

Universidad de los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE)
Maestría en Educación

DESARROLLO DE LA ASERTIVIDAD
Comparación entre dos intervenciones pedagógicas

Tesis de grado presentada por
Ana María Velásquez Niño

Director:

Enrique Chaux Phd

Bogotá, Agosto de 2005

Agradecimientos

A Enrique Chaux por su compromiso con la formación de sus estudiantes y con la educación para la paz. A Janet Patti y Sara Victoria Alvarado por sus valiosos aportes como lectoras de este trabajo. A la Universidad de los Andes que a través del Centro de Estudios Socio-culturales de la Facultad de Ciencias Sociales me otorgó una beca para realizar la Maestría en Educación y en especial a la Vicerrectoría Académica por la creación del Fondo de Apoyo a Profesores Asistentes que proporcionó los recursos para la beca. A Asesores de Proyectos Educativos – Fundación Alberto Merani por la donación del material pedagógico para la intervención de pedagogía conceptual y por sus aportes conceptuales. A el grupo Democon, por su valiosa retroalimentación a este estudio. A mis compañeros del seminario de práctica por sus aportes al diseño de la intervención constructivista. A Andrés Molano por su colaboración en la evaluación de los juegos de roles. A las directivas y los profesores del Colegio Nuevo Horizonte por los espacios brindados para la realización de este trabajo. Y a los estudiantes del grado quinto del Colegio Nuevo Horizonte por todo lo que me permitieron aprender de ellos en este proceso.

Tabla de Contenido

Resumen ejecutivo	5
Marco Conceptual	6
Figura 1	7
Dimensiones de la asertividad	7
La concepción del aprendizaje como competencia	9
Prácticas pedagógicas asociadas con las competencias	10
Diferencias por sexo	16
Preguntas de Investigación	18
Metodología	19
Participantes	19
Intervención	20
Tabla 1	21
Principios pedagógicos de cada intervención	21
Métodos de recolección	23
Análisis de datos	26
Resultados	28
Relación entre los informantes	29
Tabla 2	29
Correlaciones entre informantes para la agresividad	29
Tabla 3	29
Correlaciones entre informantes para la asertividad	29
Tabla 4	30
Correlaciones entre informantes para la pasividad	30
Asertividad inicial en cada grupo	30
Tabla 5	31
Diferencias iniciales por grupo	31
Diferencias entre niños y niñas en su competencia inicial	32
Tabla 6	32
Diferencia inicial entre niños y niñas	32
Diferencias en el impacto de las dos intervenciones	33
Tabla 7	33
Cambios en cada grupo antes y después de las intervenciones	33
Figura 2	35
Diferencias entre los grupos en el cambio de la asertividad	35
Figura 3	36
Diferencias entre los grupos en los cambios de la agresividad	36
Tabla 7	38
Frecuencias de categorías del profesor	38
Tabla 8	38
Frecuencias de categorías en observaciones	38
Diferencias entre niños y niñas en el impacto de las dos intervenciones	38
Tabla 10	39
Diferencias en los cambios de niños y niñas del grupo constructivista	39
Tabla 11	39
Diferencias en los cambios de niños y niñas del grupo conceptual	39

Tabla 12.....	40
Diferencias en los cambios de niños y niñas del grupo control	40
Discusión.....	41
Impacto general en el comportamiento y en la competencia	42
Diferencias en el impacto de las dos intervenciones	43
Diferencias entre niños y niñas	45
Limitaciones	47
Implicaciones prácticas y direcciones hacia el futuro.....	49
Referencias	51
Anexo A	54
Carta de invitación a los padres.....	54
Anexo B.....	55
Actividades realizadas.....	55
Anexo C.....	62
Cuestionarios de asertividad.....	62
Anexo D	67
Juegos de rol de asertividad.....	67
Anexo E.....	68
Matrices de evaluación de los juegos de rol.....	68

Resumen ejecutivo

La eficacia de 2 tipos de intervención para el desarrollo de la asertividad fue evaluada en este estudio. La asertividad fue entendida como una competencia ciudadana que permite defender los derechos personales a través de expresiones directas, firmes, honestas y que no vulneren los derechos de las otras personas. Una de las intervenciones se basaba en principios pedagógicos constructivistas como el desempeño, la resolución de problemas reales, la interacción con pares, el descubrimiento guiado y la evaluación como proceso. La otra se basaba en principios pedagógicos de pedagogía conceptual que privilegian la comprensión de un saber y luego su aplicación, la resolución de problemas hipotéticos, la interacción con un experto, la instrucción directa y la evaluación como resultado. Ambas intervenciones tuvieron una duración de 20 horas (10 sesiones semanales de 2 horas) y fueron llevadas a cabo con 2 grupos de 38 estudiantes de 5° grado de una institución educativa pública de nivel socio-económico bajo ubicada en una zona urbana con altos niveles de violencia.

Los comportamientos asertivos de los estudiantes fueron evaluados a través de cuestionarios de autorreporte, de reporte de pares y de reporte de profesores. Su competencia para responder asertivamente ante agresiones fue evaluada a través de observaciones del desempeño de los estudiantes en juegos de rol. Los datos antes y después de las intervenciones fueron contrastados con aquellos de un grupo control que no participó en ninguna intervención.

Los resultados mostraron que ninguna de las intervenciones fue eficaz en contrarrestar el aumento en agresión que, de acuerdo con los resultados del grupo control, parece estar ocurriendo en estas edades y en este contexto. El análisis de las observaciones de los juegos de rol permitió identificar que los participantes sí parecen haber desarrollado la competencia para responder asertivamente ante situaciones hipotéticas de agresión. Sin embargo, no parecen estar transfiriendo esa competencia a situaciones reales de su vida cotidiana. El análisis tampoco permitió concluir con claridad que una intervención tenga mayores ventajas sobre la otra.

Marco Conceptual

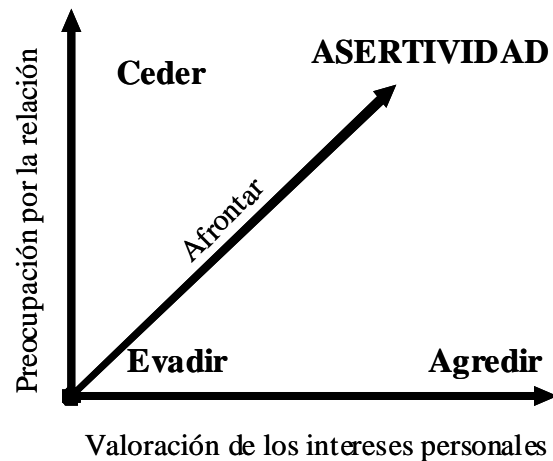
Recientemente se ha iniciado un movimiento pedagógico que le da gran importancia a las competencias ciudadanas para promover la convivencia pacífica, la participación democrática y valoración de las diferencias en nuestra sociedad. Entre estas competencias se encuentra la asertividad, definida por Lange y Jakubowski (1980) como la capacidad para expresar comunicaciones en las que se defienden los derechos personales a través de expresiones de pensamientos, sentimientos y creencias en una manera directa, honesta y que no viole los derechos de las otras personas. Este tipo de comportamiento se diferencia del agresivo ya que en éste último se violan los derechos del otro y se distingue del pasivo pues, en este caso, se permite la violación de los derechos propios.

Si bien la asertividad puede ser útil en diversos tipos de situaciones, como el rechazo de solicitudes de otros, la expresión de pensamientos y sentimientos, y la expresión de solicitudes (Christoff y Nelly, 1985), en este estudio me interesa su uso en situaciones en las que una persona desea expresar desacuerdos o detener situaciones de maltrato de parte de otros, sin hacer daño a los otros o a las relaciones (Chaux, Lleras, Velásquez, 2004). De acuerdo con Johnson, Johnson, Dudley, Ward y Magnuson (1995), cuando se trata de resolver conflictos, se pueden diferenciar diferentes estilos para hacerlo. Chaux (2002) adaptó la clasificación de Johnson y cols. (1995) definiendo las siguientes cuatro maneras de resolución de conflictos: a) evadir a las personas, b) imponer los propios intereses a pesar de las consecuencias negativas que ello pueda tener en la relación con las personas, c) ceder los propios intereses para favorecer dicha relación y d) buscar acuerdos que permitan alcanzar los propios intereses y mantener la calidad de la relación con los otros. Transfiriendo esta concepción al uso de la asertividad como mecanismo para defender los propios intereses o derechos, también se podría hablar de cuatro tipos de comportamiento: a)

evitar a quien violó los derechos propios (evadir), b) ignorar la defensa de los derechos propios para favorecer la relación (ceder), c) violar los derechos del otro para hacer valer los propios (agredir) y d) responder asertivamente de tal forma que se hagan valer los derechos propios sin vulnerar los del otro (asertividad). De esta manera, la asertividad se podría representar en tres dimensiones del comportamiento: la preocupación por el bienestar de la relación, la preocupación por los intereses-derechos propios y el afrontamiento de la situación. En la figura 1 se puede ver cómo la interacción de estas dimensiones conduce a un comportamiento asertivo dentro de esta concepción.

Figura 1

Dimensiones de la asertividad



En este estudio mi interés particular está en el desarrollo de la asertividad como herramienta para defenderse ante agresiones y maltrato de los otros. De acuerdo con las dimensiones anteriores, alguien que responde asertivamente a una agresión de parte de otro logra expresarse de tal forma que mantiene la calidad de la relación con el otro, hace valer sus propios intereses (o derechos en este caso) y de esta manera afronta la situación.

Promover la asertividad resulta muy valioso en tanto algunos estudios muestran que las personas que participan en programas de asertividad mejoran en otras competencias sociales y en

su capacidad para resolver problemas interpersonales (Galassi & Galassi, 1978; Heimberg, Montgomery, Madsen, & Heimberg, 1977). Sin embargo, es poca la investigación reciente que ha centrado sus esfuerzos en examinar el desarrollo de la asertividad a través de programas pedagógicos escolares.

Por otro lado, la importancia del desarrollo de competencias como ésta se ve reflejada en la actual preocupación del Ministerio de Educación Nacional por formar competencias ciudadanas en los estudiantes. Entendidas como “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, pág. 8) las competencias ciudadanas se nutren de competencias como la asertividad¹ para su desarrollo.

Estas nuevas políticas educativas implican que las escuelas deben asumir una responsabilidad cada vez más grande en cuanto al desarrollo de las competencias ciudadanas. Shaps (1997) plantea que originalmente el motor de desarrollo de estas competencias estaba en el papel socializador de la familia. Sugiere, sin embargo, que ésta se ha vuelto poco efectiva para preparar personas que se adapten a sociedades justas y democráticas, y que por tanto las escuelas deben asumir un papel más sólido en el desarrollo social de los niños.

Lo anterior me ha llevado a preguntarme qué tipo de programa educativo puede ser el más eficaz para apoyar a la familia en su rol socializador y desarrollar competencias ciudadanas, específicamente la asertividad. Con el fin de sustentar la necesidad de diseñar y evaluar la eficacia de una innovación orientada a desarrollar la asertividad en los niños, presento a

¹ Algunos ejemplos de cómo la asertividad está propuesta en los estándares para los grados 4 a 5 son: “Expongo mis posiciones y escucho las de los/as demás, en situaciones de conflicto”; “comprendo que puedo actuar asertivamente (es decir, sin agresión, pero enfática y efectivamente), para frenar situaciones de abuso en las que amigos/as o compañeros/as acosan, amenazan, intimidan o cometen agresión repetidamente a algún/a compañero/a indefenso/a”; “manifiesto mi punto de vista cuando se están tomando decisiones colectivas en mi aula y en mi contexto familiar”; “expreso mi molestia de manera no agresiva”

² La Pedagogía Conceptual es una metodología de enseñanza diseñada por Miguel de Zubiría, director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

continuación una concepción teórica del aprendizaje que sustenta que el objetivo del aprendizaje debe estar orientado al desarrollo de competencias. Más adelante expongo las diferencias entre dos tipos prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de competencias: uno consistente con principios constructivistas y otro basado en los principios de pedagogía conceptual². Esta diferenciación está acompañada de resultados de investigación que sustentan uno u otro tipo de intervención. Finalmente, analizo las posibles diferencias que se pueden presentar en el aprendizaje de una habilidad como la asertividad para niños y niñas.

La concepción del aprendizaje como competencia

Perkins (1998) al resumir las concepciones sobre aprendizaje que se han utilizado en educación, plantea que las concepciones sobre qué es lo que se enseña han conceptualizado el aprendizaje como tres posibles cosas: conocimientos, habilidades y desempeños. De acuerdo con este autor, aprender algo es más que una simple reproducción de información o que una buena automatización rutinaria de habilidades. Para él, el aprendizaje implica comprender y comprender implica ser capaz de desempeñarse flexiblemente en diferentes contextos con aquello que se sabe.

Al respecto, Carlos Vasco (2003) propone que los propósitos educativos deben superar su orientación hacia los contenidos temáticos y relacionarse más con competencias y desempeños, sin que esto signifique que los primeros deban ser excluidos. Según este autor, una competencia es un saber hacer, basado en un saber y que puede utilizarse de manera flexible en contextos diferentes a aquellos en los que se aprendió. Como está planteado en los Estándares de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) “la competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (...) Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana” (pág. 7).

Dicho saber hacer se puede evidenciar en la manera como los estudiantes resuelven diferentes tipos de situaciones y en la manera como actúan al utilizar el conocimiento. Estos son los desempeños. Es decir que la competencia es el potencial que tiene una persona para hacer algo o resolver una situación y el desempeño es la acción que demuestra que la persona tiene ese potencial o capacidad (Vasco, 2003). Por eso, no es suficiente que una persona demuestre que tiene ciertos conocimientos, habilidades o actitudes. Es necesario que sea capaz de realizar actividades o tareas de manera eficaz y en diferentes contextos, lo cual se logra a partir de una interrelación adecuada de actitudes, habilidades, comprensiones cognitivas, y disposiciones psicomotoras y afectivas.

Prácticas pedagógicas asociadas con las competencias

El aprendizaje orientado a las competencias busca que los estudiantes actúen basados en su conocimiento, actitudes, habilidades, etc. Para lograr esto se pueden plantear diferentes caminos pedagógicos. Aquí se presentan dos: uno en el que las competencias se van desarrollando progresivamente en la medida en que el individuo se desempeña y va descubriendo más y mejores maneras de actuar, y otro en el que primero adquiere herramientas cognitivas facilitadas por un experto y luego las va dominando en tanto las usa en diferentes situaciones. Al primer tipo de prácticas las denominaré Constructivistas, y al segundo Conceptuales.

Aprender haciendo e interacción social: De acuerdo con Piaget (1970), el aprendizaje se da en la medida que el individuo ejerce acciones sobre el medio que le rodea. Al respecto Perkins (1998) proponía que la comprensión se logra en la medida en que el individuo se desempeña, es decir, cuando utiliza lo que está aprendiendo. Además de la interacción con el medio, Vigotsky planteaba que el conocimiento se construye socialmente y, por tanto, el aprendizaje se da, no sólo en interacción con el medio sino también con otras personas (Berk y Winsler, 1995). Desde la

perspectiva constructivista, esto se traduciría en que el aprendizaje de competencias ciudadanas se logra en la medida en que el individuo interactúa con las demás personas para practicar-aprender dichas competencias, y para encontrar nuevas y mejores alternativas de acción en la medida en que se comparten experiencias y creencias con otros.

De otra parte, la perspectiva conceptual plantea que antes de utilizar la competencia es necesario comprenderla cognitivamente y que el aprendizaje se logra en interacción con expertos que estimulan aprendizajes situados en lo que Vigotsky llamaba zona de desarrollo próximo (De Zubiría, 1999). La zona de desarrollo próximo corresponde a la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un individuo, determinado por su capacidad para resolver problemas individualmente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por su capacidad para resolver problemas en compañía de un adulto o de pares más desarrollados (Vigotsky citado en Berk y Winsler, 1995). De acuerdo con la pedagogía conceptual, un individuo primero comprende el conocimiento (naciones, proposiciones, conceptos, procedimientos, argumentos) para luego sí ponerlo en práctica (aprehenderlo). Además, según esta perspectiva, la interacción se debe dar primordialmente con un maestro, no con un par, es decir con una persona con un nivel mayor de experticia, quien tiene la misión de orientar el aprendizaje demostrando por qué una manera de hacer las cosas es mejor que otra y planteando ejercicios para sus estudiantes que les permita utilizar aquello que aprenden. Todo esto, procurando entrar en contacto con la zona de desarrollo próximo de los estudiantes y retroalimentando el proceso de comprensión del estudiante para apoyar su aprendizaje.

