UCAB Universidad Católica
ANDRÉS BELLO
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología

EFECTO DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES "JUGANDO Y APRENDIENDO HABILIDADES SOCIALES" SOBRE EL BULLYING Y LA ANSIEDAD SOCIAL EN NIÑOS DE 9-12 AÑOS DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

Trabajo de Investigación presentado por:
Carlos T. TARASCHI SERSANTE

A la escuela de Psicología
Como requisito para obtener el título de Licenciado en Psicología

Profesor Asesor:
Janet J. GUERRA RENDÓN

Caracas, julio de 2018

Dedicado a todos los niños,
Que aun sufriendo,
Luchan por encontrar un lugar
donde puedan sentirse seguros.

“Tal vez deberíamos amar a alguien
En vez de estar puliendo
Las bombas de la consagrada guerra”
- *Alicia Keys*

Agradecimientos

A mis padres, por ser mis principales maestros en esta compleja dinámica de afectos, impulsos y sociedad. Gracias por estar, apoyarme y hacerme crecer. Mis logros son siempre de ustedes también.

A mis hermanos, por los dulces, hamburguesas y risas compartidas, que hacían aliviar cualquier estrés circunstancial.

A mis amigas, Alejandra y Constanza, por permitirme ser el tercero en esta triada edípica. Gracias por su apoyo incondicional, por las horas largas de estudio, por las risas, las lagrimas, los encantos y desamores. Pero sobre todo, gracias por las veces que necesité ser bofeteado. Con su compañía, he aprendido a ser mejor persona.

A Janet, por aceptar acompañarme y guiarme en este reto.

A Luis Daniel, porque sin su ayuda metodológica, sin sus revisiones y su tutoriales de SPSS, este objetivo no se hubiera logrado.

A Daniela, por permitirse llamarme pareja, y así compartir risas, quejas, autocriticas y regaños. Pero sobre todo, por recordarme lo que es verse a través de otro.

A Pierre, por brindarme un pequeño espacio de contención y aprendizaje semanal; sin tu ayuda, no pudiera estar aquí aplaudiendo este logro.

Gracias a todos los que se molestaron en ayudar en la preparación de los materiales necesitados para trabajar con los niños: mi tío Jonly y tía Mónica (que además cuidaron de mi en esta peculiar cuidad), Michelle, Natalia, mi prima Daniela y Natalie.

Gracias a las maestras que me permitieron entrar semanal a su espacio de trabajo, haciéndome sentir cómodo como su compañero. Pero sobre todo gracias a todos los niños que participaron en el estudio, que con su confianza, sus afectos y sus juegos recordaron porqué psicología, y dieron así, un sentido a este trabajo.

¡GRACIAS!

Índice de contenido

Índice de tablas vi

Índice de figuras/gráficos ix

Resumen xi

Introducción 12

Marco teórico 16

Método 60

Problema de investigación 60

Hipótesis general 60

Hipótesis especifica 60

Definición de variables 61

Tipo de investigación 66

Diseño muestral 68

Instrumentos 72

Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) 72

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) 73

Escala de ansiedad social de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016) 76

Cuestionario dirigido a maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Matos (1995). 79

Procedimiento 81

Análisis de los datos 86

Prueba piloto 86

Estudio final 93

Discusión 181

Conclusiones y Recomendaciones 192

Referencias Bibliográficas 195

ANEXOS 210

ANEXO A. 211

ANEXO B. 268
ANEXO C. 294
ANEXO D. 305
ANEXO E. 309
ANEXO F. 313
ANEXO G. 316
ANEXO I. 322
ANEXO J. 328
ANEXO K. 330
ANEXO L. 332
ANEXO M. 353
ANEXO N. 371
ANEXO O. 408
ANEXO P. 419
ANEXO Q. 430
ANEXO R. 441

Índice de tablas

Tabla 1. Reportes de Agresión Obtenidos en el Cuestionario Dirigidos a los Maestros Para la Clasificación de los Alumnos de Acuerdo a sus Conductas Más Frecuentes de Matos (1995), en el Colegio Teresiano. 70

Tabla 2. Reportes de Agresión Obtenidos en el Cuestionario Dirigidos a los Maestros Para la Clasificación de los Alumnos de Acuerdo a sus Conductas Más Frecuentes de Matos (1995), en el Colegio Andrés Bello. 70

Tabla 3. KMO y Test de Esfericidad de Barlett de CMIE-IV en Prueba Piloto. 87

Tabla 4. Matriz de Componentes Rotado de CMIE-IV en Prueba Piloto. 88

Tabla 5. Análisis Factorial del Cuestionario CMIE-IV en Prueba Piloto. 89

Tabla 6. KMO y Test de Esfericidad de Barlett de la Escala de Ansiedad Social Construida por Altuve, et al., (2016) en Prueba Piloto. 90

Tabla 7. Matriz Componentes Rotado de Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Piloto. 91

Tabla 8. Análisis Factorial del Cuestionario Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Piloto. 92

Tabla 9. KMO y Test de Esfericidad de Barlett de CMIE-IV en Prueba Final. 93

Tabla 10. Matriz de Componentes Rotados de CMIE-IV en Prueba Final. 94

Tabla 11. Análisis Factorial del Cuestionario CMIE-IV en Prueba Final. 95

Tabla 12. KMO y Test de Esfericidad de Barlett de la Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Final. 97

Tabla 13. Matriz de Componentes Rotados de Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Final. 98

Tabla 14. Análisis Factorial del Cuestionario Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Final. 98

Tabla 15. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Género. 99

Tabla 16. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Colegio. 99

Tabla 17. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Condición Experimental. 100

Tabla 18. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Grado. 100

Tabla 19. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Género en el Colegio Privado. 101
Tabla 20. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Género en el Grupo Experimental del Colegio Privado. 101
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición experimental en el colegio privado. 101
Tabla 22. Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Condición Control en el Colegio Privado. 101
Tabla 23. Resumen de los Descriptivos de las Variables Continuas en el Colegio Privado. 102
Tabla 24. Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov en Colegio Privado. 133
Tabla 25. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las Mediciones Pre-test del Grupo Control y Pre-test del Grupo Experimental del Colegio Privado. 135
Tabla 26. Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon Para Mediciones Pre-test y Post-test del Grupo Experimental del Colegio Privado. 136
Tabla 27. Correlaciones de muestras correlacionadas para grupo experimental del colegio privado. 137
Tabla 28. Correlaciones de muestras correlacionadas para grupo control del colegio privado. 137
Tabla 29. Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon para mediciones pre-test y post-test del grupo control del colegio privado. 138
Tabla 30. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las mediciones post-test del grupo control y post-test del grupo experimental del colegio privado. 139
Tabla 31. Estadísticos descriptivos de la variable categórica género en el colegio público. 140
Tabla 32. Estadísticos descriptivos de la variable categórica género en el grupo experimental del colegio público 141
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición experimental el colegio público. 141

Table 34. Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición control el colegio público. 141
Tabla 35. Resumen de los descriptivos de las variables continuas en el colegio público. 141
Tabla 36. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov en colegio público. 175
Tabla 37. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las mediciones pre-test del grupo control y pre-test del grupo experimental del colegio público. 176
Table 38. Correlaciones del factor comportamiento intimidatorio en medidas pre-test y post- test en grupo control y experimental del colegio público 177
Tabla 39. Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon para mediciones pre-test y post-test del grupo experimental del colegio público. 178
Tabla 40. Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon para mediciones pre-test y post-test del grupo control del colegio público. 179
Tabla 41. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las mediciones pre-test del grupo control y pre-test del grupo experimental del colegio público. 179

Índice de figuras/gráficos

Figura 1. Diagrama que muestra la relación ente los conceptos de agresión, violencia, maltrato y conductas antisociales. Propuesta de Olweus (citado en Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). 22
Figura 2. Distribución de grupos participantes en la investigación. 68
Figura 3. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de bullying en los grupos experimental y control del colegio privado. 107
Figura 4. Caja y bigote de la medición post-test del puntaje total de bullying en los grupos experimental y control del colegio privado. 109
Figura 5. Caja y bigote de la medición pre-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio privado. 111
Figura 6. Caja y bigote de la medición post-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio privado. 113
Figura 7. Caja y bigote de la medición pre-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio privado. 116
Figura 8. Caja y bigote de la medición post-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio privado. 119
Figura 9. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio privado. 121
Figura 10. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio privado. .. 123
Figura 11. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio privado. 125
Figura 12. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio privado. 127
Figura 13. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio privado. 129
Figura 14. Caja y bigote de la medición post-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio privado. 132
Figura 15. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de bullying en los grupos experimental y control del colegio público. 146

Figura 16. Caja y bigote de la Medición Post-test del Puntaje Total de Bullying en los Grupos Experimental y Control del Colegio público. 148
Figura 17.Caja y bigote de la medición pre-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio público. 150
Figura 18. Caja y bigote de la medición post-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio público. 153
Figura 19. Caja y bigote de la medición pre-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio público. 155
Figura 20. Caja y bigote de la medición post-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio público. 158
Figura 21. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio público. 160
Figura 22. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio público. .. 163
Figura 23. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio público. 166
Figura 24. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio público. 169
Figura 25. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio público. 171
Figura 26. Caja y bigote de la medición post-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio público. 174

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer el efecto del programa de entrenamiento en habilidades sociales ”Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” (JAHSO) sobre la manifestación del bullying, y la ansiedad social en niños de 9-12 años en escuelas primarias tanto públicas como privadas. Para lograr dicho objetivo se contó con un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test y post-test de grupos intactos. De tal manera, se trabajó con dos colegios: uno público y uno privado, donde en cada uno se obtuvo un grupo experimental y un grupo control. La muestra estuvo conformada por 91 niños con edades entre 9 y 12 años, 65 formaban parte del colegio privado (35 grupo control, 30 grupo experimental), y 26 participantes del colegio público, donde en cada grupo había un total de 13 niños.

En el estudio se administró para todos los grupos el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia (2011) y la Escala de ansiedad social de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016), seguidamente se aplicó el programa de intervención JAHSO exclusivamente a los grupos experimentales y al finalizar la aplicación, se aplicaron nuevamente los cuestionarios.

Los resultados fueron obtenidos a través de pruebas no paramétricos, donde se apreciaron cambios significativos al contrastar las medidas pre-test con las post-test, variando los resultados en función de la modalidad de estudio. En el colegio público se observó una disminución de los comportamientos intimidatorios (sig.= 0.0032; d= 2.99), mientras que en el colegio privado se redujo la victimización recibida (sig.= 0.001; d= 3.82) y las conductas activos en defensa del acosado (sig.= 0.010; d= 1.67). Sin embargo, al no observar cambios en el contrastes de las medidas post-test, las variaciones observadas no deben tomarse como exclusivas del tratamiento. Los cambios encontrados en torno a la ansiedad social no pudieron atribuirse al tratamiento.

Palabras claves: acoso escolar, bullying, ansiedad social, habilidades sociales, comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador pasivo, observador activo en defensa del acosado, psicología escolar.

Introducción

El entrenamiento de habilidades sociales ha constituido un amplio campo de investigación y teorización en diferentes áreas de la psicología, estas no solo se han visto como un medio de prevención y promoción del bienestar psicológico (De Miguel, 2014), sino que también se ha reconocido su importancia en el desenvolvimiento exitoso de los niños y adolescentes en su entorno social; así como también de su influencia en el conocimiento, entendimiento, control y expresión de sus emociones, debido a su estrecha relación con adecuados climas social-familiar primarios (García-Núñez, 2005).

En este campo de teorización e investigación, las habilidades sociales son entendidas como aquellas destrezas que hacen posible la interacción entre las personas, siendo un medio para resolver conflictos sociales sin perjudicar a otros (García-Núñez, 2005). En la literatura, es frecuente encontrar que los déficits en las habilidades sociales pueden llevar a los sujetos a padecer problemas tales como la ansiedad social, problemas con el manejo de la agresividad, bullying, delincuencia, u algún problema clínico como depresión (Sánchez, 2001, Carrillo 2015).

Como se menciona, la carencia de habilidades sociales, debido a falta de entrenamientos de las mismas en el contexto educativo-familiar, trae como consecuencia que se presenten problemas tales como el bullying o el acoso escolar (Wolf y Esteban, 2008). El bullying es una conducta agresiva intencionada y perjudicial en jóvenes escolares (Cerezo, 2001), que constituye un factor de riesgo para la salud mental de niños y adolescente, pues ocasiona efectos negativos tanto en el ámbito físico como en el emocional de todos los implicados en la dinámica de acoso, es decir, tanto en los agresores como en víctimas o espectadores (Resett, 2016).

Igualmente, la ansiedad social descrita como un miedo intenso e irracional de interactuar con otras personas (Olivares-Olivares, Olivares y Macià, 2014), ha sido citada como un fenómeno asociado al déficit de habilidades sociales, el cual a su vez interfiere en el rendimiento escolar y el funcionamiento individual de cada niño (Beidel, citado en Olivares, Piqueras y Alcázar, 2006).

Al considerar la importancia de las habilidades sociales en la adaptación de niños y adolescentes en su entorno social, se ha planteado una línea de intervención en niños con ansiedad social a través de programas cognitivos de entrenamiento de estas habilidades (Caballo, Carrillo y Ollendick, 2015); estos programas, a su vez, se han utilizado como estrategias de prevención e intervención del acoso escolar, partiendo del objetivo de promover un clima social positivo dentro del salón de clases mediante el entrenamiento de un conjunto de comportamientos que son englobados por las habilidades sociales (Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011).

Al tomarse en cuenta la utilización de estos programas para intervenir en la ansiedad social y el bullying dentro de instituciones escolares, la presente investigación buscó seguir este planteamiento y dar cuenta del efecto del programa de entrenamiento de habilidades sociales “Jugando y Aprendido Habilidades Sociales” (JAHSO) sobre la manifestación del bullying y la ansiedad social, en una muestra venezolana entre 9-12 años, pertenecientes a colegios públicos y privados.

Dentro de la línea de investigación mencionada, se encuentra Caballo, et al. (2011, 2015), quienes han realizado investigaciones en Granada, España, con el fin de dar cuenta la efectividad del programa JAHSO en la reducción tanto de la ansiedad social como los comportamientos de acoso escolar. Estos autores han encontrado que el programa reduce significativamente los niveles de ansiedad social percibidos, así como también la manifestación del bullying.

Un versión reducida del programa JAHSO (siete sesiones) aplicado por Caballo, et al. (2011, 2015), fue empleada en una muestra venezolana por Caraballo y Marsuian (2016), con el objetivo de dar cuenta de la efectividad del programa JAHSO en reducir la manifestación del acoso escolar en una muestra infantil de 9-12 años en la zona metropolitana de Caracas. En una muestra experimental de 17 sujetos y 23 niños en el grupo control, estas autoras no obtuvieron diferencias significativas entre los niños que recibieron el entrenamiento de aquellos que no lo recibieron, sin embargo, un análisis descriptivo de los datos permitió observar una disminución en el sentido esperado en los factores de comportamiento de los agresores y de las víctimas, así como también

una disminución de la frecuencia de acoso reportada por los alumnos en los cuestionarios utilizados. Esto llevó a plantear la posibilidad de que al realizar ajustes a la metodología de investigación, como aumentar la duración del programa, podrían encontrarse resultados positivos en esta estrategia de intervención.

Al tomar en cuenta los resultados de estos autores, se consideró de suma importancia llevar a cabo esta investigación debido a su relevancia social, pues la efectividad del programa JAHSO brinda una técnica para prevenir e intervenir problemas sociales como el bullying o la ansiedad social desde los salones de clases en el contexto venezolano. De igual forma, el estudio tiene importancia empírica, al no sólo poder contrastar la discrepancia encontrada por Caraballo y Marsuian (2016), sino que como acotan Caballo, et al. (2015) son pocas las investigaciones que abordan la intervención de la ansiedad social en una población infantil, debido a que los estudios suelen enfocarse en muestras de adolescentes, por la importancia de su periodo evolutivo en el mantenimiento del trastorno a lo largo de la vida (Vallés, Olivares y Alcázar, 2014).

Partiendo de estas investigaciones, se decidió estudiar el efecto del programa JAHSO en la reducción de las manifestaciones bullying y de ansiedad social en niños de 9-12 años en diferentes modalidades escolares, por lo que se planteó un diseño cuasi-experimental de medida pre-test y post-test con grupos intactos. Esta investigación se percibe como importante debido a que según las cifras del Centro Comunitario de Aprendizaje [CECODAP] (2016), durante el 2015 en Venezuela se reportaron un 25,89% casos de acoso escolar, siendo el segundo caso de violencia más frecuente en el país, donde sólo el 3% de estos casos especifican el rango de edad y desconociéndose como afecta esta variable en la actualidad.

Siguiendo los principios postulados en las “Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología” de la Escuela de Psicología (2002), la presente investigación se enfrentó al dilema ético de garantizar que todos los sujetos involucrados en el estudio se vieran favorecidos por las efectos del programa de intervención. El investigador al tener ante todo un compromiso con la sociedad, se

aseguró de realizar una devolución de los resultados a cada una de los planteles, de forma de que se pudiera reaplicar el programa en los salones donde no hubo intervención.

Otro principio que se debió abordar consistió en obtener el consentimiento de forma clara y explícita (por escrito) de los padres de todos los niños cursante de los salones de clases donde se llevará acabo la aplicación del programa de intervención, respetándose el deseo de cada uno de los representantes de la inclusión de sus hijos en la medición de las variables. A su vez, se garantizó que el facilitador del programa estuviera debidamente entrenado en el manejo de las técnicas de intervención antes de que del inicio de la aplicación del programa, por lo que el investigador contó con el apoyo de especialistas en psicología escolar que garantizaron que el evaluador tuviera las destrezas y conocimientos necesarios para posteriormente enseñarle a los profesores de cada curso el manejo del programa.

Por último, la investigación se llevó a cabo respetando absolutamente la privacidad de información de cada individuo, por lo que se garantizó a cada niño el resguardo de su información y el anonimato de sus respuestas. (Escuela de Psicología, 2002).

Marco teórico

La presente investigación se encuentra ubicada en la división 16 de la Asociación Americana de Psicología (APA): Psicología Escolar, ya que los programas de intervención de habilidades sociales apuntan a modificar componentes comportamentales, cognitivos y fisiológicos que facilitan la práctica profesional de los psicólogos que se desenvuelven en el ámbito escolar, así como también el de los docentes, generando un impacto positivo en la forma de atender a niños en el contexto educativo. En menor medida, pero de igual relevancia, la investigación toca aras de la división 27 de la APA: Psicología Comunitaria, puesto que estos programas transforman el accionar social de cada individuo, al generar modificaciones en la forma en la que los niños se relacionan entre ellos y con su comunidad.

Las relaciones entre compañeros, tanto en el entorno escolar como fuera de este, son un ámbito esencial en el desarrollo óptimo de los niños y adolescentes, puesto que les permite adquirir una amplia gama de habilidades, hábitos y actitudes que mejoran su adaptación e integración social (Garaigordobil y Oñederra, 2008), por tanto, los problemas en torno al modo en que se relacionan los niños dentro del aula de clases puede considerarse entre las principales preocupaciones de la comunidad educativa y social (Cerezo y Piñero, 2011), citándose la violencia como principal conflicto que afecta los vínculos y redes sociales en niños y adolescentes (Andrade, Bonilla, Valencia, 2011).

Según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2003) la violencia es definida como:

> El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5).

Asimismo, la OMS (2003) clasifica la violencia en tres tipos de categorías en función de las características de los que comenten los actos de violencia: (a) violencia

autoinfligida, (b) violencia interpersonal y, (c) violencia colectiva, donde a su vez, estas tres categorías se subdividen en tipos más específicos. La violencia autoinfligida se encuentra compuesta por comportamiento suicidas y las autolesiones; la violencia interpersonal se conforma por la violencia intrafamiliar y la violencia interpersonal; por último, la violencia colectiva se constituye por la violencia social, violencia política y violencia económica.

El presente trabajo se encuentra enfocado en la violencia interpersonal, la cual alude a aquellos actos violentos que ocurren entre personas que no guardan parentesco, que pueden conocerse o no, y que por lo general, ocurren en contextos lejanos al hogar (OMS, 2003). Según Espín, Valladares, Abad, Presno y Gener (2008) la violencia interpersonal abarca: (a) la violencia juvenil, (b) abuso sexual, (c) violencia escolar, (d) violencia laboral, (e) violencia de pareja, (f) violencia en contextos de presión y, (g) violencia en hogares de ancianos, siendo así el centro de estudio de esta investigación la violencia en contextos escolares.

La violencia escolar es conceptualizada por Furlong y Morrison (2000) “como un constructo multifacético que involucra tanto actos delictivos como actos de agresiones dentro de las instituciones escolares, que inhiben el desarrollo y el aprendizaje, y además dañan el clima escolar” (p.71), entendiéndose el clima escolar como “la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa" (Blaya, Debarbieux, Del Rey Alamillo y Ortega, 2006 ;p.295)

Dentro de la convivencia cotidiana entre los alumnos de las instituciones, existen diferentes factores que propician que en los recintos escolares surjan conflictivas que dan lugar a episodios de violencia, entre ellos: (a) la naturaleza de la relación entre los miembros de la comunidad educativa, (b) las características de la personalidad de cada sujeto y, (c) los distintos intereses perseguidos por los niños y adolescentes (De la Torre, Cruz, De la Villa y Casanova, 2008).

Además, la misma institución puede ser violenta por: (a) los métodos que emplea, (b) el tipo de relación que se constituye entre los distintos roles de la

comunidad escolar (alumnos-padres-docentes) y, (c) las estrategias que utilizan para abordar los conflictos mismos (Misle y Pereira, 2014). Estos autores manifiestan que si bien la violencia escolar se refiere a un fenómeno que afecta principalmente a los estudiantes, se tienen otros actores como: (a) docentes, (b) directivos y, (c) representantes, sin embargo, la presente investigación se focaliza en la dinámica entre estudiantes.

Para comprender la naturaleza de todo tipo de violencia, entre ellas la violencia escolar, la OMS (2003) parte de un modelo ecológico, donde la violencia es el resultado de la acción reciproca de múltiples factores tales como: (a) individuales o biológicos, (b) relacionales, (c) sociales, (d) culturales y, (e) ambientales, por lo que se torna indispensable entender el marco contextual en el que se desarrolla todo acto violento.

En esta misma línea, Misle y Pereira (2014) sintetizan la violencia en las escuelas como un fenómeno multifactorial donde se entrelazan estos aspectos mencionados en la interrelación con lo que pasa en la familias, las comunidades y el país, afectando permanentemente las dinámicas de relación de los niños en los colegios, por lo que se torna imposible responsabilizar exclusivamente alguno de los factores, pues se estaría ignorando la influencia de los demás y su interdependencia.

De Roux (citado en Machado y Guerra, 2009) afirma que en Latino América, la violencia ha ido progresivamente incrementando hasta el punto en que el número de víctimas y la magnitud de los actos ha llegado a adquirir un carácter endémico dentro de muchas ciudades. En Venezuela, a pesar de que ha habido avances en cuanto al material legal dentro del país, relacionado con la protección de niños y adolescentes, la violencia sigue siendo un asunto sin resolver, donde se encuentra cada vez más niños víctimas de abuso (Centro Comunitario de Aprendizaje [CECODAP], 2009), por lo que CECODAP (2009) resume:

> Se observa un aumento progresivo y sin retroceso de la violencia en general, que se empezó a registrar en los distintos tipos de violencia a partir de finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa y

que en los últimos años presenta un tangible y constante aumento. (p.6).

Para el 2009, CECODAP registró un total de 3.231 casos de violencia infantil, donde el 26,25% correspondía a violencia escolar, posicionándose como el segundo tipo de violencia infantil más frecuente en el país, atrás de la violencia social (47,42%). Dentro del grupo de violencia escolar, se reportan que ese año el 69,10% de los casos registrados se ubicaba en un rango de 7-18 años, predominando el rango de 7-11 años con un 35,14%. De igual forma, aunque se registran más casos de víctimas masculinas (150) que femeninas (18), en 680 casos no se establece el sexo de los victimarios.

Siguiendo esta línea, para el 2015, los reportes de violencia en el país han crecido significativamente alcanzando un estatus más alarmante, puesto que como expone CECODAP (2016) se registraron un total de 6.455 casos de violencia contra niños y adolescentes, siendo 1.671 de estos casos de violencia escolar (25,89%). En este reporte, 97,48% de los casos de abuso escolar reportados no especifican el rango de edad de las víctimas, por lo que se desconoce que población está siendo mayormente afectada en la actualidad. Sucede de igual forma con la variable género, donde se reportan 20 casos masculinos, 22 femeninos, pero en 1.629 casos no se especifica el género de las víctimas.

Sumándose a esta datos, se encuentra que para el 2017 el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal de México coloca a la ciudad de Caracas en el tope de la lista de las ciudades más peligrosas del mundo, registrándose un total de 130,35 personas fallecidas violentamente por cada 100.000 habitante (Flores, 2017). Otras tres ciudades venezolanas aparecen enlistadas en dentro de las 10 primeras ciudades: (a) Maturín [sexto lugar], (b) Ciudad Guayana [octavo lugar] y, (c) Valencia [noveno lugar].

