresan de manera derrotista, con falta de confianza en ellos mismos, disculpándose con todos y de todo, dejándose insultar o interrumpir al hablar. Otro dato importante de este grupo, luego del procesamiento, es que no asumen la responsabilidad de sus actos probablemente por miedo irracional a ser rechazados o por vergüenza; igual sucede con la defensa de lo que piensa aunque esté lastimado y no esté de acuerdo, actuando contra su voluntad. No saben cómo resolver problemas ni propios ni ajenos probablemente porque no cuentan con las herramientas para ello. No saben cómo alcanzar sus objetivos dejando que otros elijan por ellos, ni cómo entablar amistad con otros. Sus fortalezas se encuentran al tener que hacer o pedir favores, aceptar o hacer cumplidos y en la defensa de sus derechos sin transgredir los de otros.

El 4 % de los estudiantes de conducta asertiva representa a un solo estudiante, que en función a sus respuestas, manifiesta un estilo pasivo al expresar sus sentimientos y emociones, especialmente cuando se refiere a dar a

conocer el malestar que siente cuando una acción cometida por otro le incomoda; sin embargo, cuando algo lo enoja expresa lo que siente en forma directa. Este estudiante, luego del análisis de datos, expresa sus pensamientos con libertad y en forma clara y directa, sabe pedir favores, sabe aceptar y hacer críticas, sabe hacer y aceptar cumplidos, hace amigos con facilidad, más presenta dificultad cuando tiene que resolver algún problema, busca alcanzar sus objetivos sin perjudicar a otros, defiende sus derechos respetando los de los demás y sabe asumir la responsabilidad de sus acciones.

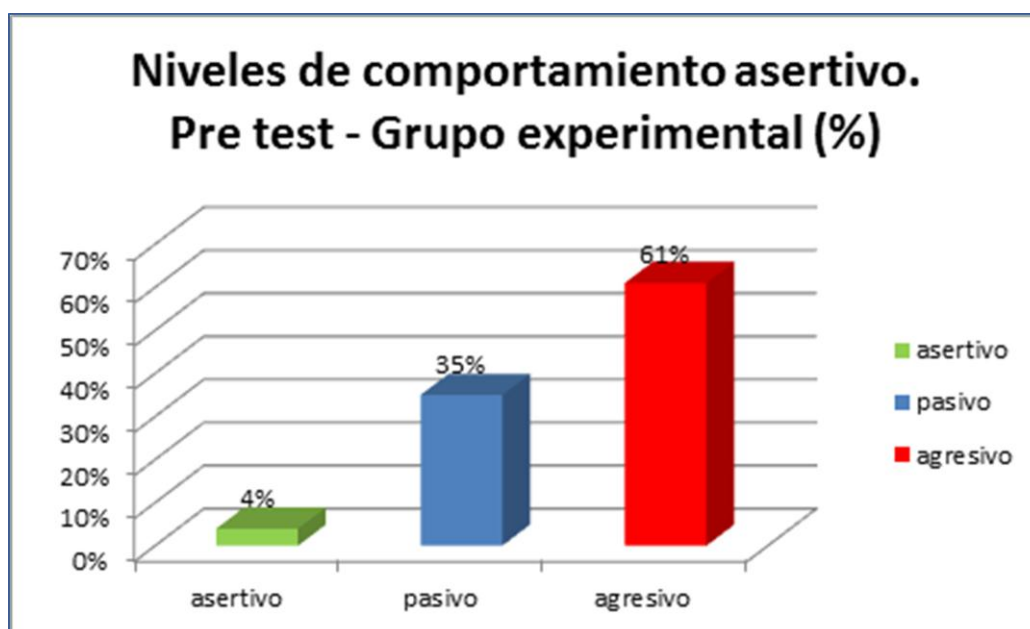


Figura 2. Resultados de la aplicación del pre test en el grupo experimental para medir los niveles del comportamiento asertivo.

Análisis comparativo grupo control y grupo experimental. Pre test

Al observar la tabla 14 y la figura 3, se deduce que mientras el grupo control tiene 56% de estudiantes con estilo agresivo (14 alumnos), el grupo experimental tiene 62% (16 alumnos); entonces, se afirma que en la dimensión agresiva, en el grupo experimental hay más alumnos de conducta agresiva que en el grupo control.

Si se observa el estilo de conducta pasiva, en el grupo control está constituido por un total de 32% (ocho alumnos), mientras que en el grupo experimental son el 35% (nueve alumnos); quiere decir que hay un estudiante más que expresa el estilo pasivo en el grupo experimental que en el grupo control.

En tanto a los estudiantes de conducta asertiva, se puede decir que mientras que en el grupo control está representado por el 12% (tres alumnos), en el grupo experimental es el 4% (un alumno) lo que significa que en el grupo control existen más alumnos de conducta asertiva que en el grupo experimental.

Dimensión agresiva

A nivel de indicadores, como resultado del análisis de datos, la mayor dificultad a nivel de conducta agresiva, para ambos grupos se presenta al momento de tener que afrontar y resolver problemas, al defender sus derechos transgrediendo los derechos de los demás y al expresar sus emociones y sentimientos de manera prepotente y ofensiva. Asimismo, ambos grupos tienen como fortaleza el saber aceptar y hacer cumplidos sin ser hostiles con los demás, siendo mayor en el grupo experimental que en el grupo control. Otra fortaleza que presentan es la facilidad para hacer amigos siendo mayor en el grupo control.

A nivel de expresión de sus pensamientos, aceptación de críticas, alcanzar objetivos siendo considerados con los demás y al asumir la responsabilidad de sus acciones, el grupo control presenta considerablemente mayores recursos para afrontar de manera menos agresiva esos indicadores que el grupo experimental. A nivel de pedir o hacer favores el grupo experimental tiene mayores recursos para ser menos agresivos que el grupo control.

Dimensión pasiva

En tanto a la dimensión pasiva tanto en el grupo control como el experimental presentan el mismo grado de dificultad al tener que asumir sus responsabilidades, al expresar sus emociones y sentimientos aunque sientan que han sido transgredidos en sus derechos, dejándose insultar, al no saber cómo resolver problemas ni cómo ayudar a otros a resolverlos y en tanto al no saber cómo hacer

valer sus derechos. Sin embargo, las fortalezas de ambos grupos se dan a nivel de hacer o pedir favores y al aceptar halagos.

A nivel de expresión de pensamientos, afrontar críticas y conseguir sus objetivos los estudiantes del grupo experimental son menos pasivos que los alumnos del grupo control.

Dimensión asertiva

En ambos grupos las dificultades se presentan a nivel de expresión emociones, sentimientos, pensamientos y al resolver problemas. La conducta asertiva se presenta a nivel de hacer y pedir favores, de aceptar y realizar cumplidos, al saber afrontar las críticas, para hacer amigos y para alcanzar sus objetivos respetando los derechos de los demás. Sin embargo, en el grupo control hay mayor dificultad al defender sus derechos.

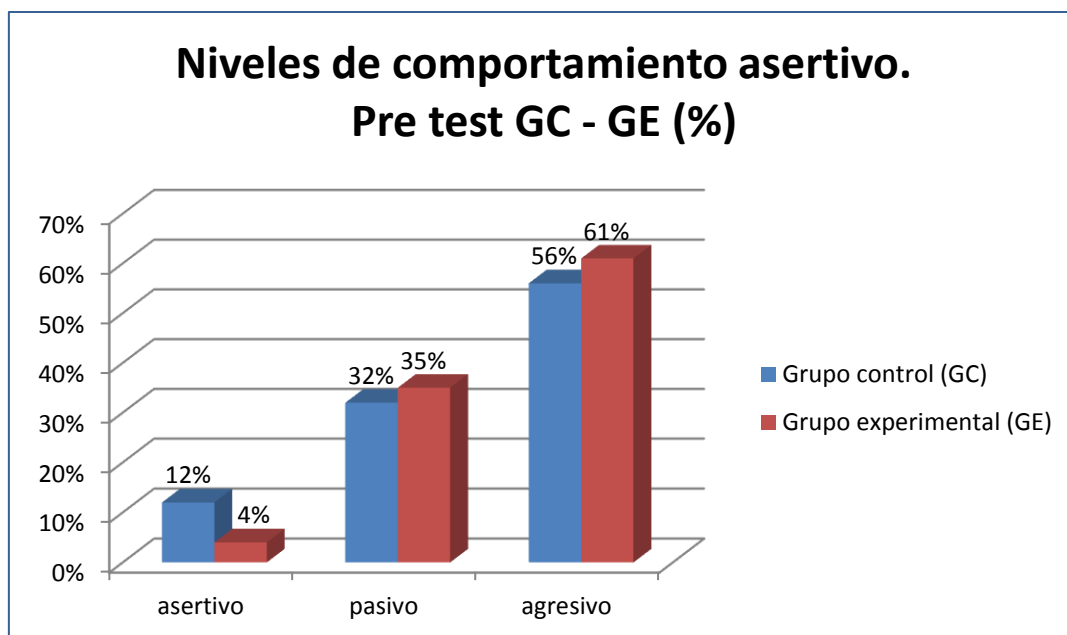


Figura 3. Comparación de la aplicación del pre test en el grupo control y en el grupo experimental, para medir los niveles del comportamiento asertivo.

Tabla 15

Resultados de la aplicación del post test para medir los estilos de conducta del comportamiento asertivo entre el grupo control y el grupo experimental.

Niveles de comportamiento asertivo	Post test			
	Control (n=25)		Experimental (n=26)	
	n	%	n	%
Asertivos	2	8	5	19
Pasivos	4	16	8	31
Agresivos	19	76	13	50

Post test

Post test – Grupo control

Los estudiantes de este grupo expresan, tal como se observa en la tabla 15 y en la figura 4, un estilo agresivo en un 76%, que corresponde a 19 alumnos. Esta tabla demuestra que el número de estudiantes agresivos en este grupo, ha aumentado en comparación con el pre test.

Los estudiantes en los que predomina el estilo de conducta agresiva, al igual que en el pre test, se caracterizan principalmente por no saber resolver sus problemas y por defender sus derechos transgrediendo los derechos de los demás. Además, estos estudiantes expresan sus pensamientos, emociones y sentimientos de manera ofensiva y reaccionan de manera intolerante ante los comentarios, críticas o insultos de los demás respondiendo de inadecuadamente cuando le faltan el respeto. Sin embargo, este grupo de estudiantes no presentan dificultad para pedir favores, no son agresivos cuando tienen que realizar o aceptar cumplidos de otros, ni les es difícil hacer amigos asumiendo la responsabilidad de sus acciones.

Los estudiantes con estilo pasivo constituyen el 16% del aula que corresponde a cuatro alumnos, habiéndose reducido a la mitad en comparación

con el pre test. El análisis de datos demuestra que la mayor dificultad de estos alumnos se encuentra al expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos, dejándose ofender sin tener recursos para defenderse; el no asumir la responsabilidad de sus acciones y al no saber cómo hacer para alcanzar sus objetivos o intervenir en una conversación. Seguidamente el análisis demuestra que estos estudiantes presentan dificultades para resolver problemas y no saben cómo ayudar a los demás. Sin embargo es un grupo de alumnos que tiene facilidad para hacer amigos y para defender sus derechos.

El 8% son estudiantes de estilo asertivo y es el equivalente a dos alumnos, que también se ha reducido en comparación con el pre test. Son estudiantes que fundamentalmente saben hacer y pedir favores, hacen amigos con facilidad, aceptan y hacen cumplidos, alcanza sus objetivos respetando a los demás, asumen la responsabilidad de sus acciones y saben afrontar las críticas. Su mayor debilidad se encuentran al expresar sus emociones, pensamientos y sentimientos, al no saber cómo resolver problemas y en la defensa de sus derechos.

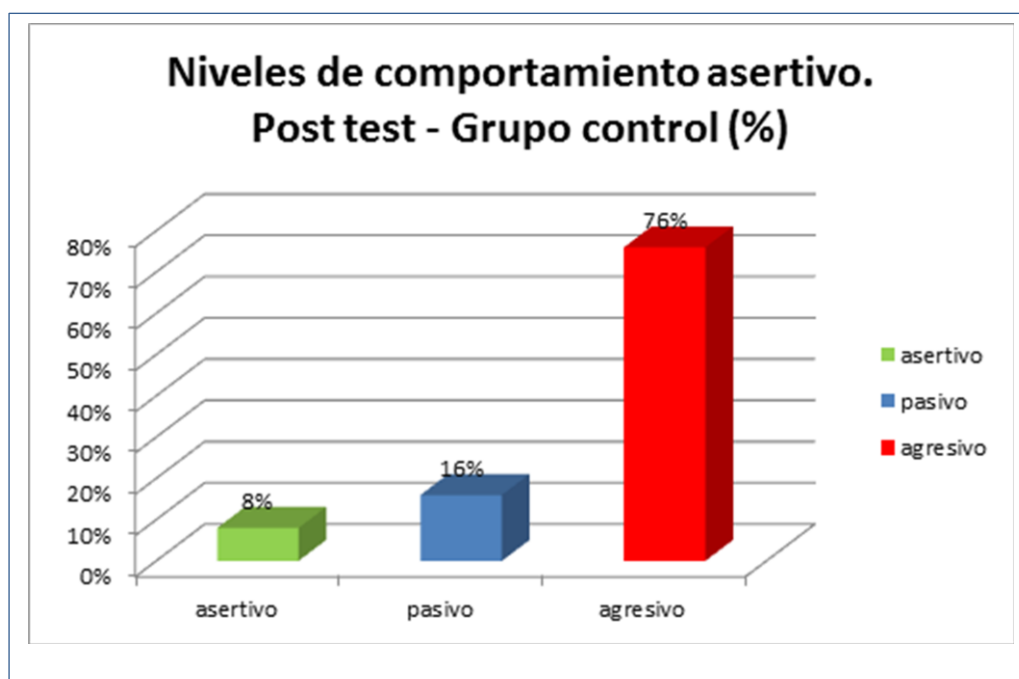


Figura 4. Resultados de la aplicación del post test en el grupo control para medir los niveles de comportamiento asertivo.

Post test – Grupo experimental

Como se puede apreciar en la tabla 15 y en la figura 5, el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en el estilo de comportamiento agresivo, siendo del 50%; le siguen los pasivos con un 31% y los asertivos que representan el 19%.

El 50% refleja que la mitad de los alumnos del aula se expresan de manera agresiva, habiendo disminuido luego de la aplicación del programa en un 11% en comparación con el pre test. Su mayor dificultad, luego del análisis de datos, se presenta al alcanzar sus objetivos porque lo realizan sin respetar los derechos de los demás, defienden sus derechos con prepotencia y no saben cómo resolver problemas llegando a burlarse de los demás. El análisis muestra además, que en menor grado su agresividad está en la forma cómo expresan sus emociones, sentimientos y pensamientos y el responder de manera no adecuada frente a las críticas que puedan hacerle los otros. Sus fortalezas son saber hacer y pedir favores, aceptar y hacer cumplidos, la facilidad para hacer amigos y el asumir la responsabilidad de sus acciones.

El 31 % de los estudiantes presentan un estilo pasivo de conducta; según los datos procesados, su mayor dificultad se encuentra para expresar sus emociones y sentimientos; en un menor nivel se encuentra el no saber asumir la responsabilidad de sus acciones tal vez por miedo o por vergüenza, el no poder expresar sus pensamientos y el no saber cómo ayudar a otros a resolver sus problemas. Entre sus fortalezas están, en el buscar alcanzar sus objetivos respetando los derechos de los demás, la facilidad para hacer amigos, la defensa de sus derechos respetando a los otros y el saber aceptar y hacer cumplidos.

El 19 % de los estudiantes expresan conducta asertiva, representa a cinco estudiantes (que también significa un incremento en esta dimensión luego de la aplicación del programa), cuyas fortalezas son el saber realizar peticiones, aceptar y hacer cumplidos, hacer amigos con facilidad, conseguir sus objetivos sin herir a los demás, saber afrontar las críticas y asumir la responsabilidad sus acciones. Su mayor dificultad se presenta al momento de expresar sus emociones y sentimientos cuando se siente afectado por algo.

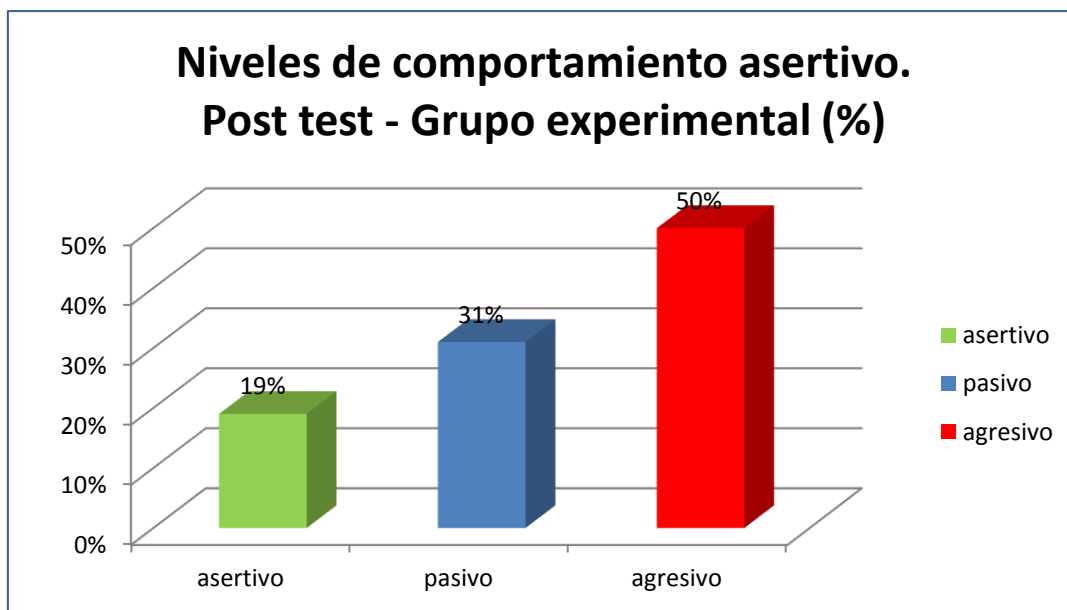


Figura 5. Resultados de la aplicación del post test en el grupo experimental para medir los niveles de comportamiento asertivo.

Análisis comparativo grupo control y grupo experimental. Post test

Dimensión agresiva

Al observar la tabla 15, se observa que a nivel de conducta agresiva en el grupo control que está conformado por el 76% del aula, corresponde a 19 estudiantes, mientras que en el grupo experimental es del 50% correspondiente a 13 estudiantes; esto significa que en el grupo control casi tres cuartas partes el aula está constituida por alumnos de conducta agresiva, siendo mayor que en el grupo experimental en un 26%. Es importante considerar que la conducta agresiva aumentó en el grupo control entre el pre y post test del 56% al 76%; es decir, hay un incremento del 20%. En el grupo experimental, luego de la aplicación del programa bajó del 61% al 50%, lo que significa que hubo una disminución a nivel de conducta agresiva en los estudiantes, luego de la aplicación del programa..

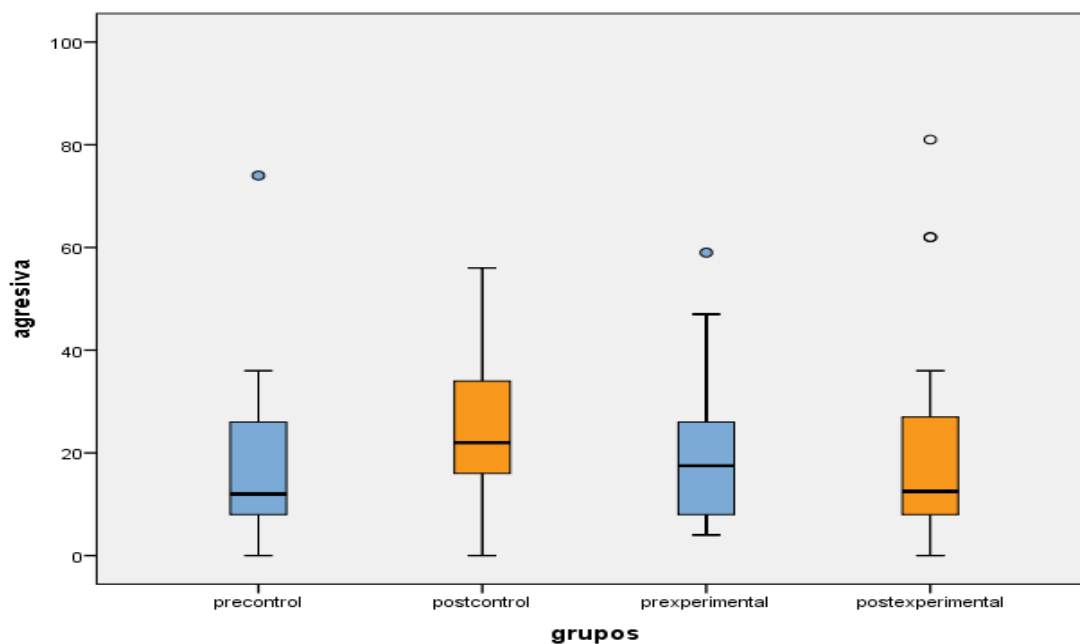


Figura 6. Comparación del post test de los niveles de conducta agresiva entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de cajas y bigotes.

Si se compara el post control y el post experimental en la figura 6, a nivel de esta dimensión hay una disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del grupo experimental, expresada en el dato máximo que es menor en el post experimental que en el post control y que en el pre experimental la dispersión de datos es menor en el post experimental. La mediana del post experimental también ha disminuido en comparación con el post control.