Algunos estudios han producido evidencia acerca de que las actividades de interacción entre estudiantes, práctica consistente con el constructivismo, pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de la asertividad de los niños. Gore (2000), Mize y Ladd (1990) y DeLude (1997) presentan resultados que sustentan que estrategias de interacción como el aprendizaje cooperativo

y los juegos de roles pueden ser efectivas en el mejoramiento de habilidades sociales de niños escolarizados. Sus estudios muestran que al analizar los cambios en algunos comportamientos de los niños, antes y después de sus intervenciones, disminuía la frecuencia de incidentes disciplinarios (Gore, 2000) y aumentaba la comunicación asertiva con los compañeros (Mize y Ladd, 1990; DeLude, 1997). El primer estudio mostró que la cantidad de incidentes relacionados con peleas verbales y bromas pesadas de 18 estudiantes norteamericanos de grado sexto y de nivel socioeconómico bajo reportados en los informes disciplinarios de la institución disminuyó. En el segundo se encontró que las respuestas amigables y asertivas a situaciones hipotéticas de conflicto propuestas por niños de preescolar aumentaron. Y en el tercer estudio se observó que los estudiantes de grados tercero, séptimo, décimo y undécimo mejoraron su habilidad para tomar turnos al hablar y disminuyeron el uso de expresiones peyorativas hacia sus compañeros, de acuerdo con las respuestas de profesores y estudiantes a cuestionarios.

No todos los estudios, sin embargo, confirman estos resultados. Castle (1995) presenta resultados que dejan dudas sobre la efectividad de este tipo de intervenciones. A pesar del uso de grupos de discusión, actividades en grupo y juegos de roles durante tres años, con 53 estudiantes universitarios ingleses, no se observaron cambios significativos en los puntajes obtenidos en escalas de autorreporte de asertividad, antes y después de la intervención.

Descubrimiento: De acuerdo con Phillips (1995), el aprendizaje, desde el punto de vista constructivista, se logra a través de la construcción y reconstrucción que hacen los estudiantes del conocimiento, es decir, a través del descubrimiento. Al respecto Bruner (1987) plantea que es fundamental que un estudiante, a través del descubrimiento, asuma la actitud de encontrar solución a los problemas, se motive al usar sus propias capacidades, adapte lo que aprende a sus propias redes de conocimiento y tenga una mayor conciencia de su propio aprendizaje. En contraste con esto, para Pedagogía Conceptual el profesor debe dominar el conocimiento y

enseñarlo directamente a sus estudiantes, demostrándole por qué éste es verdadero (De Zubiría, 2004). Lo importante desde esta perspectiva no es que los estudiantes descubran esas enseñanzas sino que las aprendan a aplicar en su vida. Sin embargo, no existen evidencias empíricas de que un tipo de aprendizaje sea más efectivo que el otro.

Aprendizaje significativo: Algunas prácticas pedagógicas buscan que los aprendizajes nuevos tengan un nivel importante de significado para los estudiantes. Esto, desde la perspectiva constructivista, está relacionado con los conocimientos previos que ya tiene una persona sobre aquello que aprende y a partir de los cuales hace conexiones con los nuevos conocimientos que enfrenta (Savery y Duffy, 1996). Al respecto Ausbel (1968) propone que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante integra los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva previa. Para esto los nuevos conocimientos deben tener un alto nivel de significado para el estudiante, quien de esa manera está preparado y motivado para asimilarlos. Esto se puede relacionar con el uso del conocimiento en situaciones que en la vida real requieren de dicho conocimiento, lo que algunos autores llaman desempeño auténtico (Boix-Mansilla y Gardner, 1997; Savery y Duffy, 1996). En tanto el estudiante tenga necesidades de resolución de problemas a partir de su experiencia (que se puede entender como parte de sus conocimientos previos), los nuevos conocimientos asociados a la satisfacción de dichas necesidades harán parte del proceso a través del cual se le dará un mayor nivel de significado al aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, desde una perspectiva constructivista, los estudiantes deben realizar tareas auténticas, es decir, deben entrar en contacto con nuevos conocimientos que puedan conectarse a sus aprendizajes previos, y deben resolver situaciones problemáticas donde se utiliza de manera real la competencia y que en la medida de lo posible estén asociadas a su vida cotidiana o a su experiencia previa.

Desde la perspectiva conceptual, no es necesario partir de los conocimientos previos de los estudiantes ni tampoco lo es que los problemas que se resuelven sean reales (De Zubiría, comunicación personal septiembre de 2004). De hecho, se privilegian las situaciones hipotéticas, ya que de esta manera el maestro puede planear mejor la manera como orientará el aprendizaje de sus estudiantes. Si bien las situaciones y tareas a las que los estudiantes se enfrentan se espera que sean cercanas a su vida real, es decir, que sean posibles dentro de su contexto, no es imperioso que en realidad les haya sucedido por lo que se podría decir que la autenticidad de los desempeños no es tan alta.

Una manera de utilizar situaciones problema auténticas en el desarrollo de las competencias ciudadanas, como se plantea desde la perspectiva constructivista, es a través de la planeación de metas específicas para aplicar las habilidades que los estudiantes están aprendiendo. Glueckauf y Quittner (1992) diseñaron y aplicaron un programa de asertividad para 34 adultos discapacitados norteamericanos, en el que los participantes debían practicar las habilidades aprendidas fuera de las sesiones tomando como base metas personales que cada uno se proponía. Los investigadores realizaron observaciones de juegos de roles estructurados y aplicaron escalas de autorreporte de asertividad antes y después de la intervención. Al comparar los resultados, encontraron que la manera como los participantes se comunicaban con los otros mejoró significativamente.

Sin embargo, un estudio realizado por Deffenbacher (1994) mostró que al comparar dos métodos de trabajo, uno inductivo, en los que los estudiantes proponen situaciones problema de su vida real y posibles estrategias de reducción de la rabia, y otro cognitivo, en los que los estudiantes imaginaban situaciones orientadas por el facilitador, no hubo diferencias significativas en cuando a su eficacia para desarrollar una competencia ciudadana como el control de la rabia. Al comparar estadísticamente los puntajes que obtuvieron 85 estudiantes

universitarios norteamericanos en varias escalas de medición de la rabia, antes y después de las intervenciones, y al analizar los datos de diarios de campo de los participantes, se encontró una reducción similar en los niveles de rabia que experimentaban ambos grupos en diferentes situaciones.

Evaluación de proceso: Otro punto de discusión pedagógica se centra en si la evaluación es una herramienta de aprendizaje o una herramienta para medir resultados. Desde el punto de vista constructivista las prácticas pedagógicas deben orientar el aprendizaje y la evaluación del mismo de una manera progresiva. Al respecto Perkins (1998) plantea que el interés pedagógico se centra en el proceso constructivo de la comprensión por parte del estudiante, lo cual se asocia con el principio constructivista según el cual el aprendizaje es un proceso (Piaget, 1970). Carol Dweck (citada en Perkins, 1998) diferencia la concepción del estudiante como un aprendiz de entidad [*entity learner*] de la del aprendiz progresivo [*incremental learner*], mostrando que en la primera se asume una visión dicotómica en la que se posee o no el conocimiento, mientras que en la segunda se asume el aprendizaje como un proceso de incremento de esfuerzo. En este sentido, las prácticas pedagógicas consistentes con la perspectiva constructivista asumirían la segunda perspectiva y buscarían que los estudiantes utilizaran la evaluación para demostrar a los demás y a sí mismos cómo van mejorando poco a poco sus competencias, y que se fueran haciendo concientes de cómo se está desarrollando su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, la evaluación se utilizaría como una herramienta de aprendizaje.

Desde la perspectiva conceptual, si bien se considera que el aprendizaje siempre se puede complejizar más, existen unos puntos de llegada que determinan la adquisición de un aprendizaje determinado (De Zubiría, comunicación personal septiembre de 2004). Esto quiere decir que sí se puede definir con claridad si un estudiante posee o no la competencia en determinados momentos

del aprendizaje y que por tanto la evaluación está más orientada a medir los resultados y no el incremento o progreso del aprendizaje.

Al respecto no hay estudios que sustenten una posición o la otra. Existen algunas sugerencias de Lange y Jakubowski (1980) sobre estrategias que se pueden usar para evaluar el desarrollo de la asertividad como un proceso dentro de un programa de intervención. Algunas de sus ideas son observar el nivel de complejidad de las situaciones en las que los estudiantes practican la competencia, pedir a los estudiantes que informen verbalmente sus experiencias de asertividad en su vida y solicitar a los estudiantes que lleven un informe diario de las experiencias de su vida en las que utilizan habilidades de asertividad o en las que sienten que necesitan mejorar su forma de comunicarse.

Diferencias por sexo

Un punto importante que debe ser tenido en cuenta es la posible diferencia que puede haber en el desarrollo de la asertividad para niños y niñas. Varios estudios han mostrado de manera consistente que los niños tienden a ser más agresivos que las niñas, particularmente en agresión directa, es decir, aquella en la que una persona le hace daño a otra a través de ataques físicos o verbales (Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Tapper y Boulton, 2004). Aunque algunos estudios han mostrado evidencia de que las niñas pueden ser más agresivas de manera indirecta, es decir, atacando a la otra persona a través de hacerle daño a sus relaciones sociales con otros, (Ostrov, Woods, Jansen, Casas y Crick, 2004; Crick, Casas y Ku, 1999), otros estudios no han proporcionado tales evidencias (Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Tapper y Boulton, 2004), por lo cual pareciera que los resultados al respecto no son del todo concluyentes. Esto podría implicar una diferencia en la capacidad de niños y niñas para responder asertivamente a agresiones de otros.

Encontrar estas diferencias implicaría que las intervenciones propuestas puedan tener un impacto diferente el aprendizaje de la asertividad entre niñas y niños dependiendo de si las primeras parten de un estilo más pasivo y los segundos parten de un estilo más agresivo de responder ante agresiones de otros. Es decir, si se encontrara que las niñas tienden a evitar el afrontamiento del problema con los otros, a dar prioridad a mantener la calidad de la relación con los otros y a darle menos importancia a sus propios intereses (lo cual representaría comportamientos más bien pasivos) que los niños, transformar este comportamiento hacia uno más asertivo seguramente será diferente si, en el caso de los niños, se encuentra que ellos parten de comportamientos más agresivos, caracterizados por un nivel alto de afrontamiento del problema, una preocupación alta por los intereses propios y una baja por mantener la calidad de la relación. Lo anterior haría necesario pensar en intervenciones diferenciadas por sexo, una dirigida a ayudarle a las niñas a reconocer sus derechos y a hacerlos valer de manera asertiva, y otra dirigida a cambiar el estilo agresivo de los niños para defender sus derechos por uno más asertivo. Al respecto, Bergsgssard (1997) plantea que los programas educativos orientados a mejorar las competencias de niños y niñas para resolver conflictos, han diseñado sus actividades para modificar un estilo de resolución de conflictos que se presenta más entre niños que entre niñas. Este autor cita varios estudios que sugieren que los niños tienden a resolver conflictos de manera más abierta, física, agresiva y observable, mientras las niñas tienen comportamientos menos físicos y evidentes y más íntimos. Al evaluar un programa educativo para mejorar la competencias de resolución de conflictos de estudiantes de primaria, encuentra este autor que las actividades trabajadas con los estudiantes así como los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de estos hacen mayor énfasis en formas más abiertas y directas de resolución de conflictos, las cuales son más frecuentes en niños que en niñas. Entonces se propone que estas diferencias entre sexos sean tenidas en cuenta a la hora de realizar intervenciones educativas.

Con base en lo anterior, para avanzar en la comprensión sobre cuál es la mejor manera de desarrollar una competencia ciudadana como la asertividad en este estudio se plantearon dos innovaciones pedagógicas: Una consistente con el constructivismo en la que se asume que se aprende en la medida en que se usa la competencia, se construye conocimiento en interacción con otros, se resuelven situaciones y realizan tareas reales, se utiliza la evaluación como una herramienta de aprendizaje, y se promueven los espacios para que los estudiantes descubran las mejores maneras de actuar por sí mismos. Otra consistente con la metodología de pedagogía conceptual en la que primero se desarrollan comprensiones cognitivas para luego aprehenderlas en la práctica, la comprensión se logra en la medida en que los estudiantes interactúan con un experto que estimula su zona de desarrollo próximo, se resuelven situaciones y se realizan tareas hipotéticas, se utiliza la evaluación para medir resultados y se privilegia la instrucción directa por parte del maestro más que el descubrimiento del conocimiento por parte de los estudiantes. De allí que el aporte fundamental de este trabajo de investigación será diseñar y evaluar dos intervenciones paralelas orientadas al desarrollo de la asertividad, a través de la implementación de prácticas pedagógicas que comparten un mismo propósito, desarrollar competencias (saber hacer) y no la adquisición de conocimientos aislados, pero que se diferencian en algunos principios pedagógicos.

Preguntas de Investigación

- ¿Qué tan efectivos son dos programas el desarrollo de la asertividad, uno consistente con el constructivismo y otro basado en pedagogía conceptual?
- ¿Existen diferencias entre niños y niñas en su capacidad inicial para responder asertivamente a agresiones de otros?

- ¿Existen diferencias entre niños y niñas en el impacto que tienen las intervenciones para desarrollar la asertividad?

Metodología

Participantes

Para esta investigación seleccioné tres grupos de estudiantes de grado quinto de primaria, cada uno de 38 niños y niñas. En un grupo apliqué la intervención diseñada a partir de la propuesta pedagógica consistente con el constructivismo, en el otro apliqué la intervención diseñada desde pedagogía conceptual y el tercero fue un grupo control.

La razón por la cual seleccioné niños de esta edad, es que los estándares nacionales de competencias ciudadanas establecen que en el ciclo de 4° a 5° grado los niños deben lograr resolver conflictos de manera pacífica, participar de manera asertiva en la toma de decisiones grupales y rechazar la discriminación. Por esto me parece que implementar una intervención en asertividad en este grado puede ser pertinente para dar respuesta a las expectativas nacionales sobre las competencias mínimas que debe alcanzar un estudiante a esta edad.

La intervención está dirigida a promover estas habilidades en todo tipo de niños, de tal manera que se puedan prevenir problemas posteriores. Habría tres posibles niveles de intervención: de prevención primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria va dirigida a todos los individuos de manera universal, la secundaria a aquellos que se identifican como de mayor riesgo y la terciaria a quienes ya presentan problemas. En general, los psicólogos nos hemos preocupado más realizar intervención terciaria, en lugar de diseñar programas preventivos que eviten de manera temprana la aparición posterior de comportamientos de riesgo. Por esto para este trabajo el tipo de intervención fue de prevención primaria.

El colegio en el que trabajé lo seleccioné por su interés en la participación y por el cumplimiento de las condiciones necesarias para implementar la intervención (mínimo tres grupos de niños de quinto grado, espacio y tiempo requeridos para trabajar las sesiones). A todos los niños se les entregó una comunicación escrita para sus padres mediante la cual se les informó que su hijo/a había sido seleccionado/a para participar en la investigación, y se les explicaron los objetivos del estudio, el procedimiento del mismo y el carácter voluntario, confidencial y anónimo de la participación. En esta comunicación se les solicitó autorización para que su hijo/a respondiera algunos cuestionarios o entrevistas y se les pidió que si no estaban de acuerdo con la participación de éste devolvieran la carta firmada al coordinador académico del colegio (anexo A). Ninguno de los padres desautorizó la participación de su hijo/a.

Como investigadora, fui presentada ante los estudiantes por los profesores directores de grupo, quienes les comunicaron el propósito de la actividad que se realizaría, y les pidieron participación y colaboración a todos.

Es importante tener en cuenta que los estudiantes con los que trabajé pertenecen a un grupo socio-económico bajo (estrato 1) y viven en una comunidad con altos niveles de exposición a violencia intrafamiliar y comunitaria. Por esto no se pueden generalizar los resultados a otros niveles socio-económicos, lo cual implica una limitación para la investigación.

Intervención

Intervención constructivista. Para la intervención consistente con el constructivismo utilicé actividades en las que los estudiantes practicaron diálogos asertivos (juegos de rol, solución de problemas), discutieron entre ellos sobre lo que estaban aprendiendo (discusiones grupales), construyeron sus propias estrategias para comunicarse asertivamente, resolvieron situaciones que provenían de su vida real y utilizaron evaluaciones periódicas para analizar su

propio progreso. En este caso, yo como maestra actué principalmente como guía del aprendizaje, realizando intervenciones mediante preguntas, recolección de ideas y conclusiones claves para estimular su aprendizaje.