Estos crecientes hechos de violencia han hecho que las últimas generaciones hayan experimentado un quiebre de expectativas, donde se inhibe el desarrollo social y se produce una gran brecha entre lo que se aspira como calidad de vida y las posibilidades para alcanzarla (Briceño-León y Mayorca, citado en Machado y Guerra, 2009). Para Machado y Guerra (2009) esta incapacidad de satisfacción de las propias

expectativas por medios legales propicia la violencia como forma de obtener lo que no se puede conseguir por vías legales, teniendo como resultado la naturalización de la violencia, donde el resultado final es un país donde se percibe la violencia como un medio de resolución de conflictos (Pereira, 2015). La naturalización de la violencia, la torna un fenómeno de difícil identificación, siendo incluso imperceptible para algunos, lo cual como consecuencia genera una cultura de no denuncia, y por tanto, la impunidad genera más violencia (Misle y Pereira, 2014)

Se vuelve entonces pertinente entender que las condiciones de violencia vividas en el país son generalizadas al punto que estas contaminan el clima de trabajo escolar, aún cuando no se disponga de cifras oficiales por instituciones venezolanas (Moncrieff, 2014). Como exponen Misle y Pereira (2014):

> Venezuela no cuenta con un sistema de información social que nos permita obtener datos precisos y actualizados con el fin de poder dimensionar el problema de la violencia en su justo alcance a propósito de orientar afectivamente las acciones y, de forma más focalizada, de conseguir que respondan a las realidades particulares de cada localidad (p.41).

Los datos arrojados en la investigación de Machado y Guerra (2009) brindan soporte a la hipótesis planteada por Moncrieff (2009), pues los autores encontraron en una muestra de 826 estudiantes del séptimo, octavo y noveno grado de escolaridad, de colegios públicos de la zona metropolitana de Caracas, que el 73% de los estudiantes había presentado situaciones violentas dentro de la institución, reportándose estas mismas de índole : (a) 88% física, (b) 79% verbales, (c) 24% abuso de poder y, (d) 5% abuso sexual.

Dentro del marco legal, en Venezuela, entró en vigencia el 1 de abril del 2000 la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), teniendo la misma el "objetivo de regular los derechos y garantías, así como los deberes y responsabilidades relacionadas con la atención y protección de los niños, niñas y adolescentes, en aras de propiciar una cultura de respeto a las garantías de estos

ciudadanos" (Noguera, 2014).

Dentro del artículo 10 de la LOPNNA (2007) se lee:

> Todos los niños y adolescentes son sujetos de derecho; en consecuencia, gozan de todos los derechos y garantías consagrados a favor de las personas en el ordenamiento jurídico, especialmente aquellos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (p.1).

Igualmente, queda explicito en el artículo 32 de la LOPNNA (2007), el deber del estado de proteger a todos los niños, niñas y adolescentes de cualquier forma de explotación, maltratos, torturas, abusos o negligencias que afecten su integridad personal. Bajo este mismo artículo, queda así definido que todo niño y adolescente tiene derecho a la integridad personal, tanto física, psíquica, y moral, y por tanto, cualquier violación de este derecho será entendido como violencia escolar dentro de la legislación venezolana.

El acoso escolar es un problema social que afectan a niños y adolescentes en todas partes del mundo (Hong y Espelage, 2012). Esta conducta agresiva que se manifiesta entre escolares es conocida internacionalmente como bullying (Cerezo, 2001). Caballo, Caldero, Arias, Salanzar y Irurtia (2012) proponen que existe un consenso universal por definir el bullying, tal como lo define Olweus, autor pionero del estudio de esta variable y quien propone tres criterios para definir la misma: (a) actos agresivos deliberados, (b) conducta repetitiva y, (c) el desequilibrio de poder (citado en Olweus, 2013).

Queda entonces definido el bullying por Olweus (citado en Olweus, 2013) como:

> Una situación donde el intimidado o victimizado está expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de uno o más estudiante, donde además hay una relación asimétrica, pues el estudiante que está expuesto a acciones negativas no tiene la capacidad para defenderse. (p.755).

Al intentar huir en el castellano del anglicismo “bullying” el fenómeno ha sido denominado de diferentes formas, siendo más populares “victimización” y “maltrato por intimidación,” igualmente, con frecuencia se ha utilizado en cotidianidad términos relacionados pero no equivalentes tales como: (a) agresión, (b) violencia y, (c) conducta antisocial (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

Para entender como se diferencian la terminología, se deberá entender la agresión “como una conducta que pretende hacer daños a otros, esté motivada emocionalmente esta intención o instrumentalmente, como medio para alcanzar un fin” (Del Barrio, et al., 2003, p.14). Partiendo del modelo de Olweus (citado en Del Barrio, et al., 2003) [ver figura 1], se considera el bullying y la violencia como dos subtipos diferentes de la agresión, pero que a su vez se puede dar una intersección de ambas (maltrato mediante conductas violentas).

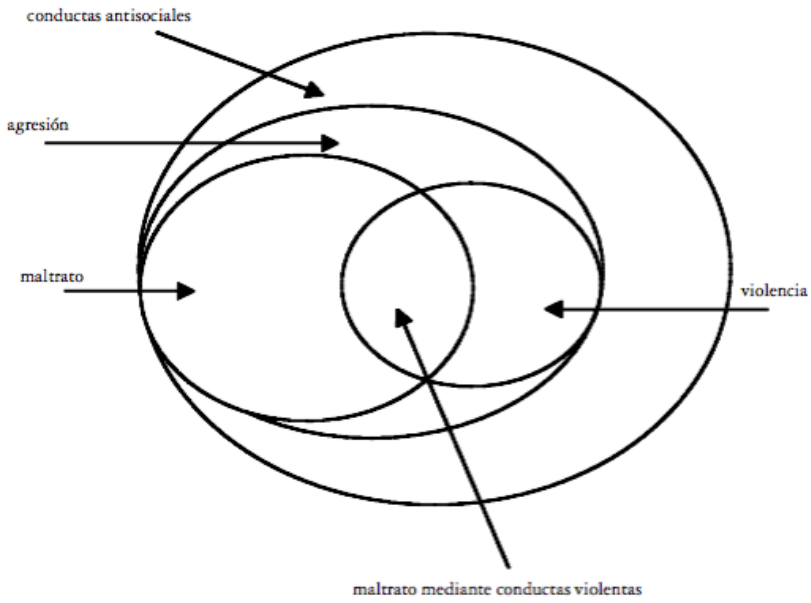


Figura 1. Diagrama que muestra la relación ente los conceptos de agresión, violencia, maltrato y conductas antisociales. Propuesta de Olweus (citado en Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

Para comprender la diferencia entre la violencia y el bullying, Khedari-Rengido y Sardi-García (2013) proponen tres criterios de distinción: (a) relación de inequitativa, (b) dimensión temporal y, (c) direccionalidad, donde el bullying debe presentar las

condiciones previamente citadas, una asimetría de poder, ser repetido en el tiempo y unidireccional (Olweus, citado en Olweus, 2013), mientras que la violencia no se ve determinada por relaciones de desequilibrio de poder, no necesita repetirse en el tiempo y puede llegar a ser bidireccional.

La intimidación o bullying se presenta de diferentes formas que han recibido varias categorizaciones (Cuevas y Marmolejo, 2014). Una forma de categorizar la propone Bjorkqvist (citado en Rivers y Smith, 1994) quien exponen tres tipos de conductas de acoso: (a) directo, (b) verbal y, (c) indirecto. Resett (2016) delimita el bullying directo englobando conductas como golpear, patear, morder o empujar, mientras que el verbal lo relaciona con poner apodos, insultar o burlarse; así mismo, indica que el bullying relacional o social, es aquel en que hace daño de forma indirecta, como esparcir rumores.

Otra forma de clasificar el bullying según Cuevas y Marmolejo (2014), incluye: (a) intimidación física, expresada a través de golpes y daños a objetos personales, relacionándose con la intimidación directa, (b) intimidación verbal, el cual abarca conductas como las burlas o los insultos, (c) la intimidación social, similar al bullying indirecto, donde se excluyen personas o se crean rumores y, (d) la intimidación cibernética, ciberacoso o cyberbullying.

El ciberacoso es definido como un tipo bullying en el que se utilizan las tecnologías de la información y comunicación, como por ejemplo el internet (e-mails, páginas webs, mensajería instantánea, redes sociales, videojuegos online, etc.) y el teléfono móvil para ejercer el acoso entre iguales (Garaigordobil y Aliri, 2013). Entre las conductas más frecuentes Cerezo y Rubio (2017) resumen: (a) recepción de amenazas por correo electrónico, (b) recepción de insultos por la web y, (c) insultar a los compañeros en diferentes aplicaciones presentes en internet.

La problemática y gravedad del ciberacoso viene dada por poseer ilimitados espectadores, se traspasan los limites impuesto por el colegio, y se difunden contenidos que son difíciles y casi imposibles de borrar, teniendo el alumno que cargar con esto hasta su vida universitaria (Misle y Pereira, 2014). Según expone Bartrina

(2014), el cyberbullying constituye en sí un tipo de violencia que a su vez posee diferentes subtipos:

1. El flaming o provocación, el cual se refiere a un intercambio de insultos breves en línea mediante correos electrónicos, donde se utiliza un lenguaje soez y enojado.
2. El hostigamiento, el cual se entiende como un envió de imágenes o videos denigrantes, seguimiento mediante software, remisión de virus informáticos o humillación por medio de videojuegos
3. La denigración, en donde un individuo distribuye información sobre otra persona en un tono peyorativo y falso, mediante un anuncio en la web, correos electrónicos, mensajería instantánea o fotos alteradas digitalmente.
4. Suplantación de la personalidad, en donde las personas entran en una cuenta de correo electrónico o en una red social de otra persona para enviar o publicar material comprometedor sobre esa otra persona, manipulando y usurpando su identidad.
5. Salida y engaño, también conocido como difamación o juego sucio, el cual consiste en una violación de la intimidad, engañando para que la persona comparta y transmita secretos o información confidencial, con la finalidad de esparcir dicha información.
6. Exclusión social y ostracismo, el cual supone la privación de la víctima del acceso a chats o redes sociales.
7. Por último, el acoso cibernético (cyberstalking), en donde se describe una conducta repetida de hostigamiento y/o acoso con envió de mensajes ofensivos, groseros e insultantes, incluyendo amenazas de daño o intimidación.

Otro tipo de ciberacoso encontrado es denominado sexting, el cual trata de una relación virtual entre jóvenes, donde se comparte información íntima, generados por los propios remitentes [fotos o vídeos], teniendo un elevado peligro, pues el generador del contenido pierde el control del contenido que envía (Misle y Pereira, 2014).

Vale acotar que la intimidación cibernética resulta un tipo de violencia sumamente amplio, y cuyas características no son el foco de atención de la presente investigación, pero que igualmente se reporta su existencia debido a que se refiere a un tipo de acoso que es posible encontrar con frecuencia en la cotidianidad.

Se debe comprender que la dinámica del bullying se caracteriza por "tener un carácter expansivo desde su inicio, pues de un episodio puntual el maltrato pasa a constituir una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización" (Cerezo, 2009; p.384). Dentro de esta dinámica, se encuentran que participan tres personajes, lo cual se suele denominar triángulo del bullying: (a) víctima, (b) agresor y, (c) espectador u observador (Arellano, 2008), además otros autores hablan de un cuarto rol, el cual corresponde a los sujetos victimas-agresores (Cerezo y Piñero, 2011).

Cerezo y Piñero (2011) delimitan "al agresor como aquella persona que agrade a otros compañeros" (p.358). Los agresores suelen ser personas con dificultades para procesar la información social, por lo que a menudo interpretan los comportamientos de otros como antagónicos, incluso cuando no lo son (Smokowski y Holland, 2005). Roland e Idsoe (citado en Skrzypiec, 2008) exponen que "los jóvenes que intimidan a otros usan este enfoque como una estrategia social para alcanzar metas instrumentales y dominar a otros" (p.4). A su vez, en estudios principalmente realizados en estudiantes de educación secundaria, se encuentra que los alumnos agresores tienen un estatus social por encima de los otros roles de la dinámica, y son mejor evaluados por sus compañeros de clases (Sánchez y Cerezo, 2011).

La literatura cita tres motivos latentes por los que los agresores tienen a obrar: (a) necesidad de poder y dominio, (b) condiciones familiares y, (c) componente instrumental (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009). En primer motivo se ve descrito por la satisfacción que a estos personajes les produce tener el control sobre el otro, dándose pie a la dinámica de asimetría característica del fenómeno de maltrato entre pares (Mantilla-Ocampo, et. al, 2009).

La condiciones familiares en la que muchos de estos niños y adolescentes viven

es también citada como un móvil de la conducta de victimización, en ellos es frecuente encontrar la ausencia de relaciones afectivas cálidas y seguras de parte de sus progenitores, así como también una dificultad de los padres para enseñarles a respetar limites, permisividad ante conductas antisociales y utilización de castigos físicos, pudiendo llegar a crecer en entornos hostiles (Montañés-Sánchez, Bartolomé-Gutiérrez, Parra-Delgado y Montañés-Rodríguez, 2009). Por último, se cita también el carácter instrumental que mueve estas conductas, donde los agresores coaccionan a sus víctimas por las recompensas visibles que puedan tener, siendo dinero, reconocimiento de compañeros o alimentos (Mantilla-Ocampo, et. al, 2009).

Cónsono a la propuesta de Mantilla-Ocampo, et. al (2009), se encuentra que Bandura (1979) propone que las situaciones frustrantes para los niños son un facilitador de la agresión, siempre y cuando estos hayan aprendido a responder a eventos estresantes mediante conductas agresivas.

La teoría social de Bandura (1986) es un modelo de causación recíproca que engloba un determinismo tríadico recíproco, donde los aspectos personales, la conducta y el ambiente, interactúan en diferente intensidad y de forma no simultánea, en la explicación del comportamiento y desarrollo humano. En este modelo, la agresión no sólo es una reacción producto de un aprendizaje (instigadores modelados), sino que además, Bandura (1979) expone que intervienen la capacidad de simbolización y la anticipación de consecuencias, siendo el pensamiento una fuente de creencias erróneas que funciona como una variable motivadora del este tipo de comportamiento.

Entre las características más reportadas en los agresores, Díaz-Aguado (2005) resume: (a) situación social negativa, aunque cuentan con amigos seguidores, (b) tendencia a abusar de su fuerza, tendiendo a ser más fornidos que sus pares, (c) son personas impulsivas, (c) escasas habilidades sociales, (d) baja tolerancia a la frustración, dificultad para obedecer las normas, (e) relaciones negativas con los adultos y, (f) bajo rendimiento académico.

Los agresores suelen mantener relaciones amistosas con otros maltratadores, debido a una tendencia natural a agruparse con personas de características similares,

lo cual sirve para validar su comportamiento y para tener un dominio y control del grupo (Montañés-Sánchez, et al., 2009). Esto sujetos, a su vez, tienden a justificar sus actos, percibiéndolos como una provocación producida por la víctima, interpretan las conductas de los demás como ambiguas, generándose una reacción hostil ante ellos (Montañés-Sánchez, et al., 2009).

Por otro lado, un segundo personaje que se desenvuelve en la dinámica de bullying son las víctimas, quienes son definidas por Smokowski y Holland (2005), como aquellas personas receptoras del abuso entre compañeros, siendo estas personas silenciosas, cautelosas, ansiosas, inseguras y sensibles; a su vez están caracterizadas por carecer de habilidades de comunicación y resolución de problemas, estas son personas que son "aislados en juegos y actividades, lo cual favorece su situación de indefensión ante las conductas de bullying" (Perren y Alsaker, citado en Sánchez y Cerezo, 2011, p.139). Vale también la pena resaltar, que son los niños con características distintivas tales como: (a) baja estatura, (b) obesidad y, (c) tartamudez, los que con más frecuencia se ven vulnerables a la victimización (Wolf y Estaban, 2008).

Dentro de esta categoría se suelen encontrar dos tipos de víctimas: (a) víctima típica o pasiva o, (b) víctima activa (Mantilla-Ocampo, et. al, 2009; Montañés-Sánchez, et al., 2009). La victima pasiva es aquella descrita previamente, la cual se caracteriza por ser persona con miedo a la violencia, alta ansiedad, vulnerables a la violencia, baja autoestima y con una tendencia a culpabilizarse o negar las situaciones de maltrato (Montañés-Sánchez, et al., 2009).

La segunda categoría es descrita por Montañés-Sánchez, et al. (2009) como aquellas personas víctimas de bullying que presentan cierta predisposición a reaccionar a las hechos agresivos o de maltrato. Esta categoría es considerada por otros autores como un tipo de bullying distinto al rol que juega la víctima, encontrándose en la literatura bajo la denominación "víctima-agresor" (Cerezo y Piñero, 2011).

Los niños víctimas-agresores son descrito como aquellos alumnos cuyo comportamiento oscila entre situaciones de victimización y agresión (Cerezo y Piñero,

2011), este grupo ha sido caracterizado por poseer un comportamiento agresivo y ansioso (Olweus, citado Smokowski y Holland, 2005). Además, Del Barrio, Almeida y Barrios (citado en Sánchez y Cerezo, 2011) exponen que estos sujetos, junto con las víctimas, tienen una baja aceptación social y alto rechazo de parte de los miembros del resto del salón de clases, lo cual los predispone a ser un blanco fácil para otros intimidadores depositar las agresiones.

Por otro lado, los espectadores se refieren a aquellas personas que observan y son testigos de la dinámica de agresión (Twemlow, Fonagy y Sacco, citado en Hong y Espelage, 2012). Estos pueden desempeñar papeles diferentes en esta relación: (a) puede quedarse parado sin ayudar a la víctima, (b) advertir al agresor si viene algún adulto o, (c) simpatizar con la víctima y repudiar al intimidador (Hong y Espelage, 2012).

Las personas que se desenvuelven en la dinámica del bullying como espectadores también son sensibles a las múltiples consecuencias negativa, las investigaciones señalan una variedad de síntomas fisiológicos y psicológicos en estos miembros tales como: (a) ansiedad, (b) depresión, (c) ideación suicida, (d) estrés postraumático, (e) baja autoestima, (f) bajo logro académico, (g) ausentismo escolar, (h) dificultades de aprendizaje, (i) represión de la empatía y, (j) conductas de aislamiento (Cuevas y Marmolejo, 2014).

Al considerar las razones por las cuales los espectadores pueden mantenerse pasivos y no ayudar a la víctima, Montañés-Sánchez, et al. (2009) explican que se encuentra que la impopularidad que caracteriza a las víctimas activa una norma entre los compañeros que inhibe la posibilidad de sentir simpatía por ellos, dándose entrada a un sesgo como “la teoría del mundo justo,” donde espectadores pueden llegar a pensar que la víctima se lo merece. Así mismo, estos autores explican que otro factor que condiciona la ayuda es el miedo de ser insertados en el círculo de victimización, convirtiéndose ellos también en víctimas por el hecho de tratar de defenderlos.

Salmivalli (citado en Cuevas y Marmolejo, 2014), afirma que los observadores son moderadores de la conducta, por lo que poseen un poder como grupo que debe

ser utilizado para darle fin a las situaciones, debido a que es más fácil cambiar el comportamiento de estos, que el de los intimidadores.

Según expone Olweus (citado en Sánchez y Cerezo, 2011), la mayoría de los estudiantes se encuentran implicados en la dinámica del bullying, por lo que propone un modelo mucho más amplio donde se encuentra los siguientes roles: (a) seguidor secuaz, aquellos que no empiezan el bullying pero tienen un papel activo en el mismo, (b) agresor pasivo, el cual apoya el bullying pero no adopta un papel activo, (c) seguidor pasivo, aquellos que les agrada el bullying pero no lo expresan abiertamente, (d) testigo no implicado, siendo aquellas personas que observan lo que ocurren pero no adopta ninguna pastura, (e) posible defensor, el cual se refiere aquellos niños que les disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace y, (f) defensor de la víctima, a quien le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo.

Se ha hallado que la agresividad tiene manifestaciones diferentes según el momento del desarrollo evolutivo, desde el segundo año de vida, los varones son más agresivos que las niñas, observándose diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad (Cerezo, 2008). Wolf y Estaban (2008) señalan que los alumnos masculinos se ven más implicados en la dinámica de acoso, tanto de agresores cómo de víctimas, siendo más frecuentes en ellos las agresiones físicas sobre las verbales o indirectas, que suelen ser más frecuentes en niñas. Owens, Daly and Slee (citado en Skrzypiec, 2008), de igual forma coinciden en que la distinción del bullying, al tomar en cuenta el género, varía en función de su naturaleza, pues es más probable que las niñas experimenten bullying indirecto y varones más propensos a sufrir de un bullying más directo.

En términos generales, el acoso suele ocurrir entre personas del mismo sexo, pero cuando no ocurre de esta forma, se observa un conjunto de agresiones de contenido sexual; de igual forma, es mucho más probable que un testigo intervenga si pertenece al mismo sexo que la víctima y el agresor (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

Postigo, et al. (2009) realizaron un estudio con el objetivo de estudiar las

diferencias de género en las características de la dinámica del bullying, esperando encontrar que existían diferencias que afectaran los aspectos relacionales de la misma. Para esto obtuvieron una muestra de 641 adolescentes entre 12 y 16 años de edad, cursante del primero al cuarto año de educación secundaria, de un colegio en Valencia, España. La muestras fue homogénea en cuanto al sexo, 51,01% del género femenino y 48,99% varones.

Para lograr los objetivos, en primer lugar midieron el bullying a través Cuestionario Bull-S de Cerezo, el cual separa a los estudiantes en cuanto a tres roles de la dinámica del bullying: (a), víctima, (b) agresor y, (c) víctima-agresor. Se utilizó el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, para evaluar las características personales de cada sujeto de inadaptación, así como también se utilizó el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, para medir las habilidades sociales en seis dimensiones: (a) habilidades básicas, (b) para hacer amigos, (c) de conversación, (d) emocionales, (e) solución de problemas interpersonales y, (f) de relación con los adultos.

Del total de la muestra, sólo el 14,52% (90 personas) resultaron ser acosadores, mientras que el 21,46% (113 estudiantes) eran víctimas. Dentro de los agresores, se obtuvieron diferencias significativas en cuanto al género (p.<.00), todos los agresores frecuentes fueron hombres (19 adolescentes masculinos, ninguna mujer), de igual forma, 54 varones agredían ocasionalmente, frente a 17 mujeres agresoras. Se observó además, que las chicas (38.2%) estaban más expuestas a agresiones indirectas que los chicos (27.4%). En general, se encontró que tanto víctimas como agresores, tenían menores habilidades sociales y mayor inadaptación, que aquellos que no estaban implicados en la dinámica.

Siguiendo esta línea de investigación, Ávila-Toscano, Osorio, Cuello, Cogollo y Causado (2010) realizaron un estudio cuyo objetivo era identificar la prevalencia del bullying en adolescentes estudiantes de educación básica y medida, así como establecer relaciones entre el tipo de actores con el género, la edad y el nivel de educación. El estudio estuvo conformado por una muestra de 120 estudiantes con

edades entre 11 y 16 años, quienes cursaban entre sexto y noveno grado y eran pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Montería (Córdoba, Colombia) donde 45,8% de los participantes eran hombres (n=55) y 54,2% mujeres (n=65).

Estos autores procedieron a realizar una medida de las dinámicas del bullying por medio del Cuestionario de detección de violencia creado por el defensor del pueblo de España, instrumento que reportan ha sido utilizado y validado en Colombia. El mismo es una escala tipo Likert que distingue entre los diferentes subtipos de actores: (a) víctima, (b) agresor, (c) víctima-agresor y (d) observador.

El estudio identificó una prevalencia del maltrato del 69,2%, donde de este porcentaje 7,5% eran agresores, 30% participaban como víctimas, 30,8% se reconocía como observador y 31,7% eran agresores-víctimas. El numero de estudiantes que se reconoció como agresores fue reducido (n=9) donde 66,7% de estos eran varones y 33,3%, aunque no se observaron relaciones significativas entre el género y la condición de agresor (X= 1.701; *p*=.298). Ávila-Toscano et. al (2010) reportan que este reducido número de agresores autoidentificados resulta de una falta de aceptación de las responsabilidades personales asumidas en las condiciones de maltrato, donde el razonamiento moral y la madurez emocional de los estudiantes son un factor indispensables para que los individuos asuman las experiencias de violencia y su impacto en los pares.

A modo grueso, ni las víctima (X= 0.04; *p*= 1.000), ni los observadores (X= 3.87; *p*=.074), ni los agresor-víctima (X= 1.992; *p*=.173) mostraron relaciones significativas con el género (*p>.05*), de manera que hombres y mujeres tienden a agredir y ser agredidos en promedios similares en la muestra obtenida por los investigadores. La edad no mostró tampoco una relación significativa (estadísticos no anexados).

Por otro lado, se encontró que la violencia psicológica y la exclusión social se presentaban como las formas de maltrato más frecuentes, siendo las conductas con mayor prevalencia: (a) 83.33% ignorar, (b) 66.67% no dejar participar, (c) 80% insultar, (d) 94.17% poner apodos, y (e) 84.17 hablar mal. Se obtuvo un mayor reporte de las

niñas al realizar cada una de estas conductas, coincidiendo con la literatura, de que el bullying relacional es más frecuente en niñas que en niños. Sin embargo, se encuentran que las mujeres eran más propensas a realizar bullying físico como golpear (43.33%) más que los varones (34.17%). Si bien Ávila-Toscano et al. (2010) reportan que es un dato inusual al contrastarlo con la literatura, plantean la hipótesis de que los resultados son producto del crecimiento sistemático de mujeres como agresores.

Es importante destacar, que a pesar de las pequeñas variaciones encontradas, los diferentes estudios sobre el bullying a nivel universal, le permitieron a Garaigordobil y Oñederra (2008) concluir que la prevalencia y las características de la dinámica del acoso escolar no varían de forma significativa de un país a otro, viéndose así el bullying como un fenómeno generalizado al rededor del mundo.

En el contexto estudiantil venezolano, una manifestación de acoso frecuentemente observada y naturalizada es el denominado “chalequeo,” el cual lo caracteriza el sentido de diversión que este produce (Misle y Pereira, 2011). Sosnoski (2008) define el chalequeo “como un término venezolano que designa un cierto tipo de broma, y equivalente en otros idiomas para designar el mismo tipo de situaciones” (p.4), entre estos términos equivalentes se puede citar el previamente denominado bullying.