Dimensión pasiva

En la tabla 15, se observa que el grupo control constituye el 16% (cuatro alumnos) a nivel de esta dimensión, mientras que en el grupo experimental es el 31% (ocho alumnos). Si se compara el post test con el pre test se observa que los alumnos de conducta pasiva en el grupo control han disminuido en un 50%; es decir, han pasado del 32% al 16%. En tanto al grupo experimental se puede observar que también el porcentaje del post test se ha reducido con relación al pre test, del 35% al 31%, siendo esta cifra mayor que la del post control.

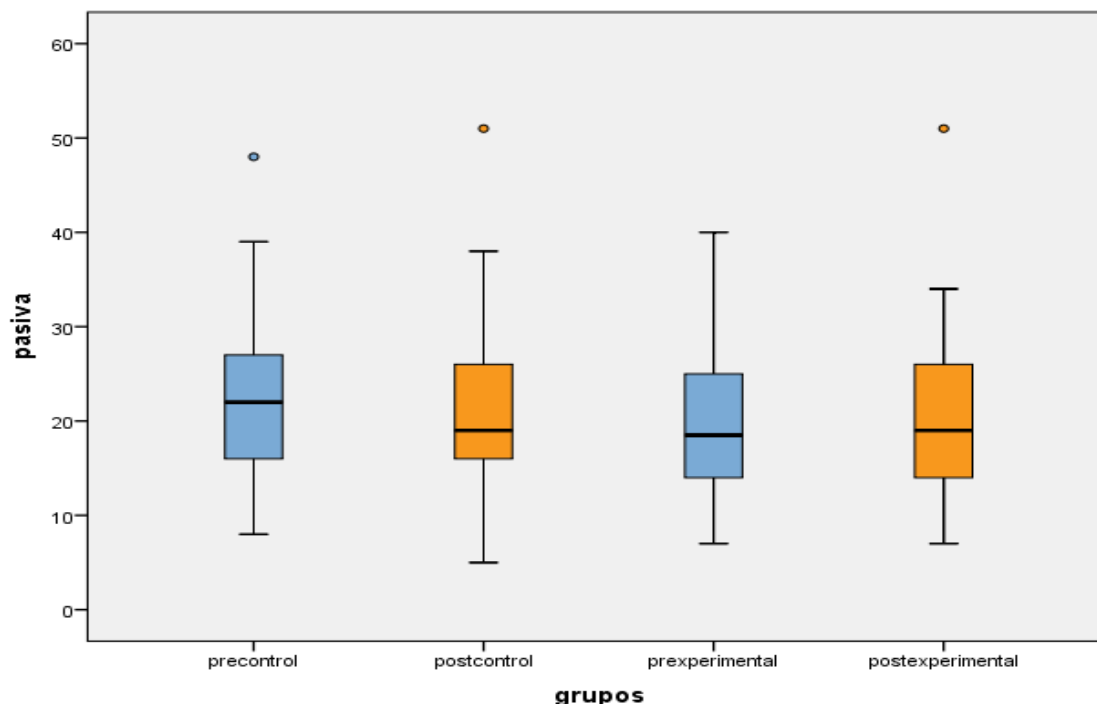


Figura 7. Comparación del post test de los niveles de conducta pasiva entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de cajas y bigotes.

Si se compara el post control y el post experimental en la figura 7, a nivel de esta dimensión hay una leve disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del grupo experimental, expresada en una el aumento del dato mínimo y la disminución del dato máximo en comparación con el post control. Las medianas se mantienen al mismo nivel en ambos grupos. Se observa una mayor dispersión de datos en el post experimental.

Dimensión asertiva

En la tabla 15, se observa que los alumnos de conducta asertiva constituyen el 8% en el post control (cifra que se ha reducido, ya que en el pre test constituían el 12%); mientras que en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa la cifra ha aumentado del 4% al 19%, evidenciando que existe una mejora en el comportamiento asertivo en el grupo experimental, frente a una disminución de la conducta asertiva en el grupo control.

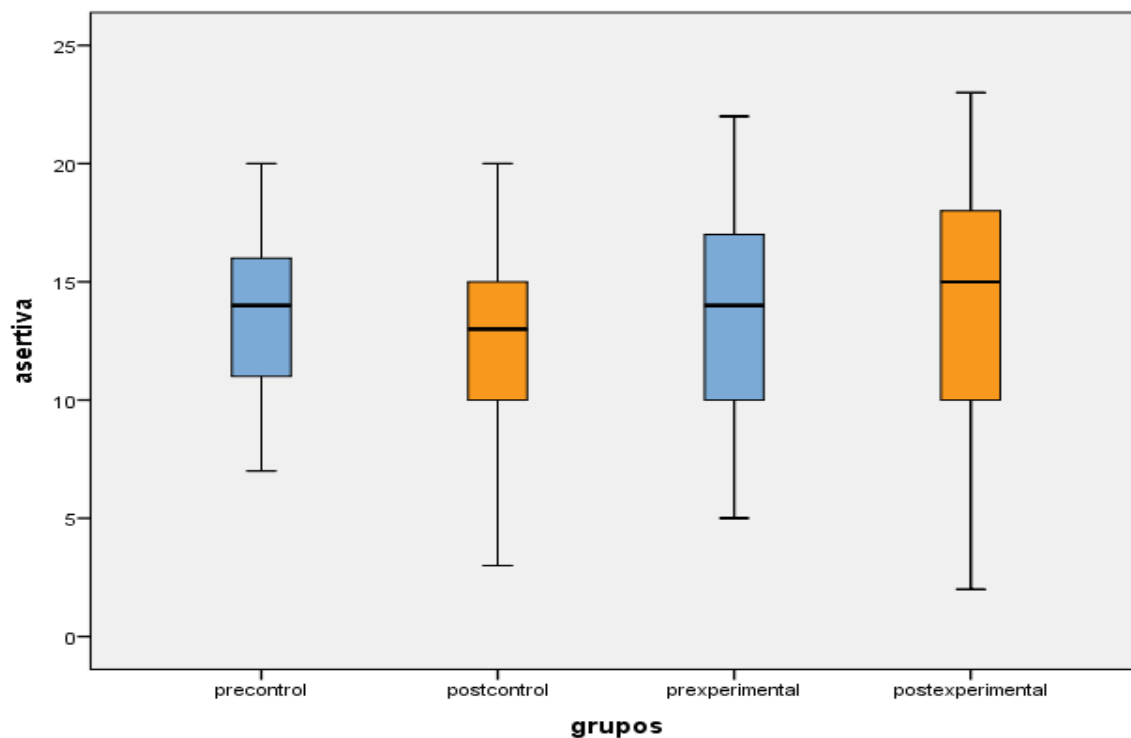


Figura 8. Comparación del post test de los niveles de conducta asertiva entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de cajas y bigotes.

Si se compara el post control y el post experimental en la figura 8, a nivel de esta dimensión se observa un aumento de la respuesta asertiva en los estudiantes del grupo experimental, expresada en una mayor dispersión de datos; el dato mínimo es menor y el dato máximo es mayor. Al comparar pre y post experimental se observa un incremento de los estudiantes de conducta asertiva expresada también en una mayor dispersión de datos, en la disminución del dato mínimo, un incremento del dato máximo y de la mediana, después de la aplicación del programa.

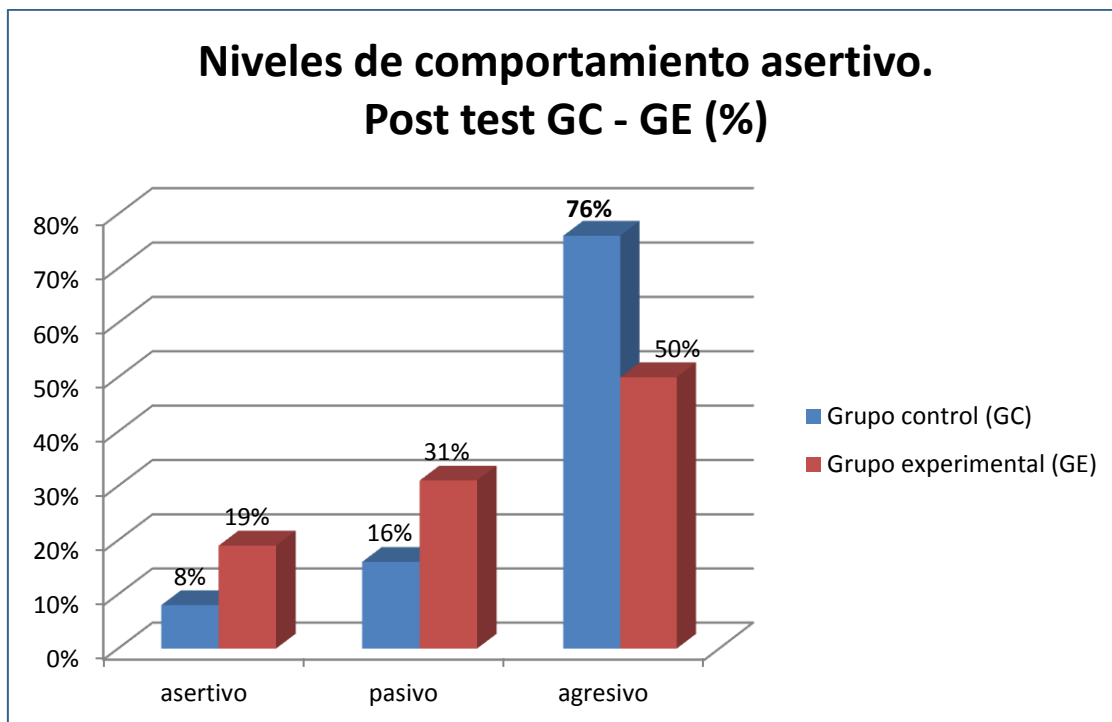


Figura 9. Comparación de la aplicación del post test entre el grupo control y el grupo experimental, para medir los niveles de comportamiento asertivo.

La figura 9 demuestra que, luego de la aplicación del programa, a nivel de la conducta asertiva existe un incremento de porcentaje en el grupo experimental, lo que significa que presenta mayor cantidad de estudiantes con este estilo de respuesta que en el post control. A nivel de la conducta agresiva, se observa que ha disminuido la cantidad de estudiantes con este estilo de respuesta en el post experimental en comparación con el post control, aun así representan el 50% del grupo experimental. A nivel de la conducta pasiva, son menores los estudiantes del grupo control que los del grupo experimental.

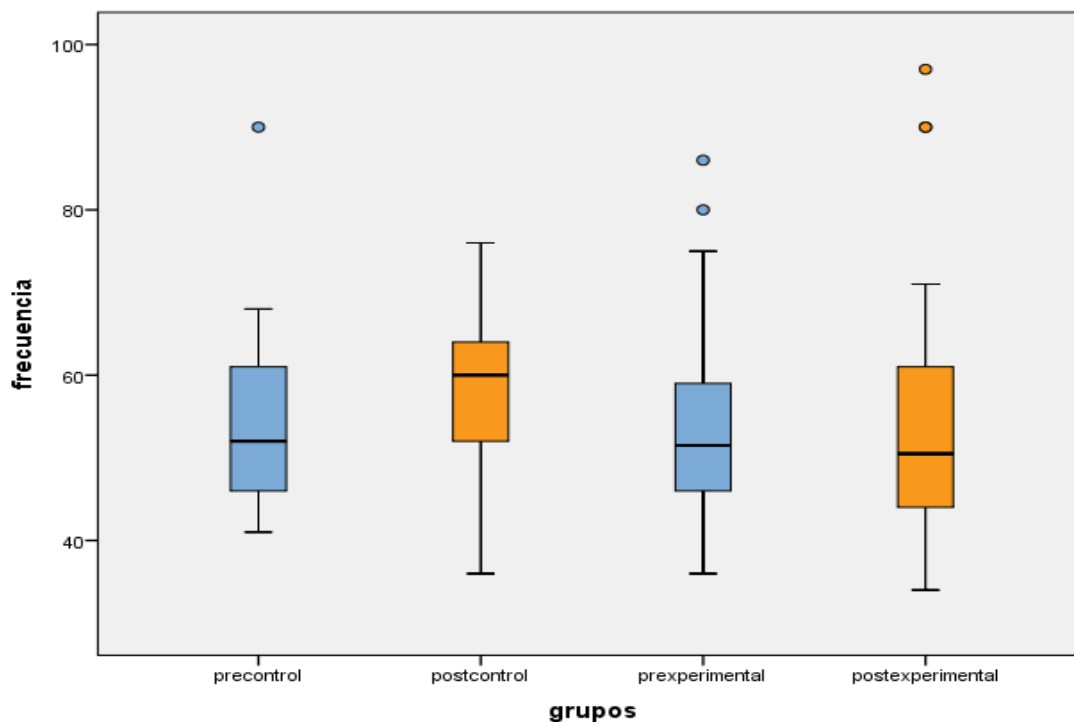


Figura 10. Comparación del pre test y post test de los niveles de comportamiento asertivo entre el grupo experimental y el grupo control mediante diagrama de caja y bigotes.

En la figura 10, al comparar el pre control con el pre experimental, se observa que partes de cuartiles semejantes; sin embargo, el dato máximo es mayor en el pre experimental que en el pre control, lo que significa que en el grupo experimental hay una mayor cantidad de estudiantes de conducta agresiva. Al equiparar el pre control con el post control, el dato máximo y la mediana se han incrementado, quiere decir que el porcentaje de alumnos de conducta agresiva ha aumentado. Si se compara el post control con el post experimental, existe una disminución del dato máximo, de la mediana y del dato mínimo en el grupo experimental. Al contrastar el pre experimental y el post experimental, se observa que hay una disminución del dato mínimo, de la mediana y del dato máximo luego de la aplicación del programa.

Tabla 16

Resultados de la aplicación del pre test y post test en el grupo control para medir los niveles del comportamiento asertivo.

Niveles de comportamiento asertivo	Grupo control (n=25)			
	Pre test		Post test	
	n	%	n	%
Asertivos	3	12	2	8
Pasivos	8	32	4	16
Agresivos	14	56	19	76

Según se puede apreciar en la tabla 16, los alumnos de conducta asertiva del grupo control, han disminuido en un 4%. Los alumnos de conducta pasiva en el pre test constituían el 32%, disminuyendo al 16% en el post test. A nivel de estudiantes de conducta agresiva, tal como se observa en la figura 11, se han incrementado del 56% al 76%, lo que significa que las conductas más agresivas aumentaron en algunos estudiantes, que hay alumnos de conducta pasiva que han pasado a la conducta agresiva.

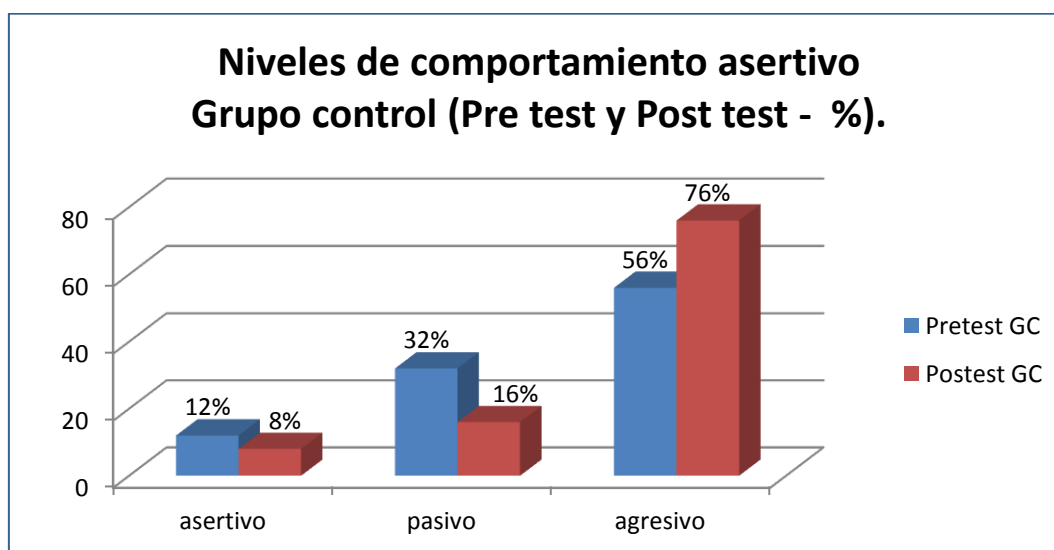


Figura 11. Comparación de la aplicación del pre test y post test en el grupo control, para medir los niveles de comportamiento asertivo.

Tabla 17

Resultados de la aplicación del pre test y post test en el grupo experimental para medir los niveles de comportamiento asertivo.

Niveles de comportamiento asertivo	Grupo experimental (n=26)			
	Pre test		Post test	
	n	%	n	%
Asertivos	1	4	5	19
Pasivos	9	35	8	31
Agresivos	16	61	13	50

Luego de la aplicación del programa *Convivamos felices*, se puede observar en la tabla 17 y en la figura 12, que hay un incremento en el porcentaje de estudiantes de conducta asertiva, pasando de un 4% al 19%. De igual forma la dimensión pasiva disminuyó levemente, pasando de un 35% al 31%. La dimensión agresiva disminuyó del 61% al 50%. Esta tabla refleja que algunos alumnos de conducta agresiva han pasado al estilo pasivo; que se ha incrementado el número de estudiantes de conducta asertiva y que, la aplicación del programa ha influenciado en la mejora de la respuesta asertiva en los estudiantes.

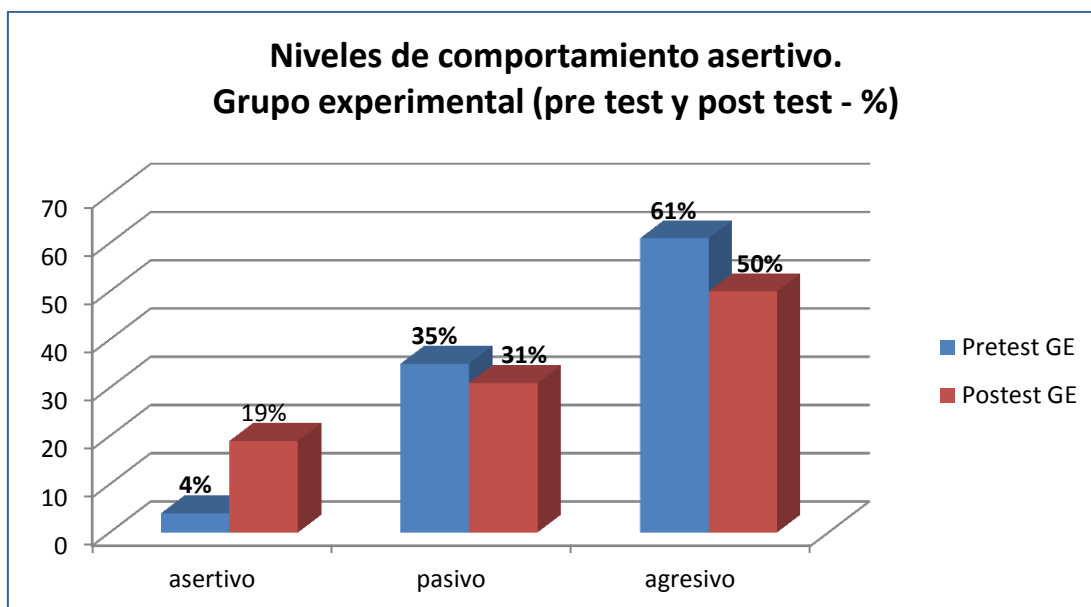


Figura 12. Comparación en porcentajes, entre pre test y post test de los niveles de comportamiento asertivo en el grupo experimental.

Tabla 18

Resultados en tabla cruzada de la aplicación del pre test y post test en el grupo control y en el grupo experimental para medir los efectos del programa Convivamos felices en la mejora del comportamiento asertivo.

Dimensiones*grupos tabulación cruzada

		grupos				Total	
		precontrol	postcontrol	Pre experimental	Post experimental		
Dimensiones	agresiva	Recuento	14	19	16	13	62
		% dentro de Dimensiones	22,6%	30,6%	25,8%	21,0%	100,0%
	asertiva	Recuento	3	2	1	5	11
		% dentro de Dimensiones	27,3%	18,2%	9,1%	45,5%	100,0%
	pasiva	Recuento	8	4	9	8	29
		% dentro de Dimensiones	27,6%	13,8%	31,0%	27,6%	100,0%
Total	Recuento	25	25	26	26	102	
	% dentro de Dimensiones	24,5%	24,5%	25,5%	25,5%	100,0%	

En cuanto a los resultados por dimensiones, en la tabla 18 se puede apreciar que en el pre test del grupo experimental como en el grupo control casi los mismos porcentajes correspondientes a similar cantidad de estudiantes en las dimensiones. A nivel agresivo el pre control presenta un 22.6% del total de la muestra (14 estudiantes) y el pre experimental un 25.8% (16 estudiantes); a nivel pasivo el pre control tiene un 27.6% (ocho estudiantes) y el pre experimental un 31% (nueve estudiantes); a nivel asertivo el pre control presenta un 27.3% (tres estudiantes) y el pre experimental 9.1% (un estudiante)

Luego de la aplicación del programa Convivamos felices se puede apreciar en la tabla 18, que en el grupo experimental (comparando el pre con post test) los alumnos de conducta agresiva disminuyeron en un 4.8% del total y, si se compara el post control con el post experimental también es menor en el experimental por un 9.6%. Los de conducta asertiva del grupo experimental, luego de la aplicación del programa, ascienden del 9.1% del total a un 45.5% comparando el pre con el post test y, si se compara post control con post experimental también aumenta de un 18.2% a un 45.5%. Los estudiantes de conducta pasiva disminuyeron en un 31% a un 27.6% al contrastar pre experimental con post experimental y, si se compara post control con post experimental, mientras que en post control los pasivos han disminuido al 13.8% (en comparación con el pre control), en el post experimental conforman el 27.6% del total de la dimensión. Por lo tanto, luego de la aplicación del programa Convivamos felices, se observa una disminución a nivel de la conducta agresiva y pasiva y, un incremento de la conducta asertiva en los estudiantes del grupo experimental.