Intervención conceptual. En la intervención basada en el modelo de pedagogía conceptual inicié el proceso de aprendizaje enseñándole a los niños qué es la asertividad, cuáles son las situaciones en las cuales se pueden utilizar las habilidades que iban a aprender y un procedimiento predefinido que ellos debían utilizar para comunicarse asertivamente. Esto lo realicé a través de explicaciones de mi parte, análisis y resolución de problemas hipotéticos y retroalimentación sobre qué tan bien estaban aplicando los estudiantes lo que les estaba enseñando. El procedimiento para actuar asertivamente lo ejemplifiqué y realicé análisis a través de modelaciones, es decir, del análisis del comportamiento asertivo positivo y negativo de diferentes niños en historias hipotéticas narradas. Una vez los estudiantes comprendieron el procedimiento, les pedí que lo utilizaran para resolver situaciones hipotéticas, de manera individual o con juegos de rol en parejas. Al final evalué si los estudiantes habían comprendido los conceptos y si sabían utilizar el procedimiento enseñado para dar respuestas asertivas a diferentes problemas hipotéticos de agresión.

Para una mejor comprensión, la tabla 1 presenta un resumen de los principios pedagógicos de cada intervención.

Tabla 1

Principios pedagógicos de cada intervención

Intervención constructivista	Intervención conceptual
<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño: Se aprende en la medida que se usa la competencia. - Problemas reales: Los estudiantes resuelven 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión – aplicación: Primero se comprende cómo hacer algo y luego se pone en práctica ese conocimiento. - Problemas hipotéticos: Los estudiantes

<p>problemas de su vida real.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción con pares: Los estudiantes aprenden de compartir experiencias y comprensiones con sus compañeros. - Descubrimiento guiado: El maestro propone actividades a partir de las cuales induce a los estudiantes a descubrir mejores formas de actuar. - Evaluación como proceso: La evaluación se utiliza para que los estudiantes analicen su propio avance en la competencia. 	<p>resuelven problemas que pueden ser cercanos a ellos pero no necesariamente son reales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción con un experto: Los estudiantes aprenden del modelo de comportamiento que el maestro propone. - Instrucción directa: El maestro explica y argumenta cuáles son las mejores maneras de actuar. - Evaluación como resultado: La evaluación es una herramienta para determinar si el estudiante adquirió o no la competencia.
---	--

Cada intervención fue llevará a cabo por mí, en 10 sesiones semanales de 60 minutos para cada grupo. (En el anexo B se encuentra un resumen de las actividades realizadas en cada sesión, para cada intervención).

En contraste, nada de esto se llevó a cabo en el grupo control. Este grupo continuó con sus clases normales durante el transcurso del tiempo en el cual llevé a cabo las intervenciones en los otros dos grupos. La única intervención diferente a las clases regulares de estos estudiantes fue un taller sobre prevención de la salud llevado a cabo por estudiantes de enfermería de la Universidad del Bosque. Según la directora de grupo del curso, las estudiantes trabajaron en tres sesiones de una hora, una de las cuales realizaron una actividad sobre valores. La actividad consistió en que los estudiantes, en grupos, definían un valor escogido por ellos (ej. respeto, honestidad, responsabilidad) y hacían una dramatización frente a sus compañeros relacionada con ese valor. Por la corta duración de la intervención y su carácter tradicional de formación en valores, no consideré que ésta pusiera en riesgo la comparabilidad de los resultados con el grupo control.

Métodos de recolección

Las herramientas metodológicas que utilicé para evaluar el impacto de las intervenciones que diseñé para mejorar las habilidades de comunicación asertiva de los estudiantes tenían como propósito examinar los cambios en la asertividad de los/as niños/as antes y después de la intervención. Para cumplir este propósito utilicé dos tipos de instrumentos: cuantitativos y cualitativos.

Cuestionarios de autorreporte. Como instrumentos cuantitativos diseñé y apliqué cuestionarios estructurados de autorreporte y de reporte de compañeros sobre el comportamiento asertivo de los estudiantes. A través del instrumento de autorreporte evalué si los estudiantes utilizaban respuestas asertivas, agresivas, pasivas con tendencia a ceder o pasivas con tendencia a evadir, frente a diferentes situaciones en las que ellos son agredidos por otros. Para esto, los estudiantes leyeron diferentes situaciones de agresión verbal, física o relacional y seleccionaron de varias opciones cuál es la respuesta que utilizarían con mayor frecuencia en cada situación. Un ejemplo de estas preguntas es: Cuando alguien me insulta... a) También lo/la insulto, b) Dejo que diga lo que quiera y me quedo callado/a para no pelear, c) No lo digo nada y trato de estar lejos de esa persona, d) Le explico con clama que lo que dijo me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer. (En el anexo C se encuentran los cuestionarios completos). Los datos de la primera aplicación arrojaron los siguientes alfas de Cronbach para cada grupo de preguntas: agresividad = .87; ceder = .69; evadir = .66; y asertividad = .88.

Cabe aclarar que este tipo de instrumentos, si bien es preciso en la medición, tiene una limitación clara: las escalas de autorreporte evalúan la percepción que tiene cada individuo sobre su propio comportamiento, no necesariamente el comportamiento real. De aquí la importancia de comparar estos resultados con el reporte de otras personas.

Cuestionario de reporte de compañeros. Utilicé evaluaciones de compañeros de dos tipos: nominaciones y calificación de cinco compañeros en algunas de las preguntas del cuestionario de autorreporte. Las nominaciones estaban encaminadas a identificar aquellos niños más agresivos, más pasivos y más asertivos dentro del curso. La calificación de compañeros buscaba que los niños evaluarán el tipo de respuestas que cinco de sus compañeros tienden a utilizar en algunas de las situaciones propuestas en el cuestionario de autorreporte. (En el anexo C también se encuentran las preguntas de estos cuestionarios). Para este último cuestionario se encontraron los siguientes alfas en la primera aplicación del mismo: agresividad = .80; ceder = .64; evadir = .46; y asertividad = .74.

Cuestionario de reporte de profesores. Además, utilicé un cuestionario para profesores, en donde el director de grupo de cada curso debía categorizar a cada uno de sus estudiantes como asertivo, pasivo o agresivo (en el anexo C se encuentran las orientaciones dadas a los maestros).

Observación de juegos de rol. Por otra parte, utilicé un instrumento cualitativo que consiste en la observación de juegos de rol para evaluar la capacidad que tienen los niños para responder asertivamente en situaciones simuladas. Es importante tener en cuenta que con este instrumento no se busca evaluar el comportamiento real sino la competencia, es decir, qué tanto los niños pueden responder asertivamente cuando se les pide que intenten hacerlo de la mejor manera posible. Dado que este instrumento tiene como propósito evaluar si los estudiantes mejoran su capacidad para responder asertivamente, fue utilizado de manera inicial en los niños o niñas que fueron nominados por sus compañeros como los más pasivos y los más agresivos, de tal forma que al final de la intervención se pudieran analizar los cambios en relación a su comportamiento asertivo (en el anexo D se encuentran la situaciones que se utilizaron para ser representadas). En el análisis del comportamiento en los juegos de rol analicé específicamente el contenido de las respuestas para categorizar las respuestas como asertivas, pasivas o agresivas y

para calificarlas dentro de tres dimensiones: qué tanto el/la niño/a se preocupa por la calidad de la relación, qué tanto afronta el problema y qué tanto tiene en cuenta sus propios intereses. Además, cada niño obtuvo una calificación en la naturalidad con que respondía, ya que consideré que una comportamiento asertivo más natural demostraba una mejor competencia que uno artificial (en el anexo E se encuentran las matrices de evaluación que utilicé para calificar el comportamiento de los/as niños/as). Para evaluar la confiabilidad de la calificación de las observaciones, seleccioné al azar los fragmentos grabados de seis estudiantes (para un total de 36 fragmentos) y pedí a otro investigador que hiciera la categorización con base en la matriz que diseñé. El coeficiente kappa para cada una de las calificaciones asignadas fue el siguiente: categorías (pasividad, agresión, asertividad) = .68; $p < .01$; cuidado de la relación = .75; $p < .01$; afrontamiento = .43; $p < .01$; valoración de los intereses propios = .40; $p < .01$; naturalidad = .78; $p < .01$. Teniendo en cuenta que para categorías y dimensiones se asignaron calificaciones continuas, también realicé correlaciones entre los dos observadores. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa en la calificación de los dos observadores en evadir ($r = .82$; $p < .01$), agredir ($r = .62$; $p < .01$), asertividad ($r = .76$; $p < .01$), cuidado de la relación ($r = .70$; $p < .01$), afrontamiento ($r = .57$; $p < .01$), valoración de los intereses propios ($r = .66$; $p < .01$) y naturalidad ($r = .83$; $p < .01$). Sólo en el caso de ceder la correlación no fue significativa ($r = .15$; $p = .39$).

El objetivo de aplicar diferentes tipos de evaluación fue suplir de alguna manera las limitaciones que tiene cada uno y contar con diferentes informantes que, en su conjunto, proporcionen datos más válidos.

Las escalas de autorreporte y de nominación de compañeros se aplicaron a los estudiantes de los dos cursos que participaron en las intervenciones y al grupo control, antes de la

intervención y después de la misma. La aplicación fue grupal, se realizó en el salón de clase y se tomó aproximadamente 45 minutos. Yo misma apliqué los cuestionarios para asegurarme de que los estudiantes comprendieran claramente las instrucciones para resolverlos.

Las observaciones de juegos de rol también las realicé antes y después de la intervención, pero en este caso sólo las apliqué a algunos estudiantes de los cursos en donde realicé las dos intervenciones. Seleccioné dos grupos de cuatro estudiantes de cada curso, uno de niñas y otro de niños, para realizar el juego de roles (en total fueron 16 estudiantes observados, aunque para la evaluación posterior a la intervención sólo se contó con 15 ya que una de las estudiantes se había retirado del colegio). Los dos grupos de estudiantes de cada curso estuvieron conformados por los dos niños y dos niñas nominados por sus estudiantes como los más agresivos y los más pasivos. Los estudiantes evaluados fueron los mismos antes y después de la intervención. Para realizar los juegos de rol invité a cada niño o niña de manera individual a la oficina del orientador del colegio. Previamente preparé una cámara de video para grabar las interacciones y conversaciones que se dieron y pedí la colaboración de otro estudiante del curso para actuar como agresor. Presenté a los niños el propósito de la actividad, les expliqué en qué consistía el juego de roles y les resalté que debían resolver cada situación de la manera que consideraran más adecuada.

Análisis de datos

Una vez recolectados los datos de los cuestionarios realicé el cálculo de las variables que iba a analizar. Para los cuestionarios de autorreporte y de compañeros, asigné un valor de 0 y 1 a cada opción de respuesta para cada pregunta. Agrupé las opciones de respuesta según fueran asertivas, pasivas (ceder y evadir) y agresivas, y calculé el promedio para cada grupo de opciones, obteniendo así un puntaje para cada tipo de comportamiento.

Con base en los anteriores puntajes calculé el puntaje de cada estudiante en cada una de las dimensiones propuestas para evaluar qué tan asertivos son los niños: cuidado de la relación, afrontamiento de la situación y valoración de los intereses propios. Lo hice de la siguiente manera:

Cuidado de la relación = Asertividad – Agresividad

Afrontamiento = Asertividad – Evasión

Valoración de los intereses propios = Asertividad - Ceder

Para las calificaciones de profesores, asigné un puntaje de 0 o 1 a cada categoría (asertividad, pasividad y agresividad) según la respuesta del profesor.

En cuanto a las observaciones de juegos de rol, a cada estudiante le asigné una de siete posibles categorías (asertividad, ceder, ceder-asertividad, evadir, evadir-asertividad, agredir, agredir-asertividad²). Cada estudiante obtuvo, con base en esta categorización, un puntaje en las variables ceder (0=otra categoría; 1=ceder-asertividad; 2=ceder), evadir (0=otra categoría; 1=evadir-asertividad; 2=evadir), agredir (0=otra categoría; 1=agredir-asertividad; 2=agredir) y asertividad (0=otra categoría; asertividad=3). Además, cada estudiante obtuvo un puntaje de 1 a 3 en cuatro dimensiones: naturalidad, cuidado de la relación, afrontamiento y valoración por los propios intereses (ver matriz de calificación en el anexo E). Para incluir la naturalidad en la calificación de cada categoría y dimensión, multipliqué el valor de naturalidad (1=artificial, 2=más o menos natural, 3=natural) por el valor en la categoría o dimensión. Así, quienes presentaban un comportamiento más natural, tuvieron puntajes más altos que quienes presentaban un comportamiento más artificial. Dado que cada estudiante obtuvo un puntaje para el cada uno de los tres juegos de rol que representó, conté con un N=45 para cada variable medida antes y

² Las categorías ceder-asertividad, evadir-asertividad y agredir-asertividad, como se puede observar en la matriz del anexo E, corresponden a comportamientos de la primera categoría menos extremos en donde se observan comportamientos que se aproximan a la asertividad pero donde el comportamiento general no es asertivo.

después de la intervención. Cabe anotar que los datos no representan observaciones independientes, por lo cual los resultados de los análisis de las observaciones no son suficientemente confiables.

Con base en los anteriores puntajes realicé los análisis correspondientes para resolver las preguntas de investigación. Para examinar si existían diferencias entre los grupos en la capacidad inicial de los estudiantes para responder asertivamente a agresiones de otros, realicé un Anova de una vía. Además utilicé pruebas t de Student para muestras independientes con el fin de examinar la existencia de diferencias entre niños y niñas en su asertividad inicial. Para evaluar cuál programa es más eficaz para el desarrollo de la asertividad, realicé pruebas t de Student para muestras pareadas, separadas para cada grupo (constructivista, conceptual y control). Este mismo análisis lo hice separando adicionalmente las muestras según el sexo, con el fin de evaluar si existen diferencias entre niños y niñas en el impacto de las intervenciones para desarrollar la asertividad. Este análisis no lo realicé para los datos de observación de juegos de rol, dado que el tamaño de la muestra por grupo y sexo era muy pequeño.

Adicionalmente, realicé pruebas chi cuadrado para examinar si la frecuencia de categorización de los estudiantes por parte de los profesores y en las observaciones cambió después de la intervención.

Resultados

Este estudio tenía como objetivo evaluar el impacto de dos intervenciones pedagógicas en el desarrollo de la asertividad en niños y niñas de grado quinto de un colegio oficial de nivel socio-económico bajo y ubicado en un contexto con altos índices de violencia. Para lograr este objetivo, realicé análisis de diferencias de medias para muestras pareadas, de tal forma que examiné si hubo cambios significativos en la competencia de la asertividad en los niños, antes y

después de las intervenciones. Adicionalmente examiné la relación entre los diferentes informantes del comportamiento de los niños, evalué si existían diferencias por grupo y por sexo en la competencia inicial de estos niños y analicé los cambios en el comportamiento de manera independiente para niños y para niñas.

Relación entre los informantes

Para examinar la relación entre las medidas tomadas por los diferentes informantes en cada uno de los comportamientos evaluados, calculé las correlaciones de Pearson entre los diferentes informantes para las medidas de agresividad, asertividad, pasividad de la evaluación realizada antes de las intervenciones. En las tablas 2, 3 y 4 se encuentran los resultados. Se observó un alto nivel de asociación entre los informantes en la medición de la agresividad y para la mayoría de las medidas de pasividad. El autorreporte de asertividad y de ceder, por el contrario, no se encuentra asociado con reporte de los otros informantes.

Tabla 2

Correlaciones entre informantes para la agresividad

In formante	Nominación	Compañeros	Autorreporte
Reporte de profesor	.56**	.45**	.23*
Nominación de compañeros	-	.35**	.27**
Reporte compañeros	-	-	.43**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 3

Correlaciones entre informantes para la asertividad

In formante	Nominación	Compañeros	Autorreporte
Reporte de profesor	.26**	-.08	.11
Nominación de compañeros	-	.26**	.04
Reporte compañeros	-	-	.11

Nota. ** $p < .01$

Tabla 4

Correlaciones entre informantes para la pasividad

Informante	Ceder Nominación	Ceder Compañeros	Ceder Autorreporte	Evadir Nominación	Evadir Compañeros	Evadir Autorreporte
Reporte de profesor	35**	37**	16	16	36**	21*
<i>Ceder</i>						
Nominación	-	31**	03	45**	17	26**
Reporte compañeros		-	03	23*	32**	12
<i>Evadir</i>						
Nominación				-	27**	10
Reporte compañeros					-	28**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Asertividad inicial en cada grupo

Para examinar si existían diferencias significativas entre los grupos en la asertividad de los estudiantes antes de aplicar las intervenciones, realicé un ANOVA de un vía, tomando las diferentes medidas de agresión, pasividad y asertividad, así como las dimensiones de la asertividad como variables dependientes y los grupos como variable independiente. En la tabla 5 se encuentran los resultados de estos análisis. De acuerdo con los resultados de análisis post-hoc, la asertividad es más baja en el grupo conceptual que en los otros dos grupos según lo reportan los compañeros. Las observaciones también muestran que el grupo conceptual presenta una asertividad más baja que el grupo constructivista. En cuanto a la agresividad, se observó que el grupo conceptual tuvo niveles más altos que los otros dos grupos según los compañeros y que tuvo niveles más altos que el grupo constructivista según las observaciones. El grupo conceptual tuvo niveles más bajos de pasividad según los profesores. Se encontró un mayor nivel de cuidado de la relación en el grupo constructivista que en los otros dos grupos, según el autorreporte y los compañeros, y este nivel también fue más alto que el grupo conceptual según las observaciones.