Muchas de estas bromas tienen como objetivo generar exclusión y aislamiento de persona, constituyéndose así como un acto de discriminación (Sosnoski, 2008), las personas chalequeadas se llegan a sentir humilladas y descalificadas, teniendo esto repercusiones negativas en su vida, tales como: (a) pérdida de interés y motivación escolar, (b) deserción escolar, (c) dificultar para relacionarse con sus pares e, (d) incluso depresión al sentirse con poca valía (Misle y Pereira, 2011).

Una de las maneras más claras y frecuentes de chalequear y discriminar es por medio de la utilización de apodos y sobrenombres, teniendo estos orígenes en: (a) características físicas, (b) características de personalidad, (c) orientación sexual, (d) lugar de la vivienda, (e) nacionalidad, (f) enfermedad, (g) color de piel y, (h) ser de alguna manera diferente al promedio en rendimiento (Sosnoski, 2008).

Si bien el chalequeo es frecuentemente utilizado por niños y adolescentes en instituciones escolares, la actividad de chalequeo no es única de estos periodos evolutivos, puesto que se han visto que los adultos también chalequean, llegándose a considerar así la actividad del chalequeo como parte de la idiosincrasia del venezolano, quien tiene una personalidad alegre y jocosa, siendo así esto una estrategia para enfrentarse al pesimismo y mal humor, que son valorados negativamente dentro de la sociedad (Sosnoski, 2008).

La naturalización del fenómeno de chalequeo en el contexto venezolano se puede contrastar en la investigación de Sosnoski (2008), cuyo objetivo era consolidar el significado de chalequeo y conocer qué elementos y connotaciones abarcaba el término en su lenguaje cotidiano. Utilizando un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, en una muestra de 190 niños y adolescentes (entre 7 y 17 años) en la zona metropolitana de Caracas, la autora pudo encontrar para el 46% de los entrevistados el chalequeo es definido como un “echar broma,” como una actividad que les permite divertir a los demás y tornarlos populares, viéndose el chalequeo como una acción para ganar reconocimiento.

Aunado a esto, Sosnoski (2008) también encontró que el 12% de los entrevistados define el chalequeo tanto como una broma y como una agresión; un 37% lo percibe como netamente como agresión, pero otro 36% no lo percibe como una actividad agresiva, aunque de que casi la mitad de los entrevistados (43%) dice reaccionar mal cuando los chalequean.

Al considerar el bullying desde una perspectiva ecológica, Mendoza, Cervantes y Pedroza (2016) realizaron una investigación con el fin de conocer si existían diferencias en escuelas secundarias públicas rurales y urbanas, con respecto a variables de género, el tipo de acoso escolar empleado, disponibilidad para solicitar apoyo, y los roles que se exhiben al participar en episodios de acoso.

Estos autores obtuvieron una muestra de 363 alumnos (184 hombres y 179 mujeres), en 10 escuelas secundarias en la Ciudad de México y en Aguascalientes, donde 180 alumnos cursaban en escuelas rurales (90 varones y 90 mujeres) y 183

alumnos cursaban en escuelas urbanas (94 varones y 89 mujeres). La distinción del tipo de colegio fue realizada por los indicadores de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Se utilizó por otro lado el instrumento empleado fue el CEVEO (Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales en la Escuela y en el Ocio), para evaluar el tipo de agresión que ejercen, si son víctimas o testigos de ella, y la posibilidad de contar con la ayuda de distintos agentes sociales.

Mendoza, et al. (2016) encontraron que tanto en el contexto urbano como en el rural el bullying funcionaba con los mismos roles, tal y como los medía el cuestionario aplicado: (a) agresor, (b) victima, (c) no participante. Sin embargo, entre las diferencias, dieron cuenta que el contexto rural se encontraban las mujeres en menor posibilidad de participar en conductas de acoso, y los hombres con más disposición a ser víctimas (X^2=7.004; p=<.03); en el contexto urbano, los niños y niñas se encontraron en igual riesgo de exhibir o recibir conductas de acoso (X^2= 2.313; p=<.315).

Por otro lado, en cuanto al tipo de agresión realizada los resultados señalan que en el contexto urbano los niños participan más en la agresión directa, mientras que en el contexto rural se usa más la agresión relacional. Por último, se dio cuenta que los niños contextos urbanos se encuentran en mayor disponibilidad para solicitar ayuda a sus amigos (M=2,49; *t*=10.818; *p*<.001) y a sus familiares madre (M=2,5; *t*=3.717; *p*< .001), mientras los de contexto rural al tener menos probabilidad de solicitar ayuda a personas de su red social, tanto a sus amigos (M=1.48) como a sus madres (M=2.1), se encontraban en mayor riesgo (Mendoza, et al. 2016).

Estos resultados llevaron a los autores a delimitar la necesidad de crear programas de prevención y atención ambos contextos (urbanos y rural), siendo en el rural primordial dirigir las estrategias a la solución y autoprotección; de igual forma, se identifica la necesidad de seguir realizando estudios comprando entornos educativos en muestras representativas que permitan generalizar los resultados.

De este cúmulo de información, se hace importante destacar la importancia de algunos datos para la presente investigación. En primer lugar la existencia de diferentes roles implicados en la dinámica del bullying: (a) víctima, (b), agresor, (d)

agresor-víctima y, (e) espectadores, tanto pasivos (que no ayudan ni a la víctima ni al agresor), o activos (que actúan a favor de la víctima o del agresor), puesto que son la diferentes dimensiones a trabajar en el estudio. Así mismo, es importante destacar que para el 2009, la población mayormente afectada por la violencia escolar en Venezuela oscilaba entre los 7 y 11 años (CECODAP, 2009), y si bien no se poseen estadísticos actuales en como se encuentra operando la variable en cuanto al sexo y edad dentro del país, se torna relevante realizar el trabajar con niños y niñas dentro de un en rango que abarque estas edades.

Esta investigación además, al encontrarse dentro de los marcos legales del país, sigue la distinción entre niños y adolescentes propuesta en el artículo 2 por la LOPNNA (2007):

> Se entiende por niño toda persona con menos de doce años de edad. Se entiende por adolescente toda persona con doce años o más y menos de dieciocho años de edad (p.1).

A su vez, es importante resaltar el carácter universal del fenómeno expuesto por Garaigordobil y Oñederra (2008), puesto que al no poder contar con estadísticos sobre la dinámica del bullying en Venezuela, se toma esto como punto de partida para suponer que en el país, y en los diferentes contextos académicos que en él (públicos, privados, parasistemas) se encuentran bajo los mismos roles, la misma incidencia del género en el tipo de bullying, entre otras características. Esto as su vez, se encuentra cónsono a al planteamiento de Misle y Pereira (2014), quienes expresan que la violencia presente en los centros educativos de Venezuela no distingue su carácter público o privado, tampoco el estrato social o las creencias de sus miembros.

De la revisión realizada por Woods y Wolke (2004) varios autores coinciden que “el bullying es un comportamiento y proceso social grupal que prevalece en un ambiente escolar y hay hallazgos bien documentados sobre las consecuencias comportamentales y de salud en la escuela” (p.136). El acoso escolar interviene como un factor de riesgo para la salud mental de niños y adolescente (Resett, 2016), se ha documentado que “los actos de acoso, humillación, daño y abuso suelen ocasionar

efectos negativos en la víctima, tanto a nivel físico como emocional, ocasionando un impacto negativo en la adaptación psicosocial" (p.626) (Hawker y Boulton, citado en Caballo, Caldero, Salazar e Irurtia, 2012).

En una revisión de estudios empíricos realizada por Ribgy (2003), se encontró que existía una tendencia a observar que las víctimas eran propensas a desarrollar: (a) un menor sentimiento de autoestima, (b) aversión al sistema escolar y, (c) sentimientos de ansiedad y miedos crónicos.

Skrzypiec (2008) ha encontrado diferencias en cuanto a los efectos del bullying en función de los diferentes roles implicados: víctimas, agresores y víctima-agresor. En la revisión de esta autora, se postula que el ser víctima se ha visto relacionado con una mayor tendencia a la ideación suicida, la depresión, la ansiedad, la disminución de la autoestima y un menor rendimiento académico. Por otro lado, se ha asociado a los agresores con problemas de conductas y tendencias hacia la delincuencia, mientras que las víctima-agresor han obtenido los peores resultados en las investigaciones, pues se ha visto que poseen menos amigos, son más propensos a ser hiperactivos y estigmatizados, así como también poseer una mayor probabilidad de desviación psiquiátrica.

En el estudio realizado por esta autora indagó el estado general de salud mental de los jóvenes que experimentaban diferentes niveles de intimidación, mediante la utilización de un cuestionario autoadministrado, The Living and Learning at School Questionnaire (LLSQ). Este consiste de 4 escalas Likert: (a) un cuestionario de relaciones entre pares, para observar la tendencia del acoso, (b) un cuestionario de bullying, para dar cuenta la frecuencia del mismo, (c) un cuestionario que mide la relación entre el rendimiento académico y el bullying y, (d) el Strengths and Difficulties Questionnaire de Goodman's (1997) para medir el estatus de la salud mental.

Utilizó una muestra de 1400 estudiantes cursantes de educación secundaria de tres escuelas metropolitanas del sur de Australia, cuyos estudiantes incluían niveles socioeconómicos de lo más bajo a lo más alto. Los resultados sugieren que aquellas personas que eran seriamente victimizadas tenían una mayor tendencia: (a) a

distraerse y mostrar un mayor esfuerzo en las tareas académicas (X^2=17.5; p<.002), (b) tener problemas emocionales (X^2=45.8; p<.0001), (c) poseer problemas conductuales (X^2=48.6; p<.0001) y, (d) problemas en las relaciones interpersonales (X^2=129.6; p<.0001). En este estudio no se encontró diferencias en cuanto al género, pero si en función de la edad (F=3.95; p<.019), siendo los más jóvenes menos propensos a ser víctimas.

Sin embargo, estos resultados no aportan información sobre el efecto del bullying en otras figuras implicadas. Los hallazgos sugieren una asociación entre el ser intimidado y la hiperactividad, problemas de conducta, problemas con compañeros y problemas emocionales, pero los efectos en los agresores o agresores-víctima requieren más investigación.

Albores, Sauceda, Ruiz y Roque (2011) realizaron un estudio sobre la frecuencia del acoso escolar y su relación con la psicopatología. Para esto obtuvieron una muestra de 1.902 estudiantes de segundo a sexto grado, de cinco escuelas de la región Iztapalapa y Tlalpan de México. Se utilizaron dos escalas auto administradas para medir las variables de estudio: el test Bull-S para medir el acoso y la Lista de Síntomas del Niño (CBCL), que mide las patologías más común en niños de entre 6 y 18 años.

En los resultados se dio cuenta que de los 1.902 alumnos, 263 se veía implicado en algún rol de la dinámica de bullying (23.9%). Por otro lado, se observaron mayores niveles de psicopatología en el grupo de víctima-agresor y el agresor, viéndose aumentando las conductas de oposicionistas (RM=3.19; *p*<.001) y trastorno por déficit de la atención (RM=2.44; *p*=.002) [TDAH], así como también factores somáticos (RM=2.46; *p*<.001) y de ansiedad (RM=3.0; *p*<.001) en los agresores. Las víctimas mostraron una tendencia a poseer altos niveles de ansiedad (RM=3.31; *p*<.001). Los autores concluyeron que todos los roles implicados en la dinámica del acoso escolar se encontraban asociados con diferentes trastornos psiquiátricos, complementando lo plateando por Skrzypiec (2008), quien exponía el deterioro psicológico sólo en las víctimas.

A modo de síntesis, el estar expuesto a situaciones de bullying producen un

deterioro en los aspectos sociales, emocionales y físico del los niños y adolescentes, indistintamente del rol que la persona adquiera dentro de la dinámica del fenómeno, siendo la ansiedad social un fenómeno que se ha estudiado de la mano con el bullying, ya que dicho trastorno es comúnmente reportado entre los niños que son victimizados de acuerdo a estudios transversales (McCabe, Miller, Laugensen, Antony y Young, 2010), siendo esto relevante para presente investigación, ya que el objetivo propuesto se dirige a la posibilidad de brindar una herramienta valida y confiable en la reducción de ambos fenómenos, enseñando habilidades que fomenten la adaptación social de los niños en los entornos escolares.

García-López, Piqueras, Díaz-Castela e Inglés (2008) exponen que estudios epidemiológicos evidencian que el trastorno de ansiedad social es un trastorno de una elevada prevalencia en la población infanto-juvenil, siendo este considerado uno de los fenómenos clínicos más diagnosticados en esta población, ya que su incidencia a lo largo de la vida varían desde el 1,6% hasta el 7% en población adolescente. De igual forma, Orgilés, Méndez, Espada, Carballo y Piqueras (2012) reportan que en España, los estudios señalan igualmente una elevada prevalencia del trastorno, siendo esta la mayor demanda asistencial en las unidades de salud mental en el país; la prevalencia del fenómeno de ansiedad social en España oscila entre 15 y 20%. Desafortunadamente, no se encuentran estadísticos de la prevalencia de este fenómeno en Venezuela.

La ansiedad social es definida por la Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014) como un “miedo intenso en una o más situaciones sociales en las que el individuo está expuesto al posible examen por parte de otras personas, como por ejemplo, las interacciones sociales, ser observado o actuar delante de otras personas” (p.132). En los intercambios sociales cierto miedo al interactuar es esperado, pero si la intensidad de este miedo se eleva a niveles intensos, esta pierde su carácter adaptativo y se convierte en un trastorno incapacitante para las personas, al deteriorarse la calidad de su vida social y académica (Vallés, Olivares y Alcázar, 2014).

Olivares-Olivares, Olivares y Macià (citado en Olivares-Olivares, Olivares y

Macià, 2014), exponen que:

> Cuando se pone en marcha el estado de sobreactivación que acompaña al patrón de respuestas de alerta/alarma que delimitan este constructo se desencadenan respuestas fisiológicas y motoras que, en aquellos casos en que sus efectos pueden ser percibidos por los demás como ocurre, por ejemplo, la sudoración, el temblor o el rubor, pueden aumentar el miedo a la situación incrementando aún más la intensidad y la frecuencia de las respuestas de ansiedad, lo que puede terminar llevando al aislamiento social con todas las consecuencias que de ello se derivan (p.442).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014), considera que para dicho diagnóstico la ansiedad o el miedo ante el encuentro social debe persistir por seis meses o más, y además, causar un malestar clínicamente significativo en el ámbito social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.

Beidel y Turner (citado en Olivares, Alcázar, Caballo, García-López, Orgilés y López-Gollonet, 2003) exponen que la ocurrencia del diagnóstico del trastorno es frecuente entre niños entre 8 y 12, habiendo una mayor prevalencia entre adolescentes de 14 y 16 años. En la actual edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (APA, 2014), se proponen los mismos criterios diagnósticos para niños, adolescentes y adultos, sin exponer un criterio especifico de la edad, pudiéndose manifestar la ansiedad en niños de las siguientes formas: (a) llantos, (b) rabietas, (c) quedarse paralizados, (d) aferrarse, (e) encogerse o, (f) el fracaso de hablar en situaciones sociales. Así mismo, la APA (2014), anota que la ansiedad en niños se debe producir no sólo en la interacción con adultos, sino también con sus pares.

Beidel, Turner y Morris (citado por Olivares et al., 2003) coinciden en manifestar que los niños y adolescentes, la ansiedad social suele manifestarse por: (a) un miedo a hablar, leer, comer o escribir en público, (b) miedo a jugar, a usar servicios públicos, (c) hablar con figuras de autoridad y, (d) a relacionarse en situaciones formales. A su vez, existe una variedad de situaciones sociales temidas en esta población, dentro de

la que se suelen citar: (a) debates en clases, (b) ir a fiestas, discotecas o caferías, (c) participar en actividades o en equipos deportivos, (d) usar el baño público, (e) hablar ante figuras de autoridad y (f) asistir a encuentros sociales informales (García-López, et al., 2008).

Según Mattick y Peters (citado en Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra y Salinas, 2007), la ansiedad social puede tomar dos formas:

> "Específica y generalizada. La primera hace referencia a una serie de estímulos concretos productores de ansiedad, tales como hablar, comer, beber, escribir o asearse en público, mientas que la segunda está relacionada con una variedad de situaciones sociales, donde el trastorno se manifiesta en la mayor parte de las interacciones interpersonales, sin limitarse a determinadas situaciones " (p.711).

Por su parte, Heimberg, Holt, Schneier, Spitzer, Liebowitz (1993) expusieron una definición cuantitativa de la distinción de estas variables, en el que lo relevante para su distinción es el número de situaciones temidas, donde la fobia específica queda restringido a una o dos situaciones socialmente interactivas, como salir en fechas o hablar con figuras de autoridad, y la ansiedad generalizada, incluye más de dos o la mayoría de las situaciones sociales.

Marmorstein (2006) señala que aunque frecuentemente las conceptualizaciones de la fobia social clasifican el subtipo generalizado como más grave que el subtipo específico, ambas categorías muestran una alta comorbilidad con otros trastornos de ansiedad, y contrario a lo que argumentaban muchos, era en el trastorno de ansiedad específica donde se encontraba una mayor tasa de asociación con trastornos depresivos y del comportamiento.

Por otra parte, en su revisión teórica sobre la ansiedad social, García-López, et al. (2008) reportan que los estudios apuntan a una asociación del trastorno de ansiedad social generalizado con: (a) un inicio más temprano, (b) mayor grado de deterioro, (c) mayor riesgo para desarrollar trastornos comórbidos, (d) más probabilidad de historia

psicopatológica de los padres y de fracaso escolar, (e) inhibición conductual elevada en la infancia y, (f) mayor frecuencia entre las chicas, sin embargo, los estudios realizados al respecto en población adolescente son muy escasos y los datos existentes no sólo carecen de claridad, sino que muchas veces son contradictorios y por tanto poco concluyentes.

Sánchez, Alcázar y Olivares (2004) añaden que dentro de la literatura concerniente al fenómeno de ansiedad, existen autores que abogan por la existencia de un continuo entre la fobia social especifica, generalizada y los trastornos de personalidad por evitación, considerando que estos solo difieren desde un punto de vista cuantitativos, mientras otros autores consideran que estos trastornos difieren en su génesis y pronostico, y por tanto deben ser tratados como fenómenos distintos.

Como exponen Olivares, Piqueras y Alcázar (2006), existe una falta de consenso sobre la delimitación de estos subtipos que ha dado una amplia variedad de interpretaciones y una inmensa dificultad para realizar comparaciones entre los trabajos realizados, sumándole a la ecuación lo poco que ha sido estudiado este trastorno en la población infanto-juvenil.

Vale aquí aclarar, que al tomar en cuenta las diferentes concepciones para abordar este fenómeno, la presente investigación trabajará la ansiedad social bajo la definición expuesta por la APA (2014) en el DSM-V, siendo esta el temor ante cualquier encuentro social o posibilidad de quedar expuesto ante los demás, sin haber una distinción entre los subtipos que consideran otros autores.

A la hora de considerar la variable sexo, la mayoría de investigadores coinciden en señalar que existen diferencias en el padecimiento del trastorno de ansiedad, no por la naturaleza de los miedos sociales sino por la frecuencia en que se presenta en la población femenina frente a la masculina (García-López, et al., 2008). Siguiendo esta línea, García-López, Hidalgo, Beidel, Olivares y Turner (2008) realizaron un estudio con el objetivo de conocer las propiedades psicométricas del Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI), y la posible influencia de variables demográficas como la edad y el sexo.

Estos autores obtuvieron una muestra de 1931 adolescentes entre 14 y 17 años de diferentes ciudades del sur de España, siendo el 54% de la muestra estudiantes femeninas; la edad media fue 15.57. Los autores midieron los niveles de ansiedad social mediante dos instrumentos, Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI-B) y Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A).

Los autores, no sólo encontraron que el SPAI-B era una medida confiable para medir la ansiedad social en la población Española, sino que observaron diferencias significativas en la ansiedad social padecida en función del género (F= 51.11; p <.001), siendo las niñas más propensas a tener niveles más altos de ansiedad social, aunque la magnitud del efecto fue baja (r=0.26).

Olivares-Olivares, et al. (2014), tras una revisión de distintos autores, concluyen que la ansiedad social es un importante factor de riesgo para la salud y la calidad de vida, pues entre los efectos directos del trastorno se enlistan: (a) bajo rendimiento académico, (b) abandono escolar, (c) el desarrollo de otros trastornos de ansiedad, (d) desarrollo de trastornos del estado de ánimo o, (d) mayor consumo de alcohol u otras sustancias tóxicas (Olivares, Alcázar, Caballo, García, Amorós y López, 2003).

Así mismo, el National Institute for Health and Care Excellence [NIHCE] (2013), una organización del cuidado de la salud física y mental en Inglaterra, plantea que “existe un grado significativo de comorbilidad entre el trastorno de ansiedad social y otros problemas de salud mental, tales como: depresión (19%), el trastorno por uso de sustancias (17%), el trastorno de ansiedad generalizada (5%), el trastorno de pánico (6%), y el trastorno de estrés postraumático (3%). Esta institución además, expone que cuando este trastorno persiste en la edad adulta, la posibilidad de recuperación se hace menores en comparación con otros trastornos de ansiedad.

Un revisión empírica llevada a cabo por García-López, Irurtia, Caballo y Díaz-Castela (2011), pone de manifiesto que las líneas para estudiar la relación entre el bullying y la ansiedad social, ha seguido dos cursos distintos: estudios retrospectivos, y estudios en el presentes o transversales. Caballo et al. (2011), agregan que si bien la asociación entre el bullying y la fobia social se ha visto de una forma más clara, las

investigaciones se empiezan a ramificar debido a las diferentes modalidades de acoso.

García-López et al. (2011) señala que en cuanto a las investigaciones retrospectivas, “diversos estudios han apuntado a una correlación positiva entre experimentar rechazo por sus compañeros durante la adolescencia temprana y tener psicopatología referida a ansiedad social y depresión” (p.227), reportándose que aspectos del bullying verbal, como lo son las burlas entre compañeros, correlaciona no sólo con con la ansiedad social y la depresión, sino también con un bajo autoestima y menores competencias sociales.

Por otro lado, García-López et al. (2011) también resumen que los estudios transversales, en su mayoría, encontraban una alta relación entre la ansiedad social y bullying, apuntando específicamente a que el bullying de tipo relacional es una variable que logra predecir el padecimiento de la ansiedad social.

Siguiendo esto, Caldero, Salazar y Caballo (2011) en su revisión empírica de la asociación del bullying con la ansiedad social encontraron que de las diferentes modalidades de acoso escolar, el bullying relacional se encuentra más asociado con la aparición de una sintomatología de ansiedad social; de igual forma, este tipo de acoso se ha visto asociado con la ansiedad social tanto en hombres como mujeres de diferentes etapas del ciclo evolutivo (niñez, adolescencia y adultez).

Según los trabajos revisados por Caldero et al. (2011), en los estudios prospectivos, se señala una tendencia a encontrar que el bullying logra predecir la aparición de la ansiedad social, aunque algunos estudios puedan señalar una relación inversa de las variables. Estos autores consideran que al ser el trastorno de ansiedad social un déficit psicosocial, se vuelve importante considerar el fenómeno de la ansiedad social bajo la formula: vulnerabilidad biológica x desencadenante ambiental, siendo la primera la inhibición conductual del sujeto ante los eventos sociales, y la segunda el acoso escolar, es decir, la ansiedad producida por factores de violencia.

Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia (2011), llevaron a cabo una investigación trasversal con el objetivo de analizar la relación entre el acoso escolar y la

ansiedad social en una muestra de 1810 niños españoles de entre 9 y 15 años, donde 875 eran chicos y 935 eran chicas. Para esto se aplicó el Cuestionario multimodal de acoso escolar (CMAE-1) para determina los sujetos víctimas de bullying, los agresores, o cualquier otro implicado. Así mismo, se utilizó el Cuestionario de interacción social para niños-III (CISO-NIII) para determinar la presencia del padecimiento de este trastorno de ansiedad social.

Estos autores hallaron una moderada relación entre ser víctima de acoso escolar y la ansiedad social, indistintamente del género, dándose esta relación no sólo a nivel global, en niños (r= 0,37; *p*< 0,001) y en niñas (r= 0,24; *p*< 0,001), sino también en cada una de las dimensiones de la ansiedad social del cuestionario aplicado: (a) interacción con el sexo opuesto (r=0,24; r=0,14; *p*< 0,001), (b) hablar en público/ profesores (r= 0,12; r=0,15; *p*< 0,001), (c) quedar en evidencia/hacer el ridículo (r= 0,39; r= 0,29; *p*< 0,001) , (d) interacción con desconocidos (r= 0,24; r=0,20; *p*< 0,001), (e) expresión de molestia (r= 0,27; r=0,18; *p*< 0,001), y; (f) actuar en público (r= 0,13; r=0,06; *p*< 0,001), en niños y niñas respectivamente. Por otro lado, no se encontró una relación significativa entre la facete del acosador con padecer ansiedad social (r= 0.10).

Caballo, Carrillo y Ollendick (2015) exponen que “a la hora de intervención de la ansiedad social en niños se han utilizado programas cognitivo conductuales multicomponentes, en los que se incluyen habitualmente las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales” (p.405), así mismo, se ha manifestado múltiple evidencia de la relevancia de la terapia conductual (TCC) y el entrenamiento de las habilidades sociales (EHS) como métodos de prevención y tratamiento de pacientes con ansiedad social (Wagner, Pereira y Oliveira, 2014).

Una limitación importante que exponen Caballo et al. (2015), es que si bien los estudios reportan la eficacia de los programas cognitivos conductuales en el tratamiento de la ansiedad social, en niños y adolescentes de un rango de 7 – 17 años, pocos son los estudios realizados en niños menores a 14 años.