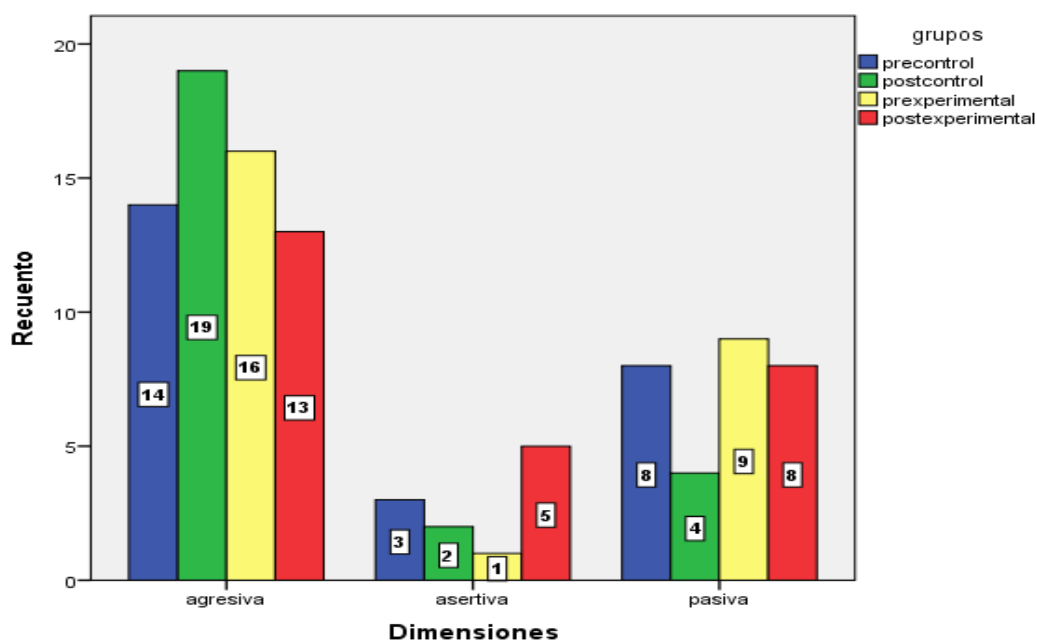


Figura 13. Comparación del pre test y post test de los niveles de comportamiento asertivo entre el grupo experimental y el grupo control mediante gráfico de barras, en número de estudiantes.

En la figura 13, se aprecia que, si se compara pre control con post control a nivel número de estudiantes con conducta agresiva existe un incremento de alumnos en el post control; a nivel de conducta asertiva ha disminuido el post control en relación al pre control y, a nivel de conducta pasiva se ha reducido el número de alumnos al 50% entre pre y post control. Si se observa el número de estudiantes en el gráfico de barras, se aprecia que la suma de los estudiantes que han disminuido de conducta pasiva y asertiva, son la misma cantidad de estudiantes en que ha aumentado la conducta agresiva (que se incrementó considerablemente entre pre y post control).

En la figura 13 en el grupo experimental, a nivel de conducta agresiva hay una disminución de estudiantes entre el pre y el post test; a nivel de conducta asertiva se muestra un incremento del número de alumnos que presentan este estilo de respuesta y, a nivel de conducta pasiva hay una leve disminución en el post experimental. Estos resultados favorables, se obtienen luego de la aplicación del programa.

3.2 Contrastación de hipótesis

3.2.1 Hipótesis general

Ho: No existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

H1: Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Tabla 20

Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la mejora del comportamiento asertivo.

grupos	N	Rangos		Test U de Mann-Whitney
		Rango promedio	Suma de rangos	
Post control	25	29.82	745.50	U = 229,500
Post experimental	26	22.33	580.50	Z = -1.800
Total	51			Sig. asintótica = 0.072

De los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla 20 del post test, el valor de $Z = -1.800$, se encuentra por debajo del nivel crítico $Z < -1.96$ y el $p = 0.072$ es mayor al 0.05 lo que significa que no se rechaza la hipótesis nula, no existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016. Bajo este resultado se deduce que los alumnos del grupo experimental, no han presentado una mejora significativa en el comportamiento asertivo; sin embargo, el análisis descriptivo demuestra que sí hubo mejora al fortalecerse determinadas áreas en las tres dimensiones.

3.2.2 Hipótesis específicas

Resultado específico 1

Ho. No existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

H1. Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Tabla 21

Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la mejora de la conducta asertiva.

Dimensión	grupos	N	Rangos		Test U de Mann-Whitney
			Rango promedio	Suma de rangos	
Asertiva	Post control	25	23.58	589.50	U = 264,500
	Post experimental	26	28.33	736.50	Z = -1.144
	Total	51			Sig. asintótica = 0.253

De los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla 21 del post test, el valor de $Z = -1.144$, se encuentra por debajo del nivel crítico $Z < -1.96$ y el $p = 0.253$ es mayor al 0.05 , lo que significa que no se rechaza la hipótesis nula, no existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Resultado específico 2

Ho. No existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

H1. No existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Tabla 22

Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la disminución de la conducta pasiva.

Dimensión	grupos	N	Rangos		Test U de Mann-Whitney
			Rango promedio	Suma de rangos	
Pasiva	Post control	25	26.64	666.00	U = 309,000
	Post experimental	26	25.38	660.00	Z = -0.302
	Total	51			Sig. asintótica = 0.763

De los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla 22 del post test, el valor de $Z = -0.302$, se encuentra por debajo del nivel crítico $Z < -1.96$ y el $p = 0.763$ es mayor al 0.05 , lo que significa que no se rechaza la hipótesis nula, no existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Resultado específico 3

Ho. No existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

H1. Existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Tabla 23

Nivel de significatividad entre los grupos post control y post experimental luego de la aplicación del programa para la disminución de la conducta agresiva.

Dimensión	grupos	N	Rangos		Test U de Mann-Whitney
			Rango promedio	Suma de rangos	
Agresiva	Post control	25	29.76	744.00	U = 231,000
	Post experimental	26	22.38	582.00	Z = -1.774
	Total	51			Sig. asintótica = 0.076

De los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla 23 del post test, el valor de $Z = -1.774$, se encuentra por debajo del nivel crítico $Z < -1.96$ y el $p = 0.076$ es mayor al 0.05 , lo que significa que no se rechaza la hipótesis nula, no existe influencia significativa del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

IV. DISCUSIÓN

Frente a la preocupación de la situación de violencia que se vive hoy en todos los ámbitos de la sociedad, la educación es llamada a asumir la responsabilidad de formar estudiantes que sepan interactuar con sus compañeros de manera asertiva, que respeten sus derechos y los de los demás. Ante esta necesidad se elaboró y aplicó el programa Convivamos felices, con la finalidad de mejorar el comportamiento asertivo de los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", con miras a una convivencia armónica entre pares que redunde en beneficio propio y de la sociedad.

Es importante aclarar que para efectos de la discusión ha sido necesario comparar no sólo los post test de ambos grupos, sino también considerar el contraste entre pre y post experimental, a fin de demostrar que luego de la aplicación del programa, las frecuencias de respuesta a nivel agresivo y pasivo han disminuido y, que a nivel asertivo han aumentado. Los resultados obtenidos al concluir el programa de prevención Convivamos felices, han demostrado que los participantes del grupo experimental optimizaron su comportamiento asertivo logrando modificar algunas conductas inadecuadas sustituyéndolas por repertorios de comportamiento socialmente efectivo, tal como se detalla a continuación.

A pesar de que el análisis inferencial dio como resultado que el programa no ha mejorado de manera significativa el comportamiento asertivo en los estudiantes; el análisis descriptivo demostró que sí hubo mejoría, tal como se observa en las tablas 15 y 17 y, en los diagramas de cajas y bigotes de las figuras 6, 7, 8 y 10, ya que se fortalecieron varias áreas a nivel de las tres dimensiones, incrementando la respuesta asertiva de los alumnos y por ende, las relaciones interpersonales entre pares son mayores y más adecuadas. Cabe resaltar que, el análisis reveló además, que las fortalezas de ambos grupos se presentaron a nivel de saber hacer y recibir cumplidos, saber hacer y pedir favores y en hacer amigos con facilidad, características propias de la edad de estos estudiantes. Por otro lado, las dificultades a nivel de las tres dimensiones, manifestaron en primer lugar, la falta de recursos de los estudiantes para resolver problemas, habilidad compleja que requiere cierto grado de madurez, tal como demostraron en sus

investigaciones, Arellano (2012) y Velásquez (2005) y un entrenamiento más prolongado. En segundo lugar, los estudiantes presentan dificultad al expresar sus emociones y cuando lo intentan transgreden los derechos de los demás al expresarse de manera agresiva o, por el contrario, se inhiben ya sea por temor o por vergüenza, tal como lo demostraron, Montoya (2011) y, Lizano y Muñoz (2005), quienes concluyeron que para que exista una conducta asertiva es indispensable trabajar el manejo de las emociones; en ambos casos, es probable que al conocer sus derechos, al descubrir que deben defenderlos, y al ser conscientes que no cuentan con las herramientas necesarias para expresarse, reaccionen de manera no adecuada generando conflictos entre pares.

A nivel de la conducta asertiva, es importante observar la escasa cantidad de estudiantes que hay en ambos grupos que expresan este estilo de conducta al relacionarse con sus compañeros, lo que estaría dando a conocer una debilidad que debe ser atendida; los estudiantes carecen de herramientas para expresarse de manera adecuada, igual a lo acontecido en la investigación de Montoya (2011). Luego del análisis se observa en la figura 13 que son una minoría, un estudiante de 26 alumnos del aula pre experimental y tres de 25 en el aula del pre control.

Por otro lado, comparando el post control con el post experimental en la tabla 15, los alumnos del post control representan el 8% y el post experimental el 19%; lo que significa que hay un mayor número de estudiantes en el grupo experimental que presentan una conducta asertiva al interactuar con sus compañeros. El post control nos dio a conocer lo mismo que sucedió en la tesis de Velásquez (2005), en que los estudiantes de este grupo incrementaron su respuesta agresiva y disminuyeron los estudiantes de conducta asertiva. El análisis de datos reveló además, que los estudiantes del grupo experimental son menos asertivos que los del grupo control, cuando se trata de hacer o pedir favores, al tener que asumir la consecuencia de sus acciones con responsabilidad y cuando expresar sus emociones con respeto. En las otras áreas son más asertivos que el grupo control.

Al comparar el pre experimental con el post experimental en la tabla 17, se

observa que aumentó de 4% a 19 % y al analizar la data se puede apreciar que luego de la aplicación del programa se han fortalecido la mayoría de sus indicadores. Mejoraron asertivamente al hacer amigos con más facilidad, alcanzando sus objetivos sin dañar a otros, asumiendo las críticas de terceros sin sentirse ofendidos, resolviendo problemas con mejores estrategias, siendo responsables de sus actos y asumiendo las consecuencias de los mismos; no obstante, una de sus debilidades aún se manifiesta a nivel de la expresión de sus emociones y tal como concluyó Montoya (2011), es necesario realizar un programa de manejo de emociones a fin de que se incremente la conducta asertiva en los estudiantes. Al respecto, Lizano y Muñoz (2005) en su investigación, indicaron que para resolver situaciones problemáticas era fundamental trabajar la identificación, comprensión y expresión de sentimientos y emociones ya que son la base para lograr una conducta asertiva.

A nivel de la conducta pasiva en la tabla 15, se observa que en el post control es de 16% mientras que en el post experimental es de 31%, quiere decir que hay más alumnos con conducta pasiva en el grupo experimental que en el grupo control. Luego del análisis de datos la conducta pasiva en el grupo experimental se manifestó mayor que en el grupo control, porque expresaron más dificultad al tener que expresar sus emociones al no saber cómo hacerlo, al no asumir la responsabilidad de sus acciones tal vez por temor o por vergüenza, y porque no saben cómo afrontar críticas o pedir favores. No obstante, el grupo experimental en esta dimensión, cuenta con más recursos que el grupo control cuando tiene que expresar lo que piensa, al buscar alcanzar sus objetivos, al resolver problemas, al aceptar o recibir cumplidos y hacer amigos con más facilidad, lo que hace que sean aceptados por los demás.

Si se compara el pre experimental con el post experimental, de la tabla 17, aunque los porcentajes se mantienen casi al mismo nivel, a diferencia de la investigación de Lescano (2012), en la que disminuyeron los índices de inhibición luego de aplicado el programa; se observa que hay áreas que también se han fortalecido. Al analizar los datos se muestra una disminución de las frecuencias en algunas áreas como al ser capaces de asumir la responsabilidad de sus acciones

con las consecuencias que esto pueda traer, al expresar libremente lo que piensan, al tener que afrontar problemas sin lastimar ni sentirse lastimados, al aceptar las críticas de los demás sin sentirse afectados por lo que digan, en la defensa de sus derechos, en su facilidad para hacer amigos y al alcanzar sus objetivos. Sin embargo, luego de la aplicación del programa se les hace más difícil o complejo, expresar sus emociones, hacer o pedir favores y hacer o aceptar cumplidos de otros probablemente porque han aprendido lo que tienen que hacer pero no saben cómo hacerlo, y si se desea que los niños expresen una conducta asertiva, es necesario como afirmó Montoya (2011), enseñarles a manejar sus emociones. Velásquez (2005) concluyó que los alumnos de conducta pasiva, al aprender que deben hacer valer sus derechos, cuando se le presentan situaciones de agresión, afrontan los problemas interpersonales de manera agresiva. Del mismo modo, Monjas y Gonzales (1998) señalaron que los alumnos de conducta pasiva cuando se sienten acorralados pueden tener reacciones agresivas.

Es importante además, observar con respecto a la persistencia de estudiantes con conducta pasiva que, el grupo experimental presentó un elevado porcentaje de estudiantes con conducta agresiva (61% en el pre test y 50% en el post test) y, puede ser una de las razones por las que haya un alto índice de estudiantes de conducta inhibida, ya que como afirmaron Monjas y Gonzales (1998), el objetivo de esta conducta es apaciguar a los otros, evitar o escapar de conflictos, lo que les es muy reforzante ya que evitan el rechazo de sus compañeros, es un mecanismo de auto protección; es decir, les es más cómodo porque en muchas ocasiones evitan los conflictos inter personales, aunque a veces les cueste que otros se aprovechen de ellos o los traten mal. Flores (2014) señaló, con respecto a las consecuencias del miedo en las relaciones interpersonales entre estudiantes que, cuando un alumno es maltratado verbal o físicamente, este hecho le genera temor no solo al tener que relacionarse con sus compañeros, sino también temor al tener que asistir a la escuela.

En cuanto al análisis de la conducta agresiva, comparando ambos post test, se observa en la tabla 15 que la frecuencia de estas conductas en el grupo

experimental es de 50%, mientras que en el grupo control es de 76%, significa que después de aplicar el programa, la conducta agresiva es menor en el grupo experimental que en el control. Luego de un análisis de datos, se puede afirmar que la conducta en el grupo experimental frente al grupo control, es menos agresiva cuando defienden sus derechos teniendo en cuenta los de los demás, al afrontar la resolución de problemas, cuando expresan sus emociones y pensamientos sin ofender a los otros, al afrontar las críticas sin responder de manera prepotente, al asumir la responsabilidad de sus acciones, recibiendo y haciendo halagos de manera agradable y solicitando con cortesía que le hagan favores, contribuyendo así en una mejora de las relaciones interpersonales con sus pares. La mayor fortaleza en ambos grupos, es la facilidad con la que hacen cumplidos y cuando tienen que hacer o pedir favores, actitudes propias de esta edad. Cabe considerar que, al igual a lo acontecido en la investigación de Llanos (2006), el grupo control empeoró en el post test a nivel agresivo, lo que implica que este grupo también requiere de un programa correctivo que los ayude a mejorar su conducta, porque con el paso del tiempo pueden volverse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y con menos habilidades para las relaciones sociales.

Los datos obtenidos en el análisis de la conducta agresiva en el post test, evidencian que los alumnos de ambos grupos presentan dificultad cuando defienden sus derechos transgrediendo los derechos de los demás y porque resuelven los problemas de manera prepotente. Esta actitud agresiva encontró respuesta en la tesis de Flores (2014) quien afirmó que la relaciones interpersonales se forjan en el seno familiar y si los padres no cuentan con la técnica adecuada para la corrección y control de los hijos, éstos aprenden las mismas conductas de los progenitores y las llevan a la escuela generando conflictos en las relaciones entre pares. Esta situación concordó con la tesis de López (2013) quien demostró que los conflictos se generan porque mientras el nivel de asertividad sea menor, habrá menor nivel de adaptación consigo mismo y con sus pares, generando ansiedad y estrés.

A nivel de pre y post experimental en esta misma dimensión, la frecuencia

de respuestas ha disminuido tal como se observa en la tabla 17, del 61% en el pre test al 50% en el post test; lo que significa que algunas áreas han disminuido luego de la aplicación del programa, expresaron sus pensamientos libremente sin ofender a los demás, buscaron alcanzar sus objetivos sin lastimar a sus compañeros, afrontaron las críticas sin responder de manera prepotente, asumieron la responsabilidad de sus acciones y mostrando facilidad para hacer amigos, lo que contribuyó a crear un ambiente más agradable en el aula . Sin embargo, las frecuencias de la defensa de sus derechos y la expresión de sus emociones se han incrementado, lo que puede significar que al tener conocimiento de sus derechos, uno de los cuales es la libre expresión de sus emociones sin afectar a otros, busquen alcanzarlos, pero aún les falta repertorio y entrenamiento suficiente aprovechando situaciones cotidianas para saber cómo lograrlos. Como aporte ante esta situación Chaux (2008) señaló que es importante utilizar los conflictos que se presenten en la vida cotidiana con los estudiantes para que ellos mismos los resuelvan, realizando así un aprendizaje significativo. Por otro lado, las fortalezas entre pre y post experimental siguen siendo el de saber hacer y recibir cumplidos y el de pedir o hacer favores.

Es importante considerar que el resolver problemas respetando los derechos de los otros, es una capacidad compleja y que requiere de varias condiciones para su aprendizaje. Arellano (2012) en su investigación con niños de primer año de secundaria, descubrió la misma dificultad a este nivel y afirmó que, el saber resolver problemas actúa como un importante mediador de equilibrio entre el comportamiento y la adaptación social, que son destrezas que se originan a distintas edades y que depende de la capacidad del sujeto y de la experiencia que tenga con sus compañeros; por tanto, se entiende que se trata de un problema de madurez, revelando así que cuando un niño no cuenta con alternativas de solución a los problemas, como sucede con los niños del grupo experimental, carecen de esta habilidad social y por ello, son rechazados por sus pares y como respuesta, muestran una elevada frecuencia de conductas agresivas. De esta forma se reafirma lo que sustenta Velásquez (2005) en su tesis aplicada a niños de quinto grado, quien sostuvo que en los niños de esta edad hay una tendencia al uso frecuente de otros mecanismos distintos a la

asertividad para afrontar las agresiones de los demás.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que, al aplicar el instrumento, el 38% de los alumnos con conducta agresiva en el pre test, son los mismos del post test; son estudiantes con problemas conductuales cuyo comportamiento ha tenido repercusión en el resultado de la presente investigación. Estos estudiantes en la aplicación del programa, identificaron las respuestas asertivas en sus interacciones con sus pares, pero les fue difícil ponerlas en práctica; probablemente porque como concluyó Velásquez (2005), que aunque los estudiantes daban valor a la asertividad y conocían sus ventajas no la veían como herramienta a utilizar en su vida diaria, porque la agresividad era el mecanismo que mejores resultados les ofrecía al hacer respetar sus derechos. Finalmente, es importante añadir, que comparando el pre y el post experimental, los estudiantes de conducta agresiva disminuyeron en un 11%; el 23% de los estudiantes pasaron de conducta agresiva a conducta pasiva y, el 19% pasó de conducta pasiva a asertiva.

Si bien es cierto no se han rechazado las hipótesis nulas, no significa que el programa no haya sido efectivo, pues además de cumplir su función diagnóstica, los estudiantes fortalecieron distintas áreas de su comportamiento hacia la asertividad, manifestando reconocer cuáles son las actitudes asertivas; esto significa que hay que continuar reforzando estas actitudes en los próximos años. Cognitivamente han adquirido herramientas para mejorar su comportamiento asertivo, ya que muchos de ellos no interactuaban al carecer de un repertorio para ello; por ende, hay que continuar con el entrenamiento a fin de formar el hábito a ser interiorizado. Al igual que afirmó Velásquez (2005), aunque los alumnos han alcanzado desarrollar la capacidad para actuar de una manera más adecuada, no quiere decir que la utilizan de manera real y sistemática en su comportamiento cotidiano; han adquirido un nuevo potencial para resolver asertivamente sus problemas pero no logran transferirlo a su comportamiento diario. Así, Rodríguez y Romero (2011), concluyeron en su investigación con alumnos de 12 años, que no evidenciaron una clara relación entre asertividad y habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales.

V. CONCLUSIONES

- Primera. De acuerdo al análisis inferencial, el programa Convivamos felices no mejoró de manera significativa el comportamiento asertivo de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016; sin embargo, el análisis descriptivo sí demostró que se incrementó en los alumnos el repertorio de habilidades sociales en distintas áreas, como habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas con emociones, sentimientos, pensamientos, así como también habilidades para la solución de problemas interpersonales, fortaleciendo la conducta asertiva, disminuyendo la conducta pasiva y agresiva, optimizando de esta manera las relaciones entre pares.
- Segunda. En función al análisis inferencial, el programa Convivamos felices no mejoró de manera significativa mejoró de manera significativa la conducta asertiva de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016; sin embargo, el análisis descriptivo demuestra que sí se han fortalecido las áreas de esta dimensión, tales como la facilidad para hacer amigos, el buscar alcanzar sus objetivos sin lastimar a otros, el poder aceptar las críticas de sus compañeros sin enojarse o responder de mala manera, el poder expresar sus pensamientos de manera libre, sin temor y sin dañar a los demás asumiendo la responsabilidad de sus acciones, lo que incrementó el repertorio de respuestas asertiva de los alumnos. La investigación ha dado a conocer además, que la mayoría de estudiantes de la muestra no poseen habilidades para relacionarse de manera asertiva.
- Tercera. Aunque el análisis inferencial concluye con que el programa Convivamos felices no disminuyó de manera significativa la conducta pasiva de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016; no obstante, el análisis descriptivo demostró que luego de la aplicación del programa, sí disminuyeron las respuestas pasivas de los alumnos como al tener que

asumir la responsabilidad de sus acciones con menos temor o menos vergüenza, al ser capaces de poder expresar sus pensamientos con libertad y al tratar de resolver problemas propios o con los demás.