Tabla 5

Diferencias iniciales por grupo

Variables	CC	PC	CT	F	p
<i>Asertividad</i>					
Autorreporte	43.06	27.95	38.55	2.74	0.07
Compañeros	15.06 _a	7.95 _b	19.31 _a	6.04	0.00
Profesor	0.34	0.21	0.12	2.76	0.07
Observación	1.29	0.38	-	5.71	0.02
Observación nat	3.43	1.13	-	4.42	0.04
<i>Agresividad</i>					
Autorreporte	20.20	33.37	18.98	2.98	0.05
Compañeros	40.57 _b	55.47 _a	34.57 _b	5.29	0.01
Profesor	0.49	0.39	0.32	1.12	0.33
Observación	0.24	0.96	-	12.03	0.00
Observación nat	0.57	2.79	-	13.26	0.00
<i>Pasividad</i>					
Ceder autorreporte	17.54	22.97	20.17	0.89	0.41
Ceder compañeros	26.46	23.76	29.02	0.92	0.40
Ceder observación	0.38	0.17	-	1.21	0.28
Ceder observación nat	0.76	0.50	-	0.28	0.60
Evadir autorreporte	19.11	15.84	21.55	1.20	0.30
Evadir compañeros	17.94	13.03	17.17	1.82	0.17
Evadir observación	0.14	0.17	-	0.03	0.85
Evadir observación nat	0.38	0.50	-	0.10	0.75
Pasividad profesor	0.17 _b	0.39 _a	0.56 _a	6.60	0.00
<i>Cuidado de la relación</i>					
Autorreporte	22.89 _a	-5.39 _b	19.67 _a	3.34	0.04
Compañeros	-25.49 _a	-47.55 _b	-15.24 _a	6.83	0.00
Observación	2.33	1.38	-	21.80	0.00
Observación nat	1.05	0.38	-	1.55	0.22
<i>Val. Intereses propios</i>					
Autorreporte	25.54	4.95	18.40	2.83	0.06
Compañeros	-11.37	-15.87	-9.71	0.82	0.44
Observación	2.33	2.63	-	2.02	0.16
Observación nat	2.90	3.25	-	0.05	0.82
<i>Afrontamiento</i>					
Autorreporte	24.06	12.11	16.98	1.01	0.37
Compañeros	-2.91	-5.16	2.10	1.69	0.19
Observación	2.48	2.38	-	0.18	0.67
Observación nat	0.10	0.25	-	0.30	0.59

Nota: CC = Grupo Constructivista, PC = Grupo Conceptual, CT = Grupo Control.

El tamaño de muestra para cada grupo en los cuestionarios (autorreporte, compañeros, profesor) fue CC = 35, PC = 38, CT = 42. Para las observaciones se tuvieron en cuenta 21 fragmentos del CC y 24 del PC, que equivalen a los datos de 7 y 8 estudiantes respectivamente.

En de cada fila, las medias con diferentes subíndices difieren significativamente de acuerdo con la prueba LSD.

En caso de requerir datos adicionales puede solicitarlos al correo electrónico am.velasquez45@egresados.uniandes.edu.co

Diferencias entre niños y niñas en su competencia inicial

Utilicé una prueba t de Student para muestras independientes para indagar por la existencia de diferencias entre niños y niñas en las diferentes medidas de asertividad y sus dimensiones. En los resultados de la tabla 6 se puede apreciar que, según las observaciones, las niñas presentan niveles altos de asertividad. En cuanto a la agresividad, los niños presentaron niveles más altos según el reporte de compañeros y profesores. La tendencia a ceder y a evadir fue más alta en niños de acuerdo con las observaciones, pero según los compañeros la tendencia a evadir es más alta en niñas que en los niños. Respecto a las dimensiones de la asertividad, se encontró un mayor cuidado de la relación por parte de las niñas según los compañeros y una valoración de los intereses propios más alta por parte de ellas según la observación. No se encontraron diferencias entre niños y niñas en el afrontamiento.

Tabla 6**Diferencia inicial entre niños y niñas**

Variables	Media de niños	Media de niñas	t	p
<i>Asertividad</i>				
Autorreporte	34.38	38.36	-0.74	0.46
Compañeros			-0.75	0.46
Profesor	0.16	0.27	-1.40	0.17
Observación	0.38	1.29	-2.33	0.03
Observación nat.	1.00	3.57	-2.31	0.03
<i>Agresividad</i>				
Autorreporte	26.95	21.41	1.02	0.31
Compañeros	51.14	35.86	2.77	0.01
Profesor	0.53	0.27	2.86	0.01
Observación	0.63	0.62	0.03	0.98
Observación nat.	1.83	1.67	0.24	0.81
<i>Pasividad</i>				
Ceder autorreporte	20.63	19.98	0.20	0.84
Ceder compañeros	24.09	28.80	-1.46	0.15
Ceder observación	0.46	0.05	2.33	0.03
Ceder observación nat	1.04	0.14	1.98	0.06
Evadir autorreporte	17.75	20.03	-0.74	0.46
Evadir compañeros	11.66	20.19	-4.02	0.00
Evadir observación	0.29	0.00	2.60	0.02
Evadir observación nat	0.83	0.00	2.54	0.02
Pasividad profesor	0.31	0.46	-1.64	0.10
<i>Cuidado de la relación</i>				

Variables	Media de niños	Media de niñas	t	p
Autorreporte	7.52	16.97	-0.95	0.34
Compañeros	-38.00	-20.53	-2.29	0.02
Observación	1.83	1.81	0.09	0.93
Observación nat.	1.13	0.19	1.85	0.07
<i>Val. Intereses propios</i>				
Autorreporte	13.73	18.41	-0.65	0.52
Compañeros	-10.95	-13.49	0.62	0.54
Observación	2.25	2.76	-2.68	0.01
Observación nat.	2.04	4.29	-1.48	0.15
<i>Afrontamiento</i>				
Autorreporte	16.68	18.32	-0.24	0.81
Compañeros	1.48	-4.97	1.92	0.06
Observación	2.29	2.57	-1.23	0.22
Observación nat.	0.33	0.00	1.28	0.21

Nota. El tamaño de muestra para cada sexo en los cuestionarios (autorreporte, compañeros, profesor) fue Niños = 55, Niñas = 59. Para las observaciones se tuvieron en cuenta 21 fragmentos de siete niñas y 24 fragmentos de ocho niños.

Diferencias en el impacto de las dos intervenciones

Con el fin de evaluar si hubo cambios significativos en el comportamiento de los estudiantes después de finalizar las intervenciones, realicé una prueba t de Student para muestras pareadas. Para diferenciar el impacto de cada intervención y compararlas con el grupo control, separé los análisis para cada grupo (constructivista, conceptual y control). Los resultados se encuentran en las tabla 7.

Tabla 7

Cambios en cada grupo antes y después de las intervenciones

	CC			PC			CT		
	Antes	Después	p	Antes	Después	p	Antes	Después	p
<i>Asertividad</i>									
Autorreporte	43.06	33.51	0.04	27.95	19.87	0.09	38.55	29.21	0.01
Compañeros	15.06	13.69	0.65	7.95	6.92	0.62	19.31	20.74	0.60
Profesor	0.34	0.37	0.77	0.21	0.37	0.14	0.12	0.22	0.10
Observación	1.29	1.14	0.72	0.38	1.38	0.02	-	-	-
Observación nat.	3.43	3.43	1.00	1.125	1.75	0.45	-	-	-
<i>Agresividad</i>									
Autorreporte	20.20	36.06	0.00	33.37	45.05	0.02	18.98	24.67	0.07
Compañeros	40.57	51.74	0.03	55.47	61.97	0.10	34.57	37.19	0.54
Profesor	0.49	0.29	0.02	0.39	0.26	0.14	0.32	0.32	1.00
Observación	0.24	0.52	0.06	0.96	0.46	0.02	-	-	-
Observación nat.	0.57	1.24	0.11	2.79	1.08	0.01	-	-	-
<i>Pasividad</i>									
Ceder autorreporte	17.54	16.63	0.79	22.97	18.63	0.18	20.17	24.33	0.14
Ceder compañeros	26.46	22.06	0.20	23.76	20.76	0.32	29.02	27.90	0.72

	CC			PC			CT		
	Antes	Después	p	Antes	Después	p	Antes	Después	p
Ceder observación	0.38	0.24	0.42	0.17	0.17	1.00	-	-	-
Ceder observación nat	0.76	0.38	0.37	0.50	0.25	0.49	-	-	-
Evadir autorreporte	19.11	13.69	0.02	15.84	16.50	0.84	21.55	21.95	0.91
Evadir compañeros	17.94	12.43	0.03	13.03	10.58	0.21	17.17	14.26	0.16
Evadir observación	0.14	0.05	0.16	0.17	0.04	0.19	-	-	-
Evadir observación nat	0.38	0.10	0.19	0.50	0.08	0.12	-	-	-
Pasividad profesor	0.17	0.34	0.06	0.39	0.37	0.79	0.56	0.46	0.04
<i>Cuidado de la relación</i>									
Autorreporte	22.89	-2.37	0.00	-5.39	-25.29	0.02	19.67	4.64	0.00
Compañeros	-25.49	-38.06	0.10	-47.55	-55.08	0.16	-15.24	-16.55	0.82
Observación	2.33	2.14	0.36	1.38	2.04	0.00	-	-	-
Observación nat	1.05	5.14	0.00	0.38	3.25	0.00	-	-	-
<i>Val. intereses propios</i>									
Autorreporte	25.54	16.91	0.19	4.95	1.21	0.57	18.40	4.90	0.00
Compañeros	-11.37	-8.37	0.48	-15.87	-13.89	0.60	-9.71	-7.12	0.58
Observación	2.33	2.52	0.38	2.63	2.58	0.79	-	-	-
Observación nat	2.90	6.43	0.00	3.25	4.54	0.11	-	-	-
<i>Afrontamiento</i>									
Autorreporte	24.06	19.86	0.49	12.11	3.29	0.18	16.98	7.21	0.12
Compañeros	-2.91	1.31	0.32	-5.16	-3.74	0.60	2.10	6.50	0.23
Observación	2.48	2.67	0.30	2.38	2.33	0.82	-	-	-
Observación nat	0.10	6.52	0.00	0.25	4.17	0.00	-	-	-

Nota: CC = Grupo Constructivista, PC = Grupo Conceptual, CT = Grupo Control.

El tamaño de muestra para cada grupo en los cuestionarios (autorreporte, compañeros, profesor) fue CC = 35, PC = 38, CT = 42. Para las observaciones se tuvieron en cuenta 21 fragmentos del CC y 24 del PC, que equivalen a los datos de 7 y 8 estudiantes respectivamente.

Los resultados de los cuestionarios indicaron que en el grupo constructivista disminuyó la asertividad y el nivel de cuidado de la relación según el autorreporte de los niños y niñas. También disminuyó la evasión según el autorreporte y el reporte de compañeros. Los profesores reportaron una disminución en los niveles de agresividad pero, de acuerdo con el autorreporte y el reporte de compañeros, la agresividad aumentó. Por otra parte, de acuerdo con los resultados de las observaciones de juegos de rol, para este grupo no se hallaron cambios significativos en ninguno de los indicadores de la competencia. Sin embargo, al tener en cuenta la naturalidad dentro de la competencia, es decir, al multiplicar la calificación en cada categoría y dimensión por el puntaje en naturalidad, se encontró un incremento significativo en el cuidado de la relación, el afrontamiento y la valoración de los intereses personales.

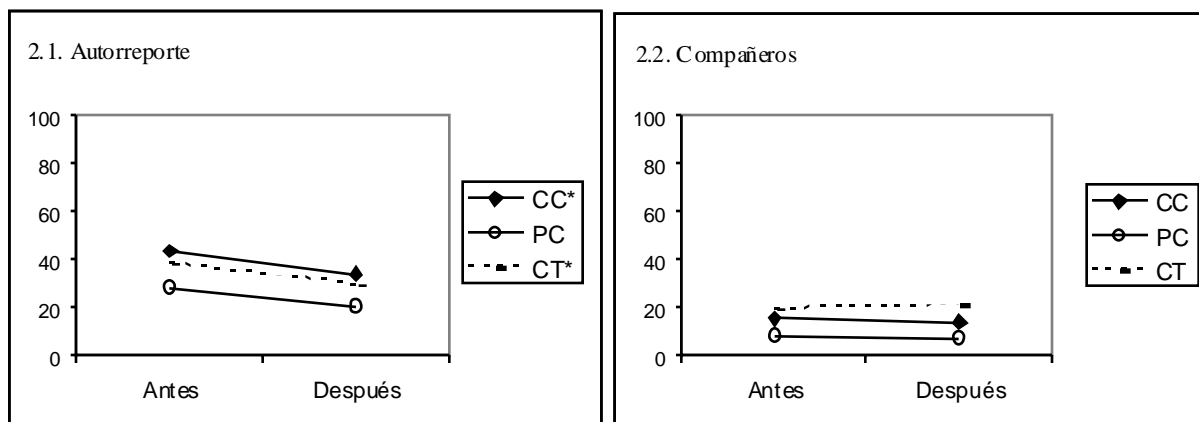
En el caso del grupo conceptual, los resultados de los cuestionarios indicaron que, según el autorreporte, la agresividad aumentó y el cuidado de la relación disminuyó. Según los resultados de las observaciones de juegos de rol, en este grupo disminuyó la agresividad y aumentó la asertividad y el cuidado de la relación. Al tener en cuenta la naturalidad de la competencia, se encontró una disminución en la agresividad y un aumento en el cuidado de la relación y en el afrontamiento.

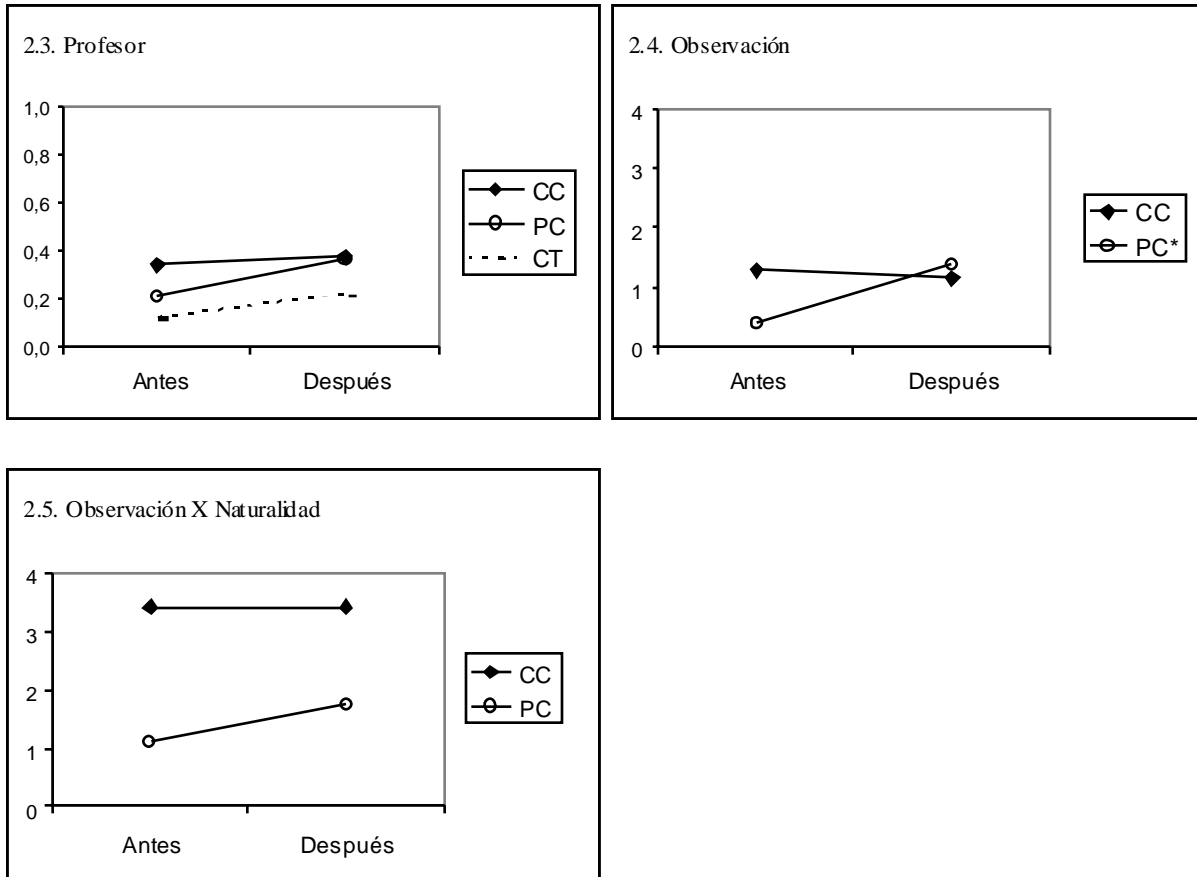
En el grupo control se encontró que, según el profesor, la pasividad de los niños y niñas disminuyó. Por otra parte, según el autorreporte de los estudiantes, disminuyó la asertividad, la valoración de los intereses propios y el cuidado por la relación. Además, se observó una tendencia al aumento de la agresividad en el autorreporte de los estudiantes.