Por otro lado, Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011) resumen que lo que respecta al bullying se han creado múltiples programas de intervención y

prevención tales como: (a) Programa de prevención del acoso escolar, de Olweus, (b) Programa de intervención del acoso escolar (PEACE), (c) Programa de concienciación compartida para prevenir el acoso escolar, (d) Programa de educación social y afectiva, (e) entre otros, “donde todos tienen la finalidad de prevenir y reducir el acoso escolar promoviendo un clima social positivo, potenciando aspectos como el control de la ira, la capacidad de empatía, la conducta prosocial, las habilidades de solución de problemas y de comunicación” (p.615), ya que como propone Cerezo (citado por Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011) los implicados en el bullying suelen mostrar déficit en habilidades sociales, autocontrol y estrategias interpersonales.

Sintetizando la importancia de esta información para la presente investigación, se toma en primer lugar la preocupación de Caballo et al. (2015) por los pocos estudios realizado en la población infantil menor a 14, habiendo en la literatura autores que señalan la incidencia frecuente del trastorno en niños de 8 a 12 años (Beidel y Turner (citado en Olivares, Alcázar, Caballo, García-López, Orgilés y López-Gollonet, 2003). Esto junto los reportes de CECODAP (2009) que señalan un alto porcentaje de violencia escolar en niños de 7 a 11 años, justifica la elección de la muestra entre 9 y 12 años que se utilizará en esta investigación.

Además, vale también resaltar la correlación positiva entre el bullying y la ansiedad social (García-López, et al., 2011; Caballo, Caldero, et al., 2011), pues sustenta la premisa de la presente investigación de trabajar con la presencia de las dos variables en la muestra a seleccionar; a su vez, la literatura resalta que el entrenamiento de habilidades sociales es estrategia frecuentemente utilizada para el trabajo para redecir la incidencia de ambos fenómenos (Caballo, Carrillo y Ollendick, 2015).

Caballo (2007) advierte que ha existido una dificultad para llegar a una definición universalmente aceptada de las habilidades sociales, puesto que esta debe considerarse siempre bajo un marco contextual, que varía en función de la cultura, la edad, el sexo, la clase social y la educación. Del Prette y Del Prette (citado en Lacunza, 2012) se refieren de forma general a las habilidades sociales como un conjunto de

“comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás” (p.65).

Entre los elementos básicos de las habilidades sociales se encuentra que estas son especificas a cada situación, la efectividad interpersonal de estas se juzga acorde a la expresión verbal y no verbal de los individuos y, por ende, puede ser aprendidas, y la eficacia interpersonal requiere que no se le haga daño a los demás (Van Hasselt, citado en Caballo, 2007). Carrillo (2015) destaca el papel que juega el contexto contextual de estas destrezas:

> Los individuos se diferencian unos de otros en su capacidad de percibir y analizar las señales situacionales, y que para que una conducta sea socialmente adecuada, debe tenerse en cuenta el contexto que le rodea. La conducta de un individuo variará dependiendo de variables situacionales como la relación con la gente implicada (personas íntimas, conocidas o extrañas); el sexo, la edad, el rol o el estatus social de la otra persona; de si es una situación positiva o negativa; y del número de gente presente. (p.19)

Este aprendizaje sistemático de estas habilidades permite, según Rosentreter, (1996), crear realidades sociales diferentes, donde la persona mejora la capacidad de hacer frente a todo tipo de situación social, al tener la posibilidad reforzar su habilidad de socialización, así este autor, manifiesta que adquirir una comprensión profunda de las interacciones sociales y de su manejo puede transformarse en un instrumento que active su acción en el entorno en el que convive. Por tanto, conocer y aprender las normas que rigen el comportamiento en una cultura da pie a la inserción y adaptación en ella (Rosentreter, 1996).

Se resume en una revisión teórica realizada por Caballo (2007) los siguientes patrones conductuales de las habilidades sociales: (a) hacer cumplidos, (b) hacer peticiones, (c) expresar amor, agrado y afecto, (d) iniciar y mantener conversaciones, (e) defender los propios derechos, (f) rechazar peticiones, (g) expresar opiniones

personales incluyendo el desacuerdo, (h) expresión justificada de la molestia, enfado o desagrado, (i) petición de cambio de la conducta del otro, (j) disculparse o admitir ignorancia y, (k) afrontar las críticas.

Sánchez (2001) expone que es frecuente en la literatura considerar los déficits en las habilidades sociales como un elemento concurrente, y a veces causal, en problemas como la ansiedad, fobias, agresividad, delincuencia, retraimiento, drogadicción y futuros problemas clínicos (como la depresión y baja autoestima), haciéndose importante la aclaración de que las dificultades en las habilidades sociales abarcan tanto las conductas por exceso (agresión) como por defecto (retraimiento social). Así mismo, el autor, propone que cuando las habilidades se muestras conservadas, estas se encuentran relacionadas con aspectos positivos como la inteligencia, la creatividad y un óptimo desarrollo cognitivo.

En síntesis, se tornan relevante la enseñanza de las habilidades sociales, puesto que es un predictor de la salud del desarrollo saludable y de la calidad de vida del sujeto, así como también de su desempeño académico (Lacunza, 2012), entendiéndose que la capacidad que tiene el individuo de iniciar y mantener relaciones facilita en gran medida un buen ajuste personal y social (Carrillo, 2015). Igualmente, añade Collel (citado en López, 2008):

> El desarrollo de las habilidades sociales durante la época escolar contribuye a disminuir también situaciones problemáticas presentes en las aulas, como: a) los problemas de relación con los demás compañeros, b) el aislamiento, c) falta de solidaridad, d) agresividad y peleas (p.17).

Tal y como especifica Lacunza (2012), las intervenciones de habilidades sociales van dirigidas tanto a revertir el déficit social, como también a incrementar las habilidades de asertividad, de modo que las habilidades sociales puedan funcionar como un factor de promoción de salud y de protección.

El entrenamiento de las habilidades sociales se percibe como “un intento directo y sistemático de enseñanza de estrategias y habilidades interpersonales a individuos

con el objetivo de mejorar sus competencias sociales individuales en contextos sociales específicos" (Curran, citado en Caballo, 2007, p.181), así como también para alcanzar la satisfacción ante los encuentros interpersonales (Ballester y Gil Llario, citado en Lacunza, 2012).

Caraballo (2007) resume que todo proceso de intervención de las habilidades sociales debe agrupar cuatro elementos: (a) entrenamiento de habilidades, (b) reducción de la ansiedad, (c) restructuración cognitiva, y (d) entrenamiento en solución de problemas, ya que esto permite que el entrenamiento de las habilidades sociales funcione como una técnica terapéutica que promueve el cambio conductual en las relaciones interpersonales. Como proponen Feuerstein, Rand y Hoffman (citado en Lacunza, 2012) esta técnica "se fundamenta en modelos teóricos que sostienen la capacidad de aprender que tiene todo sujeto, por lo que la intervención se dirige a provocar cambios en su manera de interactuar y responder al medio externo" (p.65)

Según García Saiz y Gil (citado en Lazunza, 2012) las características que distinguen las habilidades sociales de cualquier otro tipo de método de intervención psicológica es que estas:

> "(a) se orientan a ampliar los repertorios de comportamientos que tienen los sujetos, lo que supone el desarrollo de nuevas habilidades y comportamientos alternativos; (b) se basan en la colaboración activa de los sujetos participantes en las intervenciones, más allá de su aceptación y compromiso; (c) son procedimientos psicoeducativos de formación más que técnicas terapéuticas y, (d) tienen la posibilidad de realizarse en grupos, aspecto que potencia la eficacia de dichos entrenamientos" (p.68).

Las fases para la aplicación de una intervención delimitadas por Caballo (2007) pasa por las siguientes etapas:

1. Identificación de la habilidad específica a intervenir a través de entrevistas, instrumentos de autoinforme, autoregistros, etc. Teniendo en cuenta que los

programa de entrenamiento de habilidades sociales buscan aumentar la conducta adaptativa y prosocial, sintetizando múltiples autores, Caballo (2007), propone que las habilidades a cambiar abarcan: (a) tener cuidado de sí mismo, (b) capacidad para trabajar constructivamente con los demás, (c) formar relaciones satisfactorias, (d) ser capaz de abrirse a los demás y, (e) protegerse de críticas poco razonables.

2. Analizar el por qué un sujeto se comporta de esa forma, ante lo se puede obtener como posible respuesta: (a) la respuesta habilidosa socialmente no está incorporada en el repertorio de conductas, (b) ansiedad condicionada, (c) autoevaluaciones negativas, (d) falta de motivación, (e) no saber discriminar adecuadamente las situaciones sociales, (f) el no estar seguro sobre los derechos propios, g) efectos de la institucionalización psiquiátrica y; (h) obstáculos ambientales.
3. Abordar los modos de pensar por medio de una reestructuración cognitiva, con el objetivo de dar cuenta que lo que el sujeto se dice a sí mismo influye en sus sentimientos y comportamiento.
4. Realizar un ensayo conductual de las conductas socialmente deseadas.

Un ejemplo de lo anterior es el programa “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” (JAHSO), el cual es un programa grupal de enseñanza para niños de educación primaria entre 9 y 12 años de edad, que puede ser aplicado en cualquier tipo de centro educativo con el único requisito de que exista un mínimo de 9 participantes por aula (Carrillo, 2013). El requisito de la cantidad de miembros en el grupo de trabajo se vuelve imprescindible, pues como exponen Díaz-Sibaja, Trujillo y Peris-Mencheta (2007), en el trabajo de enseñanza de habilidades sociales se torna indispensable la creación de grupos grandes heterogéneos, ya que esto permite que se potencien los efectos del modelado, puesto que, al no presentarse los mismos problemas en todos los integrantes del grupo, los comportamientos a tratar en unos pueden ser moldeados por los otros y viceversa.

Carrillo (2013) expone que el programa JAHSO “se encuentran teóricamente fundamentado por un conjunto de técnicas cognitivas y conductuales, que pretende

enseñar tanto comportamientos motores como afectivos y cognitivos" (p.11), con el objetivo de modificar aquellas conductas del reportorio del niño en la interacción social.

Para lograr estos objetivos, y siguiendo el marco cognitivo y conductual en el que se fundamenta, Carrillo (2013) expone que el programa utiliza las siguientes técnicas que pueden adaptarse fácilmente a la dinámica del aula de clase:

1. Las instrucciones, las cuales se definen como una explicación clara y concreta dada a través del lenguaje hablado y escrito, en el cual se utilizan ejemplos, preguntas, y sugerencias para proporcionar a los niños información necesaria de la habilidad a enseñar.
2. El modelado, el cual consiste en hacer una demostración de la conducta que se pretende entrenar en la sesión, dando la oportunidad que el niño observe dichos comportamiento y aprenda por medio de la observación e imitación.
3. La representación de papeles, siendo esta una técnica en la que los alumnos representan escenas que simulan situaciones de la vida real y que están centradas en el objetivo de cada sesión; mediante esta técnica, se pretende que el niño adquiera y consolide conductas de objeto en entrenamiento que no posee en su repertorio.
4. La retroalimentación, consiste en que el facilitador o algún compañero de clase, informe al alumno de las conductas que ha realizado correctamente y de aquellas que puede mejorar.
5. El reforzamiento, el cual se proporciona verbalmente, y consiste en expresar al alumno de forma positiva el reconocimiento o aprobación de que haya hecho algo correctamente, esta resulta de mucha importancia para mantener motivados a los alumnos cuando hayan ejecutado algo bien, y para aumentar la probabilidad de ocurrencia de esta conducta.
6. Las tareas para la casa, las cuales consisten en la realización de unos ejercicios similares a los entrenados en las sesiones, que pretenden que el niño progrese poniendo en práctica lo enseñado en situaciones reales.

Según Carrillo (2013), "el programa está diseñado para incorporarlo dentro del

currículum escolar ordinario como una materia más en la marcha diaria de una clase" (p.9), este además, puede ser aplicado por profesores o cualquier otro profesional con conocimientos en el área; la autora también advierte la distribución de su aplicación ideal es una hora semanal aproximadamente.

El objetivo general del programa JAHSO es el entrenamiento de las habilidades sociales mediante una serie de actividades que se distribuyen en siete módulos de forma secuencial:

- El primer módulo se denomina "introducción a las habilidades sociales: estilos de comportamiento", y su objetivo es denotar la importancia que tienen las habilidades, haciendo que los niños sepan diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivos, pasivos y asertivos, para fomentar el desarrollo de conductas más asertivas.
- El segundo módulo, "hacer y recibir cumplidos," está orientado a que los niños aprendan y practiquen las habilidades sociales necesarias para expresar y recibir refuerzos mediante cumplidos, así como entender la importancia de los mismos.
- El tercer bloque se denomina "expresar sentimientos positivos y negativos," en este los niños aprenden a identificar los sentimientos propios y los ajenos, desarrollar la capacidad de generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos, así como también aprender a controlar y comunicar los sentimientos negativos.
- El siguiente modulo "iniciar, mantener y finalizar conversaciones," busca que los niños adquieran las habilidades necesarias para establecer contactos sociales.
- El quinto modulo se refiere al "hacer y rechazar peticiones," en este los niños aprenden a diferenciar entre peticiones razonables y honestas de aquellas que no lo son, así como también aprende a pedir favores a los demás y negar peticiones de forma adecuada.

- El sexto bloque “hacer críticas y afrontar críticas,” se orienta a que los niños aprendan a diferencias críticas constructivas de aquellas destructivas, entiendo la importancia de aquellas que son bienintencionadas.
- Por último, se encuentra el módulo de “solución de problemas interpersonales,” cuyo objetivo principal es que los niños adquieran estrategias para afrontar y resolver problemas de índole social.

En un estudio realizado por Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011) se buscó evaluar la eficacia del programa de entrenamiento de habilidades sociales “Jugando y Aprendiendo Habilidades sociales” (JAHSO), en la reducción de la ansiedad social y la manifestación de comportamiento de la dinámica del bullying.

Para esto se tuvo una muestra de 193 estudiantes con una edad media de 11 años (83 chicos y 110 chicas) de dos colegios privados en Granada, España. Se realizó una evaluación pre-test de la manifestación del bullying a través del Cuestionario multimodal de acoso escolar (CMAE-1), donde el bullying se observan los siguientes factores: (a) acosado, (b) acosador, (c) actitud de apoyo al acosador, (d) observador que interviene a favor del acosado, (e) acoso extremo/ciber-acoso y, f) observador pasivo.

La ansiedad social por otro lado, fue medida por el Cuestionario de interacción social para niños-III (CISO-NIII), que consta de los siguientes factores: (a) interacción con el sexo opuesto, (b) hablar en público/Interacción con profesores, (c) quedar en evidencia/Hacer el ridículo, (d) interacción con desconocidos, (e) expresión de molestia, desagrado o enfado, y, (f) actuar en público. Se realizó una medición pre-test, y posteriormente se procedió a aplicar el programa JAHSO por 14 semanas, de una hora semanal en cada clase participante, y posteriormente se realizaron medidas post-test de las variables dependientes.

Los resultados mostraron, en primer lugar, que el programa de entrenamiento JAHSO era eficaz para reducir los niveles de ansiedad general ($t= 4,64$; $p<.00$) con una magnitud del efecto alta ($d= 0,93$), así como cinco de los seis factores del cuestionario CISO-NIII: (a) hablar en público/ hablar con los profesores ($t= -3,22$; $p<.003$), (b) quedar

en evidencia/ hacer el ridículo (t= 5,83; p<.000), (c) interacción con desconocidos (t= 4,67; p<.000), (d) expresión de molestia, desagrado o enfado (t= 8,87; p<.000) y, (e) actuar en público (t= 3,81; p<.000), siendo e factor de interacción con el sexo opuesto el único en el que no hubo diferencias significativas (t= 0,76; p<.452).

Así mismo, en cuanto al bullying el programa se mostró eficaz con los observadores, tanto los que apoyan al acosado (t= 4,82; p<.000) como los que apoyan al acosador (t= 6,57; p<.000) y los pasivos (t= 5,12; p<.000), además fue efectivo con sujetos que manifestaba acoso extremo/ciber-acoso (t= 3,00; p<0.009). No hubo diferencias significativas en los factores de acosador (t= 1,32; p<.199) y acosado (t= 2,53; p<.019). Vale destacar que con respecto al factor observador activo que apoya al acosado, se encontraron efectos negativos, pues el reporte de los mismos se vio disminuido, llevando a los autores a creer que esto se debe o posible disminución de conductas de acoso, o debido a que el programa busca hacer hincapié en el desarrollo de habilidades individuales para resolver problemas, buscando que cada niño primero opte por intentar resolver por su cuenta previo a la petición de ayuda.

Esto resultados llevaron a los autores a concluir que el programa era eficaz no sólo en reducir los niveles de ansiedad de social, sino también en mejorar la dinámica del bullying, puesto que a pesar de no tener resultados positivos en las víctimas, este lograba reducir el ciberacoso, la actitud receptiva a ayudar al acosar y disminuir el numero de observador pasivos, llegándose a plantear que el cambio percibido pudiera residir en la actitud y las habilidades del propio sujeto las cuales el programa pareciera haber fortalecido.

Caballo et al., (2011) a modo cierre buscan aclarar que el programa JAHSO no se encuentra construido específicamente para trabajar directamente dimensiones del acoso escolar, sino que se busca aumentar las conductas sociales deseadas, y que eso supone disminución de características propias de los agresores, víctimas y otros implicados. Por tanto, los autores recomiendan que para el abordaje de acoso escolar sería pertinente añadir nuevos materiales.

En un estudio realizado a una muestra de adultos y adolescentes, Wagner,

Pereira y Oliveira (2014) llevaron a cabo una investigación con el fin de probar la eficacia de una intervención breve denominada “Programa de desarrollo de habilidades interpersonales” en la disminución de la ansiedad social en sujetos universitarios, partiendo de la hipótesis de que dicha reducción ocurre tras el entrenamiento de las habilidades sociales. Dicho programa, parte de un modelo cognitivo – conductual, y utilización de técnicas como la retroalimentación y reforzamiento verbal, tal y como JAHSO; además, busca promover habilidades similares tales como: (a) autoconocimiento y habilidades de presentación, (b) relaciones interpersonales y habilidades para entablar conversaciones, (c) comportamiento asertivo, (d) habilidades de expresión de afecto y empatía, (e) habilidades ante el conflicto, (f) convivir con el estrés, (g) pensamiento crítico y creativo, (h) la toma de decisiones y, (i) la solución de problemas.

La muestra del estudio estuvo compuesta por 32 estudiantes universitarios de Brasil, con un rango de edad entre 19 a 41 años que presentaban una sintomatología de ansiedad social, donde de esta muestra total 23 eran mujeres y 9 eran hombres. Se obtuvieron medidas pre-test y post-test de la ansiedad social a través de dos cuestionarios:

1. Questionário de Ansiedade Social para Adultos (CASO-A30), una escala de tipo Likert que consta de los siguientes factores: (a) hablar en público/Interacción con personas de autoridad, (b) interacción con el sexo opuesto, (c) interacción con desconocidos, (d) expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado y, (e) quedar en evidencia o en ridículo
2. Escala de ansiedad social de Liebowitz, escala Likert cuya puntuación total se tiene sumando sus dos subescalas: (a) temor o ansiedad y, (b) evitación.

El programa de intervención “Programa de desarrollo de habilidades interpersonales” fue llevado a cabo bajo un formato grupal, con un número de participantes que oscilaba entre 5 y 8 por grupo, el mismo fue aplicado durante 10 sesiones semanales, donde cada una duraba dos horas.

Los autores hallaron que el programa de entrenamiento era una técnica de

intervención eficaz para abordar esta problemática, pues se observó una disminución significativa (t= 11,54; p<.001), en los niveles de ansiedad social de los estudiantes (M= 102,56; DT= 13,65) tras participar en el programa (M= 72,25; DT= 17,78), así como también en los factores de las mismas pruebas, así mismo, se encontró que el punto donde el programa tenía más efecto, era en el entrenamiento de la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado (d= 1,63).

Posteriormente, Caballo, Carrillo y Ollendick (2015) realizaron un estudio con el objetivo de comprobar la del programa JAHSO en una muestra de niños de 9 a 12 años para disminuir su ansiedad social. Para esto obtuvieron una muestra de 112 estudiantes, 65 niños y 47 niñas, procedentes de cuarto, quinto y sexto grado de seis aulas de un colegio de Granada, España, seleccionados por ser los grupos más conflictivos del plantel.

Un vez obtenida la muestra se realizó una medida pre-test de la ansiedad social a través de Cuestionario de interacción social para niños (CISO-NIII), tras esto se aplicó el programa JAHSO al grupo experimental por un total de 14 sesiones, a razón de una sesión a la semana con una duración de 60 minutos. No se obtuvo un grupo control, sino que se utilizó el grupo menos conflictivo (aquel con menos reporte de conductas agresivas) del plantel como grupo de referencia. Posteriormente, ser llevaron a cabo las medidas post-intervención tanto en el grupo control como en el experimental; el grupo que recibió el programa obtuvo una evaluación de seguimiento seis meses después de la intervención.

Esos autores encontraron que los niños que componían el grupo que recibió la aplicación del programa JAHSO mejoraba significativamente (z= 5,98; p<.00), tanto a nivel de la ansiedad social global, del pre (M= 90,90; DT= 15,35) al post intervención (M= 77,37; DT= 13,68), con un tamaño del efecto de mediano a grande (r= 0.75), como también en cada uno de los factores del CISO-NIII. Otro hallazgo importante se da en los sujetos con niveles de ansiedades normales, los autores dividieron la muestra experimental en aquellos con altos montos de ansiedad y aquellos con niveles moderados, la disminución de la ansiedad social no sólo se dio en el grupo completo,

sino que a su vez, se observó una reducción significativa de la ansiedad en el grupo de altos montos de ansiedad (z= 4,78 ; p.<.00), como en el monto promedio (z= 3,29 ; p<.00). Aunque no hubo una mejora significativa estadísticamente en los alumnos del grupo control en el periodo de post-intervención al seguimiento, los datos no arrojan que los niños hayan empeorado.

De igual forma, al comparar los resultados de la post intervención del grupo total (M= 90,90; DT= 15,35) con los resultados obtenidos seis meses después (M= 79,13; DT= 13,86) se observan diferencias significativas (z= 3,41; p<.0001), viéndose que las mejorías del grupo persistían seis meses después de la aplicación. Esto último permitió ver y concluir a Caballo at al. (2015) que el programa JAHSO disminuye la ansiedad social tanto de los niños con elevada ansiedad como la de aquellos que parecen no tener problemas graves a este respecto, aunque esas ganancias sólo se conservan a los seis meses de terminado el programa en los alumnos que lo iniciaron con una elevada ansiedad social, mientras que en el otro grupo los efectos del programa desaparecen a los seis meses.

Este mismo año, Carrillo (2015) llevo a cabo una investigación con el objetivo de averiguar si la utilización del Programa JAHSO en el medio escolar permitía la mejora de la competencia social y la disminución de la ansiedad social de niños de edad escolar. Para esto se obtuvo una muestra de 112 estudiantes (65 niños y 47 niñas) de edades entre 9 y 12 años y cursantes de cuarto, quinto y sexto de grado de educación primaria de un colegio de la provincia de Granada, España. La muestra experimental estuvo conformada por 87 alumnos (53 niños y 34 niñas) mientras que el grupo de referencia por 25 (12 niños y 13 niñas).

Para tomar la medida de las habilidades sociales y la ansiedad social infantil se utilizaron una combinación de tres instrumentos, dos fuentes distintas de información, una por el propio sujeto y otra del profesorado. En un primer lugar, para medir las habilidades sociales se utilizó la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) una medida de autoinforme de 27 ítems que proporciona información sobre el comportamiento asertivo y no asertivo en niños y permite conocer el estilo de relación

(agresivo, pasivo o asertivo). En Segundo lugar se utilizó la Escala de conducta asertiva del niño para maestros (TRCABS), una escala autoadministrada con el mismo objetivo que la anterior, pero elaborada para profesores o adultos significativos. Por ultimo, y en tercer lugar, se utilizó el Cuestionario de interacción social para niños (CISO-NIII) para la medida de la para la ansiedad social pre y post intervención.

El programa de intervención lúdico fue aplicado fue aplicado por la misma evaluadora, con la ayuda de los docentes de cada uno de los cinco cursos que constituían el grupo experimental; una sexta clase sirvió como grupo de referencia y no recibió ningún tipo de tratamiento. El JAHSO se aplicó de forma sistemática en cada aula, siguiendo las instrucciones del programa, durante 14 sesiones, distribuidas a lo largo de 3 meses, y donde cada sesión tenía una duración de 60 minutos. Tras la finalización del mismo, se realizó una medida post test de cada una de los instrumentos.

En cuanto a los resultados encontrados, la autora obtuvo que los niños que componían el grupo experimental mejoraban en habilidades sociales cuando se comparaban los resultados pre-intervención (M= 28,02; DT= 7,60) y post-intervención (M= 11,65; DT= 6,73) en el cuestionario CABS, con un tamaño del efecto grande (r= 0,86) por lo que todo el alumnado implicado en el programa de intervención mejoraba sus habilidades sociales de forma significativa (z= 8,03; p<.00). Con el TRCABS se buscaba demostrar que los maestros percibían estas mejoras de resultados tras la aplicación del programa, y donde se encontró una mejora significativa en la valoración docente de los alumnos que han recibido el programa de intervención de la fase pre (M= 31,49; MT= 10,46) a la de post-intervención (M= 26,65, DT= 10,43), aunque siendo el tamaño del efecto menor que en el CABS (r= 0,53), estas diferencias fueron estadísticamente significativas (Z= 4,91; p<.00).