Cuarta. De acuerdo al análisis inferencial, el programa Convivamos felices no disminuyó significativamente la conducta agresiva de los alumnos del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016; sin embargo, el análisis descriptivo demostró que luego de la aplicación del programa, disminuyeron las respuestas agresivas como el no responder de manera prepotente a las críticas, al expresar sus pensamientos sin ofender a sus compañeros incrementando su facilidad para hacer amigos. La investigación dio a conocer además, que existe un 38% de estudiantes del grupo experimental que requieren de un mayor entrenamiento o programa de intervención personalizado que les ayude a disminuir este estilo de conducta.

VI. RECOMENDACIONES

Primera. Implementar programas orientados específicamente a la formación del comportamiento asertivo en los estudiantes de la EBR, ya que se ha demostrado que los alumnos no poseen las habilidades y las herramientas necesarias para relacionarse adecuadamente con sus pares. Las estrategias aplicadas deberán incluir a futuro el debido entrenamiento y acompañamiento por un tiempo más prolongado que el establecido en el programa Convivamos felices.

Segunda La presente investigación ha demostrado que son los estudiantes no poseen habilidades propias de la conducta asertiva en ambos grupos. Se recomienda implementar programas de intervención que brinden las herramientas necesarias a los alumnos, para desarrollar la conducta asertiva, especialmente en lo referente a enfrentar problemas personales o con sus iguales y para expresar sus emociones.

Tercera. Si bien los estudiantes de conducta pasiva han aprendido cuáles son sus derechos y que deben defenderlos por encima del miedo irracional o de la vergüenza, es necesario entrenar a los alumnos en la forma adecuada de defender sus derechos y expresar sus emociones sin temor.

Cuarta. A nivel de la conducta agresiva se recomienda aplicar programas de entrenamiento a los estudiantes para que aprendan a defender sus derechos y a resolver sus problemas, sin prepotencia y respetando los derechos del otro. Es importante además, considerar la creación de programas correctivos personalizados para los estudiantes que presentan problemas conductuales.

Quinta. Todo programa que se trabaje en la institución, a nivel de habilidades socio afectivas debe ser extensivo a los padres de familia y a todos los docentes, a fin de facilitarles herramientas y realizar un trabajo conjunto en la formación de los estudiantes.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alba, G. et al. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31) 883-894. Recuperado de: <https://goo.gl/5kMQUE>
- Arancibia, V. (2008). *Manual de psicología educativa*. (6ª ed.). Santiago: Salesianos S.A.
- Arellano, M (2012). *Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperada de: <https://goo.gl/VXvSGn>
- Batlle, S. (2008). Clasificación en Paidopsiquiatría. Enfoque cognitivo conductual. *Master en Paidopsiquiatría*, Universidad autónoma de Barcelona, España. . Recuperado de <https://goo.gl/QUjVnq>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Argentina: Shalom.
- Bisquerra, R. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Caballo, V. (1983), Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista Estudios de psicología*, vol 13, 52-62. Recuperado de <https://goo.gl/cpsvqH>
- Caballo, V. (1995). Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. *Revista mexicana de psicología*, 12 (2), 121-131. Recuperado de <https://goo.gl/vdsjek>

Chaux, E., et al. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED*, 1 (2), 124-145
Recuperado de <https://goo.gl/9FQ7cs>

Estévez, M. (2012) *La Convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de Un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de <https://goo.gl/Nc1Kla>

Flores, M. (2002). *Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy*. Revista de la Universidad de Yucatán, 221, 34-47.

Flores, M. (2014). *Aplicación de un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas del tercer grado de primaria de la I.E.P. Marvista, Paita, 2013* (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura. Recuperada de <https://goo.gl/khSfln>

Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE

Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples. Estructuras de la mente*. Colombia: Fondo de cultura económica Ltda.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Argentina: Ediciones B Argentina S.A.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Interamericana.

Inppares (2005). *Manual de juegos*. Lima, Perú: Terre des hommes.

- Lara, M., Silva, A. (2002). *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II.* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de México, México.
- Lescano, J. (2012). *Taller educativo “Renovando mis valores” para fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de sexto grado de educación primaria, área personal social de la I.E. No. 00110 – San Francisco de Alto Mayo-Awajun* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú. Recuperada de <https://goo.gl/w7Mw3j>
- Lizano, C., Muñoz, V. (2005). Programa de desarrollo de conducta asertiva en niños y niñas de estrato socioeconómico bajo de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 13(1), 35-58. Recuperada de <https://goo.gl/YBj60b>
- López, M. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes.* (Tesis de maestría). Universidad Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Recuperada de <https://goo.gl/Al3yr2>
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperada de <https://goo.gl/bC67lr>
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores.* Recuperado de <https://goo.gl/KydGy1>
- Ministerio de Educación (2005). *Propuesta pedagógica para la formación ética.* Lima. Recuperado de <https://goo.gl/HKwCXc>
- Ministerio de Educación (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas.* Lima. Recuperado de <https://goo.gl/fkRYcS>
- Monjas, M., Gonzales, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo.* España: Secretaría general técnica.

Montoya, J. (2011). *Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de 5º grado de educación primaria de la institución educativa privada salesiano san José – Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperada de <https://goo.gl/0xKbgK>

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Planeta.

Pitarque, A. (2002). *Métodos y diseños de investigación*. Recuperado de <https://goo.gl/AN53vU>

Rodríguez, V. y Romero, D. (2011). *La asertividad como factor asociado a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperada de <https://goo.gl/6SWqlp>

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth S.R.L.

Gobierno del estado de México (s.f.). Educación para la convivencia y para la paz. Proceso de socialización de los niños de 6 a 12 años. Recuperado de <https://goo.gl/SNVI2K>

Van-der Hofstadt, C. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos.

Velásquez, A. (2005). *Desarrollo de la asertividad, comparación entre dos intervenciones pedagógicas* (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. (Visualizado:11/05/2016) Recuperada de <https://goo.gl/UZCnld>

VIII. ANEXOS

Matriz de consistencia

Título: Programa “Convivamos felices” para la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.

Autor: Br. Gladys Rosa Chávez La Rosa

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General: ¿Cuál es el efecto que tiene el programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en estudiantes de cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, 2016 de San Borja?</p> <p>Problemas Específicos: ¿Qué efectos tiene el programa “Convivamos felices”, en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016?</p> <p>¿Qué efectos tiene el programa “Convivamos felices”, en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016?</p>	<p>Objetivo general: Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja 2016.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.</p> <p>Determinar los efectos del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.</p>	<p>Hipótesis general: Existe influencia del programa “Convivamos felices” en la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.</p> <p>Hipótesis específicas: Existe influencia del programa “Convivamos felices” en la mejora de la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.</p> <p>Existe influencia del programa “Convivamos felices” en la disminución de la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016.</p>	Variable 1: Programa				
			Variable 2: Comportamiento asertivo				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
Conducta asertiva	<p>Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.</p> <p>Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.</p> <p>Sabe realizar peticiones</p> <p>Afronta críticas</p> <p>Acepta y hace cumplidos</p> <p>Hace amigos con facilidad.</p> <p>Ayudan a resolver problemas</p> <p>Consigue objetivos sin herir a los demás</p> <p>Defiende sus derechos respetando los de los demás.</p> <p>Asume su responsabilidad</p>	<p>5a, 11c, 18b, 24d, 26e</p> <p>3b, 20a, 27a, 22e</p> <p>6c</p> <p>4d, 16c</p> <p>1c, 2E, 14d, 15a</p> <p>8b, 9d</p> <p>10a, 23b</p> <p>19d, 21c</p> <p>12b, 13d, 17e, 7e</p> <p>25c</p>	A B C D E	<p>Nivel asertivo (1): 0-42</p>			
Conducta pasiva	<p>No expresa sus emociones ni sentimientos, a veces por miedo.</p> <p>No sabe expresar lo que piensa.</p> <p>No sabe realizar peticiones.</p>	<p>5b, 5d, 11a, 11d, 18c, 18e, 24b, 24e, 26a, 26c</p> <p>3c,3e, 20b, 20d, 22a, 22c, 27b, 27d</p> <p>6a, 6d</p>	A B C D E	<p>Nivel pasivo: 43-50</p>			

<p>¿Qué efectos tiene el programa "Convivamos felices", en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016?</p>	<p>Determinar los efectos del programa "Convivamos felices" en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016.</p>	<p>Existe influencia del programa "Convivamos felices" en la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016.</p>	<p>Conducta agresiva</p>	<p>No sabe afrontar las críticas No acepta ni hace cumplidos No hace amigos con facilidad. No sabe ayudar a otros a resolver problemas No sabe cómo conseguir sus objetivos.</p> <p>No defiende sus derechos.</p> <p>No asume su responsabilidad.</p> <p>Expresa sus emociones y sentimientos violando los derechos de los demás.</p> <p>Expresa lo que piensa violando los derechos de los demás. Exige que le hagan favores Responde agresivamente a las críticas. Presume, humilla o desprecia ante un cumplido. Es hostil en sus relaciones con otros. Se burla de los problemas de los demás. Consigue sus objetivos hiriendo a los demás. Defiende sus derechos sin respetar los de los demás. No le interesa que otros asuman las consecuencias de sus malas acciones.</p>	<p>4b, 4e, 16a, 16d</p> <p>1a, 1d, 2a, 2c, 14b, 14e, 15b, 15d 8c, 8e, 9b, 9e</p> <p>10b, 10d, 23c, 23e</p> <p>19b, 19e, 21a, 21d</p> <p>12c, 12e, 13b, 13e, 17a, 17c, 8a, 8c</p> <p>25a, 25d</p> <p>5c, 5e, 11b, 11e, 18a, 18d, 24a, 24c, 26b, 26d</p> <p>3a, 3d, 20c, 20e, 22b, 22d, 27c, 27e</p> <p>6b, 6e</p> <p>4a, 4c, 16b, 16e</p> <p>1b, 1e, 2b, 2d, 14a, 14c, 15c, 15e</p> <p>8a, 8d, 9a, 9c</p> <p>10c, 10e, 23a, 23d 19a, 19c, 21b, 21e</p> <p>12a, 12d, 13a, 13c, 17b, 17d, 7b, 7d 25b, 25e</p>	<p>A B C D E</p>	<p>Menos pasivo (2): 43-46</p> <p>Más pasivo (3): 47-50</p> <p>Nivel agresivo: 51-135</p> <p>Menos agresivo (4): 51-57</p> <p>Más agresivo (5): 58-135</p>
---	---	--	---------------------------------	--	--	-------------------------	--

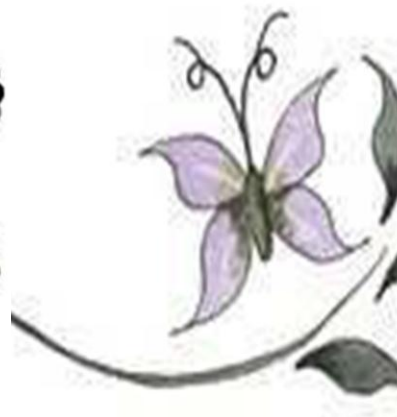
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Tipo: Aplicada.</p> <p>Alcance:</p> <p>Determinar la influencia del Programa "Convivamos felices" en la mejora del comportamiento asertivo en los alumnos del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval "Almirante Guise".</p> <p>Diseño: Cuasi experimental</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p>	<p>Población: Todos los alumnos del cuarto grado del nivel primaria del Liceo Naval "Almirante Guise" San Borja, 2016.</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico, intencional o criterial.</p> <p>Tamaño de muestra:</p> <p>51 alumnos del cuarto grado del nivel primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", Lima 2016.</p> <p>Grupo experimental: 26 estudiantes.</p> <p>Grupo control: 25 estudiantes.</p>	<p>Variable 1: Programa</p> <hr/> <p>Variable 2: Comportamiento asertivo</p> <p>Técnicas: Cuestionario</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS.</p> <p>Autor: Lara y Silva. Año: 2002</p> <p>Ámbito de Aplicación: 51 Estudiantes del cuarto grado del nivel primario del Liceo Naval "Almirante Guise", Lima, 2016.</p> <p>Forma de Administración: Individual.</p>	<p>DESCRIPTIVA:</p> <p>Mediante Programa Excel y SPSS 22.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablas de frecuencia. - Gráficos de barras. - Diagrama de cajas y bigotes. - Tabla cruzada. <p>INFERENCIAL:</p> <p>Mediante programa SPSS 22.</p> <ul style="list-style-type: none"> - U de Mann-Whitney



Programa
"Convivamos felices"

Autora:
Gladys Rosa Chávez La Rosa

Institución educativa:
Liceo Naval "Almirante Guise"



PROGRAMA “Convivamos felices”

Denominación:

Programa “Convivamos felices” para la mejora del comportamiento asertivo de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, en el Liceo Naval “Almirante Guise”.

I. Datos generales:

Institución educativa	: Liceo Naval “Almirante Guise”.
Nivel	: Educación Primaria
Grado de estudio	: Cuarto grado.
Duración	: 2 meses.
Responsable	: Gladys Rosa Chávez La Rosa.

II. Definición del programa

Es un conjunto de acciones o estrategias organizadas y planificadas con la finalidad de mejorar el comportamiento asertivo en los estudiantes a través de diversas técnicas, desarrollado en 12 sesiones de aprendizaje significativo, para proporcionar herramientas que contribuyan a reflexionar sobre las conductas inter relacionales que se asumen con los pares, identificando a su vez los estilos que normalmente suelen utilizar en función a las tres dimensiones: conducta asertiva, conducta pasiva y conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise” de San Borja.

III. Descripción del programa

El presente trabajo de investigación se llevará a cabo, a través del Programa “Convivamos felices”, en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise” de San Borja, en torno a mejorar el comportamiento asertivo en relación a sus tres dimensiones. Consta de fundamentación, justificación, objetivos, estructura, sesiones de aprendizaje significativo, estrategias metodológicas, recursos y evaluación. Estas sesiones ayudarán a los estudiantes a descubrir el estilo de conducta que utilizan normalmente en la interacción con sus compañeros y a reflexionar en las razones

por las cuáles reaccionan de determinada manera, a fin de adquirir a través del modelado y el juego de roles, un nuevo repertorio que los ayude a modificar su conducta en busca de una respuesta asertiva.

IV. Fundamentación

El comportamiento asertivo, es una herramienta fundamental que proporciona a la persona habilidades necesarias para actuar en forma adecuada en situaciones inter personales y que debe ser trabajada a menor edad a fin de prevenir las posibles desviaciones futuras y que los estudiantes aprendan a defender sus derechos sin transgredir los derechos de los demás, que lo realicen de manera oportuna y en el momento oportuno.

Considerando lo anteriormente expuesto, es necesaria la ejecución de un programa de prevención como “Convivamos felices”, cuya finalidad es prever conductas antisociales en los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval “Almirante Guise” y mejorar el comportamiento asertivo, a través del respeto a sí mismos y de los demás. Del mismo modo, reforzará a aquellos estudiantes que poseen una conducta asertiva y cumplirá una función diagnóstica para aquellos estudiantes que por diversos motivos carecen de estas habilidades sociales.

Dicho programa consta de 12 sesiones de aprendizaje aplicadas dos veces por semana.

Finalmente, el mejoramiento del comportamiento asertivo en los niños del Liceo Naval “Almirante Guise”, buscará una convivencia armoniosa en la escuela, que redundará en beneficio de la sociedad.

V. Objetivos

- **Objetivo General**

Mejorar el comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016, incrementando su repertorio de respuestas asertivas, a través del modelado y el juego de roles.

- **Objetivos Específicos**

Mejorar la conducta asertiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016, incrementando su repertorio de respuestas asertivas, a través del modelado y el juego de roles.

Disminuir la conducta pasiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016, incrementando su repertorio de respuestas asertivas, a través del modelado y el juego de roles.

Disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, San Borja, 2016, incrementando su repertorio de respuestas asertivas, a través del modelado y el juego de roles.

VI. Características del Programa.

El presente programa se caracteriza por tener los siguientes aspectos:

- ✓ Es un programa motivador, dinámico y vivencial.
- ✓ Cada sesión se desarrollará en una hora pedagógica.
- ✓ Su finalidad es descubrir y/o reforzar la conducta asertiva en los estudiantes.
- ✓ Proporcionar herramientas de respuesta asertiva en aquellos estudiantes que normalmente utilizan el estilo agresivo o pasivo en su interrelación con sus pares.

- ✓ Con la aplicación se busca que los estudiantes aprendan a hacer valer sus derechos respetando los derechos de los demás.

VII. Metas de atención:

El presente programa es aplicado a 26 estudiantes del cuarto grado “B” de educación primaria, del Liceo Naval “Almirante Guise” de San Borja.

VIII. Tiempo.

El programa “Convivamos felices” es aplicado desde el 12 de setiembre hasta el 12 de noviembre del 2016, a los estudiantes del cuarto grado del nivel primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”, dosificado en 12 sesiones de aprendizaje desarrolladas progresivamente dos veces a la semana con una hora pedagógica por cada sesión de aprendizaje.

IX. CRONOGRAMA

NOMBRE DE LA ACCIÓN	SENTIDO DE ACCIÓN	ACTIVIDADES CONCRETAS A REALIZARSE	RESPONSABLE	RECURSOS	CRONOGRAMA					
					A	S	O	N	D	
Pre test	Obtener un reporte de las conductas pasivas, agresivas y asertivas de los estudiantes.	Impresión del test. Aplicación del test. Evaluación del test. Aplicado.	Gladys Chávez La Rosa	Papel Tinta copiadora	X					
Aplicación del programa	Modificar las conductas que no sean asertivas.	Realización de las 12 sesiones del programa.		Programa impreso.		X	X	X		
Post test	Obtener un reporte de las conductas pasivas, agresivas y asertivas de las estudiantes.	Impresión del test. Aplicación del test. Evaluación del test aplicado.		Papel Tinta copiadora				X		
Interpretación de datos	Evaluar la influencia del programa en los estudiantes.	Elaboración de la data y comparación de resultados.							X	

Introducción

El presente programa “Convivamos felices” ha sido diseñado con la intención de atender a los estudiantes de educación primaria, para esto hemos tenido en cuenta las características y necesidades de los estudiantes del cuarto grado del Liceo Naval “Almirante Guise”.

Para fundamentar este programa hemos revisado y analizado textos y revistas, referidos a las habilidades sociales y su tratamiento, diversas tesis nacionales como internacionales sobre el tema y, la aplicación de programas de intervención y/o prevención sobre asertividad en la población escolar.

Como resultado de este proceso proponemos que se aplique el Programa “Convivamos felices” de modo tal, que pueda ser un factor importante en el desarrollo de habilidades de interacción social que mejoren el comportamiento asertivo y se puedan prevenir posibles desviaciones identificando y reorientando las conductas agresivas y pasivas en los estudiantes.

El Programa “Convivamos felices” está centrado en el enfoque conductual y cognitivo planteado por Monjas (1998).

- Identificación de una situación o problema
- Escucha del contenido.
- Modelado.
- Dramatización.
- Evaluación.

El docente tiene como meta principal el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para reconocer problemas, sugerir respuestas tentativas, identificar hechos relevantes, y evaluar críticamente soluciones tentativas.

El programa “Convivamos felices” está implementado con 12 sesiones. La aplicación de este programa está diseñado para el trabajo con 26 estudiantes

con vídeos, dinámicas y juegos de roles en cada una de las sesiones de aprendizaje, dirigido a los estudiantes del cuarto grado del nivel primaria, el cual puede ser aplicado por los docentes a todos los alumnos del grado; la metodología es sencilla pensada en la edad y las habilidades de los estudiantes.

DURACIÓN

2 meses: Del 12 de setiembre al 12 de noviembre, 2016.

RECURSOS

Humanos:

- Estudiantes del Liceo Naval “Almirante Guise”.
- Docentes.
- Autora de la presente investigación.
- Asesora de tesis.

Materiales:

- Vídeos.
- Equipo multimedia.
- Presentaciones en power point.
- Plumones.
- Papel bond.
- Cinta masking tape.