La comparación de los anteriores grupos en la asertividad y agresividad evaluada por los diferentes informantes se puede observar en las figuras 2 y 3, respectivamente.

Figura 2

Diferencias entre los grupos en el cambio de la asertividad

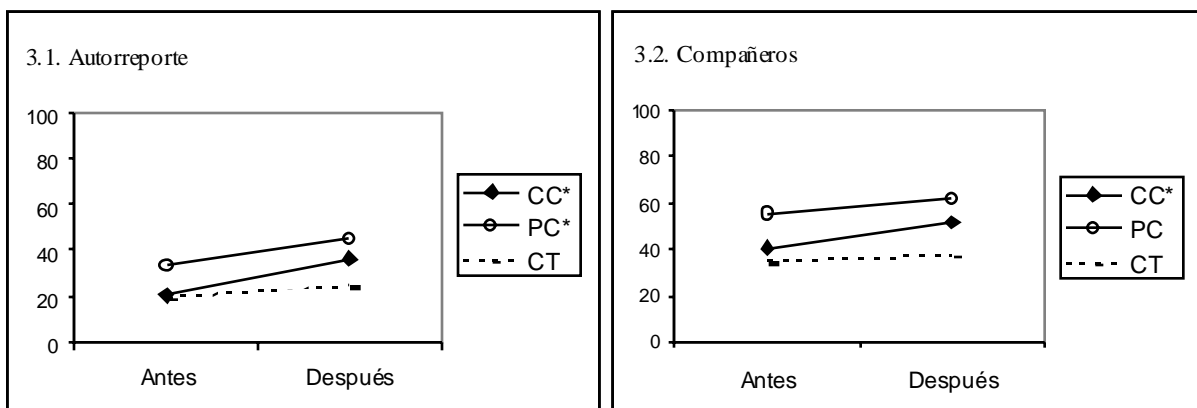


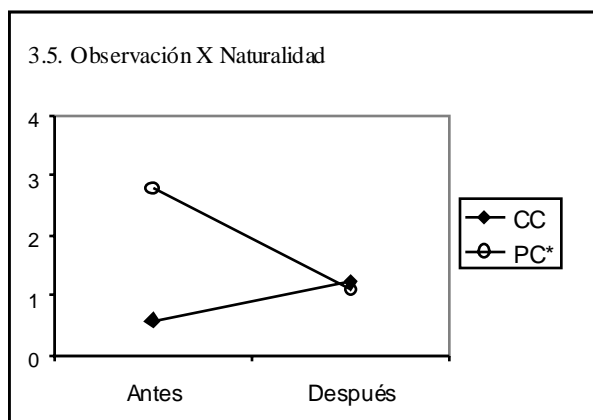
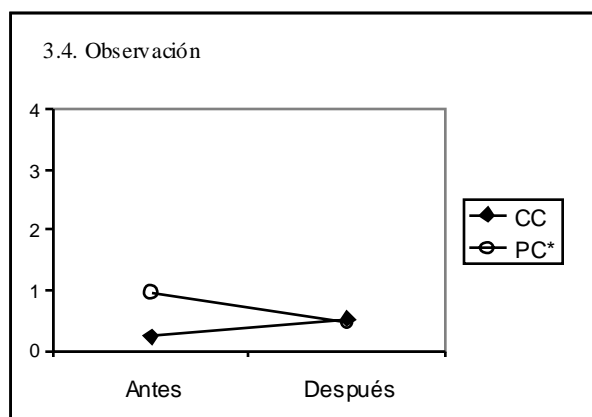
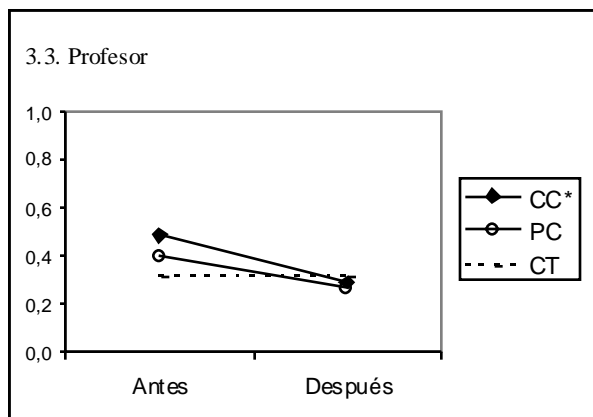


Nota. CC = grupo constructivista; PC = grupo conceptual; CT = grupo control. Los grupos cuyo nombre aparece con un asterisco, presentaron cambios significativos.

Figura 3

Diferencias entre los grupos en los cambios de la agresividad





Nota. CC = grupo constructivista; PC = grupo conceptual; CT = grupo control. Los grupos cuyo nombre aparece con un asterisco, presentaron cambios significativos.

Para complementar los anteriores análisis, realicé una prueba chi cuadrado para examinar si la frecuencia de categorización por parte de los profesores y en las observaciones cambio después de las intervenciones. En las tablas 7 y 8 se presentan los resultados de estas pruebas. Aunque los profesores de los grupos constructivista y conceptual percibieron un mayor número de estudiantes asertivos y un menor número de agresivos, la diferencia de las frecuencias no fue significativa. En las observaciones se encontró un aumento del número de niños agresivos y disminución de los asertivos para el grupo constructivista y lo contrario se observó para el grupo conceptual. Sin embargo estos cambios tampoco fueron significativos.

Tabla 7**Frecuencias de categorías del profesor**

Categoría	Antes	Después	χ^2	p
<i>Grupo constructivista</i>				
Agresividad	17 (24%)	10 (14%)	3.45	0.18
Pasividad	6 (9%)	12 (17%)	3.70	0.16
Asertividad	12 (17%)	13 (19%)	0.35	0.84
<i>Grupo conceptual</i>				
Agresividad	15 (20%)	10 (13%)	2.30	0.32
Pasividad	15 (20%)	14 (18%)	0.32	0.85
Asertividad	8 (11%)	15 (18%)	3.21	0.20
<i>Grupo control</i>				
Agresividad	13 (16%)	14 (17%)	0.22	0.90
Pasividad	23 (28%)	19 (23%)	1.44	0.49
Asertividad	5 (6%)	9 (11%)	2.37	0.31

Nota. Para el grupo constructivista $gl = 2$ y $N = 70$. Para el grupo conceptual $gl = 2$ y $N = 76$. Para el grupo control $gl = 2$ y $N = 83$.

Tabla 8**Frecuencias de categorías en observaciones**

Categoría	Antes	Después	χ^2	p
<i>Grupo constructivista</i>				
Ceder	5 (12%)	4 (10%)	1.26	0.74
Evadir	2 (5%)	1 (2%)	2.04	0.56
Agresividad	5 (12%)	8 (19%)	2.91	0.41
Asertividad	9 (21%)	8 (19%)	0.97	0.81
<i>Grupo conceptual</i>				
Ceder	2 (3%)	4 (7%)	4.54	0.21
Evadir	4 (7%)	1 (2%)	3.42	0.33
Agresividad	15 (26%)	8 (14%)	2.26	0.52
Asertividad	3 (22%)	11 (19%)	1.61	0.66

Nota. Para el grupo constructivista $gl = 3$ y $N = 42$. Para el grupo conceptual $gl = 3$ y $N = 58$.

Diferencias entre niños y niñas en el impacto de las dos intervenciones

Al realizar los análisis anteriores para cada grupo, separando a los niños de las niñas, se encontraron los resultados que se presentan en las tablas 10, 11 y 12. Los análisis se realizaron sólo para las medidas de los cuestionarios; las observaciones no fueron tomadas en cuenta aquí y a

que sólo se contaba con 4 hombres en cada grupo, y 3 mujeres en el grupo constructivista y 4 hombres en el grupo conceptual.

Tabla 10

Diferencias en los cambios de niños y niñas del grupo constructivista

	Antes	Niñas Después	p	Antes	Niños Después	p
<i>Asertividad</i>						
Autorreporte	42,67	32,28	0,01	43,47	34,82	0,32
Compañeros	14,78	15,56	0,85	15,35	11,71	0,44
Profesor	0,39	0,39	1,00	0,39	0,39	0,67
<i>Agresividad</i>						
Autorreporte	15,61	34,83	0,01	15,61	34,83	0,05
Compañeros	36,33	48,39	0,10	36,33	48,39	0,19
Profesor	0,33	0,22	0,16	0,33	0,22	0,06
<i>Pasividad</i>						
Ceder autorreporte	18,22	18,61	0,94	18,22	18,61	0,64
Ceder compañeros	25,61	24,39	0,81	25,61	24,39	0,10
Evadir autorreporte	23,39	14,39	0,00	23,39	14,39	0,68
Evadir compañeros	23,33	11,56	0,00	23,33	11,56	0,68
Pasividad profesor	0,28	0,39	0,33	0,28	0,39	0,10
<i>Cuidado de la relación</i>						
Autorreporte	27,00	-2,44	0,00	27,00	-2,44	0,12
Compañeros	-21,39	-32,94	0,26	-21,39	-32,94	0,25
<i>Val. intereses propios</i>						
Autorreporte	24,50	13,67	0,09	24,50	13,67	0,60
Compañeros	-10,72	-8,83	0,77	-10,72	-8,83	0,48
<i>Afrontamiento</i>						
Autorreporte	19,28	17,83	0,74	19,28	17,83	0,55
Compañeros	-8,56	3,94	0,04	-8,56	3,94	0,42

El tamaño de muestra para cada grupo en los cuestionarios (autorreporte, compañeros, profesor) fue Niñas = 18, Niños = 17.

Tabla 11

Diferencias en los cambios de niños y niñas del grupo conceptual

	Antes	Niñas Después	p	Antes	Niños Después	p
<i>Asertividad</i>						
Autorreporte	29,05	23,35	0,47	26,72	15,61	0,04
Compañeros	12,75	8,45	0,23	2,61	5,22	0,19
Profesor	0,25	0,40	0,33	0,17	0,33	0,27
<i>Agresividad</i>						
Autorreporte	32,05	37,00	0,48	34,83	53,61	0,01
Compañeros	43,05	53,70	0,04	69,28	71,50	0,71
Profesor	0,30	0,30	1,00	0,50	0,22	0,06
<i>Pasividad</i>						
Ceder autorreporte	20,35	22,75	0,61	25,89	14,44	0,01
Ceder compañeros	27,10	26,00	0,79	20,06	14,56	0,23
Evadir autorreporte	18,75	17,00	0,74	12,61	15,78	0,43

	Niñas			Niños		
	Antes	Después	p	Antes	Después	p
Evadir compañeros	17,30	12,00	0,07	8,28	9,00	0,78
Pasividad profesor	0,45	0,30	0,33	0,33	0,44	0,33
Cuidado de la relación						
Autorreporte	-2,95	-13,70	0,40	-8,11	-38,17	0,01
Compañeros	-30,30	-45,25	0,06	-66,72	-66,33	0,96
Val. intereses propios						
Autorreporte	8,65	0,60	0,46	0,83	1,17	0,97
Compañeros	-14,40	-17,65	0,58	-17,50	-9,33	0,09
Afrontamiento						
Autorreporte	10,25	6,25	0,72	14,17	-0,17	0,04
Compañeros	-4,70	-3,70	0,83	-5,67	-3,78	0,49

El tamaño de muestra para cada grupo en los cuestionarios (autorreporte, compañeros, profesor) fue Niñas = 20, Niños = 18.

Tabla 12

Diferencias en los cambios de niños y niñas del grupo control

	Niñas			Niños		
	Antes	Después	p	Antes	Después	p
Asertividad						
Autorreporte	43,52	32,71	0,09	33,57	25,71	0,05
Compañeros	18,19	18,29	0,98	20,43	23,19	0,52
Profesor	0,19	0,24	0,58	0,05	0,20	0,08
Agresividad						
Autorreporte	16,24	16,90	0,81	21,71	32,43	0,05
Compañeros	28,62	38,86	0,02	40,52	35,52	0,49
Profesor	0,19	0,19	1,00	0,45	0,45	1,00
Pasividad						
Ceder autorreporte	21,14	25,71	0,23	19,19	22,95	0,39
Ceder compañeros	33,14	25,00	0,03	24,90	30,81	0,24
Evadir autorreporte	18,38	24,81	0,22	24,71	19,10	0,23
Evadir compañeros	20,24	17,95	0,47	14,10	10,57	0,20
Pasividad profesor	0,62	0,57	0,33	0,50	0,35	0,08
Cuidado de la relación						
Autorreporte	27,33	16,00	0,16	12,00	-6,71	0,01
Compañeros	-10,48	-20,67	0,10	-20,00	-12,43	0,44
Val. intereses propios						
Autorreporte	22,48	7,00	0,09	14,33	2,81	0,11
Compañeros	-15,00	-6,67	0,16	-4,43	-7,57	0,66
Afrontamiento						
Autorreporte	25,19	7,90	0,10	8,76	6,52	0,76
Compañeros	-2,14	0,33	0,64	6,33	12,67	0,23

El tamaño de muestra para cada grupo en los cuestionarios (autorreporte, compañeros, profesor) fue Niñas = 21, Niños = 21.

En el grupo constructivista todos los cambios significativos se presentaron para las niñas pero no para los niños. Según el autorreporte de las niñas, éstas aumentaron su agresividad y

disminuyeron su evasión, su asertividad y el cuidado de la relación. Según el reporte de compañeros, estas niñas disminuyeron su evasión y aumentaron su nivel de afrontamiento.

En el caso del grupo conceptual, se encontró que las niñas sólo aumentaron su agresividad según el reporte de sus compañeros, mientras los niños, según su autorreporte, aumentaron en su agresividad y disminuyeron en su tendencia a ceder, en su asertividad, en su afrontamiento y en el cuidado de la relación.

Para el grupo control, los resultados revelaron que las niñas aumentaron su agresividad y disminuyeron su tendencia a ceder según el reporte de sus compañeros. Por su parte, los niños disminuyeron en el cuidado de la relación, según el autorreporte.

Discusión

Ante la gran necesidad de disminuir la agresión y violencia de nuestro país, la promoción de las competencias ciudadanas desde la escuela se convierte en uno de los caminos más promisorios para suplir tal necesidad. Por esto, en este estudio me propuse evaluar algunas estrategias pedagógicas para el desarrollo de una competencia ciudadana como la asertividad, con el fin de contribuir a resolver la pregunta sobre cómo se pueden formar este tipo de competencias desde las instituciones educativas.

Dado que buena parte de la agresión que se presenta en las interacciones sociales se da como reacción a las situaciones en las que las personas ven vulnerados sus derechos, me interesó probar dos intervenciones, cada una con estrategias pedagógicas diferentes, para que los estudiantes aprendieran a responder y a defenderse asertivamente ante agresiones de otras personas. Para la primera intervención, denominada constructivista, seguí principios pedagógicos como la interacción con pares, los desempeños auténticos, el descubrimiento guiado y la evaluación como proceso. Para la segunda intervención, denominada conceptual, seguí principios

pedagógicos según los cuales se aprende de la instrucción directa de un experto, primero se comprende y luego se practica, se resuelven situaciones fundamentalmente hipotéticas y se utiliza la evaluación para medir el resultado.