Por último, los resultados muestran la eficacia del programa JAHSO en la mejoría de la ansiedad social en niños, puesto que el grupo de intervención mejoraban de forma estadísticamente significativa (Z= 5,98; p<.00) en las medidas de la ansiedad social global del pre-test (M= 90,90; MT=15,35) al post-test (M= 77,37, MT=13,68), con

un tamaño del efecto alto (r= 0,75). Estos resultaron llevaron a la autora a concluir que el programa JAHSO, como otros programas de habilidades sociales, es eficaz en lograr enseñar habilidades sociales y tener efectos beneficiosos, siempre y cuando el programa se aplique de manera continua y con rigor científico, siendo esta mejora percibida tanto por el alumnado implicado en el entrenamiento, como por cada uno de los maestros de cada curso.

En Venezuela, Caraballo y Marsuian (2016) realizaron una investigación cuyo objetivo era evaluar la efectividad del programa de intervención (JAHSO) sobre las manifestaciones del acoso escolar en un colegio público de Caracas de nivel socio-económico bajo. La hipótesis del estudio consistía en que el programa reduciría las diferentes manifestaciones del bullying.

Se contó con un grupo control de 17 niños y un grupo experimental con 23 niños, donde todos los sujetos tenían entre 9 y 12 años. En ambos grupos se realizó una medida de la manifestación del bullying a través del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), que consta de los siguientes componentes: (a) acosado, (b) acosador, (c) actitud de apoyo al acosador, (d) observador que interviene a favor del acosado, (e) acoso extremo/cibera- coso y, (f) observador pasivo. El programa JAHSO fue aplicado por las investigadoras a través de 7 sesiones, una sesión por semana que consistía en dos hora de realización de múltiples actividades. Posteriormente se realizaron una segunda medida de las manifestaciones del bullying en los dos grupos de la muestra (control y experimental).

Los resultados de dicha investigación no mostraron efectos significativos del programa de intervención JAHSO al reducir las manifestaciones del bullying. La prueba estadística de rangos signados de Wilcoxon arrojó los siguientes resultados*:* (a) factores comportamientos intimidatorios (sig.=0.315), (b) victimización recibida (sig.=0.727) y, (c) observador activo en defensa del acosado (sig.=0.313), al comparar los resultados del grupo pretest frente el postest, contrario a los resultados expuestos de Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011). Sin embargo, un análisis cualitativo de los datos permitió dar cuenta de una reducción de las manifestaciones del

bullying, donde específicamente se encontró que en el grupo experimental ocurrió una disminución de la mediana en el factor comportamientos intimidatorios, al comparar el pre-test (16) frente el post-test (12), de igual forma, hubo una disminución en la mediana del factor victimización recibida, pasando de 17 a 15; mientras que, en el factor observador activo en defensa del acosado ambas medianas se mantuvieron similares en la medición pre-test (13) y post-test (12). Cabe acotar, que en esta investigación resultó más apropiado el contraste de medianas debido a la heterogeneidad de las muestras obtenidas.

Estos resultados llevaron a las autores a plantearse la posibilidad que dichos resultados pudieron ser productos de fallas metodológicas como la duración del programa, o el trabajar con una muestra con bajos niveles de manifestaciones de violencia, así como algunos improvistos durante su aplicación, ya que los niños del contexto socioeconómico bajo tenía problemas en las habilidades de lectura y escritura que dificultaban la realización de las actividades, y además otras variables del contexto socioeconómico de los sujetos.

Siguiendo esta línea de estudio, la presente investigación se planteó evaluar la eficacia del programa de intervención JAHSO al reducir las manifestaciones del acoso escolar y la ansiedad social, adicionalmente, a pesar de la que al literatura no arroja información concluyente de la posible influencia del contexto académico (colegios públicos y privados), se decidió considerarla debido a que en Venezuela se observa una especial distinción entre los niños de estas condiciones, por lo que puede ser pertinente controlar el efecto de esta; de tal forma que se pueda dar cuenta si este tipo de programa es realmente apropiado para intervenir estas variables en el contexto venezolano.

Método

Problema de investigación

¿Cuál es el efecto del programa de entrenamiento en habilidades sociales “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” sobre la manifestación del bullying y la ansiedad social en niños de 9-12 años que asisten a escuelas públicas y privadas?

Hipótesis general

La aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales ”Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” (JAHSO) reduce la manifestación del bullying y la ansiedad social en niños de 9-12 años en escuelas primarias tanto públicas como privadas.

Hipótesis especifica

1. Tras el entrenamiento de habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones total post-test del Cuestionario multimodal de interacción escolar (Caballo et al., 2012) son significativamente menores al contrastarlas con las medidas del post-test del grupo control.
2. Tras el entrenamiento de habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test en los ítems relacionados con el comportamiento intimidatorio y victimización del Cuestionario multimodal de interacción escolar (Caballo et al., 2012) son significativamente menores al compáralo con las puntaciones del post-test del grupo control.
3. Tras el entrenamiento de habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test en los ítems de comportamiento del observador activo en defensa del acosado son significativamente más altas, al ser comparado con el post-test del grupo que no recibió el entrenamiento.
4. Tras el entrenamiento de habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test de los ítems de comportamiento de observador pasivo

son significativamente menores al contrastarla con el post-test del grupo control.

5. Tras el entrenamiento de las habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test del Cuestionario multimodal de interacción escolar (Caballo et al., 2012) del grupo experimental, son significativamente menores al compararlas con las medidas pre-test del mismo grupo.
6. Tras el entrenamiento de las habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test los factores de comportamiento intimidatorio y victimización del grupo experimental, son menores al contrastarlo con las medidas pre-test de dicho factor en el grupo experimental.
7. Tras el entrenamiento de las habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test en el comportamiento del observador activo en defensa del acosado son significativamente mayores que las puntuaciones pre-test de los grupos experimentales.
8. Tras el entrenamiento de las habilidades sociales mediante el programa JAHSO, las puntuaciones post-test en el factor de observador pasivo son significativamente menores al compararlas con las puntuaciones pre-test obtenidas en los grupos experimentales.
9. Tras el entrenamiento de habilidades sociales mediante el programa JAHSO, el puntaje total obtenido en la Escala de Ansiedad social de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016), son menores en el post-test del grupo experimental, al contrastarlo con las puntaciones post-test del grupo control.
10. Tras el entrenamiento de habilidades sociales mediante el programa JAHSO, el puntaje total obtenido en la Escala de Ansiedad social de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016), son menores en el post-test del grupo experimental al contrastarlas con el pre-test del grupo experimental.

Definición de variables

Variable independiente.

Programa de entrenamiento de habilidades sociales

Definición Conceptual: “se refieren a un intento directo y sistemático de

enseñanza de estrategias y habilidades interpersonales a individuos con el objetivo de mejorar sus competencias sociales individuales en contextos sociales específicos" (Curran, citado en Caballo, 2007, p. 181), considerándose estas habilidades comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social al favorecer la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás (Del Prette y Del Prette, citado en Lacunza, 2012).

Definición operacional: Aplicación del programa JAHSO, el cual está orientado entrenamiento de habilidades sociales y donde los estudiantes realizan una serie de actividades dos veces a la semana, durante una hora, en un lapso de 5 semanas. Esta actividad es modulada por las profesoras del respectivo salón de clases, donde la maestra además realiza un seguimiento semanal. Se cuenta con dos grupos de trabajo: (a) Tratamiento: presencia/aplicación del programa y (b) No tratamiento: ausencia de la aplicación del programa.

Variables dependientes

Bullying.

Definición Conceptual: "situación donde el intimidado o victimizado está expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de uno o más estudiante, donde además hay una relación asimétrica, pues el estudiante que está expuesto a acciones negativas no tiene la capacidad para defenderse" (Olweus, citado en Olweus, 2013, p.755). Dentro de esta situación descrita, participan tres personajes, lo cual se suele denominar triángulo del bullying (Arellano, 2008) y se refieren a:

Agresor: persona que agrade a otros compañeros que actúa sin provocación aparente y se mueve por un deseo de intimidar. (Cerezo y Piñero, 2011)

Víctima: persona que se encuentra expuesta repetidamente a acciones negativas por parte de uno o más estudiante, donde este no tiene la capacidad para defenderse. (Olweus, 2013)

Espectador: personas que observan y son testigos de la dinámica de agresión y que pueden : (a) quedarse parado sin ayudar a la víctima, (b) advertir al agresor si viene algún adulto o, (c) simpatizar con la víctima y repudiar al intimidador (Hong y Espelage, 2012).

Definición operacional: puntaje total obtenido en el Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) de Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia (2012) obtenidos mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= nunca; 2= pocas; 3= bastantes; 4= muchas). El puntaje total obtenido refiere un puntaje mínimo de 30 puntos y un máximo de 120, siendo que un mayor puntaje indica mayores niveles de implicación en dinámicas de acoso.

Los factores obtenidos en la escala son:

1) Comportamiento intimidatorio (acosador): puntaje total obtenido de la sumatoria de las respuestas a los ítems del factor “comportamientos intimidatorios” donde el rango de puntajes oscila entre 9 y 36, siendo que a mayores puntajes mayor realización de conductas intimidatorias.
2) Victimización recibida (acosado): puntaje total obtenido de la sumatoria de las respuestas a los ítems del factor “victimización recibida” siendo el puntaje mínimo 10 puntos y el máximo 40, donde mayores puntajes señalan un mayor grado de victimización.
3) Espectadores:
    a) Observador activo en defensa del acosado: puntaje total obtenido de la sumatoria de los puntajes del factor “observador activo en defensa del acosado” oscilando las puntuaciones entre 7 y 28 puntos, y donde mayores puntajes indican un mayor número de conductas de observación en defensa del acosado.
    b) Observador pasivo: puntaje total obtenido de la sumatoria de los puntajes al factor “observador pasivo” oscilando las puntuaciones entre 4 y 16, y donde mayores puntajes señalan una mayor adaptación de una actitud pasiva ante las situaciones de agresión.

Ansiedad social.

Definición Conceptual: es un miedo intenso en una o más situaciones sociales en las que el individuo percibe una posible evaluación de parte de otra persona, como por ejemplo ser observado frente otras personas (APA, 2014)

Definición operacional: puntaje total obtenido en la escala de ansiedad social construida por Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016) obtenidos a través de de una escala tipo Likert de 1 a 4 (1= jamás; 2= a veces; 3= frecuentemente; 4= nunca), donde las puntuaciones oscilan entre un mínimo de 20 puntos y un máximo de 80 puntos, así puntajes altos indican una mayor presencia de ansiedad social.

Variables controladas

Variables derivadas de la presencia del investigador: se refiere al hecho de que al tratarse de un programa de entranamiento, la mera presencia de un investigador en el campo de trabajo puede inducir cambios en los resultados a obtener no atribuible a la variable independiente (Sierra-Bravo, 1994).

Técnica de control: para evitar la influencia del investigador, se utilizó al maestro del salón de clases como el aplicador del programa de intervención, llevando a cabo el experimento en una situación que transmite familiaridad por su cotidianidad y donde se evita el contacto de los sujetos con el investigador.

Variables derivadas del sujeto: se refieren aquellos componentes biológicos, psíquicos y sociológicos individuales, que pueden generar un efecto en la investigación (Arnau-Grass, 1978), así como también, los deseos de los participantes por querer jugar un papel determinado dentro de la investigación (Sierra-Bravo, 1994).

Técnica de control: Se controló la reactividad situacional que se produce al sentirse observados (Arnau-Gras, 1979) al trabajar con salones de clases naturales, y con la utilización de la maestra del curso como moderador del programa, lo cual aportar un sentido de confianza y de familiaridad al proceso. No se controlaron características

de personalidad ni trastornos clínicos previos de los sujetos.

Influencias del maestro (aplicador del programa)

Técnica de control: para evitar que las variables inherente a cada profesor tuvieran un efecto en como se desarrolla el programa, se estandarizó el programa mediante una guía que anexa una serie de paso a seguir en la aplicación, así como también posibles soluciones a inconvenientes que pueden surgir sobre la marcha. No se controlan características de personalidad ni trastornos clínicos previos de los sujetos, ni tiempo de experiencia como docente.

Instrucciones

Técnica de control: Para controlar esta variable se diseñó una guía de pasos a seguir en la aplicación de cada sesión, utilizando la estandarización del procesamiento como estrategia de control (Kerlinger y Lee, 2002), de esta forma, a pesar de tener distintos facilitadores, se pueden seguir los mismos pasos.

Edad

Técnica de control**:** se utilizó la homogenización de una variable de la investigación (Kerlinger y Lee, 2002), ya que al optar por un rango de edad de 9-12 años el estudio obtiene una muestra de características similares en torno a la variable edad.

Tipo de educación

Técnica de control: se usó la técnica de balanceo, cuyo objetivo según McGuigan (1971) es “equilibrar el efecto de la variable extraña” (p.157), por lo que se buscó obtener el mismo número de sujetos para ambas modalidades de estudio (público y privado).

Género

Técnica de control: se realizó un balanceo (McGuigan, 1971), ya que al trabajar con salones de clases se esperaba que las proporciones de niños y niñas se

encuentren balanceados dentro de los mismos.

Tipo de investigación

La presente investigación se encuentra diseñada bajo un modelo cuasi-experimental, al usar los criterios de Sierra-Bravo (1994) para clasificar los mismos: (a) sujetos o grupos y su forma de selección, (b) la variable independiente y nivel de manipulación, (c) observaciones a efectuar y, (d) forma de selección de los sujetos a los grupos de investigación. La investigación cuenta con la manipulación de la variable independiente, y con un control de variables extrañas, sin embargo se trata de grupos naturales (salones de clases), los cuales no se pudieron seleccionar al azar, y a los cuales tampoco se les pudo asignar aleatoriamente el tratamiento; este incumplimiento de la posibilidad de realizar una triple aleatorización es la característica principal que fundamenta los diseños cuasi-experimentales (Arnau-Grass, 1978), y por tanto enmarca la presente investigación.

En el diseño planteado, tal y como se estableció, no se asignaron los tratamientos de forma aleatoria, puesto que el grupo con reportes de bullying fue elegido para cursar el programa de entrenamiento de habilidades sociales, así mismo, tampoco se pudo asignar al azar los sujetos a los grupos debido a que se tratan de grupos naturales (cursos escolares); igualmente, el muestreo realizado es de tipo intencional, ya que se seleccionaron colegios que reportaron un clima de acoso dentro de sus instituciones, no cumpliéndose así ninguno de los tres pasos de la triple aleatorización.

Como plantea Arnau-Grass (1978), la importancia de utilizar estos diseños reside en que muchas situaciones, entre ellas las investigaciones realizadas en contextos educativos, no es posible aplicar el ideal de la experimentación al no poder contar con el criterio de triple aleatorización, por lo que se vuelve pertinente aplicar estos diseños para lograr obtener resultados científicamente válidos. Si bien estas investigaciones han sido criticadas por la imposibilidad de tener un control completo de las variables extrañas, y por tanto una disminución de la validez interna de las mismas

(Sierra-Bravo, 1994), su utilización son una alternativa con mayor capacidad de generalización que los diseños no experimentales, puesto que obtienen un mayor alcance, al poder contar con una manera rigurosa de planificación y ejecución de una investigación en grupos intactos, donde se puede conseguir datos confiables y con ciertos niveles de validez, que permitan explicar un fenómeno o desarrollar estrategias para abordarlos los mismos.

Por otro lado, siguiendo los criterios de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (1991) para clasificar una investigación: (a) conocimiento actual del tema de investigación y, (b) la perspectiva que el investigador pretenda dar al estudio, el presente estudio se clasifica como una investigación explicativa, entendidas por Sierra-Bravo (1994) como aquellas que estudian relaciones de influencia entre las variables, se conoce la estructura y como los factores intervienen en los fenómenos sociales. Esto se percibe en la presente investigación en la intención de conocer el efecto que el enteramiento de habilidades sociales puede generar, como plantea la literatura, en el fenómeno del bullying o la ansiedad social en una población venezolana. Además, la presente investigación plantea hipótesis de índole causal, lo cual es también un requisito de este tipo de investigaciones (Hernández-Sampieri, et al., 1991).

Diseño de investigación

El diseño utilizado en esta investigación es un diseño con pre-test y post-test de grupos intactos. En este tipo de diseño los sujetos no son asignados a los grupos aleatoriamente, sino que son previamente formados procurándose que tengan características similares (Arnau-Grass, 1978). En la presente investigación se cuenta con dos niveles de la variable independiente: presencia y ausencia del programa de enteramiento de JAHSO, y un total cuatro grupos, dos en cada contexto educativo (ver figura 2), donde se obtuvieron dos salones pertenecientes a un colegio público, y otros dos pertenecientes a un colegio privado. Sólo dos de estos grupos, uno del colegio público y otro del colegio privado, recibieron el programa de entrenamiento de habilidades sociales, sin embargo todos recibieron una medida inicial de las variables

dependientes, y luego de las 5 semanas, una medida final de estas variables, indistintamente de si hayan o no recibido el tratamiento.

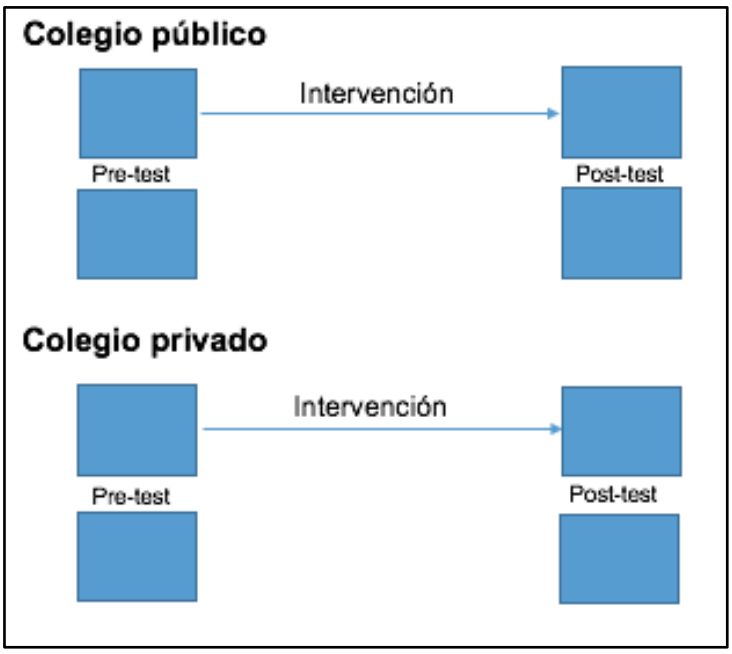


Figura 2. Distribución de grupos participantes en la investigación.

Castro (1979) propone que con este tipo de diseño de investigación es posible realizar cinco tipos de contrastes: (a) pre-test experimental vs. pre-test control, (b) pre-post experimental, (c) pre-post control, (d) post-test experimental vs. post-test control y, (e) magnitud de diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en el pre-test con la diferencia de la magnitud entre el experimental y el control en el post-test. Dicho esto, Arnau-Grass (1978) considera como ventaja poder contar con una medida pre-test que garantice la validez de los resultados al poder contrastar la homogeneidad de los grupos. La importancia de utilizar este tipo de investigación recae en que al no poder controlar múltiples variables ambientales al trabajar con grupos naturales, el poder contar con medidas pre y post garantiza con mayor validez el impacto de la variable independiente sobre las dependientes.

Diseño muestral

Según la clasificación de Kerlinger y Lee (2002), en la presente investigación se llevó a cabo un muestreo de tipo propositivo, el cual se “caracteriza por el uso de juicios

e intenciones deliberadas para obtener muestras representativas al incluir áreas o grupos que se presumen son típicos de la muestra" (p.160).

La investigación estuvo dirigida a estudiantes de segundo etapa de primaria de educación regular, tanto privada como pública, aceptándose un margen de edades entre 9-12 años de edad, en dos instituciones: (a) U.E Andrés Bello (institución pública ubicada en Antimano, Caracas, municipio Libertador) y, (b) U.E Teresiano (institución privada, ubicada en El Paraíso, Caracas, municipio Libertador). Se entablaron reuniones con directivos y psicólogos del plantel, donde en ambos colegios se reportaron incidencias de bullying.

Se trabajó con cuatro salones, dos en cada contexto educativo, de forma que en cada colegio había un grupo experimental y un control. Al trabajar con grupos intactos, el número de estudiantes dependió de las configuraciones de cada aula, las políticas de cada colegio y el consentimiento de los padres en la evaluación de sus hijos.

Para escoger el grupo experimental se aplicó el Cuestionario dirigidos a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Matos (1995) a cada una de las profesoras de cuarto a sexto grado de cada uno de los planteles, de modo que la selección del grupo experimental se basará en la existencia de acoso dentro del aula de clases. El criterio de selección se basó en el grupo con mayor número de alumnos con comportamientos agresivos y un puntaje total obtenido al sumar las veces que es reportado que el niño realiza las diferentes conductas propuestas en el cuestionario; la sección contraria al aula escogido como grupo experimental pasó automáticamente ser el grupo control.

En el colegio Teresiano el grupo elegido como experimental fue quinto B, debido no solo al elevado número de alumnos que presentaban conductas disruptivas (11), sino que se reportaba un mayor número de conductas en cada uno de los niños (54) [ver tabla 1], mientras que quinto A participó como grupo control. Mientras que en el colegio Andrés Bello el salón de clases el salón escogido para recibir el tratamiento fue sexto grado B , donde hubo un reporte de 14 niños comportamiento agresivo, y un mayor reporte de número de conductas realizadas por cada alumno (36), por lo que

sexto A tornó a ser el grupo control en dicha institución [ver tabla 2].

Tabla 1. *Reportes de Agresión Obtenidos en el Cuestionario Dirigidos a los Maestros Para la Clasificación de los Alumnos de Acuerdo a sus Conductas Más Frecuentes de Matos (1995), en el Colegio Teresiano.*

Grado	Número de alumnos	Puntaje total
Cuarto A	3	20
Cuarto B	5	09
Quinto A	6	14
Quinto B	11	54
Sexto A	12	27.
Sexto B	10	24

Tabla 2. Reportes de Agresión Obtenidos en el Cuestionario Dirigidos a los Maestros Para la Clasificación de los Alumnos de Acuerdo a sus Conductas Más Frecuentes de Matos (1995), en el Colegio Andrés Bello.

Grado	Número de alumnos	Puntaje total
Cuarto A	1	1
Cuarto B	12	26
Quinto A	N/P	
Quinto B	3	10
Sexto A	2	4
Sexto B	14	36
Sexto C	4	7

Para determinar la efectividad de la escala de ansiedad social construida por Altuve, et al., (2016) se contó con una muestra piloto de 94 niños entre 9-12 años y

cursante de cuarto y quinto grado, buscando cumplir con el criterio de Kerlinger y Lee (2002) de agregar cada cinco sujetos, por cada ítem (20). Para la selección de estos sujetos se utilizaron los aulas restantes del los planteles de los que ya se disponía con seguridad que no participarían en el programa, evitando así que sujetos que participaran en el estudio piloto cursaran el programa de intervención. En el colegio privado se utilizaron dos salones de cuarto grado: (a) sección A [participación de 29 alumnos] y, (b) sección B [participación de 26 estudiantes], mientras que el instituto público se escogió un grupo de cuarto grado (21 niños) y uno de quinto grado (18 niños), esta escogencia fue producto a la indisponibilidad de las profesoras de unos cursos para el momento de la evaluación piloto.

En esta misma muestra piloto se validó el factor de observador pasivo del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV), ya que los otros factores de: (a) comportamientos intimidatorios (acosador), (b) victimización recibida (acosado) y, (c) factor de observador activo habían sido validados en este contexto por previos autores (Torres y Vivas, 2015; Caraballo y Marsuian, 2016). Este factor cuenta de 4 ítems, por lo cual al utilizar a estos mismos sujetos se cumple el requisito propuesto por Kerlinger y Lee (2002) previamente mencionado.

La muestra final dele estudio se vio configurada por 91 niños entre 10 y 12 años, 65 de ellos cursantes de quinto grado (colegio privado) y 26 de ellos estudiantes de sexto grado (colegio público), donde se debieron excluir de la evaluación a aquellos niños que no poseían el consentimiento de sus padres para participar en la investigación, estudiantes mayores del rango de edad asignado y aquellos ausentes el día que se realizó la evaluación pre-test. La muestra inicial el contexto público fue de 27 niños, sin embargo, no se logró contactar a uno de los participantes para completar la evaluación post-test, y por tanto, se debió excluir de los resultados.

Dentro del colegio privado, 35 de los niños formaron parte del grupo control, mientras que los restantes 30 recibieron la intervención del programa (grupo experimental). En el colegio público, 13 alumnos recibieron el tratamiento mientras que los otros 13 formaron parte del control.

Instrumentos

Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)

El programa “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” fue propuesto por Carrillo (2013), quien expone que el objetivo principal es entrenar las habilidades sociales, este programa según la autora supone una serie de actividades grupales para niños de 9-15 años orientadas a conseguir una serie de objetivo en relación a la competencia social que pueden resumirse en: (a) proporcionar a los alumnos habilidades para implicarse en relaciones positivas con los demás, (b) enseñar cómo hacer amigos y mantener esas amistades, (c) aprender a valorar la asertividad y sus ventajas, (d) diferenciar las respuestas asertivas de las pasivas, (e) mejorar comunicación verbal y no verbal, (f) aumentar el lenguaje positivo, (g) aprender a tener en cuenta el punto de vista de los demás, (h)aprender a expresar la opinión propia, (i) identificar sentimientos ajenos, (j) aprender a iniciar, mantener y finalizar conversaciones, (k) defenderse al decir que no, (l) solicitar a otros que cambien su comportamiento, (m) responder de forma adecuada a las críticas, (n) aprender a controlar los insultos, (o) aprender a respetar y, (p) identificar problemas personales y buscar sus soluciones de forma adecuada.