Distribución de las sesiones

Dimensión	Indicador	Sesión	Objetivo
Estilo o conducta asertiva	Sostiene interacciones positivas con los demás.	Sesión 1: Presentaciones	Que el estudiante se presente a sí mismo, responda adecuadamente a la otra persona cuando se presente y que haga presentaciones adecuadas de otros.
		Sesión 2: Cortesía y amabilidad	Que el estudiante exhiba conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas.
		Sesión 3/4: Iniciar, mantener y terminar conversaciones I-II	Que el estudiante sepa iniciar, mantener y terminar conversaciones con otros niños de forma adecuada y cordial.
	Sabe pedir favores o hacer peticiones.	Sesión 5: Favores	Que el estudiante al relacionarse con otras personas, pida y haga favores en las situaciones oportunas.
	Expresa sus pensamientos, sentimientos y emociones, respetando los derechos propios y de los demás.	Sesión 6: Expresar y recibir emociones	Que el estudiante en situaciones interpersonales, exprese, identifique y responda de modo adecuado a sus emociones, sentimientos y afectos y, a los demás.
		Sesión 7: Autoafirmaciones positivas	Que el estudiante se diga a sí mismo y exprese a los demás afirmaciones positivas sobre él, en situaciones adecuadas..
	Sostiene interacciones positivas con los demás.	Sesión 8: Iniciar una relación unirse al juego con otros.	Que el estudiante inicie interacciones de juego, conversaciones o actividad con otros niños.
		Sesión 9: Habilidades para hacer amigos	Que el estudiante inicie interacciones de juego, conversaciones o actividad con otros niños en la clase, colegio o comunidad.
		Sesión 10: Habilidades para hacer amigos.	Que el estudiante cuando se relacione con otros niños o niñas, coopere con ellos y comparta sus cosas..
	Expresa sus pensamientos, sentimientos y emociones, respetando los derechos propios y de los demás.	Sesión 11: Defender los propios derechos	Que el estudiante defienda sus derechos adecuadamente en las situaciones que no son respetadas.
	Sostiene interacciones positivas con los demás.	Sesión 12: Solucionar problemas interpersonales	Que el estudiante resuelva problemas interpersonales, que se presentan cuando se relacionan con otros.

Evaluación La evaluación se realizará a través de un pre-test y un post-test, además, será de proceso continuo a través de la observación de las conductas de los estudiantes en el diálogo con los estudiantes.

Indicadores de evaluación con relación al comportamiento asertivo.

Indicadores

Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.

Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.

Sabe realizar peticiones.

Afronta críticas.

Acepta y hace cumplidos.

Hace amigos con facilidad.

Ayuda a resolver problemas.

Consigue objetivos sin herir a los demás.

Defiende sus derechos respetando los de los demás.

Asume la responsabilidad de sus acciones.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1 “PRESENTACIONES”



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Lunes 12 de setiembre, 2016
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante se presente a sí mismo, responda adecuadamente a la otra persona cuando se presente y que haga presentaciones adecuadas de otros.

III. Justificación:

Las presentaciones son fórmulas que utilizamos convencionalmente en la sociedad para relacionarnos adecuadamente con otras personas con la finalidad de conocernos o para que se conozcan entre ellos.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre dos personas presentándose.	3'	Vídeo Multimedia.
	SABERES PREVIOS Responden: ¿Alguna vez has visto alguna situación semejante? ¿En alguna oportunidad has tenido que presentarte ante alguien? ¿Alguna vez has tenido que presentar a alguien? ¿Cómo lo hiciste?	4'	
	CONFLICTO COGNITIVO Responden: ¿Crees que es importante que las personas sepan presentarse ante los demás? ¿Por qué?	3'	
	PROPÓSITO		

	<p>Responden:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Es importante que una persona sepa presentarse o presentar a los demás? ¿Por qué? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">- Observar en otros lo que hacen o cómo responden ante una presentación.- Presentarse ante alguien y anotar la fórmula que utilizó.- Presentar a tus padres algún amigo que no conozcan.		
--	--	--	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2 “CORTESÍA Y AMABILIDAD”



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Viernes, 16 de setiembre del 2016.
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante exhiba conductas de cortesía y buena educación al relacionarse con otras personas.

III. Justificación:

La cortesía y la amabilidad son muy importantes cuando nos relacionamos con otras personas porque nos hacemos agradables y, la gente nos quiere más.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre la cortesía.	3'	Vídeo Multimedia.
	SABERES PREVIOS Responden: ¿Sabes qué es ser cortés o amable o educado? ¿Qué hace una persona cuando quiere ser amable? ¿Cómo se comporta una persona amable? ¿Qué hace? ¿Qué dice?	4'	
	CONFLICTO COGNITIVO		

	<p>¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué debemos hacer para ser amables? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observan a sus compañeros y escriben una lista de expresiones amables y frases que han utilizado alguna vez con ellos. - Pedir las cosas por favor en le aula y en la casa. - Disculparse, pedir permiso y excusarse con los demás en situaciones apropiadas. - Prestar atención cuando los demás son amables con otras personas. 	5'	
--	--	----	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3
“INICIAR, MANTENER Y TERMINAR CONVERSACIONES” - parte I



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
Grado y sección : 4° “B”
Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
Fecha : Lunes, 26 de setiembre del 2016.
Duración : 45 minutos.
Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante sepa iniciar, mantener y terminar conversaciones
con otros niños de forma adecuada y cordial.

III. Justificación:

Para que las interacciones con otras personas sean efectivas, es importante el desarrollo de las habilidades conversacionales que son su soporte fundamental. A través de la expresión verbal manifestamos sentimientos, podemos negociar un conflicto, interactuamos con otros. En la etapa de la infancia, la conversación no sólo es un medio de participación, sino de aprendizaje.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre el semáforo. https://www.youtube.com/watch?v=h020mdjWN7M	3'	Vídeo Multimedia.

	<p>SABERES PREVIOS Responden: ¿Cuál es el tema central del que trata el vídeo?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO Responden: ¿Qué crees que es necesario para que haya una conversación efectiva? ¿Cómo se inicia? ¿Qué hacemos para iniciarla? ¿Qué hacemos para mantenerla y terminarla?</p> <p>PROPÓSITO Que el estudiante descubra en su vida diaria las herramientas con las que cuenta para iniciar, mantener y terminar una conversación en forma adecuada.</p>	<p>4'</p> <p>3'</p>	
DESARROLLO	<p>Escuchan la explicación de la profesora: Para iniciar una conversación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir a la persona con la que se va a hablar. 2. Elegir el momento, el lugar y el tema de conversación. 3. Acercarse y dirigirse a ella en forma correcta: mirarla, saludar, presentarse (si no se conocen), sonreír. 4. Utilizar una conducta verbal y no verbal (gestual, corporal) de acuerdo al mensaje que vamos a transmitir. <p>Para mantener la conversación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Recibir y comprender lo que dice el otro. <ul style="list-style-type: none"> • Escuchando lo que te dice. Prestándole atención. Dándole señales de escucha activa (si, si... movimientos afirmativos de cabeza, parafrasear, etc.) • Escuchando cómo te lo dice. Sentimientos y emociones del otro, cómo se siente. Identificar señales para continuar la conversación, cambiar de tema o cortar. • Hacer preguntas si no se entiende algo. <p>MODELADO</p> <p>El profesor elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad</p>	<p>10'</p> <p>5'</p>	Presentación en ppt.

	<p>social. Ejemplos: Ha llegado un nuevo compañero al colegio y quieres hablar con él. Tienes un problema y quieres hablar con una amiga para que te dé su opinión. Anita está aburrida con la conversación porque no le interesa mucho, quiere cortar y proponer un juego.</p>		
CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN ENSAYO CONDUCTUAL ROLE-PLAYING. DRAMATIZACIONES. Los alumnos practican mediante dramatizaciones, distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.</p> <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden: - ¿Cómo debemos iniciar y mantener nuestra conversación?</p> <p>EXTENSIÓN - Elige a una persona para iniciar una conversación. - Observa los gestos de dos personas cuando están conversando. - Identificar el momento de escucha.</p>	<p>15´</p> <p>5´</p> <p>5´</p>	<p>Pizarra y plumones.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4
“INICIAR, MANTENER Y TERMINAR CONVERSACIONES” – parte II

I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
Grado y sección : 4° “B”
Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
Fecha : Viernes, 30 de setiembre del 2016.
Duración : 45 minutos.
Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.



II. Objetivo.

Que el estudiante sepa iniciar, mantener y terminar conversaciones
con otros niños de forma adecuada y cordial.

III. Justificación:

Para que las interacciones con otras personas sean efectivas, es importante el desarrollo de las habilidades conversacionales que son su soporte fundamental. A través de la expresión verbal manifestamos sentimientos, podemos negociar un conflicto, interactuamos con otros. En la etapa de la infancia, la conversación no sólo es un medio de participación, sino de aprendizaje.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	<p>MOTIVACIÓN: Saludo.</p> <p>SABERES PREVIOS Retroalimentación de lo aprendido la sesión anterior.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO Responden: ¿Qué elementos crees que son necesarios entonces, para mantener una conversación agradable? ¿Cómo se debe terminar una conversación?</p> <p>PROPÓSITO Que el estudiante descubra en su vida diaria las herramientas con las que cuenta para iniciar, mantener y terminar una conversación en forma adecuada.</p>	<p>3'</p> <p>4'</p> <p>3'</p>	Vídeo Multimedia.
DESARROLLO	<p>Escuchan la explicación de la profesora: Para mantener la conversación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a lo que te dice el otro y expresar lo que tú piensas y sientes. 2. Formas para mantener una conversación. <ul style="list-style-type: none"> • Turnos para hablar, escuchar, preguntar y explicar. • Hacer todo lo posible para que los dos se sientan a gusto (sonreír, ser cordial, tono amistoso). • Cambiar el tema cuando se considere oportuno (por aburrimiento, delicadeza, repetición). <p>Para terminar la conversación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Exponer a la otra persona, con razones, que tienes que terminar la conversación. Pedir disculpas. 4. Si es conveniente, decir a la otra persona que se ha disfrutado de la conversación. Si se puede, decirle que te gustaría volverá conversar con ella. 5. Despedirse. <p>Para responder a otro compañero que quiere hablar con nosotros debemos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Responder el saludo. b. Responder a la iniciación que el otro niño nos hace. 	10'	Presentación en ppt.

	<p>c. Disculparse si no se puede o no se quiere conversar. d. Agradecerle su invitación a hablar.</p> <p>MODELADO (continuar y cerrar con los ejemplos de la sesión anterior)</p> <p>El profesor elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social. Ejemplos: Ha llegado un nuevo compañero al colegio y quieres hablar con él. Tienes un problema y quieres hablar con una amiga para que te dé su opinión. Anita está aburrida con la conversación porque no le interesa mucho, quiere cortar y proponer un juego.</p>	5'	
CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN Los alumnos practican mediante dramatizaciones, distintas situaciones para poner en práctica la habilidad.</p> <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden: - ¿Cómo debemos iniciar y mantener nuestra conversación? - ¿Cómo debemos responder a un compañero que quiere hablar con nosotros?</p> <p>EXTENSIÓN - Elige a una persona para iniciar una conversación. - Observa los gestos de dos personas cuando están conversando. - Identificar el momento de escucha. - Terminar conversaciones con otro compañero: cuando ya no quieres hablar con alguien y después de tener una conversación agradable.</p>	15' 5' 5'	Pizarra y plumones.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5 “FAVORES”



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Lunes, 03 de octubre del 2016.
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante al relacionarse con otras personas,
 pida y haga favores en las situaciones oportunas.

III. Justificación:

En la relación cotidiana entre las personas es necesario que sepamos pedir y hacer favores para que la convivencia sea más agradable. Los individuos que hacen o piden favores de una manera correcta y cordial, son personas agradables y positivas para los que los rodean.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Se les presenta una imagen sobre cómo se deben pedir las cosas. Observan la imagen. Describen lo que ven en la imagen.	3'	Imagen en cartulina.

	<p>habilidad social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laura te pide prestado el diccionario de inglés porque ella se ha olvidado de traerlo. • Blanca te pide que le dejes esta tarde los apuntes de matemática porque los suyos están muy desordenados. Mañana tienes examen y tú también tienes que estudiar. • Pides a la profesora un libro para traer a casa. • Tu papá te pide que lo acompañes a realizar unos encargos y tú estás viendo una serie muy interesante en la televisión. 		
CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizan algunas situaciones semejantes, reforzando las actitudes positivas que encontremos. <p>METACOGNICIÓN</p> <p>¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN</p> <p>Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué es importante que las personas sepan hacer y pedir favores? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir tres favores a tus compañeros. - Hacer tres favores a tus compañeros. - Hacer un favor a tus padres. - Hacer un favor a un profesor. 	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	<p>Pizarra y plumones.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6 “EXPRESAR Y RECIBIR EMOCIONES”



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Lunes, 17 de octubre del 2016.
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante en situaciones interpersonales, exprese, identifique y responda de modo adecuado a sus emociones, sentimientos y afectos y, a los demás.

III. Justificación:

Expresar emociones significa saber comunicar a otros cómo nos sentimos, qué emociones tenemos para que la otra persona reaccione adecuadamente. Recibir emociones significa que sepamos responder de manera adecuada ante las emociones y sentimientos de las otras personas.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre reacciones agresivas entre niños.	3'	Vídeo Multimedia.
	SABERES PREVIOS Responden: ¿Alguna vez te has sucedido algo semejante? ¿Cómo te sentiste?	4'	

	<p>modelado, verbalizando en voz alta preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las señales corporales que acompañan a la emoción (expresión facial, gestos corporales, respiración, movimientos). • Los pensamientos que acompañan a la emoción ¿qué me digo a mi mismo? ¿qué pienso? • Los sucesos antecedentes que han desencadenado la emoción. <p>Ejemplos: El profesor te ha felicitado públicamente por tu trabajo de matemática. Estás muy contento y quieres contárselo a tu amiga. Estás preocupado y disgustado porque Javier te ha acusado de algo que tú no has hecho. Quieres que Javier sepa que estás disgustado. Emma está extraña. Quieres saber qué pasa. Tratas de ponerte en su lugar. Pilar se ha enojado contigo y te está “echando una bronca”.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizan algunas situaciones semejantes, reforzando las actitudes positivas que encontremos. <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo debemos expresar nuestras emociones? - ¿Cómo debemos responder a las emociones de los demás? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribe tres cosas por las que tú te sientes alegre, triste o enojado. - Describe cómo te sientes después de una crítica. - Jugar al detective y adivinar cómo se sienten las personas que te rodean según sus expresiones (verbales y no verbales) 	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	<p>Pizarra y plumones.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7 “AUTOAFIRMACIONES POSITIVAS”



I. Datos informativos:

Institución educativa	:	Liceo Naval “Almirante Guise”
Grado y sección	:	4° “B”
Profesora de aula	:	Gladys Rosa Chávez La Rosa
Fecha	:	Viernes, 21 de octubre del 2016.
Duración	:	45 minutos.
Área de tutoría	:	Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante se diga a sí mismo y exprese a los demás afirmaciones positivas sobre él, en situaciones adecuadas.

III. Justificación:

Cuando las personas dicen cosas positivas de sí mismos hace que se sientan bien, se valoren y se den ánimos a ellos mismos. Si estas afirmaciones se las dicen a los demás, serán valorados y les dará seguridad, confianza para poder emprender cosas nuevas con un enfoque agradable sobre lo que se emprenda y lo que ya se ha logrado ya que al construir la confianza en sí mismo favorece su autoestima.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Escriben en una hoja bond cuatro de sus cualidades. SABERES PREVIOS Responden: ¿te dices alguna vez cosas bonitas de ti mismo? ¿Qué cosas te dices? ¿Cómo te sientes? ¿Te dices expresiones como “qué bien lo hago” “me esfuerzo mucho y lo he logrado”?	3'	Papel bond. Masking tape Plumones.
		4'	

CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizan algunas situaciones semejantes, para poner en práctica la habilidad. - Reforzar las actitudes positivas, mencionando algunos ejemplos del empleo adecuado de la habilidad. Valorar el esfuerzo realizado. 	10'	Pizarra y plumones.
	<p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Es importante que uno diga expresiones positivas de uno mismo? ¿Por qué? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir una lista con 5 acciones positivas de ellos mismos.. - Pegar la lista en un sitio visible de su habitación. - Leerla varias veces al día. - Ponerse una señal, cada vez que tenga un pensamiento positivo - Incrementar la lista a medida que las cosas vayan ocurriendo. - Traerla al colegio para llera en la próxima sesión. 	5'	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8
“INICIAR UNA RELACIÓN UNIRSE AL JUEGO CON OTROS”



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Lunes, 24 de octubre del 2016
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante inicie interacciones de juego, conversaciones o actividad con otros niños.

III. Justificación:

Esta habilidad tiene un carácter de mucha importancia para los estudiantes, ya que les permitirá relacionarse con otras personas, conocer gente y hacer amigos. Al saber cómo establecer contacto, como empezar interacciones, no se aburre, puede jugar con otros y aprender cosas de ellos.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Jugamos al teléfono malogrado. SABERES PREVIOS Responden: ¿Te gustó el juego? ¿quién inició el juego? ¿Cuál fue su actitud?	3'	Vídeo Multimedia.
	CONFLICTO COGNITIVO Responden:	4'	

	<p>habilidad. Valorar el esfuerzo realizado.</p> <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden: - ¿qué se necesita para iniciar correctamente un juego o una conversación?</p> <p>EXTENSIÓN - En el recreo buscar compañeros de otras aulas y conversar o jugar con ellos. - Observar niños que juegan y ver qué hacen cuando otro quiere entrar en el juego. - Practicar con otros niños.</p>	5'	
--	--	----	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9
“HABILIDADES PARA HACER AMIGOS”

Iniciadores sociales



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Viernes, 28 de octubre del 2016
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante inicie interacciones de juego, conversaciones o actividad con otros niños en la clase, colegio o comunidad.

III. Justificación:

Ser iniciadores sociales implica una serie de conductas para comenzar a relacionarse con otros, hacer amigos, conocer gente, acciones que son fundamentales para el desarrollo emocional e intelectual del alumno.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Invitar a dos alumnos para teatralicen el inicio de una interacción amical entre dos personas y presentarse. SABERES PREVIOS	3'	
	Responden: ¿Qué debemos hacer si queremos relacionarnos con alguien? ¿Qué pasa si nos quedamos quitos si decir o hacer nada? ¿Las personas sabrán por sí mismas si queremos hablar, jugar o hacer algo con ellos?	4'	
	CONFLICTO COGNITIVO Responden: ¿Crees que es importante hacer amigos? ¿Sabes	3'	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10
“HABILIDADES PARA HACER AMIGOS”
Cooperar y compartir



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Lunes, 31 de octubre del 2016
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante cuando se relacione con otros niños o niñas, coopere con ellos y comparta sus cosas..

III. Justificación:

Cuando uno se relaciona con otras personas es necesario poner en juego habilidades o conductas de cooperación y de compartir. Cuando uno se relaciona con los demás implica intercambio y reciprocidad, cooperación y colaboración para poder realizar una actividad en común. Cuando uno comparte, da lo que le pertenece y lo pone a disposición de los demás, sabe dejar, sabe recibir, sabe prestar.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre dos personas compartiendo y trabajando juntas.	3'	Vídeo Multimedia.
	SABERES PREVIOS Responden: ¿Alguna vez has visto alguna situación semejante? ¿En alguna oportunidad has tenido que compartir con alguien? ¿Cómo te sentiste?	4'	

	<ul style="list-style-type: none"> - Prestarle tu bicicleta o tu muñeca a un amigo. - Estas realizando un trabajo en equipo, como ejemplo un rompecabezas, pones la pieza cuando es tu turno. 		
CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizan algunas situaciones semejantes, para poner en práctica la habilidad. - Reforzar las actitudes positivas, mencionando algunos ejemplos del empleo adecuado de la habilidad. Valorar el esfuerzo realizado. <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Es importante que una persona sepa compartir o cooperar con los demás? ¿Por qué? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a otros estudiantes que comparten y cómo lo hacen. - Hacer lo mismo pero con adultos. - En la semana compartir dinero, juguetes u objetos personales con los demás. - En las clases cooperar con los compañeros y con la maestra. 	10' 5' 5'	Pizarra y plumones.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 11 “DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS”



I. Datos informativos:

Institución educativa	:	Liceo Naval “Almirante Guise”
Grado y sección	:	4° “B”
Profesora de aula	:	Gladys Rosa Chávez La Rosa
Fecha	:	Viernes, 04 de noviembre del 2016.
Duración	:	45 minutos.
Área de tutoría	:	Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante defienda sus derechos adecuadamente en las situaciones que no son respetadas.

III. Justificación:

Defender los propios derechos implica habilidades como el saber decir que no en diversas circunstancias, saber responder a quejas a reclamos, saber hacer peticiones y que otros cambien su conducta.

El niño que no sabe defender sus derechos, resultará amenazado y avasallado de manera que los demás no lo respetarán. Un estudiante que adopta conductas pasivas y se inhibe ante la violación de sus derechos, estará siempre descontento, se valorará poco, los demás se aprovecharán de él y lo tratarán de manera injusta.

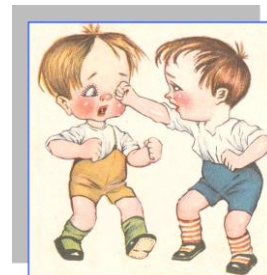
El niño que defiende sus derechos, se valora a sí mismo y por lo tanto, hace que los demás también lo valoren, lo tomen en cuenta y respeten sus deseos y gustos. Defender tus propios derechos implica defender los de los demás.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre bullying.	3'	Vídeo Multimedia.
	SABERES PREVIOS Responden: ¿Qué hemos apreciado en el vídeo? ¿qué sucedió? ¿Qué pasó con los derechos de ese niño? ¿Por qué crees que sucedió esa situación?	4'	
	CONFLICTO COGNITIVO Responden: ¿qué crees que es necesario para que no suceda una situación igual?	3'	
	PROPÓSITO Que el estudiante aprenda defender adecuadamente sus derechos.		
DESARROLLO	Escuchan la explicación de la profesora: Para defender los propios derechos es necesario: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer tus derechos. 2. Darse cuenta cuando alguien no te está respetando. 3. Comunicar al otro que quieres que respeten tus derechos, puede ser dando una negativa, manifestando una queja. Para ello es necesario: <ul style="list-style-type: none"> - Buscar e momento y el lugar adecuado. - Utilizar lenguaje correcto: ser directos, claros y precisos. - Utilizar lenguaje corporal seguro: voz firme, tranquila, mirar a los ojos. 4. Pedir un cambio en su conducta: sugerir, pedir con la finalidad de que la otra persona respete tus derechos. 5. Agradecerle al otro que te haya escuchado. 	10'	Presentación en ppt.
		Cómo responder a la defensa de los derechos de los demás: <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar a la otra persona con interés y atención. 2. Ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista. 3. Controlar el enfado y/o sensación desagradable que nos produce escuchar lo que la otra persona dice. 4. Actuar en consecuencia: ceder si es necesario y hacerlo con agrado, negarse si algo que nos pide no es oportuno. 	
	MODELADO		

	<p>El profesor elige una situación concreta y hace el modelado, verbalizando en voz alta preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.</p> <p>Es importante que el profesor utilice expresiones que los estudiantes puedan utilizar en otras situaciones como por ejemplo: perdona, pero ahora o puedo ir, lo siento, hoy no puedo, “¿te importaría dejar de...?, me estás molestando. Gracias”.</p>		
CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizan algunas situaciones semejantes, para poner en práctica la habilidad. - Reforzar las actitudes positivas, mencionando algunos ejemplos del empleo adecuado de la habilidad. Valorar el esfuerzo realizado. <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué debes hacer para defender adecuadamente tus derechos? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defender tus opiniones, realizar peticiones a adultos en casa, realizar una queja. 	<p>10´</p> <p>5´</p> <p>5´</p>	<p>Pizarra y plumones.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12 “SOLUCIONAR POBLEMAS INTERPERSONALES”



I. Datos informativos:

Institución educativa : Liceo Naval “Almirante Guise”
 Grado y sección : 4° “B”
 Profesora de aula : Gladys Rosa Chávez La Rosa
 Fecha : Lunes, 07 de noviembre del 2016.
 Duración : 45 minutos.
 Área de tutoría : Convivencia y disciplina escolar.