Impacto general en el comportamiento y en la competencia

Según los resultados de los cuestionarios, la intervención constructivista y la conceptual no fueron eficaces para mejorar el comportamiento asertivo de los/as niños/as. Se encontró un aumento en la agresividad o una disminución en la asertividad de los niños y niñas, tanto en los grupos que participaron en las intervenciones como en el grupo control. En una evaluación realizada por Aber, Jones, Brown, Chaudry y Samples (1998) a un programa de resolución de conflictos se encontraron resultados similares. A partir del aumento de los índices de agresión por parte de los estudiantes después de la implementación del programa los autores plantearon que posiblemente en estas edades y en poblaciones con índices altos de violencia hay una tendencia general al aumento de la agresión. En el caso de este estudio, se puede decir que hay una tendencia en estos niños al uso cada vez más frecuente de otros mecanismos diferentes a la asertividad para afrontar agresiones de otros. De aquí se podría deducir que las intervenciones no fueron suficientes para evitar el aumento en esta población de la agresividad como mecanismo para responder a las agresiones de otros.

Sin embargo, con base en los resultados de las observaciones de juegos de rol y en la experiencia pedagógica que tuve con los niños y niñas, sí se encontraron algunos cambios positivos en ambas intervenciones. En las tareas y ejercicios que los niños y niñas desarrollaron durante las intervenciones y en los juegos de rol, observé que estos estudiantes conocieron y aprendieron cómo usar una herramienta como la asertividad, es decir que adquirieron el conocimiento y la capacidad para comportarse asertivamente.

Por otra parte, observé que la mayoría de los niños, que al inicio no veían otras alternativas más que devolver la agresión o quedarse callados, se volvieron más concientes de que hay otras formas de hacer valer los propios derechos sin violentar los de los demás. Además, algunos niños que inicialmente eran muy agresivos, claramente cambiaron sus actitudes y comportamiento en sus relaciones interpersonales diarias. Esto lo corroboré en conversaciones informales con sus profesores, pero los cambios en estos niños no fueron lo suficientemente representativos para revelarse en cambios estadísticos significativos.

Con base en lo anterior, concluyo que los estudiantes cuentan ahora con un nuevo potencial para resolver asertivamente situaciones en las cuales son agredidos, aunque aún no logran transferirlo a su comportamiento cotidiano. Esto implicaría la necesidad en educación de establecer una diferencia entre la competencia y el comportamiento, especialmente cuando estamos hablando de competencias expresadas en el comportamiento cotidiano como sucede con las ciudadanas. Si bien los niños pueden desarrollar la capacidad para actuar de maneras más deseables (competencia), no quiere decir esto que necesariamente utilicen de manera real y sistemática dicha capacidad en su comportamiento diario. Esto abre un cuestionamiento hacia el futuro sobre cómo garantizar que las competencias realmente sean transferidas al comportamiento de los estudiantes.

Diferencias en el impacto de las dos intervenciones

Respecto a las diferencias en el impacto y calidad de cada intervención, los resultados de los análisis de los cuestionarios son ambiguos. Por un lado, en el grupo conceptual se observaron menos indicadores de cambio negativo que en los otros dos grupos y, aunque aumentó la agresividad, la asertividad no disminuyó como sí sucedió en los otros grupos. Sin embargo hay que tener en cuenta que en la primera evaluación los estudiantes del grupo conceptual tenían

niveles significativamente más bajos de asertividad que los de los otros dos grupos, lo cual pudo influir en que no se encontrara una disminución adicional de ésta después de la intervención. Además, aunque aparentemente la disminución en la pasividad de los otros dos grupos se puede ver como un cambio positivo ya que los niños aprenden a hacer valer sus derechos y afrontar situaciones de agresión, pareciera que esa disminución no se debió a que los niños y niñas utilizaran más la asertividad sino a que comenzaron a afrontar más sus problemas interpersonales pero de manera agresiva. De nuevo, es importante tener en cuenta que la pasividad antes de las intervenciones fue significativamente más baja en estos dos grupos, lo cual podría facilitar que se incrementaran los niveles de ésta en estos grupos en comparación con el grupo conceptual. Por otro lado, el grupo constructivista fue el único para el que la profesora percibió que la agresividad disminuyó. En cuanto al grupo control, aunque se vio una disminución en la asertividad, no se reportó un aumento en la agresividad. Esto muestra que para cada grupo se vieron ventajas y desventajas, lo que hace difícil afirmar que una intervención tenga un impacto más positivo que la otra.

Los anteriores resultados de los cuestionarios se contrastan con los resultados observados en los juegos de rol. En este caso, como había comentado, sí se presentaron cambios positivos. Teniendo en cuenta la naturalidad del comportamiento en la actuación de los niños, se encontró, tanto para el grupo constructivista como para el conceptual, una mejoría en el cuidado de las relaciones y en el afrontamiento. En el grupo constructivista, además, aumentó la valoración de los intereses personales, y en el grupo conceptual se encontró adicionalmente una disminución en la agresividad y un aumento en la asertividad. Al contrastar estos resultados con los datos descriptivos de las frecuencias encontradas para cada categoría de comportamiento, en cada grupo, antes y después de las intervenciones, es posible que el aumento en el afrontamiento y la valoración de los intereses personales en el grupo constructivista esté asociado a una mayor

cantidad de niños y niñas agresivos después de la intervención. En el grupo conceptual, en cambio, puede estar asociado a un menor número de estudiantes agresivos y a un mayor número de asertivos. Estos resultados revelan una ventaja de la intervención conceptual sobre la constructivista en el impacto que puede tener para mejorar la capacidad que tienen los niños para responder asertivamente ante agresiones de otros. Cabe anotar que aquí no se está hablando de un comportamiento real sino de la capacidad (competencia) que tienen los niños para dar respuestas asertivas cuando se les pide que lo hagan.

Por otra parte, a nivel subjetivo, puedo decir que una diferencia clara que observé en actividades de juegos de rol de los estudiantes que participaron en ambas intervenciones es que la manera como se desarrollaron los estudiantes del grupo constructivista fue más natural, espontánea y cercana al lenguaje que utilizan a diario en comparación con la manera como lo hicieron los estudiantes del grupo conceptual. Si bien al inicio los estudiantes del grupo conceptual avanzaron más rápidamente en la complejidad y elaboración de sus respuestas asertivas que los del grupo constructivista, al final los estudiantes del grupo constructivista llegaron a mejorar sustancialmente sus respuestas con respecto a sus conocimientos iniciales y dichas respuestas fueron mucho más cercanas a su cotidianidad que las del grupo conceptual.

Diferencias entre niños y niñas

Por otra parte, parecen existir diferencias entre niños y niñas, tanto en su competencia inicial, como en el impacto que puede tener cada intervención en su comportamiento asertivo. Por un lado, los resultados de la aplicación inicial de los cuestionarios mostraron que los niños responden más agresivamente que las niñas cuando vulneran sus derechos, mientras las niñas se encuentran más preocupadas por el cuidado de las relaciones y responden más pasivamente cuando son agredidas. Esto es consistente con los estudios que han encontrado mayores niveles

de agresión en los niños que las niñas, particularmente en agresión física (Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Tapper y Boulton, 2004).

En cuanto a los cambios observados a partir de la información de los cuestionarios, se encontró que mientras en el grupo control el número de indicadores de cambio negativo se dio más o menos en la misma proporción para niñas y para niños, estos indicadores se encontraron en su mayoría para las niñas del grupo constructivista y para los niños en el grupo conceptual. Los resultados de las observaciones, por otra parte, no mostraron diferencias en los cambios observados en niñas y niños que participaron en la intervención constructivista, pero sí revelaron que los niños de la intervención conceptual mejoraron en más indicadores que las niñas.

A partir de lo anterior podría pensarse que las prácticas pedagógicas consistentes con el constructivismo tienen un mayor efecto en la prevención del comportamiento agresivo para los niños, mientras este efecto preventivo es mayor en las niñas que participan en intervenciones de pedagogía conceptual. Entonces, pareciera que las niñas frenan el aumento de la agresión cuando participan en intervenciones donde el profesor define y explica lo que deben aprender de manera inicial y luego tienen la oportunidad de practicarlo, mientras los niños lo hacen mejor cuando van construyendo y aplicando sus propias estrategias para afrontar las agresiones de una manera más adecuada. Sin embargo, no sucede igual cuando estamos hablando, no del comportamiento asertivo, sino de la competencia. Cuando se les pide a los niños y niñas que resuelvan una situación de agresión de la mejor manera posible, los niños de la intervención conceptual tienen una mayor mejoría que las niñas. Eso abre el interrogante que ya se planteaba Bergs gssard (1997) sobre si es necesario intervenir de manera diferente según el sexo de los estudiantes o sobre cuáles otros factores deben ser controlados para poder trabajar con prácticas pedagógicas que funcionen de manera similar para mejorar tanto la competencia como el comportamiento de niños y niñas.

Limitaciones

En general los resultados no parecen ofrecer soluciones definitivas sobre qué tipo de intervenciones pedagógicas pueden ser más eficaces para desarrollar competencias ciudadanas. Considero que esto se debe en buena parte a algunas dificultades que se presentaron para la implementación de estas intervenciones. Por una parte, se presentaron problemas disciplinares difíciles de manejar, ya que en la institución en general el seguimiento de normas por parte de los estudiantes es bastante bajo, lo cual disminuye la calidad de sus oportunidades de aprendizaje. Una buena parte de las sesiones de trabajo con los estudiantes tuve que dedicarlas a controlar la disciplina y el silencio, y a resolver conflictos que aparecían frecuentemente entre ellos. Esto hacía que las clases muchas veces fueran lentas, y que los niños y niñas no pudieran desempeñarse como lo esperaba.

Por otra parte, el contexto en que se desenvuelven estos estudiantes es muy violento, lo que hace que los modelos de comportamiento y las oportunidades de desempeño de las competencias ciudadanas de estos estudiantes, en lugar de promoverlas, las disminuyan. La agresión se ve como algo, aunque negativo, necesario para adaptarse al medio en el que los niños y niñas viven. Por esta razón, aunque los estudiantes daban valor a la asertividad y argumentaban muy bien cuáles eran sus ventajas sobre la agresividad o la pasividad, seguramente no la veían claramente como una herramienta que pudieran utilizar en su vida cotidiana, donde la agresividad es el mecanismo que mejores resultados les ofrece a la hora de hacer respetar sus derechos. Sin duda, el impacto que podía tener una hora de trabajo semanal para disminuir la agresión y aumentar la asertividad fue mínimo frente al aprendizaje constante que tienen los niños y niñas durante todo el resto de tiempo acerca de cómo sobrevivir a un medio tan agresivo.

Es importante anotar que estos resultados son sólo exploratorios y no concluyentes. En primer lugar, los análisis cuantitativos se realizaron con muestras pequeñas. De hecho, la muestra de los análisis de las observaciones de juegos de rol fue aún menor que la de los cuestionarios. Además, dado que para las observaciones se contaba con tres puntajes para cada estudiante, no se puede decir que todas las observaciones que se utilizaron para realizar estos análisis sean independientes, como lo requieren este tipo de análisis.

En segundo lugar, sólo se trabajó con un curso para cada intervención, lo cual impedía controlar elementos particulares de la clase (por ejemplo, la presencia de niños repitiendo el año, con problemas especiales de aprendizaje o con edades muy avanzadas en comparación con el promedio del curso). Adicionalmente, sólo se trabajó una competencia específica: la asertividad. Es posible que de haber trabajado otras competencias como el manejo de la rabia o la argumentación se hubieran encontrado cambios más positivos en el comportamiento de los niños.

En tercer lugar, los grupos al inicio presentaron diferencias significativas en las competencias que se iban a desarrollar, lo cual puede afectar el impacto de las intervenciones.

En cuarto lugar, es posible que haya errores de medición por varios motivos. Por un lado, en la primera aplicación los niños, en tanto no me conocían, pudieron dar respuestas más deseables socialmente que las que dieron más adelante, cuando había desarrollado una relación de mayor confianza con ellos. Por otra parte, como dicha aplicación se hizo al inicio del año, es posible que los estudiantes no se conocieran bien entre sí (más aún cuando se trata de cursos tan numerosos) y que aún no hubieran tenido interacciones negativas con sus compañeros como para dar cuenta de su comportamiento y el de sus compañeros frente a las agresiones de los otros.

Finalmente, es posible que el aumento en el reporte de la agresión sea consecuencia de una mayor identificación de este tipo de comportamientos a raíz de las intervenciones que de un aumento real en la agresividad de los niños. Esto mismo ha sucedido en estudios de evaluación de

programas de matoneo (Pepler, Craig, O'Connell, Atlas y Charach, 2004; Hanewinkel, 2004) en donde se han encontrado aumentos en los niveles de reporte de este fenómeno y los investigadores, al comparar estos resultados con la disminución de incidentes de matoneo según observaciones naturalistas, proponen que se debe a un mayor nivel de conciencia e identificación del problema por parte de los estudiantes después de las intervenciones.

Implicaciones prácticas y direcciones hacia el futuro

Para continuar en la exploración sobre cuáles son las estrategias pedagógicas más útiles para promover competencias ciudadanas será importante tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, comprender el contexto particular y las experiencias previas de la población que se va a atender es fundamental para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Esto implica que si el clima institucional o comunitario no provee ambientes que les permita a los niños y niñas utilizar lo que aprenden (como sucedió en este estudio), es necesario realizar un trabajo simultáneo de reestructuración de la atmósfera escolar y familiar para apoyar las estrategias pedagógicas que se implementen y así promover cambios desde distintas fuentes para mejorar el comportamiento de los estudiantes.

En segundo lugar, antes de iniciar cualquier proceso de aprendizaje hay que garantizar que las condiciones disciplinares estén dadas para que los estudiantes se desempeñan mejor en las actividades planeadas y, de esta manera, aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les ofrece. Esto también puede requerir un trabajo de construcción de normas a nivel institucional y familiar para mejorar las dinámicas de interacción de los estudiantes en comunidad.

En tercer lugar, una conclusión importante es que estos procesos de aprendizaje requieren de mucho más tiempo de práctica de las competencias que el que puede utilizarse en una clase

aislada. De ahí que la propuesta de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) de integrar el aprendizaje de este tipo de competencias al trabajo que se realiza en las demás áreas académicas pueda ser una estrategia importante para generar más oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y así contar con procesos de enseñanza-aprendizaje más eficaces.

Finalmente, es fundamental que cuando se trabajen competencias ciudadanas no se haga con cada competencia de manera aislada sino se que se desarrollen de manera integral. Esto quiere decir que es más conveniente privilegiar procesos de aprendizaje donde se desarrollen diferentes competencias a la vez, de tal forma que se complementen entre sí generen mejores resultados en cuanto a la transferencia de las competencias al comportamiento cotidiano de los estudiantes.

Referencias

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflicts creatively: evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Developmental and psychopathology*, 10, 187-213.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, D.C.: National Association for the Young Children.
- Boix-Mansilla, V. B., & Gardner, H. (1998). What are the qualities of understanding. En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding*. (39-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Castle, A. (1995). Developing assertion skills for student radiographers. *Medical teacher*, 17, 175-182.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 41-51.
- Chaux, E. Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Cesó, Ediciones Uniandes, MEN.
- Christoff, K. A. & Kelly, J. A. (1985). A behavioral approach to social skills training. En L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.). *Handbook of social skills training and research*. Nueva York: Wiley.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental psychology*, 35, 376-385.
- De Zubiría, A. (2004). *Didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (1999). Estructura de la pedagogía conceptual. En J. G. Brito, L. Coral, M. de Zubiría. *Pedagogía Conceptual: Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

- Deffenbacher, J. (1994). Social Skills and Cognitive—Relaxation Approaches to General Anger Reduction. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 386-396. Recuperado el 9 de Febrero de 2004 de la base de datos PsycARTICLES.
- DeLude, C. (1997). Improving student social skills through the use of cooperative learning. Tesis de grado presentada para el programa de maestría Skylight Professional Development Field-Based. Universidad de Saint Xavier, Chicago, Estados Unidos. Recuperado el 16 de Febrero de 2004 de la base de datos ERIC.
- Galassi, M. D. & Galassi, J. P. (1978). Assertion training: A critical review. *Psychotherapy: Research and Practice*, 15, 16-29.
- Glueckauf, R. y Quittner, A. L. (1992). Assertiveness Training for Disabled Adults in Wheelchairs: Self-Report, Role-Play, and Activity Pattern Outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 419-425.
- Gore, S. W. (2000). Enhancing Students Emotional Intelligence and Social Adeptness. Tesis de grado presentada para el programa de maestría Skylight Professional Development Field-Based. Universidad de Saint Xavier, Chicago, Estados Unidos. Recuperado el 5 de Febrero de 2004 de la base de datos ERIC.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. En P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge university.
- Heimberg, R., Montgomery, D., Madsen, C. & Heimberg, J. S. (1977). Assertion training: A review of the literature. *Behavior Therapy*, 8, 953-971.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M. y Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32, 829-844.
- Lange, A. J. & Jakubowski, P. (1980). *Responsible assertive behavior*. Champaign, IL: Research press.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ipsa.
- Mize, J. & Ladd, G. W. (1990). A Cognitive—Social Learning Approach to Social Skill Training With Low-Status Preschool Children. *Developmental Psychology*, 26, 388-397.

- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F. & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work...". *Early childhood research quarterly*, 19, 355-371.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. En P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge university.
- Perkins, D. (1998). What is understanding. En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding*. (39-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24, 5-12
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology*. New York : John Wiley & Sons
- Salmivalli, C. & Kaukaianen, A. (2004). Female aggression revisited: variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive behavior*, 30, 158-163.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: an instructional model and its constructivism framework. En B. G. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. New Jersey: Educational technology publications.
- Shaps, E. (1997). Pushing back for the center. *Education week*, 11.
- Tapper, K. & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive behavior*, 30, 123-145.
- Vargas, E. & Barrera, F. (2003). *Actividad sexual y relaciones románticas durante la adolescencia: algunos factores explicativos*. Informe de investigación no publicado. Universidad de los Andes – Colciencias, Bogotá, Colombia.

Anexo A

Carta de invitación a los padres

Señores

PADRES DE FAMILIA

La ciudad

Muchas personas tienen inquietudes respecto a la manera como se desarrollan las habilidades de comunicación de los(as) niños(as). Nosotros, desde la educación, tratamos de resolverlas haciendo un intento por entender su comportamiento y examinando las diferentes metodologías educativas que podemos utilizar para mejorarlo.

Con el fin de profundizar en el estudio de las metodologías que pueden ayudar desde el colegio a mejorar las habilidades comunicativas de los(as) niños(as), nos encontramos realizando un estudio titulado “ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS”. Para la consolidación de este proyecto estamos invitando a participar a niños(as) de quinto grado, respondiendo a un conjunto de cuestionarios y participando en una serie de actividades que se realizarán durante los dos siguientes bimestres. Este trabajo estaría a cargo de Ana María Velásquez, estudiante de la maestría en educación de la Universidad de los Andes.

Nos gustaría saber si están interesados en colaborar, otorgándole permiso a su hijo(a) para participar en este estudio. Queremos asegurarles que toda la información que se obtuviese sobre él(ella), en caso de ser autorizado(a), sería estrictamente anónimo.

La participación de su hijo(a) en este proyecto es enteramente voluntaria. La decisión que ustedes tomen sobre el permiso para su participación, no afectará las relaciones futuras de los(as) estudiantes con el colegio. Por último, si deciden permitir que su hijo(a) participe, ustedes serían libres de retirar ese permiso en cualquier momento.

Solicitamos su autorización para que su hijo(a) participe en este estudio. Si por algún motivo ustedes prefieren que NO lo haga, por favor firme esta carta y envíela al coordinador académico del colegio con su hijo. En caso de tener alguna inquietud puede comunicarse con Ana María Velásquez al teléfono *****.

Esperamos contar con su amable colaboración.

Con mi firma a continuación expreso mi deseo de NO incluir a mi hijo/a en el estudio al cual fue invitado a participar:

FIRMA: _____

NOMBRE DEL HIJO/A: _____

Anexo BActividades realizadasIntervención constructivista

Sesión	Propósito	Actividades
1	Identificar cuándo son agredidos y qué tipos de agresiones pueden recibir.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les expliqué el propósito del trabajo que íbamos a realizar y escribimos en una cartelera algunas reglas de interacción para la clase, que los estudiantes propusieron. • Leímos la historia de Fernanda, una niña que es agredida de diferentes maneras. • Les pregunté si a ellos les habían sucedido cosas parecidas. Les pedí que las escribieran y la manera como las habían resuelto. • Socializamos algunos ejemplos y los resumimos en el tablero. • Les mostré que existen diferentes tipos de agresiones: verbales, relaciones y físicas. Las ejemplifico con sus casos. <p>TAREA: Identificar una agresión que les hagan en la semana y el tipo de agresión que fue.</p>
2	Identificar diferentes tipos de respuestas ante la agresión.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomamos lo aprendido en la sesión anterior sobre tipos de agresiones. • Realizamos la tarea en la hacemos en clase (no la hicieron en sus casas). • Socializamos ejemplos de agresiones verbales y físicas (no presentaron relacionales). • Entre todos seleccionamos uno. <p>(Trabajo en tríos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupos de 3 escriben tres pasos que seguirían para responder a esa agresión. <p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomamos ejemplos de cada paso. • Ellos escriben los ejemplos. • Subrayan individualmente los tres pasos que consideran los mejores. <p>TAREA: Leer las respuestas de 3 niños (uno agresivo, uno pasivo y uno asertivo, seleccionar la que consideran mejor y decir por qué es la mejor.</p>

Sesión	Propósito	Actividades
3	<p>Identificar diferentes tipos de respuestas ante la agresión (agresivas, pasivas y asertivas).</p> <p>Poner en práctica la asertividad ante agresiones.</p>	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos qué estamos aprendiendo. • Retomé la tarea preguntando qué niño respondió mejor y por qué. • Después de analizar cada uno, les dije como se llamaba la respuesta de cada uno (agresiva, pasiva y asertiva). <p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformamos grupos de 3 personas. • Escribieron una agresión verbal. • Hicimos un juego de roles donde debían representar a un niño agresivo, un niño que les responde asertivamente al agresivo y un observador. • Los roles se intercambiaron. • Escribieron lo que hicieron en una hoja. <p>TAREA: Leer el caso del niño que jugaba fútbol, fue agredido y responde asertivamente. Los niños deben responder unas preguntas que inducen identificar las características del mensaje en primera persona.</p>
4	<p>Poner en práctica la asertividad ante agresiones.</p>	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializamos la tarea. • Resumimos algunas características que los niños identificaron de los mensajes asertivos (en primera persona). <p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hicimos grupos de 4 personas distribuidos por mí, mezclando niños asertivos, pasivos y agresivos. • Les presente un ejemplo de agresión verbal (sacado de una de sus tareas). • Hicieron juegos de rol donde cada uno debía representar el niño agresivo, el que responde asertivamente, un observador y un regulador de la disciplina. • Los roles se intercambiaron. <p>TAREA: Durante semana santa debían escribir dos agresiones reales, cómo respondieron a ellas y cómo podrían haber mejorado sus respuestas para que fueran más asertivas.</p>
5	<p>Evaluar el nivel de desarrollo de la asertividad propio y de los demás, y recibir retroalimentación al respecto.</p>	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño seleccionó a un compañero al azar (sacó el nombre de una bolsa) y contestó algunas preguntas sobre su comportamiento asertivo. • Luego se recogieron las evaluaciones y se entregaron a sus dueños. Ellos analizaron si estaban o no de acuerdo con la evaluación de su compañero y cómo podían mejorar.

Sesión	Propósito	Actividades
6	Poner en práctica la asertividad ante agresiones.	<p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparé representaciones de agresiones verbales (tomando ejemplos de sus tareas anteriores). • En parejas conformadas por mí (mezclando asertivos con agresivos y pasivos, los estudiantes escribieron la respuesta asertiva de darían en esa situación. • Enfrente del salón algunos niños seleccionados actuaron sus respuestas asertivas. • Los demás los retroalimentaron orientados por preguntas realizadas por mí.
7	Poner en práctica la asertividad ante agresiones.	<p>(Trabajo grupal) continuación de la clase anterior...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrente del salón algunos niños seleccionados actuaron sus respuestas asertivas. • Los demás los retroalimentaron orientados por preguntas realizadas por mí.
8	Poner en práctica la asertividad en situaciones en las que la agresión se repite.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada uno escribió una agresión que hicieron, la respuesta real que dieron. • Recogí las hojas de todos. <p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccioné algunos casos al azar y leí con la respuesta real. • Pedí a voluntarios que representaran una respuesta más asertiva.
9	Identificar maneras de responder cuando la agresión se repite.	<p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les leí en voz alta una historia sobre alguien que respondió asertivamente y volvió a ser agredido. • Paré la historia cuando mencioné la agresión. Les pregunté qué respuesta asertiva habrían dado ellos. • Continué leyendo la respuesta asertiva del personaje. • Paré la historia cuando mencione la segunda agresión. Les pregunté qué creían que podía pasar ahora. Cuáles eran las formas en las que podía actuar el personaje.Cuál era la mejor manera de responder y porqué. • Hice una lluvia de ideas de cómo responderían ellos asertivamente. • Finalicé la historia con la respuesta asertiva del personaje. <p>(trabajo individual)</p> <p>...continuación de evaluación anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repartí de nuevo las evaluaciones que habían hecho sus compañeros de cada uno.
	Evaluar el progreso de las propias habilidades de comunicación	

Sesión	Propósito	Actividades
	asertiva	<ul style="list-style-type: none"> • Cada niño debía evaluarse a sí mismo y comparar lo que él cree de sí mismo con lo que creía el otro antes. • Escribieron qué iban a hacer para seguir mejorando.
10	Practicar la asertividad cuando la agresión se repite.	<p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hice un concurso “¿Quién quiere ser asertivo?” • Hicieron grupos por mesas. Con un dado se definía tipo de pregunta que contestaban (preguntas de selección múltiple, abierta o con representaciones). • Cada grupo iba ganando puntos con las respuestas correctas. • Entre todos decidíamos si la respuesta era correcta o no.

Intervención conceptual

Sesión	Propósito	Actividades
1	Identificar en qué situaciones van a aprender a utilizar la asertividad.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les expliqué el propósito del trabajo que íbamos a realizar y les llevé en una cartelera las reglas de interacción para la clase que les iba a pedir que siguiéramos. • Les expliqué el propósito de la clase. • Les presenté a un personaje al que el suceden varias cosas y con el que íbamos a aprender durante todas nuestras clases. • Leímos el primer problema del personaje (un caso de una agresión verbal). • Analizamos diferentes casos para diferenciar qué es una agresión verbal. • Les expliqué la diferencia entre una respuesta asertiva, una agresiva y una pasiva. • A través de ejemplos, le expliqué que las situaciones que iban a aprender a resolver eran situaciones donde alguien los agredía verbalmente con rabia. • Revisamos otros ejemplos y los niños seleccionaban aquellos que fueran agresiones verbales con rabia. • Hicimos un resumen de lo aprendido. <p>TAREA: Escribir un ejemplo de una situación en la que haya una agresión verbal con rabia.</p>
2	Comprender los pasos que se siguen para	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hicimos un resumen de lo aprendido la clase anterior.

Sesión	Propósito	Actividades
	responder asertivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Les expliqué el propósito de la clase de hoy. • Leímos un problema del personaje donde había sido agredido verbalmente y con rabia. Les dije que le ayudaríamos a resolver su problema. • Analizamos qué pasa cuando uno devuelve la agresión. Con base en esto les expliqué que el primer paso es evitar agredir al otro. Revisamos si lo que hizo el personaje corresponde al primer paso. • Les expliqué que el segundo paso es reconocer la rabia del otro y hacérselo saber. Evaluamos si la acción del personaje representaba ese paso. • Les expliqué el tercer paso, que consistía en expresar un mensaje en primera persona. Les enseñé con un ejemplo cómo es un mensaje en primera persona. Con base en esto, ellos deberían sugerirle al personaje un mensaje en primera persona para resolver su problema. • Resumimos los tres pasos aprendidos. <p>TAREA: Escribir un mensaje en primera persona para responder a una agresión que les haya sucedido o que hayan visto.</p>
3	Practicar los pasos aprendidos en situaciones hipotéticas.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicué el propósito de la clase. • Hicimos un resumen de los pasos aprendidos en la clase anterior. • Leímos una situación del personaje. Los estudiantes analizaron si era una agresión verbal con rabia. Luego leían la manera como el personaje había resuelto el problema. Finalmente evaluaban si el persona había aplicado bien los pasos aprendidos para ser asertivos. • Leímos otra historia del personaje. Los niños debían proponer acciones que debía seguir el personaje para aplicar los pasos para ser asertivos. • Les expliqué que cuando uno es asertivo lo más importante es tener una actitud de respeto mutuo. <p>TAREA: Leer una situación de agresión que le sucedió a una niña y escribirle una carta aconsejándole cómo responder asertivamente.</p>
4	Practicar los pasos aprendidos en situaciones reales.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumimos los pasos para ser asertivos. • Les pedí a algunos estudiantes que leyeran sus cartas. Entre todos los retroalimentamos para hacerles ver qué pasos estaban bien y cuáles mal.

Sesión	Propósito	Actividades
		<ul style="list-style-type: none"> • Les pedí ejemplos de agresiones verbales con rabia que les hubieran hecho. Las escribimos en el tablero. • Algunos voluntarios pasaron a representar al agresor y otros al agredido. El agredido debía responderle con los pasos de la asertividad. Entre todos los retroalimentamos. • Recordamos que la actitud que debemos tener cuando somos asertivos es el respeto mutuo <p>TAREA: En semana santa, responder a las preguntas: ¿qué he aprendido en esta clase? ¿Por qué lo que estoy aprendiendo es útil para mi vida? ¿Cuándo y cómo he utilizado la asertividad en mi vida?</p>
5	Evaluar la competencia de los estudiantes	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogí las tareas. • Les entregué la evaluación en donde debían: identificar una situación en donde hubiera una agresión verbal con rabia; evaluar si en un ejemplo un personaje utilizaba bien los pasos de la asertividad; proponer una respuesta asertiva a una situación de agresión verbal propuesta por mí.
6-7-8	Practicar los pasos aprendidos en juegos de rol	<p>(Trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les pedí que formaran parejas. • A cada uno le di dos situaciones de agresión verbal. • Entre los dos debían preparar la representación de una respuesta asertiva con los pasos aprendidos. • Una vez preparada, iban pasando pareja al frente del curso para hacer su representación. • Entre todos evaluábamos si habían utilizado el procedimiento correctamente.
9	Aprender unos nuevos pasos para resolver situaciones en las que la agresión se repite a pesar de la respuesta asertiva.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumí lo aprendido hasta ahora. • Expliqué el nuevo propósito. • Leímos un nuevo problema del personaje en el que ella respondió asertivamente a una agresión verbal con rabia y de nuevo fue agredida por esa misma persona. • Analizamos las consecuencias de actuar asertiva, pasiva o agresivamente en ese caso. Evaluamos en cual respuesta se mostraba respeto por sí mismo y por el otro. • Leímos dos historias. Los niños debían seleccionar aquella en la que la agresión se repetía a pesar de haber respondido asertivamente. • A través de un diagrama les explique los pasos que deben seguir para volver a responder asertivamente en esos casos.

Sesión	Propósito	Actividades
		<p>Los pasos fueron: 1. Decirse a sí mismo frases que le ayude a controlarla rabia; 2. Hacerle ver al otro que le está agrediendo; 3. Hacerle ver al otro las consecuencias negativas de que continúe con la agresión; 4. Alejarse respetuosamente de la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leímos la manera como el personaje resolvió su problema. Los estudiantes evaluaron si aplicó bien los pasos. <p>TAREA: Completar un cuadro con los dos procedimientos aprendidos para responder asertivamente.</p>
10	Practicar los pasos aprendidos para resolver situaciones hipotéticas.	<p>(Trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumimos los pasos para ser asertivos cuando nos vuelven a agredir. • Leímos un nuevo problema del personaje. Los estudiantes analizaban tres opciones de respuesta del personaje y escogían aquella en la que se aplicaban bien los pasos. • Leímos otro problema del personaje. Algunos estudiantes proponían ante el grupo acciones para aplicar cada paso. • Cada uno escribe en una hoja una situación real en la que hubieran sido agredidos a pesar de haber contestado asertivamente. Luego proponían acciones que debían realizar para seguir los pasos aprendidos.

Anexo C

Cuestionarios de asertividad

Autorreporte

- A continuación encontrarás diferentes situaciones.
- Lee las acciones que aparecen después de cada situación.
- Marca con una X la que acción que tú más realizas cuando estás en esa situación.