El programa se encuentra estructurado por medio de un manual teórico acompañando de las explicaciones de los procedimientos que cada facilitador debe realizar (ver anexo A), y un cuaderno de actividades para cada alumno (ver anexo B). El programa de intervención se llevó a cabo mediante 10 sesiones, ejecutándose 2 sesiones por semana, y donde cada una tenía un tiempo de duración de alrededor de 60 minutos. Para cada sesión se debía disponer de diferentes materiales como: (a) lápices, (b) colores, (c) marcadores, (d) entre otros, que se encuentran resumidos en la guía de seguimiento del docente (ver anexo D), así como también se requería cuaderno de trabajo de cada alumno.

Para observar la estructura del programa a aplicar observar anexo C.

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

El cuestionario multimodal de interacción social en su versión final (CMIE-IV) fue realizado por Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia (2012) con el objetivo de evaluar las diferentes manifestaciones de acoso escolar. Esta escala está constituida por 36 ítems, que se responden en una modalidad de tipo Likert, donde las respuestas varían en cuatro categorías donde se reporta la frecuencia en ha vivido las situaciones que se presentan en cada unos de los enunciados: (1) nunca, (2) pocas, (3) bastantes, y (4) muchas. Es relevante que ningún enunciado engloba la definición del acoso escolar o bullying, lo cual según Caballo, at al (2012), favorece la medida del fenómeno al evitar que el sujeto responda por deseabilidad social (ver anexo D).

Este cuestionario es de carácter autoadministrable, por lo que cada sujeto responde de manera individual en base a la frecuencia que ha vivido o experimentando cada una de las situaciones que exponen los diferentes enunciados. Es posible obtener un puntaje total de la escala, al sumar todos los ítems, donde a mayores puntajes mayor implicación en dinámicas de acoso, pero además, es posible obtener un puntaje dentro de cada una de los cinco factores que componen la escala: (a) Comportamientos intimidatorios (acosador), (b) Victimización recibida (acosado), (c) Observador activo en defensa del acosado, (d) Acoso extremo/Ciberacoso y, (e) Observador pasivo. Una puntuación elevada en cada una de estos factores es indicativos de una mayor manifestación específica de conductas características a cada factor.

La totalización de los puntajes consiste en una suma simple de los puntajes atribuidos a cada ítems, donde cada vez que el sujeto marque la categoría “nunca” se sumará un punto, cuando se elija la opción “pocas” se contarán dos puntos; mientras que para las categorías “bastante” y “muchas”, se sumarán tres y cuatro puntos, respectivamente, el proceso se torna sencillo debido a la ausencia de ítems negativos o de corrección inversa. La suma de todos los puntaje en todos lo ítems conlleva al puntaje total del test, mientras que para obtener el puntaje en cada manifestación de acoso, se deberán sumar los ítems correspondientes a cada subtest.

Caballo, at al. (2012) realizaron una investigación con el fin de realizar un análisis psicométrico de la escala en niños de 9-15 años pertenecientes a varias ciudades de Andalucía, España. La muestra se vio compuesta por 1067 niños de estas edades, 539 era niñas, y 528 niños. En primer lugar, se obtuvo que la consistencia interna fue medida a través del método de alfa de Cronbach donde se obtuvo una puntuación de 0,81 para el cuestionario completo, señalando una adecuada confiabilidad de la medición del constructo. Así mismo, la confiabilidad de cada factor fue: (a) comportamientos intimidatorios (0,90), (b) victimización recibida (0,87), (c) observador activo en defensa del acosado (0,78), (d) acoso extremo/ciberacoso (0,62), y (e) observador pasivo (0,61), por lo que se muestran una adecuada consistencia interna en los primeros 3 factores, y una confiabilidad media en el ciberacoso y observador pasivo.

Así mismo, los autores realizaron un análisis factorial de componentes principales con un método de rotación oblicuo, donde se obtuvo un total de 8 factores, a su vez, realizaron un análisis paralelo para dar cuenta si dicho número de factores era apropiado. La decisión final consistió en tomar en cuenta un total de 5 factores, explicando el 54,65% del constructo. El primer factor corresponde al comportamiento intimidatorio, que corresponde a los ítems 2, 5, 9, 13, 16, 23, 25, 28, 30 y 33, y logra explicar 21,12% de la varianza. Así mismo, el segundo factor corresponde a la victimización recibida, que es medido a través de los ítems 1, 7, 11, 15, 17, 20, 22, 29, 31 y 35, explicando 16.10% de la varianza del fenómeno.

El tercer factor se refiere al observador activo en defensa del acosado, este es medido a través de los ítems 3, 19, 21, 24, 26 y 36 y explica un total de 7.86% de la varianza. El cuarto factor refleja el acoso extremo/ciberacoso, visto en los ítems 4, 10, 12, 18, 27, y 32, y logrando explicar el 5,03%. Por último, el quinto factor se refiere al comportamiento del observador pasivo que explica el 4,53% de la varianza y es medido a través de los ítems 6, 8, 14 y 34.

Los factores de “comportamientos intimidatorios” y “victimización recibida” fueron validas en un población infantil venezolana por Torres y Vivas en el 2015, mientras que

el factor “observador en defensa del acosado” fue valido posteriormente por Caraballo y Marsuian (2016)

En la investigación realizada por Torres y vivas (2015) se observa un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.84 utilizando sólo los factores victimización recibida y comportamientos intimidatorios del CMIE-IV, señalándose que la prueba posee una alta consistencia interna, donde además se observaron correlaciones entre los ítems que oscilaron entre 0.20 y 0.55; la eliminación de ningún ítem aumentó de forma significativa la confiabilidad de la batería. Así mismo, estos autores mediante el análisis de componente principal, rotación Varimax, comprobaron los dos factores encontrados por Caballo, et al. (2012), donde el factor comportamientos intimidatorios explicó el 25.5% de la varianza, y el factor victimización recibida explicó el 17.2 % de la varianza.

Los resultados arrojados en el estudio de Caraballo y Marsuian (2016) son similares a los obtenidos por Torres y Vivas, estas obtuvieron un Alpha de Cronbach de 0,87, comprobando la alta consistencia interna de la prueba; además que la correlación entre los ítems oscilaba entre 0.059 y 0.719, siendo las más bajas del factor de observador en defensa de acosado. En el análisis de componente principal, utilizando la rotación Varimax, se obtuvieron los tres factores esperados, correspondiente también a lo encontrado por Caballo, et al. (2012), el factor de comportamientos intimidatorios explicó, 21.42% de la varianza del cuestionario, el factor victimización recibida explicó el 20.26% de la varianza total y, por último el factor observador en defensa del acosado 12.25% de la varianza te todo el test.

Cabe también mencionar, que estas autoras realizaron cambios en la redacción de algunos ítems, entre ellos Caraballo y Marsuian (2016) citan los siguientes:

> “Se sustituyó la frase “pasando de mí o haciéndome el vacío” por “no prestándome atención/dándome la espalda”, la palabra “gracia” por “risa”, y el enunciado de la última sección del cuestionario “señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores” por “de lo respondido anteriormente, señala el lugar o lugares donde

suelen pasar la mayoría de las situaciones que señalaste haber vivido", entre otros" (p.66).

Para los objetivos de la presente investigación se utilizó una parte del cuestionario multimodal de interacción social (CMIE-IV), tomando en cuenta las revisiones de Caraballo y Marsuian (2016), sumándosele los cuatro ítems del factor observador pasivo (Ver anexo E), el cual fue necesario validar en el contexto venezolano previo a la intervención. Antes de la realización de la previa piloto, la escala fue planteada a un panel de experto en 3 áreas de psicología: (a) clínica infantil, (b) psicometría y, (c) psicología escolar, y en la cual se realizaron cambios en la jerga utilizada (ver anexo F)

Detallando estos cambios realizados, se modificó la terminología utilizada en la primera pregunta ("pasando de mí o haciéndome el vacío"), adaptándole a una expresión más apropiada a nuestro contexto (aplicado la ley del hielo o me han dejado de hablar). Otro cambio de la terminología utilizado se refiere a que todos los ítems que expresaban "hacer deberes" fueron modificados, sustituyéndose por "cumplir tareas," igualmente la palabra "apodos" fue sustituida por la expresión "sobrenombres." Por último, el ítem 8 fue modificado para hacerlo más conciso y entendible, pasando de "si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marcho" a una expresión más breve como "si le pegan a alguien, observo y no hago nada para ayudar."

En suma, el cuestionario queda construido por un total de 30 ítems, donde se recogen los ítems de los factores: (a) Comportamientos intimidatorios (acosador), (b) Victimización recibida (acosado), (c) Observador activo en defensa del acosado y, (d) Observador pasivo. La escala aplicada recoge las correcciones realizadas por autores previos (Torre y Vivas, 2015; Caraballo y Marsuian, 2016) así como las correcciones agregadas por los jueces expertos consultados (ver anexo F).

Escala de ansiedad social de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016)

Esta escala fue elaborada por Altuve, Rodríguez y Aguilar en el 2016, con el fin

de obtener una medida confiable de la ansiedad social en Venezuela. Los autores parten del concepto que imparte Asociación Psiquiátrica Americana (APA) al definir la ansiedad social como “un marcado o intenso miedo a las situaciones sociales en las que el individuo puede ser evaluado por los demás” (p.145) (citado en Altuve, et al., 2016).

La versión final de este instrumento consta de 20 ítems, que son respondidos bajo una escala tipo Likert, donde las modalidades de respuesta oscilan entre: (1) jamás, (2) a veces, (3) frecuentemente, y (4) siempre (ver anexo G), además, es carácter autoadministrable. La escala a su vez toma en cuenta el sistema triple de respuestas de la ansiedad social: (a) cognitivo, (b) fisiológico y, (c) conductual, por lo que como consecuencia el cuestionario mide tres factores: (a) sesgo cognitivo (b) malestar ante la observación y, (c) inhibición comportamental.

En el test se obtiene una puntuación total mediante la suma de todos los ítems que lo componen, sumándose un punto cuando el sujeto conteste en la categoría “jamás,” dos puntos cuando se responda en la categoría “a veces,” tres puntos cuando se marque “frecuentemente,” y cuatro puntos cuando el sujeto señale que “siempre,” a excepción de los ítems 2, 11, 14 y 16, que se puntúan de forma inversa, donde la categoría “nunca” será puntuada por un +4, y la opción “siempre” por un +1. Los puntajes altos en esta escala indican una mayor presencia de ansiedad social, así mismo, la elevación de cada uno de los factores señala la distorsión de cada uno de los tres tipos de respuestas de la triada de la ansiedad social. Además, se realiza una suma en función de los ítems que ponen cada subtest, y se obtiene un puntaje final en cada elemento del sistema triple de ansiedad social, lo cual permite localizar cual es el área mayormente afectada en cada sujeto.

Altuve, at al. (2016) llevaron a cabo una investigación con el fin de realizar un análisis psicométrico de la escala en una muestra de la población venezolana, donde obtuvieron una muestra 408 estudiantes universitarios del Distrito Metropolitano de Caracas, Venezuela, de edades entre 18-50 años y donde 238 (58.3 %) del sexo femenino y 170 (41.6 %) del masculino.

Se analizó en un primer lugar la consistencia interna por medio del método de alfa de Cronbach, el cual arrojó una puntuación total de 0.88 para el cuestionario completo, indicando una apropiada confiabilidad en la medida del constructo. En cuanto a cada uno de los factores se obtuvo: (a) un valor de 0.84 para el factor sesgo cognitivo, (b) uno de 0.81 para el factor malestar ante la observación y, (c) una puntuación de 0.62 para el factor Inhibición comportamental.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, del cual se extrajo tres factores que explican el 44.4% de la varianza total del constructo. El primer factor corresponde al sesgo cognitivo que explica 19.17% de la varianza, y es medido a través de los ítems 1, 3, 6, 7, 9, 12 y 15. El segundo factor corresponde al malestar ante la observación el cual se registra en los ítems 4, 5, 8, 13, 17, 18, 19 y 20 , y que explica 16,33% de la varianza. Por último, se extrajo el factor de inhibición comportamental el cual logra explicar 8,88% de la varianza total, y es medido a través de los ítems 2, 11, 14 y 16.

Se realizó además un análisis de validez convergente al contrastar el test con los subescalas de socialización y miedo escénico de la Escala de estrés académico de Bayed (2004), donde se obtuvo una correlación positiva y significativa entre la ansiedad social y el estrés producto de la socialización (r=0.31) y una correlación notablemente alta con la ansiedad social y el miedo escénico (r = 0.70), lo cual es un buen indicador de la validez del constructo medido.

Dicho instrumento se buscó validar en la población infantil previo a la aplicación final, puesto que el estudio de Altuve, et al. (2016) se limitó a muestras universitaria, por lo que se realizó un estudio piloto con el fin de dar cuenta de la compresión de la redacción y la claridad del formato en una población de menor edad, así como su confiabilidad y validez de su aplicación en el contexto infantojuvenil. Antes de llevar a cabo el estudio piloto, el cuestionario fue revisado por un panel de expertos en 3 áreas: (a) clínica infantil, (b) psicología escolar y, (c) psicometría, tras lo cual se hicieron una serie de cambios en el vocablo del mismo (ver anexo H)

Al detallar los cambios realizados, resalta el cambio de dos opciones de respuesta: (a) “jamás” fue sustituido por “nunca” y, (b) “frecuentemente” modificado por “casi siempre.” La palabra “ruborizo” en el ítem 4 fue sustituida por la palabra “sonrojo,” mientras que la palabra “angustiado” (ítem 11) fue remplazada por “nervioso.” Igualmente, la expresión “personas con puntos de vista diferentes” (ítem 12) se ajustó a “personas que piensen diferente”

Cuestionario dirigido a maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Matos (1995).

Matos (1995) propone el cuestionario dirigido a maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (ver anexo I) con el objetivo de dar cuenta de los juicios del maestro o de un tercero en relación a la agresividad o prosocialidad del total de sus alumnos.

Este instrumento fue creado por Matos (1995) en una investigación cuyo objetivo era conocer la existencia y el grado de relación que hay entre la calidad de conducta social en sus dimensiones prosocial y agresiva y la secuencia de procesos cognitivos que conforman el procesamiento de información. La autora propone que el cuestionario presenta una doble utilidad: (a) la medición de la variable calidad de conducta, (b) selección de la muestra de objeto de investigación (Matos, 1995). Su utilidad para la presente investigación corresponde a que por medio de los reportes de agresividad establecidos por el profesorado, se seleccionaron los grupos que recibieron el entrenamiento de habilidades sociales.

El cuestionario consta de 42 ítems, donde cada uno formula una descripción de conductas en la cual el maestro deberá responder escribiendo el nombre de los alumnos que encajen en esa descripción. De esta manera Matos (1995) propone que “se obtiene una apreciación global de la calidad de la conducta en base a los juicios de terceros y que se puntúa en una escala de rangos que va de los alumnos más agresivos a los alumnos más prosociales” (p.87). Los ítems 2, 5 ,6 ,9 ,11, 14, 17, 21, 24, 27, 30, 33, 37 y 39 se encuentran destinados a medir comportamientos agresivos, mientras que los ítems 4, 7, 13, 16, 19, 22, 25, 29, 32, 34, 36, 41, 42 corresponden a la

medición de las conductas prosociales. Los ítems restantes (1, 3, 8, 10, 12, 15, 18, 20, 23, 26, 28, 31, 35, 38 y 40) se presentan como distractores.

Para seleccionar el grupo experimental de cada institución, se sumó el número de niños que presentan comportamientos disruptivos dentro del salón de clases, teniendo en consideración que algunos niños pueden ser más agresivo que otros, determinándose esto por el número de ítems que presente cada niño.

Matos (1995) especifica que si bien el instrumento no posee medidas estadísticas de confiabilidad, el mismo se puede aplicar procurando resguardar medidas de estandarización y validez. Matos (1995) argumenta sobre su validez:

> La validación de contenido de los instrumentos se procuró por medio de la rigurosidad metodológica que se siguió en la construcción y aplicación de los mismos, con apoyo en la teoría y en el criterio de 7 jueces expertos en el área de psicología infantil, escolar y social. Fueron eliminados y modificados según las recomendaciones, los ítems en los que hubo desacuerdo de opinión de dos o más jueces (p.97).

Tras los arreglos por los jueces, fue aplicado una prueba piloto y cotejado con observaciones directas al grupo sometido al cuestionario, realizadas por la autora y la pasante de psicología asignada al curso evaluado, sumándole validez convergente por medio de acuerdo entre evaluadores. La observación se llevo a cabo de forma anecdótica, durante dos sesiones de una hora cada una, donde se debían registrar conductas agresivas y prosociales contenidas en el cuestionario, los nombres de sus protagonistas y cantidad de veces que se presentaron. Matos (1995) reporta que en estas observaciones hubo total coincidencia en la identificación de los niños más agresivos, aunque no así de los prosociales, planteándose que pudo verse afectado por la mayor atención que logran las conductas inadecuadas por sus consecuencias negativas en otros, o por requerir menos tiempo de observación para detectarlas.

Así mismo, la autora avala la validez de constructo del instrumento sustentándolo teóricamente bajo los conceptos de la teoría social cognitiva de Bandura

(1986) y el modelo de procesamiento de información social de Kenneth, Dodge y Col (1988). Se procuró además, construir el instrumento con un nivel de dificultad al que todos tuvieran acceso, y de esta manera minimizar factores externos que contribuyeran a la fuente de error (Matos, 1995).

Procedimiento

En primer lugar, se contó con un panel de tres expertos: uno en psicología escolar, uno en psicología clínica infantil y otro en psicometría, con el objetivo de determinar que los instrumentos planteados: (a) Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV), (b) la escala de ansiedad social construida por Altuve, et al., (2016), se relacionaran con el constructo que cada uno pretendía medir, revisar la pertinencia de su aplicación en la población infantil venezolana, verificar que los ítems de la batería de pruebas fueran apropiados para la etapa evolutiva de los participantes y chequear que el lenguaje y la redacción de los ítems en los instrumentos utilizados, de forma que sea entendible para una población infantil.

De igual forma, las actividades del programa de entrenamiento de habilidades sociales JAHSO fueron sometidas a la revisión por estos jueces, para dar cuenta si las tareas a realizar correspondían al nivel de desarrollo psicológico de la población escogida, analizar la claridad del lenguaje y el desarrollo de sus ideas (tanto en el entendimiento del alumnado como del profesorado). Para evaluar las diferentes críticas realizadas por los expertos, se tuvo un criterio de evaluación intra-expertos, donde se tomaron en cuenta todas las recomendaciones por separados, y se realizaron los ajustes pertinentes considerados por cada experto.

Tras la aprobación de los cuestionarios y las modificaciones pertinentes, se buscó hacer contacto con diferentes colegios para la selección de las instituciones necesarias para la investigación. Para la selección de estos colegios se realizó un primer contacto (ver anexo J) mediante la Universidad Católica Andrés Bello con colegios del área metropolitana de Caracas que tuvieran reportes de bullying (reportes de especialista del colegio o sus directores), pues era un requerimiento primordial para asegurarse que la muestra utilizada estuviera expuesta al fenómeno. Como resultado

se obtuvo el consentido de dos colegios: (a) U.E Andrés Bello (institución publica ubicada en el municipio Libertador) y, (b) U.E Teresiano (institución privada, ubicada en el municipio Libertador).

Una vez seleccionados los colegio, se tornó relevante la selección del grupo experimental, para seleccionar los grados que formarían parte del experimento y los aulas que se utilizaron para validar las pruebas mencionadas (prueba piloto), siendo esto necesario para evitar choque de sujetos de la muestra piloto con la muestra final.

Para seleccionar los grupos que formarían parte de la investigación, todas las docentes de cuarto a sexto grado de educación básica llenaron el Cuestionario dirigido a maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Matos (1995). Tras esto, el evaluador totalizó el número de estudiantes agresivos por salón, con la intensidad de sus conductas, y seleccionó el grupo experimental a partir de cuál salón presentaba mayor reporte de conductas de acosos. En el colegio Teresiano se se escogió quinto grado B como grupo experimental y quinto grado A como grupo control, mientras que en el colegio Andrés Bello el resultado fue la selección del grupo de sexto B como grupo experimental y sexto A como control.

El estudio piloto contó con un total de 94 alumnos estudiantes de cuarto grado y quinto grado, con edades comprendidas entre 9 y 12 años, distribuidos en los dos colegios contactados (U.E. Andrés Bello y U.E. Teresiano). El objetivo de este estudio piloto, fue por un lado validar la escala de ansiedad social de Altuve et al. (2016), ya que si bien esta se había validado en el contexto venezolano, no se tenían datos de su uso en una muestra infantil; así, también validar el factor de observador pasivo del CMIE-IV, ya que los otros factores de la escuela fueron validas en una población venezolana de características similares. Como requisito para realizar la medición, fue necesario entregar a todos los padres una carta de consentimiento (anexo K), donde estos autorizaran la evaluación de sus hijos para la investigación.

Una vez obtenido el consentimiento explicito y por escrito de los representantes, se procedió a aplicar los test en los respectivos salones de clases, haciendo la acotación, que aquellos niños que no sean autorizados por sus representantes, no

responderán las escalas de la batería de pruebas. Tras la finalización de la administración del estudio, se realizó un análisis de posibles errores de redacción, palabras complejas para nivel evolutivo de los niños, así como la verificación de la medición del constructo. Además, se revisaron posible errores de redacción, entendimiento de la población del lenguaje utilizado y compresión del formato de escala, realizándose posteriormente las modificaciones pertinentes.

Una vez llevado a cabo el análisis de los test y las modificaciones necesarias, se procedió a realizar el estudio final (experimento), el cual contó con cuatro salones de los colegios previamente mencionados: en el instituto Andrés Bello se trabajó con dos salones de sexto grado, siendo la sección A el grupo control (13 alumnos) y la sección B el grupo experimental (14 estudiantes); mientras que en el colegio Teresiano se seleccionaron los salones del quinto grado, siendo la siendo la sección A el grupo sin tratamiento (35 niños) y la sección B el grupo que recibió el programa de intervención (30 estudiantes).

Se procedió primero a realizar un entrenamiento de las cuatro profesoras, este fue llevado a cabo dentro de las instalaciones de cada colegio, y se realizó mediante 2 sesiones de 2 horas cada una; ambas sesiones se realizarán el mismo día. El horario de estas sesiones fueron acordadas en horas administrativas de cada docente donde esta se encontraba libre, de forma que se pudiera evitar rechazo al programa o frustración por cumplir horas laborales extras.

Seguidamente, se requirió de la autorización escrita de los padres de los colegios asignados para la inclusión de los niños en el programa de intervención, la cual se obtuvo por una circular que los maestro entregaron a cada estudiante. Posteriormente, el investigador procedió a obtener una medida pre-test de la manifestación del bullying utilizando el CMIE-IV y una medida de la ansiedad social a través de la escala de ansiedad social de Altuve, et al., (2016) en los grupos experimentales y en los de control.

La muestra total obtenida fue de 91 estudiantes, cursantes de quinto (65 participantes) y sexto grado (26 alumnos), con edades comprendidas entre 10 y 12

años, y siendo los estudiantes de quinto grado cursantes de una modalidad de estudio privada, y los de sextos de un colegio público. Se excluyeron de la evaluación aquellos niños cuyos padres rechazaron la participación de sus hijos en el programa, aquellas personas que colocaban en el cuestionario que eran mayores de 12 años, y los jóvenes que no asistieron a clases el día de la evaluación inicial, así mismo, también se debió excluir a un 1 participante que no logró completar la prueba post-test.

Los grupos estuvieron distribuidos de la siguiente forma: 35 alumnos del colegio privado (de 65) formaron parte del grupo control, mientras que los restantes 30 formaron parte del grupo experimental; por otro lado, de lo 26 alumnos del colegio público, 13 niños eran pertenecientes al grupo control y 13 al grupo experimental.

Para garantizar que las diferentes profesoras siguieran el mismo curso del programa a realizar, se le entregó a cada profesora una copia del cuaderno del alumno y del profesor (anexos A y B), y además, una guía estandarizada de todos los pasos a seguir en la aplicación del programa junto con las soluciones a inconvenientes que puedan surgir (anexo N) de forma que se estandarizara el proceso y se obtuviera el mismo procedimiento a pesar de ser realizado por distintos facilitadores; también se les debió explicar el objetivo de cada módulo y las actividades a realizar, dándose las instrucciones y dramatizándose las actividades que pronto llevarían a acabo. Además, se le entregó los registros de seguimiento de cada sesión, los cuales están conformado por un conjunto de ítems en la que el docente debía marcar una X en la condiciones que se cumpliera (ver anexo L), enseñándole también en cómo llenarse adecuadamente.

Solo los grupos experimentales recibieron el entrenamiento de habilidades sociales “Aprendiendo y jugando habilidades sociales” (JAHSO), el cual tenia una duración de 5 semanas, aplicando dos sesiones semanalmente, y donde las maestras llevaron un seguimiento del entrenamiento a lo largo de las semana para garantizar el éxito del mismo. En las dos modalidades de educación (publicada y privada), el investigador asistió a diferentes sesiones en cada colegio, con el fin de supervisar las sesiones, este también rellenó un registro de observación similar al de los docentes,

marcándose con una X aquellas condiciones que se cumpliera, y anotando otras situaciones que llamaron su atención (anexo M); el investigador ofreció retroalimentación a los docentes de su desempeño, explicándole sobre posibles conductas que pudieran estar interfiriendo en el proceso en aquel momento junto con técnicas para superar dicho obstáculo, así como también fomentó conductas que ayudaran al éxito del programa.

Se torna importante dejar registro que si bien el programa tenía una duración de cinco semanas, por motivos ajenos al investigador, este curso no se cumplió de la manera planteada en la institución pública, viéndose prolongado a un total de 9 semanas. Múltiples sesiones debieron de ser canceladas por motivos tales como: a) indisponibilidad del profesor, b) días feriados del calendario escolar, c) suspensión de clases por el ministerio escolar, d) actividades extracurriculares llevadas a cabo en la institución y, e) entre otras causas; esto llevo a que durante algunas semanas, no hubiera ningún tipo de intervención. Por otro lado, en el colegio privado no se presentaron inconvenientes, lográndose cumplir el calendario propuesto en un principio (5 semanas de intervención).