II. Objetivo.

Que el estudiante resuelva problemas interpersonales, que se presentan cuando se relacionan con otros.

III. Justificación:

El entrenamiento en la resolución de problemas es una herramienta muy positiva, no solamente porque el estudiante aprende a mejorar en situaciones conflictivas con otras personas, sino porque también, favorece su pensamiento reflexivo.

IV. Desarrollo de las actividades.

ETAPAS	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
INICIO	MOTIVACIÓN: Saludo. Observan un vídeo sobre un problema de interrelación social. https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItn3MM	3'	Vídeo Multimedia.
	SABERES PREVIOS Responden: ¿Alguna vez te has sucedido algo semejante? Identifican problemas habituales. Dialogan para que especifiquen un formulen uno de los problemas. Identifican los sentimientos y pensamientos que tienen en esa situación y los pensamientos y	4'	

	<p>sentimientos de la otra persona. Reconocen los motivos que lo han podido originar. Analizan las posibles soluciones que puede tener buscando la mejor solución para resolverlo.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO Responden: ¿Crees que es importante que las personas aprendamos a identificar los conflictos? ¿Por qué crees que se presentan los conflictos? ¿De qué formas crees que se pueden solucionar?</p> <p>PROPÓSITO Que el estudiante aprenda a identificar las situaciones de conflicto y encuentre la mejor manera de solucionar el problema.</p>	3'	
DESARROLLO	<p>Escuchan la explicación de la profesora: Para resolver problemas interpersonales se necesita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Controlar el impulso inicial. Detenerse y pensar antes de actuar. 2. Identificar y definir el problema que se tiene: ¿Cuál es el problema? <ul style="list-style-type: none"> • Lo que ha ocurrido. • Las causas o motivos. • Lo que piensa cada uno. • Emociones de cada uno y los estados de ánimo. • Definir los objetivos: qué es lo que queremos conseguir ante la situación conflictiva. 3. Buscar muchas alternativas de posibles soluciones. Lo que se puede hacer. 4. Pensar en las posibles consecuencias de cada una, ya sean positivas o negativas. ¿Qué ocurriría si yo...? 5. Seleccionar la mejor solución. ¿Cuál es la mejor solución? Tiene que ser razonable, justa, que resuelva el conflicto, que beneficie a todos. 6. Ponerla en práctica. 7. Evaluar los resultados obtenidos <ul style="list-style-type: none"> • El profesor guiará al estudiante para que diferencie entre el inicio del conflicto por él mismo y el inicio del conflicto por otros y la respuesta que da cuando el otro arremete, provoca o rechaza. <p>MODELADO</p> <p>El profesor elige una situación concreta y hace el</p>	10'	Presentación en ppt
		10'	

	<p>modelado, verbalizando en voz alta preguntas que se hace a sí mismo para poner en práctica la habilidad social.</p> <p>Ejemplos: A Fabiana le jalan el cabello para hacerla enojar. Giuliano tiene gafas con cristales gruesos y algunos compañeros se ríen de él. 'Qué puede hacer Giuliano? ¿Y los demás? En el comedor del colegio a Gonzalo le han escondido la billetera. Sabe quién ha sido. Alejandra y Claudio se llevan mal. Se insultan a menudo. ¿Qué puede hacer cada uno de ellos?</p>		
CIERRE	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizan algunas situaciones semejantes, para poner en práctica la habilidad. - Reforzar las actitudes positivas. <p>METACOGNICIÓN ¿Qué aprendí hoy? ¿Pará que lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí?</p> <p>EVALUACIÓN Responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué debemos hacer ante un conflicto? <p>EXTENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir 3 problemas que se han presentado con otros niños. - Observarse a sí mismo cuando tiene problemas con otros. - Observar a otros niños en situaciones conflictivas. Interpretar los sentimientos de la otra persona. - Comentar con un adulto un problema que le preocupe. - Elaborar una lista con muchas alternativas para solucionar un conflicto. 	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	<p>Pizarra y plumones.</p>

"DECENIO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL PERU"
"AÑO DE LA CONSOLIDACIÓN DEL MAR DE GRAU"



MINISTERIO DE DEFENSA
MARINA DE GUERRA DEL PERÚ
LICEO NAVAL ALMIRANTE GUISE

CONSTANCIA

Por medio del presente documento de constancia de que la Srta. Gladys Rosa Chávez La Rosa, identificada con DNI 072786812, aplicó el programa "Convivamos felices" para la mejora del comportamiento asertivo, en el aula del cuarto grado "B" del nivel de primaria en el Liceo Naval "Almirante Guise", ubicado en Calle Monti No. 350, San Borja, durante el período de Setiembre a Noviembre del 2016.

Se emite la presente constancia para los fines que el interesado estime convenientes.

Atentamente,


Haydee Dextre Garay
Adela Carreño Santillana
Directora




Adela Carreño Santillana
Sub Directora – Nivel primaria



San Borja, 19 de diciembre, del 2016.

**DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE
MEDICIÓN A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS**

CARTA DE PRESENTACIÓN

Sra./Srta.

María Esther Huertas del Pino

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría con mención en Psicología Educativa de la UCV, en la sede Los Olivos promoción 2015 aula 606 requiero validar el instrumento con el cuales recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magíster.

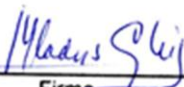
El título nombre de mi proyecto de investigación es: *Programa "Convivamos felices" para la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016* y, siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Firma

CHÁVEZ La Rosa, Gladys Rosa
D.N.I: 07278681

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable:

Comportamiento asertivo. Lara, M. y Silva, A. (2002), "asertividad es la habilidad de comunicar nuestros pensamientos y sentimientos de manera adecuada, directamente, con el fin de hacer valer nuestros derechos y respetando los de los demás; evitando responder a la presión social" (p.18)

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

La conducta pasiva, permite la violación de sus derechos ya que no es capaz de decir con honestidad lo que siente, lo que piensa, lo que opina; si los expresa, lo hace de una forma derrotista, con falta de confianza en sí mismo, inseguridad, disculpándose de todo. Así afirma Monjas (1998), "el niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente" (p. 22);

Dimensión 2

La conducta asertiva, según sostiene Monjas (1998) es la expresión de sentimientos, necesidades, derechos, opiniones sin violar los derechos de los demás y los protege, no amenaza ni castiga, elige por sí misma, se siente bien consigo misma, consigue sus objetivos sin herir a los demás, se comunica de manera clara y directa, "el niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones" (p.23)

Dimensión 3

La conducta agresiva es un estilo de "lucha". La características apuntan a que expresan lo que sienten, piensan y opinan, pero lo hacen de forma no adecuada, deshonesto, violando los derechos de los demás y lo hacen para defender los suyos, son beligerantes, despreciativos y humillantes, son explosivos y dictatoriales. Todo lo basan en sus derechos, buscando alcanzar sus objetivos a expensas de los demás, Pueden hacerlo con agresión, expresiones inadecuadas, desprecio o dominando a los demás. Así Monjas (1998) sostiene que "el niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones; en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos". (p.23)

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Comportamiento asertivo

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Conducta asertiva	Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.	5a,11c,18b,24d,26e	Asertivo (1): 0-42
	Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.	3b,20a,27a,22e	
	Sabe realizar peticiones	6c	
	Afronta críticas	4d, 16c	
	Acepta y hace cumplidos	1c, 2e, 14d,15a	
	Hace amigos con facilidad.	8b,9d	
	Ayudan a resolver problemas	10a,23b	
	Consigue objetivos sin herir a los demás	19d,21c	
	Defiende sus derechos respetando los de los demás.	12b,13d,17e,7e	
Asume su responsabilidad	25c		
Conducta pasiva	No expresa sus emociones ni sentimientos, a veces por miedo.	5b,5d, 11a,11d,18c,18e,24b,24e,26a,26c	Menos pasivo (2): 43-46
	No sabe expresar lo que piensa.	3c,3e,20b,20d,22 ^a ,22c,27b,27d	
	No sabe realizar peticiones.	6a,6d	Mas pasivo (3): 47-50
	No sabe afrontar las críticas	4b,4e,16a,16d	

	No acepta ni hace cumplidos	1a,1d, 2a,2c, 14b,14e,15b,15d	
	No hace amigos con facilidad.	8c,8e,9b,9e	
	No sabe ayudar a otros a resolver problemas	10b,10d,23c,23e	
	No sabe cómo conseguir sus objetivos.	19b,19e,21a,21d	
	No defiende sus derechos.	12c,12e,13b,13e,17a,17c,8a,8c	
	No asume su responsabilidad	25a,25d	
Conducta agresiva	Expresa sus emociones y sentimientos violando los derechos de los demás.	5c,5e,11b,11e,18a,18d,24a,24c,26b,26d	Menos agresivo (4): 51-57 Más agresivo (5): 58-135
	Expresa lo que piensa violando los derechos de los demás.	3a,3d,20c,20e,22b,22d,27c,27e	
	Exige que le hagan favores	6b,6e	
	Responde agresivamente a las críticas.	4a,4c, 16b,16e	
	Presume, humilla o desprecia ante un cumplido.	1b,1e,2b,2d,14a,14c,15c,15e	
	Es hostil en sus relaciones con otros.	8a,8d,9a,9c	
	Se burla de los problemas de los demás.	10c,10e,23a,23d	
	Consigue sus objetivos hiriendo a los demás.	19a,19c,21b,21e	
	Defiende sus derechos sin respetar los de los demás.	12a,12d,13a,13c,17b,17d,7b,7d	
	No le interesa que otros asuman las consecuencias de sus malas acciones.	25b,25e	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPORTAMIENTO ASERTIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Conducta pasiva							
1	No expresa sus emociones ni sentimientos, a veces por miedo.							
	5b "Me estaba preguntando a qué hora llegarías".	✓		✓		✓		
	5d No le dirías nada.	✓		✓		✓		
	11a Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.	✓		✓		✓		
	11d "No es nada".	✓		✓		✓		
	18c Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.	✓		✓		✓		
	18e Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona.	✓		✓		✓		
	24b No le dices nada y lo ignoras.	✓		✓		✓		
	24e "No me pasó nada, estoy bien".	✓		✓		✓		
	26a Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto pero no le dices nada.	✓		✓		✓		
	26c No le dices nada aunque te sientes insultado.	✓		✓		✓		
2	No sabe expresar lo que piensa.							
	3c "Tienes razón", pero en verdad no está de acuerdo.	✓		✓		✓		
	3e Te sientes lastimado y no dices nada.	✓		✓		✓		
	20b "No quisiera, pero lo puedes usar".	✓		✓		✓		
	20d Se lo das aunque realmente no quieres.	✓		✓		✓		
	22a "Este..., algo" o "este..., nada".	✓		✓		✓		
	22c Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada.	✓		✓		✓		
	27b "Esto no es justo, ¿me dejas hablar?"	✓		✓		✓		
	27d No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.	✓		✓		✓		
3	No sabe realizar peticiones.							
	6a No pedirías ayuda.	✓		✓		✓		

	6d Das a entender que necesitas algo.	✓		✓		✓	
4	No sabe afrontar las críticas						
	4b "Sí, tienes razón, a veces parezco tonto".	✓		✓		✓	
	4e.No dices nada o lo ignoras.	✓		✓		✓	
	16a Dejas de hablar inmediatamente.	✓		✓		✓	
	16d "Perdón", y dejas de hablar.	✓		✓		✓	
5	No acepta ni hace cumplidos						
	1a "No, no soy tan agradable".	✓		✓		✓	
	1d No le dices nada pero te sonrojas.	✓		✓		✓	
	2a "Esta bien", y actúas como si no fuera tan fabuloso.	✓		✓		✓	
	2c No dices nada.	✓		✓		✓	
	14b "No, no es muy bueno".	✓		✓		✓	
	14e Lo ignoras y no dices nada.	✓		✓		✓	
	15b Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices: "bueno, gracias".	✓		✓		✓	
	15d Lo ignoras y no dices nada.	✓		✓		✓	
6	No hace amigos con facilidad.						
	8c Caminas hacia ese niño (a) y esperas a que te dirija la palabra.	✓		✓		✓	
	8e No le dices nada.	✓		✓		✓	
	9bNo dices nada.	✓		✓		✓	
	9e Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas.	✓		✓		✓	
7	No sabe ayudar a otros a resolver problemas						
	10b Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo.	✓		✓		✓	
	10d No le dirías nada y lo dejas en paz.	✓		✓		✓	
	23c Preguntas: "¿qué te pasó?".	✓		✓		✓	
	23e No haces nada y lo ignoras.	✓		✓		✓	
8	No sabe cómo conseguir sus objetivos.						
	19b No lo pides.	✓		✓		✓	
	19e Haces el comentario de que te gustaría usarlo pero no se lo pides.	✓		✓		✓	
	21a No dices nada.	✓		✓		✓	
	21d Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.	✓		✓		✓	
9	No defiende sus derechos.						
	12c "No creo que sea mi error".	✓		✓		✓	
	12e Dejas que te echen la culpa y no dices nada.	✓		✓		✓	
	13b Haces lo que te pide y te quedas callado.	✓		✓		✓	

	13e "Si eso es lo que quieres" y luego lo haces.	✓		✓		✓	
	17a En silencio piensas cosas tales como "qué gente tan mal educada", sin decirle nada.	✓		✓		✓	
	17c No le dices nada pero te hace sentir enojado.	✓		✓		✓	
	7a "Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres".	✓		✓		✓	
	7c "Está bien, haré lo que quieres".	✓		✓		✓	
10	No asume su responsabilidad						
	25a No dices nada.	✓		✓		✓	
	25d Dirías que tal vez ese niño (a) no fue, pero le dices quién lo hizo.	✓		✓		✓	
	DIMENSIÓN 2: Conducta asertiva	Si	No	Si	No	Si	No
11	Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.						
	5a "Me molesta que me dejes esperando así".	✓		✓		✓	
	11c "Sí, estoy enojado, gracias por preguntarme".	✓		✓		✓	
	18b Decir: "estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer".	✓		✓		✓	
	24d "Me golpeé, me dolió pero estoy bien, gracias".	✓		✓		✓	
	26e Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer.	✓		✓		✓	
12	Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.						
	3b "Yo creo que sí está bien".	✓		✓		✓	
	20a "Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día".	✓		✓		✓	
	27a "Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo".	✓		✓		✓	
	22e Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo.	✓		✓		✓	
13	Sabe realizar peticiones						
	6c "¿Me harías un favor?". Y explicas qué es lo que necesitas.	✓		✓		✓	
14	Afronta críticas						
	4d "Nadie es perfecto, ¡no soy tonto sólo porque se me olvidó algo!".	✓		✓		✓	
	16c "Perdón, hablaré más bajito" y entonces hablas en voz baja.	✓		✓		✓	
15	Acepta y hace cumplidos						

	1c "Gracias".	✓		✓		✓	
	2e "¡Eso realmente es fantástico!"	✓		✓		✓	
	14d "Gracias".	✓		✓		✓	
	15a "Has sido muy amable conmigo, gracias".	✓		✓		✓	
16	Hace amigos con facilidad.						
	8b Te acercas, te presentas y empiezas a conversar.	✓		✓		✓	
	9d Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas: "¿cómo te llamas?"	✓		✓		✓	
17	Ayudan a resolver problemas						
	10a "Te ves enojado (a). ¿Te puedo ayudar?"	✓		✓		✓	
	23b Preguntas: "¿estás bien? ¿te puedo ayudar?"	✓		✓		✓	
18	Consigue objetivos sin herir a los demás						
	19d Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.	✓		✓		✓	
	21c Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.	✓		✓		✓	
19	Defiende sus derechos respetando los de los demás.						
	12b "Yo no fui, fue otra persona".	✓		✓		✓	
	13d "Antes de hacerlo dice: "no entiendo por qué quieres que haga esto".	✓		✓		✓	
	17e Decir: "yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila".	✓		✓		✓	
	7e "Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez".	✓		✓		✓	
20	Asume su responsabilidad						
	25c Te culparías: "fue mi error".	✓		✓		✓	
	DIMENSIÓN 3: Conducta agresiva	Si	No	Si	No	Si	No
21	Expresa sus emociones y sentimientos violando los derechos de los demás.						
	5c "¡Es la última vez que te espero!".	✓		✓		✓	
	5e "¡Eres un tonto, llegas tarde"	✓		✓		✓	
	11b "¡Qué te importa, no es asunto tuyo!".	✓		✓		✓	
	11e "Sí estoy enojado, déjame en paz".	✓		✓		✓	
	18a Le gritas: "¡eres odioso!".	✓		✓		✓	
	18d Decir: "estoy enojado, ¡no me caes bien!".	✓		✓		✓	
	24a "¡Estoy bien, déjame en paz!".	✓		✓		✓	
	24c "¡A ti que te importa!".	✓		✓		✓	

	26b Le pides que no lo vuelva a hacer.	✓		✓		✓	
	26d Te defiendes y lo insultas.	✓		✓		✓	
22	Expresa lo que piensa violando los derechos de los demás.						
	3a "¡Eres un tonto!"	✓		✓		✓	
	3d "Yo creo que sí está bien".	✓		✓		✓	
	20c "¡No, ve a conseguirte el tuyo!"	✓		✓		✓	
	20e "¡Estás loco!"	✓		✓		✓	
	22b "No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado?"	✓		✓		✓	
	22d "¡No es asunto tuyo!"	✓		✓		✓	
	27c Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.	✓		✓		✓	
	27e "¡Cállate, estoy hablando!"	✓		✓		✓	
23	Exige que le hagan favores						
	6b "¡Tienes que hacer esto por mí!"	✓		✓		✓	
	6e "Quiero que hagas esto por mí".	✓		✓		✓	
24	Responde agresivamente a las críticas.						
	4a "Yo soy más listo que tú, además, ¡tú que sabes!"	✓		✓		✓	
	4c "El tonto lo serás tú".	✓		✓		✓	
	16b "Pues si no te gusta, ¡vete!" y sigues hablando en voz alta.	✓		✓		✓	
	16e "Está bien", y sigues hablando en voz alta.	✓		✓		✓	
25	Presume, humilla o desprecia ante un cumplido.						
	1b "¡Sí, creo que soy el mejor!"	✓		✓		✓	
	1e "Gracias, realmente soy fabuloso".	✓		✓		✓	
	2b "Está bien, pero he visto cosas mejores".	✓		✓		✓	
	2d "¡Yo puedo hacerlo mejor!"	✓		✓		✓	
	14a "Sí, generalmente soy mejor que los demás".	✓		✓		✓	
	14c "Sí, así es, porque soy el mejor".	✓		✓		✓	
	15c "Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor".	✓		✓		✓	
	15e "No me has tratado suficientemente bien".	✓		✓		✓	
26	Es hostil en sus relaciones con otros.						
	8a Le gritas y le dices que se te acerque.	✓		✓		✓	
	8d Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado.	✓		✓		✓	
	9a "¿Qué quieres?"	✓		✓		✓	
	9c "No me molestes, ¡quítate!"	✓		✓		✓	
27	Se burla de los problemas de los demás.						
	10c Preguntas: "¿qué te pasa?"	✓		✓		✓	

	10e Te ríes y le dices: "¡eres un bebé berrinchudo!"	✓		✓		✓	
	23a Te ríes y dices: "¿por qué no ves por dónde vas?"	✓		✓		✓	
	23d Dirías: "ni modo, fue un accidente".	✓		✓		✓	
28	Consigue sus objetivos hiriendo a los demás.						
	19a Le dices: "¡dámelo!"	✓		✓		✓	
	19c Lo tomas.	✓		✓		✓	
	21b Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer.	✓		✓		✓	
	21e Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también.	✓		✓		✓	
29	Defiende sus derechos sin respetar los de los demás.						
	12a "¡Estás loco!"	✓		✓		✓	
	12d "Yo no fui, ¡no sabes lo que dices!"	✓		✓		✓	
	13a "Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo".	✓		✓		✓	
	13c "Esto es tonto, ¡no lo voy a hacer!"	✓		✓		✓	
	17b Decir: "oye, vete al final de la fila!"	✓		✓		✓	
	17d Decir en voz alta: "salte de la fila".	✓		✓		✓	
	7b "¡De ninguna manera!, búscate a otro".	✓		✓		✓	
	7d "¡Olvidalo y lárgate!"	✓		✓		✓	
30	No le interesa que otros asuman las consecuencias de sus malas acciones.						
	25b Le echarías la culpa: "¡es su error!"	✓		✓		✓	
	25e Dirías: "¡eso es mala suerte!"	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador. Dni Mg: HURTAS DEL PINO, SAENZ, MARIA ESTHER DNI: 07788660

Especialidad del validador:..... Psicóloga Clínica

.....de.....del 2016.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del Experto Informante.