1. Cuando alguien me insulta...
 - a. También lo/la insulto.
 - b. Dejo que diga lo que quiera y me quedo callado/a para no pelear.
 - c. No le digo nada y trato de estar lejos de esa persona.
 - d. Le explico con calma que lo que dijo me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
2. Cuando alguien coge mis cosas y no me las devuelve...
 - a. Le digo con calma que debe respetar las cosas de los demás y le pido que me las devuelva.
 - b. Cojo alguna cosa de él/ella y no se la devuelvo.
 - c. Dejo que las dañe y me quedo callado/a nada para no pelear.
 - d. Lo/la insulto.
 - e. No le digo nada y trato de estar lejos de esa persona.
3. Cuando alguien me pega...
 - a. Le pego.
 - b. Dejo que me pegue y me quedo callado/a para no pelear.
 - c. Le digo con calma que me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - d. No le digo nada y trato de estar lejos de esa persona.
 - e. Lo/la insulto.
4. Cuando le hablo a alguien y no me presta atención...
 - a. Le grito.
 - b. No insisto y lo dejo para después.
 - c. Lo jaloneo fuertemente para que me preste atención.
 - d. Me quedo callado y no le vuelvo a hablar a esa persona.
 - e. Le repito calmadamente que necesito hablar con él/ella y le pido que me preste atención.
5. Cuando me entero de que alguien está hablando mal de mí a mis espaldas...
 - a. Le explico con calma que me hace daño al decir eso y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - b. Comienzo a hablar mal de él/ella.
 - c. Dejo que hable mal de mí y hago como si no me importara.
 - d. Lo insulto/a.
 - e. No le digo nada y no le vuelvo a hablar.

6. Cuando alguien se burla de mí para hacerme sentir mal...
 - a. Me burlo de él/ella.
 - b. No le digo nada y me mantengo lejos de esa persona.
 - c. Lo/la insulto.
 - d. Le explico con calma que lo que dijo me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - e. Dejo que diga lo que quiera y me quedo callado/a para no meterme en problemas.

7. Cuando alguien me daña algún cuaderno (lo raya, lo rompe, lo ensucia, etc.)...
 - a. Lo/la insulto.
 - b. No le digo nada y trato de no acercarme esa persona.
 - c. Cojo su cuaderno y lo daño.
 - d. Dejo que lo raye y me quedo callado para evitar problemas.
 - e. Le digo con calma que debe respetar las cosas de los demás y que no lo vuelva a hacer.

8. Cuando alguien me empuja...
 - a. Lo/la insulto.
 - b. Le digo con calma que me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - c. Dejo que me empuje y me quedo callado/a para evitar problemas.
 - d. Lo empujo.
 - e. No le digo nada y trato de no acercarme esa persona.

9. Cuando alguien no me deja entrar a su grupo de amigos...
 - a. Le digo que en su grupo son unos bobos.
 - b. Dejo las cosas así y le vuelvo a pedir después que me deje entrar.
 - c. Me quedo callado y no me vuelvo a acercar a esa persona.
 - d. Le grito.
 - e. Le pido calmadamente que podríamos pasarla bien y que me deje estar con ellos.

10. Cuando me entero de que alguien está diciendo mentiras de mí ...
 - a. Le explico con calma que al decir eso me hace quedar mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - b. Dejo que diga lo que quiera y hago como si no supiera.
 - c. Lo insulto/a.
 - d. No le digo nada y no le vuelvo a hablar.
 - e. Comienzo a decir mentiras de él/ella.

11. Cuando alguien me pone un apodo desagradable para hacerme sentir mal...
 - a. Lo/la insulto.
 - b. Dejo que diga lo que quiera y me quedo callado/a para evitar problemas.
 - c. No le digo nada y trato de no acercarme esa persona.
 - d. Le pongo un apodo igual de desagradable.
 - e. Le explico con calma que lo que dijo me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.

12. Cuando alguien me quita mi refrigerio...
 - a. Lo/la insulto o trato que quitarle su refrigerio.
 - b. Dejo que se lo lleve y me quedo callado para no meterme en problemas.
 - c. No le digo nada y me mantengo lejos de esa persona.
 - d. Le digo con calma que tengo derecho a tener mi refrigerio y le pido que me lo devuelva.

13. Cuando alguien me golpea con algo (ej. bola de papel, balón, borrador, etc.)...
 - a. Lo/la insulto.
 - b. No le digo nada y me mantengo lejos de esa persona.
 - c. Lo golpeo.
 - d. Le digo con calma que me hizo sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - e. Dejo que me golpee y me quedo callado/a para no meterme en problemas.

14. Cuando alguien no me deja hacer un trabajo en grupo con él/ella ...
 - a. Le digo que ojalá le vaya mal.
 - b. Me quedo callado y no le vuelvo a hablar.
 - c. Dejo las cosas así y le vuelvo a pedir después que me deje hacer en su grupo.
 - d. Le grito.
 - e. Le digo con calma que me hizo sentir mal y que debería ser más colaborador con la gente.

15. Cuando me entero de que alguien está inventando rumores de mí ...
 - a. Lo insulto/a.
 - b. Dejo que invente lo que quiera y hago como si no supiera.
 - c. Le explico con calma que al decir eso me hace sentir mal y le pido que no lo vuelva a hacer.
 - d. Comienzo a inventar rumores de él/ella.
 - e. No le digo nada y no le vuelvo a hablar.

Nominación:

- Tú tienes un listado con los nombres y el código de tus compañeros.
- A continuación encontrarás unas frases sobre cosas que las personas pueden hacer cuando las insultan.
- Escribe el número de tus tres compañeros que MÁS se comportan de cada manera.

CUANDO UN/A COMPAÑERO/A INSULTA A OTRO/A:

1. ¿Quiénes son los 3 niños o niñas de tu curso que más responden con otro insulto?
2. ¿Quiénes son los 3 niños o niñas de tu curso que más se dejan insultar?
3. ¿Quiénes son los 3 niños o niñas de tu curso que más se defienden dialogando y sin agredir a su compañero/a?
4. ¿Quiénes son los 3 niños o niñas de tu curso que más evitan acercarse a la persona que los insultó?

Calificación de compañeros

Piensa en la siguiente persona: XXXXX

1. Cuando alguien lo/la insulta ...
 - a. También lo/la insulta.
 - b. Deja que diga lo que quiera y se queda callado/a para no pelear.
 - c. No le dice nada y trata de estar lejos de esa persona.
 - d. Le explica con calma que lo que dijo lo/la hizo sentir mal y le pide que no lo vuelva a hacer.

2. Cuando alguien le pega ...
 - a. También le pega.
 - b. Deja que le pegue y se queda callado/a para no pelear.
 - c. Le dice con calma que lo/la hizo sentir mal y le pide que no lo vuelva a hacer.
 - d. No le dice nada y trata de estar lejos de esa persona.
 - e. Lo/la insulta.

3. Cuando alguien le daña algún cuaderno (lo raya, lo rompe, lo ensucia, etc.) ...
 - a. Lo/la insulta.
 - b. No le dice nada y trata de no acercarse esa persona.
 - c. Coge su cuaderno y lo daña.
 - d. Deja que lo dañe y se queda callado/a para evitar problemas.
 - e. Le dice con calma que debe respetar las cosas de los demás y que no lo vuelva a hacer.

4. Cuando alguien no lo/la deja hacer un trabajo en grupo con él/ella ...
 - a. Le dice que ojalá le vaya mal.
 - b. Se queda callado/a y no le vuelve a hablar.
 - c. Deja las cosas así y le vuelve a pedir después que lo/la deje hacer en su grupo.
 - d. Le grita.
 - e. Le dice con calma que lo/la hizo sentir mal y que debería ser más colaborador/a con la gente.

5. Cuando se entera de que alguien está inventando rumores de él/ella ...
 - a. Lo/la insulta.
 - b. Deja que invente lo que quiera y hace como si no supiera.
 - c. Le explica con calma que al decir eso lo/la hace sentir mal y le pide que no lo vuelva a hacer.
 - d. Comienza a inventar rumores de esa persona.
 - e. No le dice nada y no le vuelve a hablar a esa persona.

Calificación de profesores

- A continuación encuentra el listado de sus estudiantes.
- Para cada uno, seleccione con una X la manera como él o ella generalmente responde cuando alguien lo agrede (insulta, grita, critica, se burla, empuja, golpea, etc).

CUANDO ALGUIEN AGREDE
(insulta, grita, critica, golpea, se burla, empuja, etc)
A MI ESTUDIANTE, ÉL/ELLA...

			Responde con otra AGRESIÓN (insulto, grito, crítica, burla, golpe, empujón)	Se queda CALLADO/A o EVITA acercarse a la persona que lo/la agredió.	Le DICE a esa persona con CALMA que lo/la hizo sentir mal y le PIDE que no lo/la vuelva a tratar así.
1	Apellido	Nombre			
2	Apellido	Nombre			
3	Apellido	Nombre			
4	Apellido	Nombre			
5	Apellido	Nombre			

Anexo D

Juegos de rol de asertividad

Instrucción

“Vas a leer estas tres situaciones. A continuación vas a interactuar con tu compañero/a. Él/ella va a representar al personaje A y tú vas a representar al personaje B. Él te va a decir o a hacer algo. Tú debes responderle para intentar resolver esa situación de la manera que consideres más adecuada.”

Situación 1: Agresión Verbal

(sentados)

A: B acaba de responder mal a una pregunta que hizo la profesora. B te cae muy mal porque es muy odioso/a contigo, así que te burlas de B diciéndole “Cabeza hueca” y criticándolo/a.

B: Tu profesora te acaba de preguntar algo y contestaste mal. Inmediatamente A comenzó a burlarse de ti diciéndote “Cabeza hueca”. A ti te da rabia. ¿Qué haces?

Situación 2: Agresión Relacional

(parados)

A: Estás en el recreo con un grupo de amigos/as jugando básquetbol. A ti te parece que B es muy mal/a jugador/a y cuando él/ella se acerca para pedirte que lo/la dejes jugar, tú le dices que no, que mejor se vaya a hacer otra cosa.

B: Tú quieres aprender a jugar básquetbol mejor. Por eso, en el recreo, te acercas a unos/as compañeros/as que están jugando para pedirles que te dejen jugar. Cuando lo haces, A te dice que no y que te vayas a hacer otra cosa. A ti te da rabia. ¿Qué haces?

Situación 3: Agresión Física

(parados)

A: Tú quieres salir del salón, pero B está atravesado en la puerta. Entonces lo/la empujas para que te deje pasar.

B: Tú estás parado/a en la puerta del salón distraído/a mirando hacia afuera. De repente sientes que A te empuja y sale del salón. A ti te da rabia. ¿Qué haces?

Anexo EMatrices de evaluación de los juegos de rolCategorías de comportamiento

CEDER	EVADIR	AGREDIR
<p>Minimiza la agresión (se ríe, no le da importancia, ignora lo que le hicieron, no hace mención del comportamiento agresivo en su respuesta).</p> <p>Expresa la intención de no volver a hacer lo que generó la agresión.</p> <p>Pide disculpas.</p> <p>Intenta acercarse al otro aunque lo rechace.</p> <p>Hace lo que el otro le dice.</p> <p>Realiza expresiones verbales o no verbales de no saber que decirle al agresor.</p> <p>Al final de la actuación termina aceptando las razones del agresor.</p> <p>Le dice a su agresor que tiene la intención de mejorar eso que el agresor critica (ej. yo puedo aprender a jugar).</p>	<p>Expresa la intención de irse o de hacer otra cosa, sin decir nada sobre la agresión que recibió.</p> <p>Le da la espalda al otro.</p> <p>Se aleja.</p> <p>Se queda callado y mira hacia otra parte.</p> <p>Mira al piso.</p>	<p>Devuelve la misma agresión.</p> <p>Agrede verbalmente (expresa intención de venganza, critica al agresor, le echa en cara sus debilidades, le alza la voz, lo grita, critica a alguien de su familia, lo insulta).</p> <p>Agrede físicamente (manotea, empuja al otro, reta al otro con el cuerpo, lo invita a pelear).</p> <p>Agrede relacionamente (amenaza al otro con no volverse a meter con él, le dice que se vaya).</p> <p>Le dice al otro que deje de ser así - característica de personalidad negativa (ej. no sea abusiva)</p>
CEDER-ASERTIVIDAD	EVADIR--ASERTIVIDAD	AGREDIR--ASERTIVIDAD
<p>Explica por qué hizo lo que generó la agresión en el otro.</p> <p>Pide el favor de que lo deje hacer la acción que provocó la agresión.</p> <p>Le sonrío a su agresor.</p>	<p>Le dice al agresor que a él también le puede pasar lo mismo (equivocarse, querer jugar, estar parado en la puerta).</p> <p>Le afirma al agresor que él no ha hecho algo que justifique la agresión (pe. que no lo ha agredido antes).</p> <p>Esquiva las agresiones físicas del otro y no dice nada.</p> <p>Repite la expresión con la que se defiende, sin tener en cuenta lo que el otro le dice.</p> <p>Expresa alguna incomodidad con la agresión pero luego evita seguir la interacción con el otro.</p>	<p>Expresa a manera de reproche lo que el otro pudo hacer en lugar de la agresión.</p> <p>Amenaza al agresor con acusarlo con una autoridad.</p> <p>Le muestra que él mismo es mejor que el agresor (ej. yo sí... en cambio usted...; yo soy más... que usted).</p> <p>Le da una orden al agresor para que se comporte de cierta manera o para que lo deje hacer lo que él mismo quiera.</p> <p>Le exige al agresor que no le diga cómo comportarse.</p> <p>Amenaza al agresor con que si sigue la agresión él también lo va a agredir.</p> <p>Agrede al otro pero luego finaliza el problema alejándose.</p> <p>Le pregunta irónicamente al otro que si quiere que le haga lo mismo.</p> <p>Critica al agresor indirectamente (ej. mire quién habla).</p> <p>Expresa agresiones irónicas.</p>

ASERTIVIDAD	
<p>Pregunta al otro por qué hace eso. Le dice al agresor que deje de agredirlo (pe. le dice al otro que no lo trate mal). Le dice al agresor que no tiene derecho a tratarlo así. Le explica al agresor por qué no tiene derecho a tratarlo así. Expresa cómo se sintió. Expresa las consecuencias negativas de la agresión. Expresa lo que el otro puede hacer en lugar de la agresión para resolver la situación. Le pide al agresor que la próxima vez lo trate mejor . Justifica su propia acción (pe. dice que tenía derecho a hacer lo que generó la agresión en el otro, dice que eso le puede pasar a cualquiera). Rechaza o contraargumenta la/s acusación/es o razones del agresor. Le pide al otro que se ponga en su lugar (ej. le pregunta al agresor qué haría si él hubiera recibido la agresión, le dice que él se sentiría mal si le hicieran lo mismo). Expresa razones por las cuales merece ser respetado. Busca que otras personas intervengan para defender sus propios derechos. Esquiva las agresiones físicas del otro y le pide que no las repita. Expresa la intención de irse para no continuar la "pelea" o para no permitir que el otro lo siga agrediendo. Utiliza un mensaje en primera persona. Reconoce la molestia del agresor. Pide al otro que se disculpe.</p>	

Naturalidad

	1	2	3	
ARTIFICIALIDAD	Se ríe mucho. Hace una expresión de error en la actuación. Mira a la cámara o a la investigadora. Hace preguntas a la investigadora. Responde con palabras poco comunes para los niños. Hace gestos de actuación (entonación, movimiento de los brazos). Tartameudea o se traba al hablar por estar pensando en qué es lo que debe decir.	Se demora contestando y hace gestos como de estar pensando qué decir. Pregunta si lo que hizo está bien. Por momentos cambia significativamente el lenguaje que usa. Se evidencia que quiere decir algo más (se ve como conteniéndose de decir algo). Responde de una manera y luego corrige lo que dijo. Sonríe durante la mayor parte de su actuación. Utiliza el mensaje en primera persona mecánicamente.	Responde rápidamente. Habla fluidamente. Le habla sólo a la otra persona. El lenguaje y el tono se mantienen en todos los juegos de rol.	NATURALIDAD

Dimensiones de la asertividad

DIMENSION EXTREMO BAJO	1	2	3	DIMENSION EXTREMO ALTO
Bajo cuidado de la relación	Sus expresiones atentan contra la calidad futura de la relación con la otra persona.	Muestra interés por mantener una buena relación con el otro, pero presenta expresiones que pueden atentar contra la calidad de esa relación.	Sus expresiones demuestran un interés por mantener una buena calidad de la relación con la otra persona.	Alto cuidado de la relación
Bajo afrontamiento	Sus expresiones buscan evadir el problema con el otro, ignorándolo, alejándose o aparentando poca importancia.	Intenta resolver el problema, pero en algunos momentos o al final de la interacción desiste de resolverlo.	Sus expresiones demuestran un interés por afrontar y resolver persistentemente el problema con el otro.	Alto afrontamiento
Bajo interés por sí mismo	Sus expresiones muestran que cede en sus propios intereses, necesidades, derechos, solicitudes o pensamientos y/o que no los valida ante el otro.	Sus expresiones validan débilmente algunos de sus propios intereses, necesidades, derechos, solicitudes o pensamientos.	Sus expresiones demuestran un interés por validar sus propios intereses, necesidades, derechos, solicitudes o pensamientos.	Alto interés por sí mismo