Tras la finalización de la aplicación del programa, se realizó una medida post-test de las de las variables dependientes, la manifestación del bullying y la ansiedad social, a través del CMIE-IV y la escala de la escala de ansiedad social construida por Altuve, et al., (2016), llevándose esta medida a cabo por el propio investigador, evitando que algún tercero pueda tergiversar los resultados de las encuestas.

Seguidamente se ejecutó el vaciado en la base de datos tanto de las medidas pre-test como de las medidas pro-test, para hacer al análisis correspondiente de los datos. Al finalizar la interpretación de los resultados, se realizó la devolución de los resultados a los directores de las escuelas implicadas en el estudio, de forma que puedan estar al tanto de la eficacia del programa, así como también, brindar recomendaciones para intervenir la problemática.

Análisis de los datos

Prueba piloto

En la presente investigación, previo al contraste de las hipótesis plateadas, fue necesario llevar a cabo un estudio piloto para realizar un análisis de la confiabilidad y validez de las dos escalas utilizadas: a) Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV), (b) la escala de ansiedad social construida por Altuve, et al., (2016), evaluándose la consistencia interna por el método de Alfa de Cronbach, y la validez mediante un análisis de la estructura factorial, a través del método componentes principales, para comprobar que los factores propuestos coincidieran con los encontrados en el presente trabajo de campo.

En primer lugar, en el CMIE-IV se encontró que existe una consistencia interna elevada (Alfa de Cronbach=0.847), evidenciándose ser un instrumento fiable para la medición de la variable de estudio (bullying). Adicionalmente, se logró observar que los ítems correlacionan con el puntaje total en un rango que oscila desde 0.043 hasta 0.598, siendo las correlaciones más bajas la de los ítems: (a) 14 (0.043), (b) 11 (0.133) y, (c) 24 (0.169), sin embargo, la eliminación de estos mismos no genera un cambio significativo en el coeficiente de Cronbach, viéndose aumentado a los siguientes valores: (a) 0.855, (b) 0.848 y, (c) 0.848, respectivamente, por lo que se decidió conservarlos.

Los tres ítems citados con una baja correlación con el puntaje total obedecen al componente "comportamiento intimidatorio," pudiéndose verse afectadas por deseabilidad social, al observarse puntajes bajos en los mismos (a) ítem 14 (M=1.37; DT=1.19), (b) ítem 11 (M=1.26; DT=0.62) y, (c) ítem 24 (M=1.36; DT=0.84), o bien, producto de encontrarse con una muestra con bajos niveles de acoso, coincidiendo con el reporte de las profesoras de los mismos cursos.

Por otro lado, para la realización del análisis factorial, se tornó indispensable realizar un estudio de los supuestos subyacentes al modelo, para asegurar la evaluación de la matriz resultante. Se aprecia en un principio a través del test de esfericidad de Barlett que la matriz de correlaciones se ajusta a la matriz de identidad, y

por tanto las variables del instrumento se encuentran correlaciones entre sí (sig= 0.000), igualmente, el índice de Kaiser-Mayer-Olkin indica puntaje medios (KMO=0,698), señalando la adecuación de la aplicación del análisis factorial (ver tabla 3).

Tabla 3. *KMO y Test de Esfericidad de Barlett de CMIE-IV en Prueba Piloto.*

Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.698
Test de esfericidad de Barlett	Aprox. Chi-cuadrado	1189.184
	Df	435
	Sig.	0.000

Tras la comprobación de los supuestos necesarios, fue obtenida la estructura factorial del cuestionario, donde se encontraron tres factores, a través del método componentes principales, utilizando la rotación Varimax y un autovalor de 2. Para la descripción de cada uno de los factores se seleccionaron los ítems que tenían una carga factorial igual o mayor a 0.40 en la matriz obtenida (ver tabla 4).

Tomando en cuenta estos criterios, el primer componente se refiere al factor victimización recibida, el cual estuvo compuesta por los siguientes ítems: 1, 2, 7, 10, 13, 15, 17, 19, 25, 29 y 30, explicando el 16.30% de la varianza total del cuestionario (ver tabla 5). Seguidamente, el segundo componente hace alusión al factor observador activo en defensa del acosado, viéndose conformado por los siguientes ítems: 3, 6, 16, 18, 21, 23 y 28, explicando el 12.99% de la varianza del test. Por último, el tercer componente arrojado hace referencia al factor observador pasivo, el cual se encuentra configurado por los ítems: 4, 5, 11, 12, 22, 26, 27, explicando el 10.70% de la varianza en el instrumento.

Lo encontrado no coincide con lo planteado y encontrado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), pues se esperaba encontrar un cuarto factor, correspondiente al componente “comportamiento intimidatorio.” Algunos de los ítems de tal factor cargaron en otros componentes (2, 5, 22, 26), mientras que otros no correlacionaron de forma significativa con otro factor. La ausencia del presente factor

pudiera verse explicado por encontrarse con una muestra con bajo niveles de bullying, tal y como reportado por las profesoras de las aulas utilizadas, y a pesar de encontrarse victimarios, pudiera plantearse la posibilidad que el aula de clase no sea el ambiente donde son agredidos. Así mismo, vale resaltar la posibilidad de que los niños hayan respondido por deseabilidad social, y no reconocido los comportamientos propios abusivos. Por tanto, para los fines de esta investigación, se consideró utilizar para el análisis de los resultados finales, los factores propuestos por Caballo et al., (2012).

Tabla 4. *Matriz de Componentes Rotado de CMIE-IV en Prueba Piloto.*

	Componentes		
	1	2	3
BUL1	.636	.080	-.077
BUL2	.415	-.094	.406
BUL3	.021	.680	-.004
BUL4	-.077	.103	.571
BUL5	.361	-.335	.493
BUL6	-.022	.746	.234
BUL7	.597	.311	.031
BUL8	.348	.096	.211
BUL9	.338	-.051	.354
BUL10	.613	.148	.289
BUL11	-.066	-.080	.617
BUL12	.049	.223	.526
BUL13	.781	.201	-.039
BUL14	-.182	.102	.387
BUL15	.516	.328	-.135
BUL16	.115	.674	-.166
BUL17	.525	.076	-.060
BUL18	.280	.549	-.205
BUL19	.407	-.089	.390
BUL20	.363	-.064	.350
BUL21	.030	.784	.029
BUL22	.290	-.246	.512
BUL23	.224	.688	.036
BUL24	.074	.171	.163
BUL25	.725	.099	.165
BUL26	.310	-.027	.535
BUL27	.291	.072	.433
BUL28	.111	.652	.108
BUL29	.631	.051	.169
BUL30	.609	.029	.396

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones

Tabla 5*. Análisis Factorial del Cuestionario CMIE-IV en Prueba Piloto.*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.162	20.541	20.541	6.162	20.541	20.541	4.892	16.308	16.308
2	3.787	12.624	33.166	3.787	12.624	33.166	3.898	12.994	29.302
3	2.052	6.839	40.005	2.052	6.839	40.005	3.211	10.703	40.005
4	1.877	6.255	46.260						
5	1.702	5.674	51.935						
6	1.475	4.918	56.853						
7	1.348	4.493	61.346						
8	1.170	3.902	65.248						
9	1.052	3.508	68.756						
10	1.000	3.333	72.089						
11	.836	2.788	74.877						
12	.805	2.684	77.560						
13	.762	2.541	80.102						
14	.607	2.023	82.125						
15	.591	1.970	84.095						
16	.544	1.814	85.909						
17	.531	1.770	87.679						
18	.453	1.509	89.189						
19	.431	1.437	90.626						
20	.412	1.375	92.001						
21	.389	1.298	93.298						
22	.337	1.124	94.422						
23	.313	1.043	95.465						
24	.295	.983	96.448						
25	.256	.854	97.302						
26	.199	.664	97.966						
27	.184	.614	98.581						
28	.154	.515	99.096						
29	.144	.481	99.577						
30	.127	.423	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales

Una vez terminado en análisis del CMIE-IV, se procedió a realizar la evaluación de la escala de ansiedad social construida por Altuve, et al., (2016), donde pudo apreciarse una consistencia interna elevada (Alfa de Cronbach=0.770), siendo así un instrumento confiable para la medición de la ansiedad social. Además, se observó que los ítems del cuestionario correlacionan con el puntaje total en un rango que oscila entre -0.196 y 0.650, siendo los ítems más bajos: (a) 16 (-0.196), (b) 2 (-0.177), (c) 11 (-0.170) y,(d) 14 (0.067).

Estos cuatros ítems con bajas correlaciones aluden al factor “inhibición comportamental,” y poseen la característica especial de ser todos de carga inversa, lo cual podría estar interfiriendo en la forma en que los niños responden el cuestionario. Dicho esto, vale resaltar que la eliminación de estos mismos no genera un cambio significativo en el coeficiente de Cronbach, viéndose aumentado en los siguientes valores: (a) 0.799, (b) 0.796, (c) 0.793 y, (d) 0.782, respectivamente.

Para proceder a realizar el estudio factorial, se analizaron los correspondientes supuestos del modelo, resguardando la fiabilidad de los resultados. Pudo notarse en principio una correlación de matriz de correlaciones con la matriz de identidad (sig=0.000), estando correlacionas las variables que abarca la escala; a su vez, el índice Kaiser-Mayer-Olkin indica puntajes altos (KMO=0.805), siendo adecuado la interpretación de los resultados (ver tabla 6).

Tabla 6. *KMO y Test de Esfericidad de Barlett de la Escala de Ansiedad Social Construida por Altuve, et al., (2016) en Prueba Piloto.*

Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.805
Test de esfericidad de Barlett	Approx. Chi-cuadrado	656.327
	Df	190
	Sig.	0.000

Al finalizar el análisis de dichos estadísticos, fue obtenida la matriz factorial de la escala dicha escala, donde se encontraron dos factores, a través del método componentes principales, utilizando la rotación varimax y un autovalor de 2. Para la

descripción de cada uno de los factores se seleccionaron los ítems que tenían una carga factorial igual o mayor a 0.40 en la matriz obtenida (ver tabla 7).

Basándose en estos criterios, el primer componente se refiere al factor malestar ante la observación, el cual está compuesta por los siguientes ítems: 5, 6, 10, 13, 17, 18, 19 y 20, logrando explicar un un 20.49% de la varianza del test (ver tabla 8). Por otro lado, el segundo factor se vio compuesto por los ítems destinados a medir la inhibición comportamental y el sesgo cognitivo asociado a la ansiedad social, cargando los siguientes ítems: 1, 2 (carga inversa), 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11 (carga inversa), 12 y 15, explicando el 19.20% de la varianza de la escala. Vale resaltar, que ni el ítem 14 ni el ítem 16, cargaron dentro de un factor.

Tabla 7. *Matriz Componentes Rotado de Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Piloto.*

	Componentes	
	1	2
ANS1	.392	.472
ANS2	.030	-.564
ANS3	.327	.651
ANS4	.018	.415
ANS5	.625	.223
ANS6	.407	.715
ANS7	.321	.650
ANS8	.389	.535
ANS9	.041	.585
ANS10	.418	.351
ANS11	.036	-.534
ANS12	.280	.414
ANS13	.837	-.069
ANS14	.091	-.173
ANS15	.307	.431
ANS16	-.109	-.339
ANS17	.541	.381
ANS18	.827	.020
ANS19	.754	-.003
ANS20	.639	.115

a. Rotación convergió en 3 iteraciones

Estos resultados no coindicen con los expuestos por Altuve et al., (2016), pues estos autores encontraron 3 factores, viéndose el factor dos dividido en 2: (a) sesgo cognitivo e (b) inhibición comportamental. Como fue mencionado con anterioridad, los cuatros ítems asociados con la inhibición de la conducta mostraron una baja correlación con el puntaje total de test, llegando a la posible conclusión que su modalidad inversa pudo haber afectado la forma en la que los niños respondieron a sus enunciados, y por tanto alterando la matriz factorial de la batería de evaluación.

Tabla 8. *Análisis Factorial del Cuestionario Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Piloto.*

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.859	29.296	29.296	5.859	29.296	29.296	4.099	20.493	20.493
2	2.063	10.317	39.613	2.063	10.317	39.613	3.824	19.120	39.613
3	1.532	7.658	47.271						
4	1.205	6.023	53.294						
5	1.119	5.593	58.886						
6	1.074	5.371	64.258						
7	.929	4.644	68.901						
8	.861	4.304	73.206						
9	.759	3.794	77.000						
10	.696	3.482	80.481						
11	.628	3.138	83.620						
12	.564	2.819	86.439						
13	.493	2.464	88.902						
14	.423	2.116	91.018						
15	.417	2.086	93.104						
16	.372	1.862	94.966						
17	.340	1.702	96.667						
18	.269	1.347	98.014						
19	.220	1.100	99.114						
20	.177	.886	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Estudio final

Una vez obtenida la muestra participante del estudio experimental, se procedió a realizar un estudio confirmatorio de los datos, con la finalidad de corroborar que el número de factores arrojados en cada uno de los test utilizados en la prueba piloto se mantuvieran en la aplicación final de la prueba.

Al evaluar el CMIE-IV, se encontró que poseía una consistencia interna elevada (Alfa de Cronbach=0.860), similar a la encontrada en la prueba piloto (0.847), y confirmando la fiabilidad del instrumento en la medición de la variable de interés. Así mismo, se observó que los ítems correlacionaban con el puntaje total en un rango de 0.076 – 0.680, donde las correlaciones más bajas correspondían a los ítems: (a) 4 (0.076), (b) 12 (0.133) y (c) 8 (0.160), los cuales no correspondieron con los ítems con baja correlación el estudio piloto que tuvieron la siguientes correlaciones: (a) 14 (0.484), (b) 11 (0.340) y, (c) 24 (0.211). Vale acotar que los ítems que presentaron baja correlación no modificaban el coeficiente de confiabilidad al ser retirados de la prueba: (a) 4 (0.863), (b) 12 (0.862) y, (c) 8 (0.862).

Tras analizar la confiabilidad de la prueba, se procedió a realizar un estudio de los requisitos necesarios para evaluar la matriz factor del test. Se observa que la matriz de correlaciones de ajusta a la matriz de identidad, por lo que se muestran relacionados entre sí las variables que abarca el test (sig=.000). De igual forma, el índice de Kaiser-Mayer-Olkin indica puntaje medios (KMO=0,743), siendo adecuado la aplicación del análisis factorial (ver tabla 9).

Tabla 9. *KMO y Test de Esfericidad de Barlett de CMIE-IV en Prueba Final.*

Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.743
Test de esfericidad de Barlett	Approx. Chi-cuadrado	1338.445
	df	435
	Sig.	0.000

Al cumplirse los criterios mencionados, se procedió a obtener la estructura factorial del cuestionario, donde se encontraron tres factores, a través del método componentes principales, utilizando la rotación varimax y un autovalor de 2. Para la

descripción de cada uno de los factores se seleccionaron los ítems que tenían una carga factorial igual o mayor a 0.40 en la matriz obtenida (ver tabla 10).

Tabla 10. *Matriz de Componentes Rotados de CMIE-IV en Prueba Final.*

	Componentes		
	1	2	3
BUL1PRE	.578	-.138	.025
BUL2PRE	.346	.550	.211
BUL3PRE	-.067	.240	.518
BUL4PRE	-.164	.388	.002
BUL5PRE	.045	.781	-.073
BUL6PRE	-.112	.311	.607
BUL7PRE	.738	.210	.003
BUL8PRE	-.045	.231	.233
BUL9PRE	.222	.682	.195
BUL10PRE	.774	.032	.189
BUL11PRE	-.025	.768	-.023
BUL12PRE	.088	.004	.169
BUL13PRE	.689	.075	.177
BUL14PRE	.263	.627	.076
BUL15PRE	.692	.195	.030
BUL16PRE	.072	-.002	.661
BUL17PRE	.751	.094	.089
BUL18PRE	.288	.013	.531
BUL19PRE	.458	-.057	.126
BUL20PRE	-.042	.865	-.143
BUL21PRE	-.019	-.093	.839
BUL22PRE	.359	.620	.068
BUL23PRE	.201	-.257	.640
BUL24PRE	.176	.412	-.280
BUL25PRE	.828	.221	.038
BUL26PRE	.045	.785	-.026
BUL27PRE	.241	.162	.039
BUL28PRE	.291	-.260	.590
BUL29PRE	.706	.048	.050
BUL30PRE	.806	-.042	-.062

Rotación convergió en 5 iteraciones.

En la matriz se observa un primer factor que se refiere al factor victimización recibida, el cual se encuentra compuesto por los siguientes ítems: 1, 7, 10, 13, 15, 17, 19, 25, 29 y 30, explicando el 19.231% de la varianza total del test (ver tabla 11). El segundo componente señala el factor comportamiento intimidatorio, cargando los siguientes ítems: 2, 5, 9, 11, 14, 20, 22, 24 y 26, logrando explicar el 16.587 de la varianza del cuestionario, Por último, el tercer componente hace alusión al factor observador activo en defensa del acosado, viéndose configurado por los siguientes ítems: 3, 6, 16, 18, 21, 23 y 28, explicando el 10.663% de la varianza del instrumento.

Contrario a lo encontrado en la prueba piloto, los ítems cargados en cada factor correspondían a lo encontrado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), pues no se encontraron ítem que cargaran en factores no correspondientes. Sin embargo, la matriz no arrojó el cuarto factor esperado el observador pasivo, ítems que reportaron baja confiabilidad, en contraste con la prueba piloto, que arrojaba el factor de comportamiento pasivo y no del comportamiento intimidatorio.

La aparición del factor de comportamiento intimidatorio puede verse explicado por contar con una muestra donde se poseía reporte de dinámicas de bullying, contrarias a las utilizadas en la primera evaluación, por tanto, el cuestionario se vuelve sensible a la detección de agresores dentro del grupo. A pesar de que la matriz encontrada no arrojó el cuarto factor esperado, su codificación será contabilizada según los criterios (ítems 4, 8, 12 y 27) expuestos por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), de forma que se puedan satisfacer los objetivos de la presente investigación.

Tabla 11. *Análisis Factorial del Cuestionario CMIE-IV en Prueba Final.*

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.747	22.489	22.489	6.747	22.489	22.489	5.769	19.231	19.231
2	4.375	14.583	37.071	4.375	14.583	37.071	4.976	16.587	35.818

3	2.823	9.411	46.482	2.823	9.411	46.482	3.199	10.663	46.482
4	1.601	5.338	51.819						
5	1.507	5.024	56.843						
6	1.255	4.184	61.028						
7	1.148	3.827	64.855						
8	1.035	3.449	68.303						
9	.918	3.061	71.364						
10	.881	2.936	74.300						
11	.775	2.583	76.883						
12	.713	2.375	79.259						
13	.646	2.152	81.411						
14	.623	2.076	83.487						
15	.584	1.945	85.432						
16	.532	1.774	87.206						
17	.468	1.560	88.767						
18	.411	1.369	90.135						
19	.401	1.336	91.471						
20	.381	1.271	92.742						
21	.373	1.243	93.985						
22	.312	1.041	95.026						
23	.302	1.007	96.033						
24	.259	.864	96.896						
25	.218	.726	97.622						
26	.203	.676	98.298						
27	.180	.599	98.897						
28	.132	.440	99.337						
29	.113	.378	99.715						
30	.085	.285	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Por otro lado, se buscó realizar el mismo proceso para la Escala de ansiedad social de Altuve et al., (2016), donde se obtuvo un coeficiente una consistencia interna moderada (Alfa de Cronbach=0.681), puntuación más baja que la obtenida en el estudio piloto, sin embargo, señala igualmente medidas confiables en la medición de la variable de interés. En el análisis de los ítems que lo componen, se encuentra una baja correlación en los siguientes ítems: (a) 2 (-0.113), (b) 11 (-0.125), (c) 14 (0.099) y, (d) 16 (0.005), de forma similar, estos mismos ítems correlacionaron bajo con el test en el estudio piloto, debido a que su corrección inversa puede resultar complejo para la

muestra utilizada.

Vale mencionar, que el rango en el que oscilan las correlaciones de los ítems se encuentra entre -0.125 – 0.667. Al eliminar los ítems que obtuvieron baja correlación con el test, el Alfa de Cronbach se ve modificado en los siguientes puntajes: 2 (0.702), 11 (0.832), 14 (0.682) y, 16 (0.690).

Seguidamente, se procedió a evaluar la homogeneidad, donde a través del test de Barlett se encuentra la presencia de muestras iguales, y por tanto la distribución normal de los datos (sig=.000). Igualmente, se observa la adecuación de la muestra (KMO=0.797), siendo posible la aplicación del análisis factorial (ver tabla 12).

Tabla 12. *KMO y Test de Esfericidad de Barlett de la Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Final*.

Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.797
Test de esfericidad de Barlett	Approx. Chi-cuadrado	609.755
	df	190
	Sig.	0.000

La obtención de la matriz factorial se realizó a través del método componentes principales, utilizando la rotación varimax y un autovalor de 2, donde fue arrojado únicamente un solo factor, siendo esto contrario a lo encontrado en la prueba piloto y en el estudio de Altuve et al., (2016). Utilizando una carga factorial igual o mayor a 0.40, todos los ítems excepto por los siguientes: 2, 4, 11, 14 y 16, cargan en el mismo factor (ver tabla 13), estos ítems (excepto por el cuatro), son aquellos reportados con baja correlación por el test, y los cuales presentan la cualidad de poseer corrección inversa, lo cual pudo afectar los resultados.

Así, puede observarse como el factor encontrado se encuentra conformado por la inhibición comportamental y el sesgo cognitivo producido por la ansiedad social, llegando a explicar un 30.166% de la varianza total del test (ver tabla 14). La presente investigación no requiere de la presencia de los 3 factores reportados por los autores del instrumento, debido que plantea hipótesis en función de la puntuación total del

mismo, por tanto, para lograr los objetivos planteados, se utilizará la suma de todos los ítems planteados por Altuve et al., (2016).

Tabla 13. *Matriz de Componentes Rotados de Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Final.*

	Componentes
	1
ANS1PRE	.656
ANS2PRE	-.223
ANS3PRE	.719
ANS4PRE	.342
ANS5PRE	.510
ANS6PRE	.819
ANS7PRE	.732
ANS8PRE	.533
ANS9PRE	.636
ANS10PRE	.570
ANS11PRE	-.178
ANS12PRE	.549
ANS13PRE	.508
ANS14PRE	.051
ANS15PRE	.728
ANS16PRE	-.093
ANS17PRE	.657
ANS18PRE	.499
ANS19PRE	.517
ANS20PRE	.600

a. Un componente extraído

Tabla 14. *Análisis Factorial del Cuestionario Escala de Ansiedad Social de Altuve et al., (2016) en Prueba Final.*

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Componentes	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.033	30.166	30.166	6.033	30.166	30.166

2	1.559	7.795	37.961			
3	1.486	7.432	45.393			
4	1.228	6.139	51.532			
5	1.091	5.457	56.989			
6	1.040	5.201	62.190			
7	.996	4.981	67.171			
8	.879	4.397	71.568			
9	.821	4.105	75.674			
10	.784	3.921	79.595			
11	.645	3.227	82.822			
12	.560	2.800	85.622			
13	.546	2.729	88.351			
14	.495	2.476	90.827			
15	.469	2.344	93.171			
16	.401	2.003	95.174			
17	.299	1.494	96.668			
18	.286	1.430	98.099			
19	.210	1.048	99.147			
20	.171	.853	100.000			

Método de extracción: método componentes principales

Una vez finalizados los análisis correspondientes a la confiabilidad y validez de los instrumentos, se procedió a realizar un análisis descriptivos de la muestra total obtenida. Se reportan las frecuencias y porcentajes de variables de las variables categóricas utilizadas en el estudio: (a) género, (b) colegio, (c) condición experimental y, grado (ver tabla 15, 16, 17 y 18)

Tabla 15. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Género.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	57	62.6%
Género	Masculino	34	37.4%
	Total	91	100%

Tabla 16. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Colegio.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Colegio	Público	26	28.6%
Colegio	Privado	65	71.4%
	Total	91	100%

Tabla 17. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Condición Experimental.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Condición	Control	48	52.7%
Condición	Experimental	43	47.3%
	Total	91	100%

Tabla 18. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Grado.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Grado	Quinto	65	71.4%
Grado	Sexto	26	28.6%
	Total	91	100%

De esta manera, la muestra total queda descrita por un total de 91 niños, donde 65 cursaban el quinto grado de una institución privada (71.4%) y los restantes 26 cursaban el sexto grado en una institución pública (28.6); así mismo, 57 de los participantes correspondían al género femenino (62.6%), mientras que los restantes 34 era masculinos (37.4%). Los sujetos que recibieron el programa de intervención de habilidades sociales correspondientes a un total de 43 niños (47.3%), distribuidos en los dos colegios, por los que 48 jóvenes formaron parte de los grupo control (52.7%).

Para los objetivos del presente trabajo, tras conocer la distribución de los datos del total de la muestra en las categorías consideradas por este estudio, fue necesario segmentar los datos en función de la variable colegio, por lo que se precedió a realizar un análisis descriptivo de las muestras en función de cada colegio, así como también realizar el contraste estadístico correspondiente. Por tanto, a continuación, se procederá a detallar la distribución de los datos exclusivamente de los sujetos del colegio privado, posteriormente, se realizará con los participantes de la condición pública.