CARTA DE PRESENTACIÓN

Sra./Srta.

Dra. Estrella Esquivela Q.

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría con mención en Psicología Educativa de la UCV, en la sede Los Olivos promoción 2015 aula 606 requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magíster.

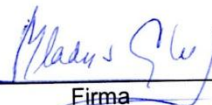
El título nombre de mi proyecto de investigación es: *Programa "Convivamos felices" para la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016* y, siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.



Firma

CHÁVEZ La Rosa, Gladys Rosa
D.N.I: 07278681

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable:

Comportamiento asertivo. Lara, M. y Silva, A. (2002), "asertividad es la habilidad de comunicar nuestros pensamientos y sentimientos de manera adecuada, directamente, con el fin de hacer valer nuestros derechos y respetando los de los demás; evitando responder a la presión social" (p.18)

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1

La conducta pasiva, permite la violación de sus derechos ya que no es capaz de decir con honestidad lo que siente, lo que piensa, lo que opina; si los expresa, lo hace de una forma derrotista, con falta de confianza en sí mismo, inseguridad, disculpándose de todo. Así afirma Monjas (1998), "el niño que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente" (p. 22);

Dimensión 2

La conducta asertiva, según sostiene Monjas (1998) es la expresión de sentimientos, necesidades, derechos, opiniones sin violar los derechos de los demás y los protege, no amenaza ni castiga, elige por sí misma, se siente bien consigo misma, consigue sus objetivos sin herir a los demás, se comunica de manera clara y directa, "el niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones" (p.23)

Dimensión 3

La conducta agresiva es un estilo de "lucha". La características apuntan a que expresan lo que sienten, piensan y opinan, pero lo hacen de forma no adecuada, deshonesto, violando los derechos de los demás y lo hacen para defender los suyos, son beligerantes, despreciativos y humillantes, son explosivos y dictatoriales. Todo lo basan en sus derechos, buscando alcanzar sus objetivos a expensas de los demás, Pueden hacerlo con agresión, expresiones inadecuadas, desprecio o dominando a los demás. Así Monjas (1998) sostiene que "el niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones; en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos". (p.23)

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Comportamiento asertivo

Dimensiones	indicadores	ítems	Niveles o rangos
Conducta asertiva	Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.	5a,11c,18b,24d,26e	Asertivo (1): 0-42
	Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.	3b,20a,27a,22e	
	Sabe realizar peticiones	6c	
	Afronta críticas	4d, 16c	
	Acepta y hace cumplidos	1c, 2e, 14d,15a	
	Hace amigos con facilidad.	8b,9d	
	Ayudan a resolver problemas	10a,23b	
	Consigue objetivos sin herir a los demás	19d,21c	
	Defiende sus derechos respetando los de los demás.	12b,13d,17e,7e	
	Asume su responsabilidad	25c	
Conducta pasiva	No expresa sus emociones ni sentimientos, a veces por miedo.	5b,5d, 11a,11d,18c,18e,24b,24e,26a,26c	Menos pasivo (2): 43-46
	No sabe expresar lo que piensa.	3c,3e,20b,20d,22a,22c,27b,27d	

	No sabe realizar peticiones.	6a,6d	Mas pasivo (3): 47-50
	No sabe afrontar las críticas	4b,4e,16a,16d	
	No acepta ni hace cumplidos	1a,1d, 2a,2c, 14b,14e,15b,15d	
	No hace amigos con facilidad.	8c,8e,9b,9e	
	No sabe ayudar a otros a resolver problemas	10b,10d,23c,23e	
	No sabe cómo conseguir sus objetivos.	19b,19e,21a,21d	
	No defiende sus derechos.	12c,12e,13b,13e,17a,17c,8a,8c	
	No asume su responsabilidad	25a,25d	
Conducta agresiva	Expresa sus emociones y sentimientos violando los derechos de los demás.	5c,5e,11b,11e,18a,18d,24a,24c,26b,26d	Menos agresivo (4): 51-57 Más agresivo (5): 58-135
	Expresa lo que piensa violando los derechos de los demás.	3a,3d,20c,20e,22b,22d,27c,27e	
	Exige que le hagan favores	6b,6e	
	Responde agresivamente a las críticas.	4a,4c, 16b,16e	
	Presume, humilla o desprecia ante un cumplido.	1b,1e,2b,2d,14a,14c,15c,15e	
	Es hostil en sus relaciones con otros.	8a,8d,9a,9c	
	Se burla de los problemas de los demás.	10c,10e,23a,23d	
	Consigue sus objetivos hiriendo a los demás.	19a,19c,21b,21e	
	Defiende sus derechos sin respetar los de los demás.	12a,12d,13a,13c,17b,17d,7b,7d	
	No le interesa que otros asuman las consecuencias de sus malas acciones.	25b,25e	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPORTAMIENTO ASERTIVO

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Conducta pasiva							
1	No expresa sus emociones ni sentimientos, a veces por miedo.							
	5b "Me estaba preguntando a qué hora llegarías".	✓						
	5d No le dirías nada.	✓						
	11a Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.	✓						
	11d "No es nada".	✓						
	18c Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.	✓						
	18e Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona.	✓						
	24b No le dices nada y lo ignoras.	✓						
	24e "No me pasó nada, estoy bien".	✓						
	26a Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto pero no le dices nada.	✓						
	26c No le dices nada aunque te sientes insultado.	✓						
2	No sabe expresar lo que piensa.							
	3c "Tienes razón", pero en verdad no está de acuerdo.	✓						
	3e Te sientes lastimado y no dices nada.	✓						
	20b "No quisiera, pero lo puedes usar".	✓						
	20d Se lo das aunque realmente no quieres.	✓						
	22a "Este..., algo" o "este..., nada".	✓						
	22c Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada.	✓						
	27b "Esto no es justo, ¿me dejas hablar?"	✓						
	27d No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.	✓						
3	No sabe realizar peticiones.							
	6a No pedirías ayuda.	✓						
	6d Das a entender que necesitas algo.	✓						

4	No sabe afrontar las críticas								
	4b "Sí, tienes razón, a veces parezco tonto".	✓							
	4e.No dices nada o lo ignoras.	✓							
	16a Dejas de hablar inmediatamente.	✓							
	16d "Perdón", y dejas de hablar.	✓							
5	No acepta ni hace cumplidos								
	1a "No, no soy tan agradable".	✓							
	1d No le dices nada pero te sonrojas.	✓							
	2a "Esta bien", y actúas como si no fuera tan fabuloso.	✓							
	2c No dices nada.	✓							
	14b "No, no es muy bueno".	✓							
	14e Lo ignoras y no dices nada.	✓							
	15b Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices: "bueno, gracias".	✓							
	15d Lo ignoras y no dices nada.	✓							
6	No hace amigos con facilidad.								
	8c Caminas hacia ese niño (a) y esperas a que te dirija la palabra.	✓							
	8e No le dices nada.	✓							
	9bNo dices nada.	✓							
	9e Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas.	✓							
7	No sabe ayudar a otros a resolver problemas								
	10b Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo.	✓							
	10d No le dirías nada y lo dejas en paz.	✓							
	23c Preguntas: "¿qué te pasó?".	✓							
	23e No haces nada y lo ignoras.	✓							
8	No sabe cómo conseguir sus objetivos.								
	19b No lo pides.	✓							
	19e Haces el comentario de que te gustaría usarlo pero no se lo pides.	✓							
	21a No dices nada.	✓							
	21d Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.	✓							
9	No defiende sus derechos.								
	12c"No creo que sea mi error".	✓							
	12e Dejas que te echen la culpa y no dices nada.	✓							
	13b Haces lo que te pide y te quedas callado.	✓							
	13e "Si eso es lo que quieres" y luego lo haces.	✓							

	17a En silencio piensas cosas tales como "qué gente tan mal educada", sin decirle nada.	✓						
	17c No le dices nada pero te hace sentir enojado.	✓						
	7a "Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres".	✓						
	7c "Está bien, haré lo que quieres".	✓						
10	No asume su responsabilidad							
	25a No dices nada.	✓						
	25d Dirías que tal vez ese niño (a) no fue, pero le dices quién lo hizo.	✓						
	DIMENSIÓN 2: Conducta asertiva	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Expresa sus emociones y sentimientos respetando los derechos de los demás.							
	5a "Me molesta que me dejes esperando así".	✓						
	11c "Sí, estoy enojado, gracias por preguntarme".	✓						
	18b Decir: "estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer".	✓						
	24d "Me golpeé, me dolió pero estoy bien, gracias".	✓						
	26e Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer.	✓						
12	Expresa lo que piensa en forma clara y precisa respetando a los demás.							
	3b "Yo creo que sí está bien".	✓						
	20a "Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día".	✓						
	27a "Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo".	✓						
	22e Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo.	✓						
13	Sabe realizar peticiones							
	6c "¿Me harías un favor?". Y explicas qué es lo que necesitas.	✓						
14	Afronta críticas							
	4d "Nadie es perfecto, ¡no soy tonto sólo porque se me olvidó algo!".	✓						
	16c "Perdón, hablaré más bajito" y entonces hablas en voz baja.	✓						
15	Acepta y hace cumplidos							
	1c "Gracias".	✓						

	1c "Gracias".	✓		✓		✓	
	2e "¡Eso realmente es fantástico!"	✓		✓		✓	
	14d "Gracias".	✓		✓		✓	
	15a "Has sido muy amable conmigo, gracias".	✓		✓		✓	
16	Hace amigos con facilidad.						
	8b Te acercas, te presentas y empiezas a conversar.	✓		✓		✓	
	9d Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas: "¿cómo te llamas?"	✓		✓		✓	
17	Ayudan a resolver problemas						
	10a "Te ves enojado (a). ¿Te puedo ayudar?"	✓		✓		✓	
	23b Preguntas: "¿estás bien? ¿te puedo ayudar?"	✓		✓		✓	
18	Consigue objetivos sin herir a los demás						
	19d Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.	✓		✓		✓	
	21c Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.	✓		✓		✓	
19	Defiende sus derechos respetando los de los demás.						
	12b "Yo no fui, fue otra persona".	✓		✓		✓	
	13d "Antes de hacerlo dice: "no entiendo por qué quieres que haga esto".	✓		✓		✓	
	17e Decir: "yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila".	✓		✓		✓	
	7e "Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez".	✓		✓		✓	
20	Asume su responsabilidad						
	25c Te culparías: "fue mi error".	✓		✓		✓	
	DIMENSIÓN 3: Conducta agresiva	Si	No	Si	No	Si	No
21	Expresa sus emociones y sentimientos violando los derechos de los demás.						
	5c "¡Es la última vez que te espero!".	✓		✓		✓	
	5e "¡Eres un tonto, llegas tarde"	✓		✓		✓	
	11b "¡Qué te importa, no es asunto tuyo!".	✓		✓		✓	
	11e "¡Sí estoy enojado, déjame en paz".	✓		✓		✓	
	18a Le gritas: "¡eres odioso!".	✓		✓		✓	
	18d Decir: "estoy enojado, ¡no me caes bien!".	✓		✓		✓	
	24a "¡Estoy bien, déjame en paz!".	✓		✓		✓	
	24c "¡A ti que te importa!".	✓		✓		✓	

	26d Te defiendes y lo insultas.	✓						
22	Expresa lo que piensa violando los derechos de los demás.							
	3a "¡Eres un tonto!".	✓						
	3d "Yo creo que sí está bien".	✓						
	20c "¡No, ve a conseguirte el tuyo!".	✓						
	20e "¡Estás loco!".	✓						
	22b "No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado?".	✓						
	22d "¡No es asunto tuyo!".	✓						
	27c Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.	✓						
	27e "¡Cállate, estoy hablando!".	✓						
23	Exige que le hagan favores							
	6b "¡Tienes que hacer esto por mí!".	✓						
	6e "Quiero que hagas esto por mí".	✓						
24	Responde agresivamente a las críticas.							
	4a "Yo soy más listo que tú, además, ¡tú que sabes!".	✓						
	4c "El tonto lo serás tú".	✓						
	16b "Pues si no te gusta, ¡vete!" y sigues hablando en voz alta.	✓						
	16e "Está bien", y sigues hablando en voz alta.	✓						
25	Presume, humilla o desprecia ante un cumplido.							
	1b "¡Sí, creo que soy el mejor!".	✓						
	1e "Gracias, realmente soy fabuloso".	✓						
	2b "Está bien, pero he visto cosas mejores".	✓						
	2d "¡Yo puedo hacerlo mejor!".	✓						
	14a "Sí, generalmente soy mejor que los demás".	✓						
	14c "Sí, así es, porque soy el mejor".	✓						
	15c "Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor".	✓						
	15e "No me has tratado suficientemente bien".	✓						
26	Es hostil en sus relaciones con otros.							
	8a Le gritas y le dices que se te acerque.	✓						
	8d Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado.	✓						
	9a "¿Qué quieres?"	✓						
	9c "No me molestes, ¡quítate!"	✓						
27	Se burla de los problemas de los demás.							
	10c Preguntas: "¿qué te pasa?"	✓						
	10e Te ríes y le dices: "¡eres un bebé berrinchudo!"	✓						

	23a Te ríes y dices: "¿por qué no ves por dónde vas?"	✓						
	23d Dirías: "ni modo, fue un accidente".	✓						
28	Consigue sus objetivos hiriendo a los demás.							
	19a Le dices: "¡dámelo!".	✓						
	19c Lo tomas.	✓						
	21b Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer.	✓						
	21e Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también.	✓						
29	Defiende sus derechos sin respetar los de los demás.							
	12a "¡Estás loco!".	✓						
	12d "Yo no fui, ¡no sabes lo que dices!"	✓						
	13a "Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo".	✓						
	13c "Esto es tonto, ¡no lo voy a hacer!".	✓						
	17b Decir: "oye, vete al final de la fila!".	✓						
	17d Decir en voz alta: "salte de la fila".	✓						
	7b "¡De ninguna manera!, búscate a otro".	✓						
	7d "¡Olvídalo y lárgate!"	✓						
30	No le interesa que otros asuman las consecuencias de sus malas acciones.							
	25b Le echarías la culpa: "¡es su error!"	✓						
	25e Dirías: "¡eso es mala suerte!".	✓						

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador.Dr/ Mg: Estelle Equipols Arande DNI: 09975909

Especialidad del validador: Mg en Educación con mención en dificultades en aprendizaje.

.....de.....del 2016.

- ¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- ³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del Experto Informante.

Cuestionario

Instrucciones

A continuación te presentamos algunos enunciados relacionados con lo que haces en ciertas situaciones. Vas a contestar de acuerdo a lo que tú haces o harías en una situación como la que se te plantea; no hay respuestas "buenas" o "malas", solamente responde lo que verdaderamente harías en la situación que se describe. Por ejemplo:

Estás hablando con otro niño (a) y no te hace caso. Lo que normalmente harías es:

- a. Le pides que escuche.
- b. Sigues hablando.
- c. Dejas de hablar y pides que escuche.
- d. Dejas de hablar y te vas.
- e. Hablas más fuerte.

De entre las cinco alternativas que aparecen abajo del enunciado, tienes que elegir una y marcar en la hoja de respuestas la letra a, b, c, d o e, de la respuesta que se parezca más a lo que tú acostumbras hacer. Después que marques tu respuesta pasa al siguiente enunciado.

Recuerda que debes responder honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay tiempo límite, pero deberás terminar lo más rápido posible. Vamos a trabajar juntos, pregunta por pregunta; yo leeré en alto dos veces la situación con sus alternativas. En la primera lectura, escuchas con atención; en la segunda, marcas tu respuesta.

No des vuelta a la hoja hasta que te indique.

1. Cuando un niño (a) te dice: "Creo que eres una persona agradable". Lo que normalmente dirías es:
 - a. "No, no soy tan agradable".
 - b. "¡Sí, creo que soy el mejor!"
 - c. "Gracias".
 - d. No le dices nada pero te sonrojas.
 - e. "Gracias, realmente soy fabuloso".

2. Un niño (a) hace algo que crees es realmente fabuloso. Por ejemplo, un dibujo, una construcción... Lo que normalmente le dirías es:
 - a. "Está bien", y actúas como si no fuera tan fabuloso.
 - b. "Está bien, pero he visto cosas mejores".
 - c. No dices nada.
 - d. "¡Yo puedo hacerlo mejor!"
 - e. "¡Eso realmente es fantástico!"

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Un niño (a) te dice: "¡No me gusta lo que estás haciendo!". Lo que normalmente dirías es:
 - a. "¡Eres un tonto!"
 - b. "Yo creo que sí está bien".
 - c. "Tienes razón", pero en verdad no estás de acuerdo.
 - d. "Para mí es fantástico, además ¡qué te importa!"
 - e. Te sientes lastimado y no dices nada.

4. Se te olvidó algo que debiste traer y un niño (a) dice: “¡ay, eres tan tonto que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada!”. Lo que normalmente dirías es:
 - a. “Yo soy más listo que tú, además, ¡tú qué sabes!”.
 - b. “Sí, tienes razón, a veces parezco tonto”.
 - c. “El tonto lo serás tú”.
 - d. “Nadie es perfecto, ¡no soy tonto sólo porque me olvidó algo!”.
 - e. No dices nada o lo ignoras.

5. Un amigo (a) con quien quedaste en verte llega 30 minutos más tarde, y eso te molesta. Tu amigo (a) no te dice por qué llegó tarde. Lo que normalmente dirías es:
 - a. “Me molesta que me dejes esperando así”.
 - b. “Me estaba preguntando a qué hora llegarías”.
 - c. “¡Es la última vez que te espero!”.
 - d. No le dirías nada.
 - e. “¡Eres un tonto, llegas tarde!”

6. Necesitas que un niño (a) te haga un favor. Lo que normalmente dirías es:
 - a. No pedirías ayuda.
 - b. “¡Tienes que hacer esto por mí!”.
 - c. “¿Me harías un favor?”. Y explicas qué es lo que necesitas.
 - d. Das a entender que necesitas algo.
 - e. “Quiero que hagas esto por mí”.

7. Un niño (a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es:
 - a. “Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres”.
 - b. “¡De ninguna manera!, búscate a otro”.
 - c. “Está bien, haré lo que quieres”.
 - d. “¡Olvídalo y lárgate!”.
 - e. “Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez”.

8. Ves a un niño (a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:
 - a. Le gritas y le dices que se te acerque.
 - b. Te acercas, te presentas y empiezas a conversar.
 - c. Caminas hacia ese niño (a) y esperas a que te dirija la palabra.
 - d. Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado.
 - e. No le dices nada.

9. Un niño (a) que no conoces se te acerca y te dice: "hola". Lo que normalmente dirías es:
- "¿Qué quieres?"
 - No dices nada.
 - "No me molestes, ¡quítate!"
 - Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas: "¿cómo te llamas?".
 - Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas.
10. Sabes que tu amigo (a) está enojado (a). Lo que normalmente dirías es:
- "Te ves enojado (a). ¿Te puedo ayudar?"
 - Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo.
 - Preguntas: "¿qué te pasa?".
 - No le dirías nada y lo dejas en paz.
 - Te ríes y le dices: "¡eres un bebé berrinchudo!".
11. Estás enojado y un niño (a) dice: "te ves enojado". Lo que normalmente dirías es:
- Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.
 - "¡Qué te importa, no es asunto tuyo!".
 - "Sí, estoy enojado, gracias por preguntarme".
 - "No es nada".
 - "Sí estoy enojado, déjame en paz".
12. Un niño (a) comete un error y te echa a ti la culpa. Lo que normalmente dirías es:
- "¡Estás loco!".
 - "Yo no fui, fue otra persona".
 - "No creo que sea mi error".
 - "Yo no fui, ¡no sabes lo que dices!".
 - Dejas que te echen la culpa y no dices nada.
13. Un niño (a) te pide que hagas algo, y tú no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente dirías es:
- "Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo".
 - Haces lo que te pide y te quedas callado.
 - "Esto es tonto, ¡no lo voy a hacer!".
 - Antes de hacerlo dices: "no entiendo por qué quieres que haga esto".
 - "Si eso es lo que quieres" y luego lo haces.

14. Un niño (a) te dice que hiciste algo magnífico. Lo que normalmente dirías es:
- “Sí, generalmente soy mejor que los demás”.
 - “No, no es muy bueno”.
 - “Sí, así es, porque soy el mejor”.
 - “Gracias”.
 - Lo ignoras y no dices nada.
15. Un niño (a) ha sido muy bueno y amable contigo. Lo que normalmente dirías es:
- “Has sido muy amable conmigo, gracias”.
 - Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices: “bueno, gracias”.
 - “Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor”.
 - Lo ignoras y no dices nada.
 - “No me has tratado suficientemente bien”.
16. Estás platicando en voz muy alta con un amigo. Un niño (a) te dice: “perdona, pero estás haciendo demasiado ruido”. Lo que normalmente dirías es:
- Dejas de hablar inmediatamente.
 - “Pues si no te gusta, ¡vete!” y sigues hablando en voz alta.
 - “Perdón, hablaré más bajito” y entonces hablas en voz baja.
 - “Perdón”, y dejas de hablar.
 - “Está bien”, y sigues hablando en voz alta.
17. Estás formado en una fila y un niño (a) se mete delante de ti. Lo que normalmente harías es:
- En silencio piensas cosas tales como “qué gente tan mal educada”, sin decirle nada.
 - Decir: “¡oye, vete al final de la fila!”
 - No le dices nada pero te hace sentir enojado.
 - Decir en voz alta: “salte de la fila”.
 - Decir: “yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila”.
18. Un niño (a) te hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:
- Le gritas: “¡eres odioso!”.
 - Decir: “estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer”.
 - Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.
 - Decir: “estoy enojado, ¡no me caes bien!”.
 - Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona.

19. Un niño (a) tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:
- Le dices: "¡dámelo!"
 - No lo pides.
 - Lo tomas.
 - Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.
 - Haces el comentario de que te gustaría usarlo pero no se lo pides.
20. Un niño (a) te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente dirías es:
- "Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día".
 - "No quisiera, pero lo puedes usar".
 - "¡No, ve a conseguirte el tuyo!"
 - Se lo das aunque realmente no quieres.
 - "¡Estás loco!"
21. Unos niños (as) están hablando de algo que les gusta mucho hacer y que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:
- No dices nada.
 - Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer.
 - Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.
 - Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.
 - Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también.
22. Estás realizando algo que te gusta mucho hacer y un niño (a) te pregunta: "¿qué estás haciendo?". Lo que normalmente harías es:
- "Este..., algo" o "este..., nada".
 - "No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado?".
 - Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada.
 - "¡No es asunto tuyo!"
 - Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo.
23. Ves a un niño (a) tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:
- Te ríes y dices: "¿por qué no ves por dónde vas?".
 - Preguntas: "¿estás bien? ¿te puedo ayudar?".
 - Preguntas: "¿qué te pasó?".
 - Dirías: "ni modo, fue un accidente".
 - No haces nada y lo ignoras.

24. Accidentalmente te das un golpe en la cabeza. Un niño (a) te pregunta: "¿estás bien?". Lo que normalmente dirías es:
- "¡Estoy bien, déjame en paz!"
 - No le dices nada y lo ignoras.
 - "¡A ti que te importa!"
 - "Me golpeé, me dolió pero estoy bien, gracias".
 - "No me pasó nada, estoy bien".
25. Cometes un error y otro niño (a) es culpado (a) por tu error. Lo que normalmente harías es:
- No dices nada.
 - Le echarías la culpa: "¡es su error!".
 - Te culparías: "fue mi error".
 - Dirías que tal vez ese niño (a) no fue, pero no le dices quién lo hizo.
 - Dirías: "¡eso es mala suerte!".
26. Te sientes insultado por algo que dijo un niño (a) sobre ti. Lo que normalmente harías es:
- Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto pero no le dices nada.
 - Le pides que no lo vuelva a hacer.
 - No le dices nada aunque te sientes insultado.
 - Te defiendes y lo insultas.
 - Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer.
27. Un niño (a) interrumpe a cada rato cuando estás hablando. Lo que normalmente dirías es:
- "Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo".
 - "Esto no es justo, ¿me dejas hablar?".
 - Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.
 - No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.
 - "¡Cállate, estoy hablando!".

Base de datos

PRE TEST - GRUPO CONTROL (CUARTO GRADO "A")																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	total
1	1	1	2	1	3	3	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	2	1	3	3	3	1	2	1	1	5	1	48
2	1	3	2	2	3	1	3	1	3	2	3	1	4	2	1	3	1	1	3	3	3	2	2	3	3	3	4	63
3	1	1	2	2	3	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	2	4	1	43
4	1	1	2	4	3	1	3	4	1	3	4	2	2	1	1	3	4	3	1	4	1	1	3	2	3	5	5	68
5	1	1	4	3	3	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	4	1	2	2	3	3	3	52
6	1	1	2	2	3	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	2	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	5	46
7	1	3	1	1	3	1	3	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	1	1	2	2	3	46
8	1	2	2	2	2	1	3	3	1	4	3	1	4	1	1	4	1	3	5	1	2	1	2	2	2	5	4	63
9	1	1	2	1	3	1	4	1	1	4	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	41
10	5	1	3	1	2	1	1	1	4	1	5	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	5	2	52
11	1	2	4	1	2	4	4	1	1	1	2	5	1	1	1	3	1	5	1	3	1	1	2	1	1	4	1	55
12	1	2	1	2	3	1	3	4	1	4	2	1	1	1	1	2	1	4	1	3	1	1	1	1	2	5	3	53
13	1	3	2	1	3	1	1	1	1	4	2	1	2	1	1	4	1	1	2	3	3	1	2	2	1	2	1	48
14	1	1	1	1	2	1	1	1	3	4	4	4	4	1	1	2	1	3	1	1	4	2	5	2	1	3	5	60
15	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	3	1	3	2	1	1	1	3	1	1	43
16	2	1	3	1	3	4	3	1	1	2	1	5	4	3	1	2	2	3	3	3	1	5	2	2	3	1	3	65
17	1	4	1	2	3	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	2	1	1	42
18	1	3	4	5	2	1	1	1	1	4	2	5	1	1	1	1	4	4	1	1	2	1	2	1	1	5	5	61
19	1	1	1	2	2	4	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	4	1	44
20	5	4	4	3	3	1	1	1	1	4	2	1	1	1	3	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	56
21	2	1	2	1	3	1	2	4	4	3	4	5	1	1	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	2	2	54
22	3	1	2	2	3	1	5	1	1	3	1	2	1	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	47
23	1	3	4	5	4	1	4	4	1	5	5	4	1	1	3	5	5	5	1	4	1	5	1	2	5	5	5	90
24	1	1	1	5	1	4	3	3	1	4	2	5	1	1	1	2	4	3	3	2	2	2	2	2	1	5	1	63
25	1	1	1	1	2	1	3	1	1	4	1	2	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	1	1	1	4	1	41

PRE TEST - GRUPO CONTROL (CUARTO GRADO "A")																													
DIMENSION ASERTIVA																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	
2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	
4	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	
5	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
6	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	
7	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
8	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
9	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	
10	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	
11	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	
12	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	
13	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	
14	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	
15	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	
16	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
17	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
18	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	
19	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	
20	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
21	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	
22	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	
23	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	
24	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
25	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	

POST TEST - GRUPO CONTROL (CUARTO GRADO "A")																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	TOTAL
1	1	1	5	5	3	1	1	3	1	4	4	2	1	1	1	5	1	1	3	2	3	1	3	4	1	5	1	64
2	2	3	2	2	3	1	4	1	3	3	2	1	2	2	3	2	4	3	3	4	2	2	2	2	3	2	3	66
3	1	3	3	2	3	1	4	1	3	4	1	1	4	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	3	4	4	57	
4	1	3	2	4	3	1	4	1	1	1	2	1	2	1	3	2	3	4	3	2	3	2	1	3	3	5	2	63
5	1	1	1	3	3	1	4	1	1	3	4	1	2	1	2	1	4	1	1	2	4	1	2	2	2	3	3	55
6	2	1	2	5	3	1	1	3	1	4	2	5	4	3	1	1	4	3	5	2	5	2	1	2	1	2	5	71
7	1	3	1	2	2	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	3	3	1	1	2	2	1	44
8	1	5	4	1	2	3	4	3	1	2	3	1	1	1	1	1	4	3	1	5	2	1	2	1	1	5	5	64
9	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	5	1	41
10	1	1	3	1	2	1	1	1	1	4	3	2	1	1	1	3	4	1	1	1	4	1	2	2	1	4	1	49
11	1	1	5	5	3	1	1	1	1	4	1	5	4	1	1	1	1	5	1	3	1	2	2	1	1	5	5	63
12	1	2	1	1	2	1	5	1	4	4	5	4	4	1	2	1	4	3	1	1	3	1	1	2	1	2	4	62
13	1	2	1	1	4	1	1	1	1	4	2	4	1	1	1	4	1	1	2	3	3	1	2	2	1	5	4	55
14	1	2	2	5	2	1	1	2	3	4	4	4	1	1	2	1	1	1	3	1	3	2	2	2	1	3	5	60
15	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	3	1	2	5	1	1	1	1	1	1	43
16	3	5	3	3	3	1	2	1	1	4	5	5	5	1	3	5	2	1	1	3	4	5	1	3	3	2	1	76
17	1	1	1	2	3	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	36
18	1	1	4	5	2	4	2	1	1	4	5	5	1	1	1	1	4	5	1	4	2	2	2	2	1	5	5	72
19	1	3	1	4	1	1	1	2	1	2	3	1	4	3	1	4	4	1	5	1	1	2	5	2	1	3	1	59
20	1	4	3	1	2	1	1	1	3	4	4	4	1	3	1	2	1	4	1	3	1	2	2	2	2	2	2	58
21	1	1	4	5	3	1	2	3	3	4	2	4	1	1	1	2	1	4	1	1	3	3	1	1	1	5	2	61
22	1	3	2	1	3	1	5	1	1	4	1	2	5	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	4	3	52
23	1	1	5	5	1	1	4	1	1	1	1	5	1	3	1	5	4	5	4	1	5	4	1	2	1	5	5	74
24	2	3	1	5	4	4	2	1	4	4	2	4	1	1	1	1	4	5	3	3	1	5	2	1	1	5	1	71
25	1	1	1	1	2	1	3	1	1	4	1	2	1	1	1	1	4	1	1	2	5	1	1	1	1	4	1	45

POSTEST - GRUPO CONTROL (CUARTO GRADO "A")																												
DIMENSION ASERTIVA																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	
2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	
4	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
5	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
6	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	
7	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	
8	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	
9	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	
10	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	
11	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	
12	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	
13	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
14	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
15	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	
16	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	
17	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	
18	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	
19	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	
20	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	
21	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	
22	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	
23	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	
24	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	
25	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1

POSTEST - GRUPO CONTROL (CUARTO GRADO "A")																										
DIMENSION PASIVA																										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	2	3	0	3	0	0	0	0
2	3	2	2	3	0	0	0	3	3	2	0	2	2	3	2	0	3	3	0	2	2	2	2	3	2	3
0	3	3	2	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	2	0	3	0	0
0	3	2	0	3	0	0	0	0	0	2	0	2	0	3	2	3	0	3	2	3	2	0	3	3	0	2
0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	2	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2	2	2	3	3
2	0	2	0	3	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0	0	3	0	2	0	2	0	2	0	2	0
0	3	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	2	0	2	3	3	0	0	2	2	0
0	0	0	0	2	3	0	3	0	2	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	2	0	0	0	0
0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	0	0
0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0
0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	2	0	0	0	0
0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	2	0
0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	3	0	2	0	0	0
0	2	2	0	2	0	0	2	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	3	2	2	2	0	3	0
0	0	2	0	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0
3	0	3	3	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	3	0	0	0	3	3	2
0	0	0	2	3	0	0	0	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0
0	3	0	0	0	0	0	2	0	2	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	3	0
0	0	3	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	3	0	2	2	2	2	2	2
0	0	0	0	3	0	2	3	3	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	3	0	2	0	0	2
0	3	2	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	0	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
2	3	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	2	0	0	0	0
0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0

POSTEST - GRUPO CONTROL (CUARTO GRADO "A")																										
DIMENSION AGRESIVA																										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
0	0	5	5	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	4	0	5	0
0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
0	0	0	4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	5	0
0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
0	0	0	5	0	0	0	0	0	4	0	5	4	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	5	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0
0	0	0	5	0	0	0	0	0	4	0	5	4	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5	5
0	0	0	0	0	0	5	0	4	4	5	4	4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4
0	0	0	5	0	0	0	0	0	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	4	5	0	4	0	0	0	4	5	5	0	0	0	4	5	0	4	0	0	0	0	0	0	5	5
0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	4	0	5	0	0	0	0	5	0	0	0	0
0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	4	5	0	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0
0	0	0	0	0	0	5	0	0	4	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
0	0	5	5	0	0	4	0	0	0	5	0	0	0	5	4	5	4	0	5	4	0	0	0	0	5	5
0	0	0	5	4	4	0	0	4	4	0	4	0	0	0	4	5	0	0	0	5	0	0	0	0	5	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	5	0	0	0	0	0	4	0

PRETEST - GRUPO EXPERIMENTAL (CUARTO GRADO "B")																											total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	1	1	5	5	4	1	1	1	1	1	2	4	2	1	1	1	1	1	1	3	4	1	1	1	1	1	4	51
2	2	3	4	4	3	1	4	4	2	4	3	1	1	2	3	1	4	3	4	1	5	5	2	2	3	4	5	80
3	1	1	2	1	3	1	3	1	5	1	2	4	1	1	1	5	2	3	1	2	2	2	2	4	2	1	5	59
4	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	4	1	1	1	1	5	3	3	3	3	1	2	1	1	5	3	53
5	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	2	4	1	1	1	1	3	2	1	1	1	2	1	5	1	1	1	43
6	1	1	4	1	5	1	3	3	1	2	5	2	1	1	1	1	4	3	1	1	1	3	1	1	1	2	1	52
7	1	1	2	1	4	1	1	1	1	4	2	3	1	1	1	1	3	2	4	1	5	1	1	1	1	4	1	50
8	1	3	1	1	3	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	36
9	1	1	2	1	3	1	1	1	1	4	2	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	3	1	2	44
10	1	1	2	5	1	1	2	3	1	4	2	1	5	1	1	4	4	1	1	1	3	1	2	2	2	5	5	62
11	2	4	2	2	3	1	4	2	4	2	4	1	1	1	2	4	1	4	2	4	5	2	5	2	3	3	5	75
12	1	3	2	2	2	1	1	3	2	4	2	3	1	1	2	2	4	2	1	3	3	1	2	2	1	2	3	56
13	1	1	2	2	3	1	1	1	1	3	2	1	3	1	1	4	4	2	1	3	1	2	2	2	3	2	1	51
14	1	1	2	2	3	1	1	2	1	4	2	2	2	1	1	2	2	3	3	2	1	1	2	2	2	2	3	51
15	1	2	4	2	3	1	1	4	1	4	1	3	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	2	5	1	3	53
16	2	1	2	5	4	1	4	3	4	4	5	4	1	1	2	3	2	2	5	5	1	3	5	5	3	4	5	86
17	3	1	4	2	2	1	1	3	1	4	5	4	1	1	1	2	4	2	1	3	3	1	2	2	1	5	5	65
18	1	1	5	4	2	1	3	3	1	2	5	1	4	1	3	1	2	5	5	1	5	1	5	1	4	3	5	75
19	1	1	4	1	3	1	2	1	1	1	2	4	1	1	1	1	4	1	2	2	2	1	1	1	2	1	5	47
20	1	1	3	1	2	1	1	1	4	4	2	4	1	1	1	2	4	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	46
21	1	1	1	5	4	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	5	1	3	2	1	4	2	1	1	2	2	5	54
22	1	1	4	1	3	1	4	1	1	1	2	5	5	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	48
23	1	1	1	1	3	1	1	4	1	4	2	1	4	3	1	5	4	3	1	3	3	1	2	1	1	4	1	58
24	1	1	2	1	3	3	1	4	1	1	1	3	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	44
25	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	5	1	1	1	3	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	3	45
26	1	1	3	1	2	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	2	1	2	2	1	4	43

PRE TEST - GRUPO EXPERIMENTAL (CUARTO GRADO "B")																												
DIMENSION ASERTIVA																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0
2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
6	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
7	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
8	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
9	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0
10	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
13	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
14	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
15	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0
16	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
17	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
18	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
19	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0
20	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
22	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
23	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1
24	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0
25	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
26	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0

POST TEST - GRUPO EXPERIMENTAL - CUARTO GRADO "B"																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	TOTAL
1	1	5	1	1	3	1	1	1	1	3	3	4	2	1	1	1	5	1	1	2	1	1	1	3	1	4	1	51
2	2	3	5	2	3	1	4	3	2	1	3	2	5	1	1	1	4	4	1	1	5	2	1	1	3	4	5	70
3	1	1	2	1	3	2	1	1	1	4	1	2	4	1	1	1	2	3	1	2	1	4	1	2	2	1	1	47
4	1	3	4	5	3	3	5	3	4	4	5	4	5	1	1	1	2	4	4	3	3	5	4	1	3	4	5	90
5	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	2	1	1	4	1	40
6	1	1	1	1	1	1	1	4	1	3	2	4	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	2	2	1	3	1	43
7	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	4	3	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	39
8	1	3	1	1	1	1	4	3	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	3	2	45
9	1	3	2	1	4	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	3	2	44
10	1	1	4	5	3	3	3	2	1	2	3	5	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	3	3	3	71
11	1	1	4	1	3	1	1	1	1	2	5	1	4	1	1	5	1	1	1	1	1	1	2	4	1	5	1	52
12	1	2	2	1	2	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1	3	1	1	4	5	48
13	1	1	1	2	3	1	1	2	1	4	2	3	3	1	2	1	1	2	2	3	1	1	1	3	3	1	3	50
14	1	3	1	2	2	1	1	1	1	4	2	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1	1	2	2	2	3	3	49
15	1	3	3	2	3	2	1	1	1	4	2	5	2	1	3	1	1	2	1	3	5	1	2	2	5	3	1	61
16	2	2	5	5	4	3	4	2	4	4	4	4	1	3	3	3	2	4	4	4	1	4	4	4	3	3	4	90
17	1	1	4	3	3	1	1	4	1	1	2	4	1	1	1	2	4	3	1	1	4	1	2	4	4	5	1	61
18	1	5	5	4	2	2	1	1	1	5	3	5	4	4	1	5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	2	97
19	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	34
20	1	1	4	5	2	1	1	2	1	4	2	5	1	1	1	2	4	5	1	3	2	1	2	1	1	4	2	60
21	1	1	2	1	2	1	1	1	1	4	3	1	1	1	3	1	4	4	4	1	4	1	1	2	1	2	5	54
22	1	1	1	2	2	1	1	1	1	4	4	5	5	1	1	5	4	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	53
23	1	1	2	2	3	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	4	3	1	3	1	3	1	1	1	4	3	49
24	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	3	2	3	40
25	1	3	2	2	4	1	1	1	1	2	2	5	1	1	2	3	2	2	1	3	1	1	2	2	2	3	2	53
26	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	4	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	35

POST TEST - GRUPO EXPERIMENTAL (CUARTO GRADO "B")																												
DIMENSION ASERTIVA																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1
2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
3	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1
7	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
8	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	
9	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	
10	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	
11	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	
12	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	
13	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0
14	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
15	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
17	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1
18	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0
21	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
22	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
23	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
24	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
25	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
26	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1

Estadísticos descriptivos

		Estadísticos			
		precontrol	postcontrol	preexperimental	postexperimental
N	Válido	25	25	26	26
	Perdidos	1	1	0	0
Mediana		52.00	60.00	51.50	50.50
Moda		63	55 ^a	51	40 ^a
Rango		49	40	50	63
Mínimo		41	36	36	34
Máximo		90	76	86	97
Percentiles	25	45.00	50.50	45.75	43.75
	50	52.00	60.00	51.50	50.50
	75	62.00	65.00	59.75	61.00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Diferencia entre el grupo control y experimental.

Antes de dar inicio al análisis de las hipótesis, se comparó el pre test del grupo control y del experimental a fin de describir si existe diferencia o no entre ambos grupos.

Ho: No existe diferencia en el pre test entre el grupo control y el experimental.

H1: Existe diferencia en el pre test entre el grupo control y el experimental.

Tabla 19

Nivel de significatividad entre los grupos pre control y pre experimental previo a la aplicación del programa para la mejora del comportamiento asertivo de los estudiantes del cuarto grado de primaria del Liceo Naval "Almirante Guise", San Borja, 2016.

Rangos				
Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos	Test U de Mann-Whitney
Pre control	25	25.56	639.00	U = 314,000
Pre experimental	26	26.42	687.00	Z = -.207
Total	51			Sig. asintótica = .836

De los resultados y valores inferenciales que se muestran en la tabla 19 del pre control y pre experimental, el valor de Z se encuentra por debajo del nivel crítico, $Z < -1.96$ y el $p=0.836$ mayor al 0.05 lo que significa que no se rechaza la hipótesis nula, no existe diferencia en el pre test entre el grupo control y el pre test del grupo experimental. Este dato es importante porque para poder aplicar un instrumento en una investigación cuasi experimental, puesto que entre ambos grupos (control y experimental), no debe haber mayor diferencia.

Comparación de resultados
Pre test y post test – Grupo experimental

No. Alumno	Frecuencia	Pretest	Frecuencia	Postest
1	51	MENOS AGRESIVO	51	MENOS AGRESIVO
2	80	MAS AGRESIVO	70	MAS AGRESIVO
3	59	MAS AGRESIVO	47	MAS PASIVO
4	53	MENOS AGRESIVO	90	MAS AGRESIVO
5	43	MENOS PASIVO	40	ASERTIVO
6	52	MENOS AGRESIVO	43	MENOS PASIVO
7	50	MAS PASIVO	39	ASERTIVO
8	36	ASERTIVO	45	MENOS PASIVO
9	44	MENOS PASIVO	44	MENOS PASIVO
10	62	MAS AGRESIVO	71	MAS AGRESIVO
11	75	MAS AGRESIVO	52	MENOS AGRESIVO
12	56	MENOS AGRESIVO	48	MAS PASIVO
13	51	MENOS AGRESIVO	50	MAS PASIVO
14	51	MENOS AGRESIVO	49	MAS PASIVO
15	53	MENOS AGRESIVO	61	MAS AGRESIVO
16	86	MAS AGRESIVO	90	MAS AGRESIVO
17	65	MAS AGRESIVO	61	MAS AGRESIVO
18	75	MAS AGRESIVO	97	MAS AGRESIVO
19	47	MAS PASIVO	34	ASERTIVO
20	46	MENOS PASIVO	60	MAS AGRESIVO
21	54	MENOS AGRESIVO	54	MENOS AGRESIVO
22	48	MAS PASIVO	53	MENOS AGRESIVO
23	58	MAS AGRESIVO	49	MAS PASIVO
24	44	MENOS PASIVO	40	ASERTIVO
25	45	MENOS PASIVO	53	MENOS AGRESIVO
26	43	MENOS PASIVO	35	ASERTIVO



Alumnos que mantienen su conducta agresiva, adquisición cognitiva.



Alumnos que han adquirido cognitivamente y aplicado herramientas para mejorar su inter relación social.