En el colegio privado se contó con un total de 65 participantes cursantes del quinto grado, siendo 41 del género femenino (63.1%) y 24 del género masculino (26.9%) [ver tabla 19], estando distribuidos 35 niños en la condición control (53.8%) y 30 en la condición experimental (46.2%) [ver tabla 20]. Específicamente, entre los 30 sujetos que recibieron el tratamiento planteado (condición experimental), 15 de ellos

eran del género masculino (50.0%), siendo los restantes 15 del género femenino (50.0%). [ver tabla 21], mientras que entre los 35 sujetos pertenecientes al grupo control 26 participantes eran del género femenino (74.3%) y los restantes 9 del género masculino (25.7%) [ver tabla 22].

Tabla 19. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Género en el Colegio Privado.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	41	63.1%
Género	Masculino	24	36.9%
	Total	65	100%

Tabla 20. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Género en el Grupo Experimental del Colegio Privado.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Condición	Control	35	53.8%
Condición	Experimental	30	46.2%
	Total	65	100%

Tabla 21. *Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición experimental en el colegio privado.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	15	50.0%
Género	Masculino	15	50.0%
	Total	30	100%

Tabla 22. *Estadísticos Descriptivos de la Variable Categórica Condición Control en el Colegio Privado.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	25	74.3%
Género	Masculino	9	25.7%
	Total	35	100%

Por otro lado, para las variables continuas: (a) edad, (b) comportamiento intimidatorio, (c) victimización recibida, (d) observador pasivo, (e) observador activo en defensa del acosado, (f) puntaje total de bullying y, (g) puntaje total de ansiedad social se calculó como parámetro de centralización o tendencia de medida central la media y la mediana, como paramentos de dispersión se calculó la desviación típica y el coeficiente de variación. Por último, para observar la forma de la distribución se calculó la asimetría y la curtosis (ver tabla 23).

Tabla 23. *Resumen de los Descriptivos de las Variables Continuas en el Colegio Privado.*

Variable	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis	Máximo	Mínimo	CV
Edad	11.09	11.0	0.631	-0.071	-0.421	12	10	6%
Comportamiento intimidatorio medida pre-test condición control	13.54	13.00	3.60835	0.546	-0.898	21.00	9.00	27%
Comportamiento intimidatorio medida post-test condición control	15.20	13.00	6.39761	1.740	2.279	33.00	9.00	42%
Comportamiento intimidatorio medida pre-test condición experimental	15.80	15.00	5.77390	1.728	4.400	36.00	9.00	37%
Comportamiento intimidatorio medida post-test condición experimental	16.06	15.00	5.88354	1.037	0.420	31.00	9.00	37%
Victimización recibida medida pre-test condición control	18.57	17.00	6.73134	0.860	-0.152	34.00	10.00	37%
Victimización recibida medida post-test condición control	17.20	15.00	7.07439	1.286	0.997	38.00	10.00	41%
Victimización recibida medida pre-test condición experimental	20.63	19.50	8.89589	0.808	-0.335	40.00	10.00	43%
Victimización recibida medida post-test condición experimental	18.63	16.00	8.44652	0.932	-0.037	40.00	10.00	45%
Observador pasivo medida pre-test en	6.65	6.00	2.23532	0.525	-0.518	12.00	4.00	34%

condición control								
Observador pasivo medida post-test en condición control	6.37	6.00	2.32740	0.574	-1.027	11.00	4.00	37%
Observador pasivo medida pre-test en condición experimental	7.43	7.50	1.52414	0.073	0.498	11.00	4.00	21%
Observador pasivo medida post-test en condición experimental	7.46	7.00	3.13746	0.755	-0.464	15.00	4.00	42%
Observador activo en defensa del acosado medida pre-test condición control	16.94	16.00	4.62056	0.198	-0.872	27.00	9.00	27%
Observador activo en defensa del acosado medida post-test condición control	15.45	15.00	5.62214	0.375	-0.476	28.00	7.00	36%
Observador activo en defensa del acosado medida pre-test condición experimental	16.40	16.00	4.23939	0.249	-0.807	25.00	9.00	26%
Observador activo en defensa del acosado medida post-test condición experimental	14.36	13.50	4.86708	0.726	-0.071	26.00	7.00	34%
Puntaje total de bullying medida pre-test condición control	55.71	55.00	12.00875	0.603	.398	85.00	38.00	22%
Puntaje total de bullying medida post-test condición control	54.22	50.00	13.18664	0.803	-0.462	81.00	36.00	24%
Puntaje total de bullying medida pre-test condición experimental	60.26	58.50	13.22989	0.420	-.300	89.00	37.00	23%
Puntaje total de bullying medida post-test condición experimental	56.53	54.50	11.66112	0.429	-0.780	80.00	36.00	21%
Puntaje total de ansiedad medida pre-test condición control	41.28	39.00	9.84459	1.134	1.423	73.00	29.00	24%
Puntaje total de ansiedad medida post-test condición	39.37	35.00	10.45744	1.100	0.297	67.00	26.00	27%

control								
Puntaje total de ansiedad medida pre-test condición experimental	41.70	41.50	10.80597	0.638	-0.043	66.00	25.00	26%
Puntaje total de ansiedad medida post-test condición experimental	37.40	36.00	10.93113	0.959	1.349	67.00	21.00	29%

Mediante los resultados anexos, puede observarse que el promedio de edad de los sujetos de la muestra del colegio privado es de 11 años con una desviación de 0.63, encontrándose en un rango de edades de 10 a 12 años, siendo la distribución de los datos muy homogénea (CV=6%). La distribución presenta una asimetría negativa (-0.071) señalando que la mayor frecuencia de datos se encuentra en las edades superiores; además, se observa una curva platicúrtica (-0.421), por los que los datos no se distribuyen de acuerdo una curva normal.

Al realizar la división del grupo en función de la condición experimental, se observaron resultados similares, persistiendo una media de 11 años tanto en el grupo control como en el grupo experimental, con una desviación típica baja (0.67 grupo experimental; 0.56 grupo control), presentando una distribución negativa (asimetría experimental= -0.323 ; asimetría control= -0.10), y forma platicúrtica en el grupo experimental (curtosis= -0.72) y una leptocúrtica para el grupo control (curtosis= 0.40).

Con respecto al **puntaje total de bullying**, en el cual se puede obtener una puntación mínima de 30 y una puntuación máxima de 120, se encontró que la puntuación mínima obtenida por los sujetos del grupo control en la medida pre-test del colegio privado fue de 38 puntos y una puntuación máxima obtenida de de 85 puntos, con un puntaje promedio de 55.71 y una mediana de 55.00 puntos. Además, se obtuvo un desviación de 12.00875, con un coeficiente de variación de 22%, señalando un distribución heterogénea.

La distribución de estos datos posee una asimetría positiva (0.603), señalando que la mayoría de los datos se acumulan hacia en los segmentos inferiores de la curva, y por tanto se tiene una mayor frecuencia de puntajes bajos en el cuestionario; así mismo, se obtiene una curva platicúrtica (curtosis= 0.398), por lo que los datos no

impresionan una distribución dentro de una curva normal.

Si bien no se observan en la distribución datos atípicos (ver figura 3), se presenta un desviación de los datos elevadas, producto del amplio rango de valores que va desde 38 hasta 85, donde el 75% de los datos se encuentra ubicados en las puntuaciones inferiores a 65 (Q3= 65), señalando en principio niveles medios de incidencia de dinámicas de bullying dentro del salón de clases. Sin embargo, estos datos deben ser tomados con cautela, ya que los altos puntajes pertenecientes al cuartil restante, elevan el índice de dispersión, generando un aumento espurio en la medida de los puntajes, y por tanto imposibilitando concluir sobre la medida utilizando este parámetro.

Mediante el gráfico de caja y bigote (ver tabla 3) puede apreciarse como la mayor proporción de respuestas ocurren en un rango de 46 hasta 65, mostrando que el alumnado obtiene puntuaciones medias en el auto-reporte pre-test de dinámicas de bullying dentro del aula. Solo 7 personas puntuaron por encima de dicho rango, donde en un análisis detallado puede observarse como estas personas desempeñan diferentes roles en la dinámica, algunos eran victimas-agresores (3/7 sujetos) y otros victimas que buscaban ayudar otros acosados (4/7 participantes). El análisis respectivo de cada componente se realizará posteriormente, de forma que pueda conocerse que rol predomina más en la dinámica de interacción social de cada presente grupo.

En los sujetos del grupo experimental en la medición pre-test del colegio privado, se obtuvo una media de 60.26 puntos, y una mediana de 58.50, siendo el puntaje mínimo obtenido de 37.00 y una puntación máxima de 89.00, con una desviación estándar de 13.22989, obteniendo un coeficiente de variación de 23%, señalando la heterogeneidad de la muestra. A su vez, se presenta una distribución en una curva platicúrtica (curtosis= -0.300) que no se encuentra una distribución acorde a una curva normal, teniendo una asimetría positiva (0.420) que señala mayor presencia de puntajes más bajos en el cuestionario.

A través del gráfico (ver figura 3), puede notarse como la mayor proporción de datos ocurre en un rango de puntajes desde 50 hasta 69, donde el 75% de los datos se

encuentran por debajo de 69.25 (Q3= 69.25), observándose así puntaciones medias indicativas de dinámicas de bullying dentro del salón de clases. Sin embargo, como ocurrió con anterioridad, las características de dicha distribución no permite la generalización de los resultados, producto de los altos niveles de dispersión.

Al realizar un contraste descriptivo de las puntuaciones del puntaje total de bullying en ambas condiciones (control y experimental), se observa que en ambos casos los datos se distribuyen de manera similar, presentando una curva platicúrtica con una asimetría positiva, indicando mayor frecuencia de puntajes bajos en el cuestionario, sin embargo, en el grupo experimental se observa una mediana más elevada que la condición control, indicativa de mayor incidencia de bullying.

Estas diferencias entre grupos puede deberse a que son grupos intactos, es decir, grupos que no se modificaron o agruparon en función del fenómeno acoso escolar, sino que se asumió en base a los reportes de los profesores sobre las dinámicas de interacción en cada salón de clases, donde se esperaba que en el grupo experimental los valores de bullying puntuarán más elevados que en el grupo control, lo cual concuerda con los resultados obtenidos.

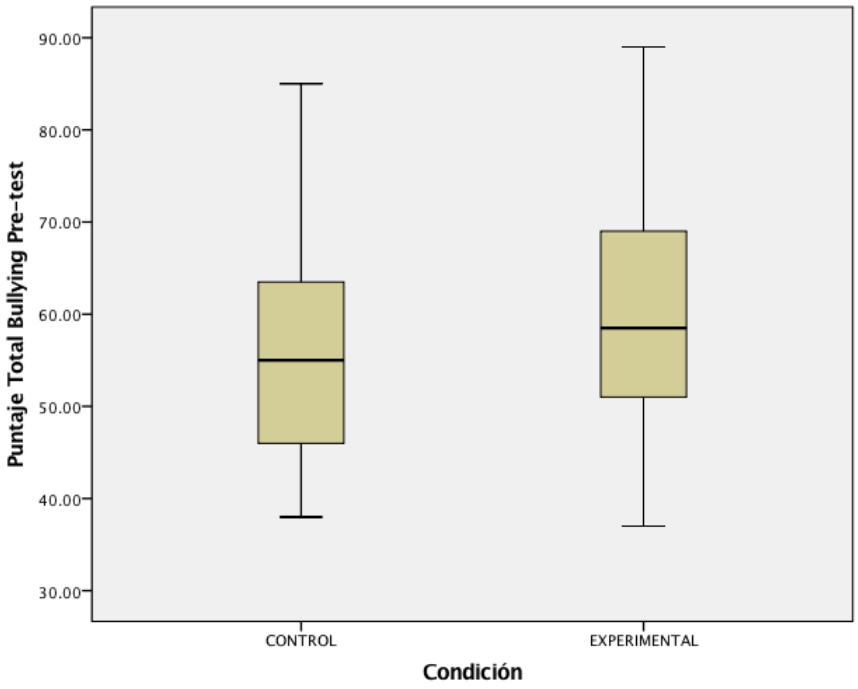


Figura 3. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de bullying en los grupos experimental y control del colegio privado.

Por otra parte, los sujetos en el grupo control en la medición post-test del colegio privado, obtuvieron una media de 54.22 en la puntuación total de bullying, una mediana de 50.00, con una desviación de 13.18664 y un coeficiente de variación de 24%, indicativos de una muestra heterogénea. Adicionalmente, se observa que los datos se distribuyen en una curva platicúrtica (curtosis= - 0.46), junto con una asimetría positiva (0.803), que señala que la mayor proporción de datos se encuentran en puntuaciones bajas, donde la curva disminuye progresivamente hacia el extremo derecho.

Dentro de esta distribución, se observa que el puntaje mínimo obtenido por la muestra en esta mediación fue de 36.00 puntos, mientras que el puntaje máximo de 86.00 puntos. Como se aprecia en la caja y bigote (ver figura 4), la mayoría de los puntajes oscilan entre 43 y 59 puntos, donde el 75% de los datos se encuentra por debajo de 59.00 (Q3= 59.00), señalando que el mayor número de sujetos obtiene puntuaciones por debajo del puntaje medio del test (60 puntos), por tanto, se obtiene

puntajes bajos en la presencia de dinámicas de bullying dentro del salón de este grupo de trabajo.

En la medición post-test de la condición experimental del puntaje total de bullying del colegio privado, se encontró una media de 56.53 y una mediana de 54.50 puntos, presentando una desviación estándar de 11.66112 con un coeficiente de variación de 21% que muestra la heterogeneidad de la muestra. Estos datos se distribuyeron mediante una curva platicúrtica (curtosis= -0.780), por lo que pareciera que los datos se ajustaran a una curva normal, sino que presentan una asimetría positiva (0.429), donde la mayoría de los puntajes se acumulan hacia los valores inferiores de la curva y disminuyen progresivamente hacia el extremo superior de los valores.

Puede apreciarse que el puntaje mayor obtenido por la muestra es de 80 puntos, mientras que el menor obtenido fue de 36. En el grafico (ver figura 4) se observa como el 75% de los valores se encuentran por debajo de 65.25 (Q3=65.25), lo cual muestra puntajes medios de presencia de dinámicas de bullying dentro del aula de clases.

En ambos grupos la medida post-test del puntaje total de bullying se observa como puntajes de dispersión elevados afecta las medidas e interpretación de los datos, generándose un sesgo que se observa más marcado en el grupo control. A su vez, esto puede apreciarse en la comparación de ambas caja y bigotes (ver figura 4), donde los puntajes del grupo control presentan una mayor prolongación de los puntajes obtenidos, mientras que en el grupo experimental se observan una mayor compenetración de los datos.

Vale acotar que al contrastar las correspondientes medianas de cada grupo, se observan resultados más bajos en cada grupo, en comparación los resultados obtenidos en el pre-test, así mismo, se observa que el grupo experimental persiste presentando mayores niveles de dinámica de bullying que aquel grupo de condición control.

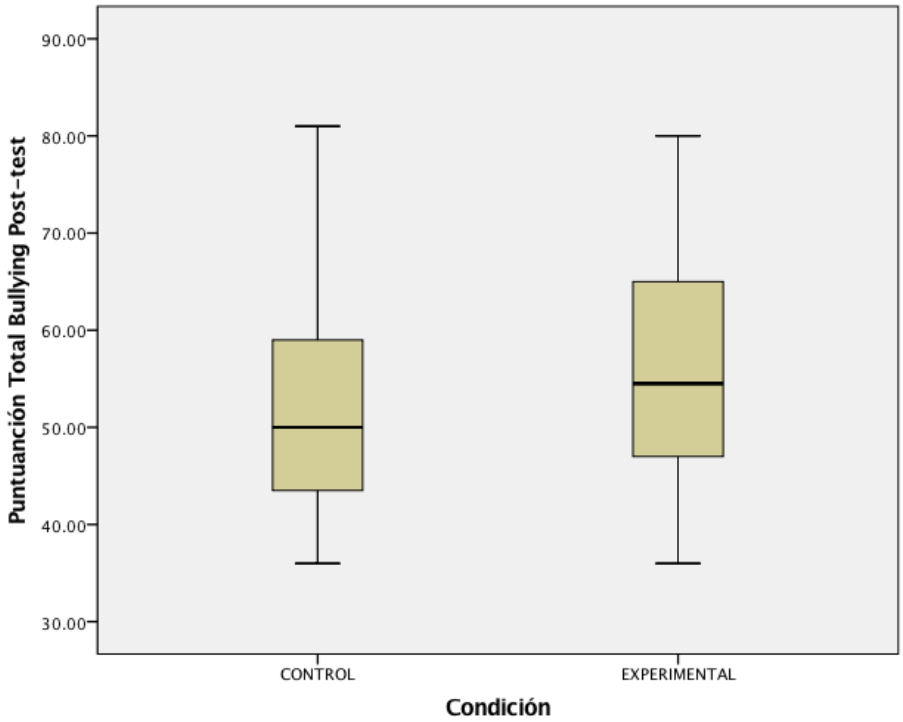


Figura 4. Caja y bigote de la medición post-test del puntaje total de bullying en los grupos experimental y control del colegio privado.

En relación al factor **comportamientos intimidatorios**, en el cual puede obtenerse una puntación mínima de 09 y una máxima de 36, se observó que los alumnos del grupo control en la medida pre-test del colegio privado obtuvieron una media de 13.54 y una mediana de 13, con un puntaje mínimo de 9 y uno máximo de 21. Adicionalmente, se encuentra una dispersión de 3.60835 con un coeficiente de variación de 27%, señalando que los datos se distribuyen de una forma muy heterogénea.

Al analizar los detalles de dicha distribución se observa que los datos no parecen distribuirse acorde a una curva normal sino de forma platicúrtica (curtosis= -0.898), y con una asimetría positiva, indicativa de puntajes bajos más elevados. Puede apreciarse en el gráfico (ver figura 5), como el 75% de los participantes se agrupa por debajo de puntaciones de 16 (Q3= 16.00), por debajo la puntuación media posible (18.00), así mismo el puntaje máximo obtenido fue de 21, por lo que puede observarse como en dicho grupo se presentan bajos niveles de comportamientos agresivos, pues solo 4 niños reportan comportamientos moderadamente agresivos (aquellos por encima

de 18).

A su vez, en el grupo experimental en la medición pre-test del colegio privado se obtuvo en el factor comportamiento intimidatorio un puntaje mínimo de 09, mientras que el máximo fue de 36. Se obtuvo un puntaje medio de 18.80 y una mediana de 15.00, donde los puntajes se distribuyeron con una dispersión de 5.7739, presentando un coeficiente de variación de 37%, lo cual señala que es una muestra muy heterogénea en la distribución de esta variable.

Adicionalmente, se observa que la distribución presenta una curva leptocúrtica (curtosis= 4.400) con una asimetría positiva (1.728), por lo que la distribución de la variable no impresiona adaptarse a una curva normal, sino que los datos se van acumulando en los valores más bajos de la curva, y progresivamente va decayendo, al presentarse baja frecuencia de puntajes más altos.

Así mismo, en la distribución se observa que existen dos datos atípicos (ver figura 5), de los sujetos 46 y 59, lo cual explica la elevación del índice de dispersión de la distribución, que genera una reducción de la confiabilidad de las tendencias centrales como medidas concluyentes. Puede también observarse en el grafico de caja y bigote que la mayoría de los alumnos del grupo experimental ha realizado comportamientos intimidatorios en una baja medida (Q3= 17.25), pues el 75% de los sujetos obtiene puntuaciones por debajo del puntaje medio del rango de puntajes posibles (18.00); sin embargo, existen casos puntuales, como los datos atípicos, que realizan este comportamiento en alta medida, que se perciben así mismos como agresores y ocasionan las dinámicas de bullying dentro del salón de clases.

En un análisis detallado de los datos atípicos encontrados en la distribución de este grupo experimental, se observa que tanto el sujeto 46 como el 59 presentan puntajes elevados del factor de comportamiento intimidatorio, que muestran que desempeñan un rol de agresor dentro del aula de clase, superando el sujeto 46 una desviación de la media (puntaje pre-test= 28.00), y el sujeto 59 dos deviaciones de la media aritmética (puntaje pre-test= 36.00). Si bien, ambos reportaron a su vez puntajes altos de victimización que puedan señalar que participan como víctimas-agresores, no

presentan puntajes altos en los restantes dos factores, lo cual muestra que estos niños no contestaron el cuestionario con una fijación de respuesta máxima, teniendo mayor probabilidad de estos niños desempeñar dichos roles en su aula de clases.

En el contraste entre ambas condiciones pre-test, como mencionado anterior, el fenómeno se comporta de forma distinta ya que se conserva la naturalidad de interacción de cada salón. Se observan como en el grupo experimental se presentan mayores reportes de conductas intimidatorias, lo cual coincide con lo señalado por las profesoras de cada curso, lo cual no solo se aprecia en las medias y mediana obtenidas, sino en la intensidad auto-manifiesta por los agresores de cada grupo (puntaje máximo de grupo control= 21.00; puntaje máximo de grupo experimental= 36.00).

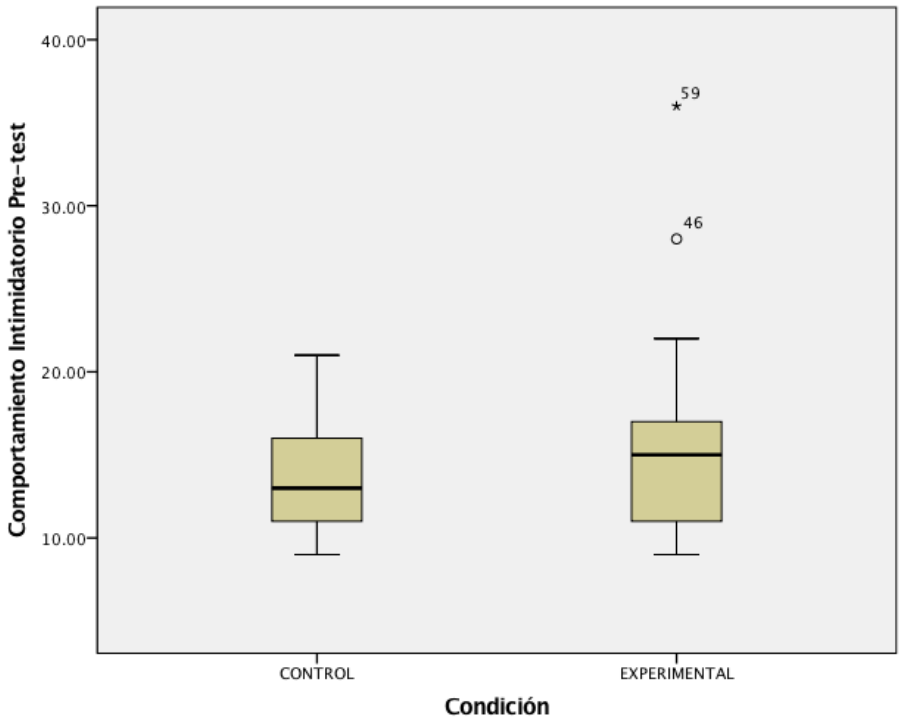


Figura 5. Caja y bigote de la medición pre-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio privado.

Por otro lado, en los sujetos del grupo control en la medición post-test del colegio privado en el factor comportamiento intimidatorio obtuvieron una media aritmética de 15.20 y una mediana de 13 puntos, donde la menor puntuación obtenida

fue de 9.00, mientras que la más alta corresponde a 33 puntos. Los datos se distribuyeron con una desviación estándar de 6.39761, con un coeficiente de variación de 42%, por lo que los puntajes se distribuyen de forma muy heterogénea.

Así mismo, la distribución presenta una curva leptocúrtica (curtosis= 2.279), mostrando que los datos no parecen distribuirse acorde a una curva normal, además, se presenta una asimetría positiva (1.740), con lo que la mayoría de los datos se encuentran condensados en las partes más baja de la curva, apaciguándose hacia el extremo superior de los valores. En el gráfico de caja y bigote (ver figura 6) se observa la presencia de 4 datos atípicos, que son responsables del aumento de la dispersión, ocasionando el incremento espurio de la distribución de los datos, disminuyendo la confiabilidad de estos parámetros estadísticos.

A grueso modo, se observa que la mayoría de los participantes han realizado en baja medida comportamientos intimidatorios ha otros miembros del salón de clases, pues se evidencia que el 75% de los sujetos obtiene puntuaciones por debajo del puntaje medio posible en el rango de respuesta (Q3= 17.00). Sin embargo, se observa la presencia de 4 niños que reportan la realización de comportamientos agresivos con mayor intensidad, obteniendo todos puntuaciones por encima de 2 desviaciones de la media: (a) sujeto #02 (puntuación post-test= 28), (b) sujeto #07 (puntuación post-test= 32), (c) sujeto #15 (puntuación post-test= 30) y, sujeto #28 (puntuación post-test= 33); así mismo, en los cuatros sujetos, se observa un aumento significativo de la puntuación total obtenida, pues en el pre-test obtuvieron un puntaje: (a) 18, (b) 18, (c) 13 y, (d) 19, respectivamente.

De la misma forma, se encuentra que el grupo experimental del colegio privado obtuvo en la condición post-test del factor de comportamiento intimidatorio un puntaje promedio de 16.06 y una mediana de 15.00, donde la puntuación mínima obtenida fue de 9 puntos, y la máxima de 31. Los datos presentaron una desviación típica de 5.88354, junto con un coeficiente de variación de 37%, que pone de relieve la heterogeneidad con la que se distribuyen los datos de la muestra en dicho factor.

Sumando a esto, se encuentra que la curva no impresiona un ajuste a una curva

normal, sino que presenta una forma leptocúrtica (curtosis= 0.420), junto con una asimetría positiva (1.037), que señala una la mayoría de los sujetos en el grupo experimental obtiene en el post-test puntuaciones bajas en el factor de comportamientos intimidatorio y siendo muy pocos los que obtienen puntuaciones elevadas. Aunando a esto, puede apreciarse en el gráfico la presencia de 2 datos atípicos, que elevan de forma espuria la media aritmética e incrementan la dispersión de los datos.

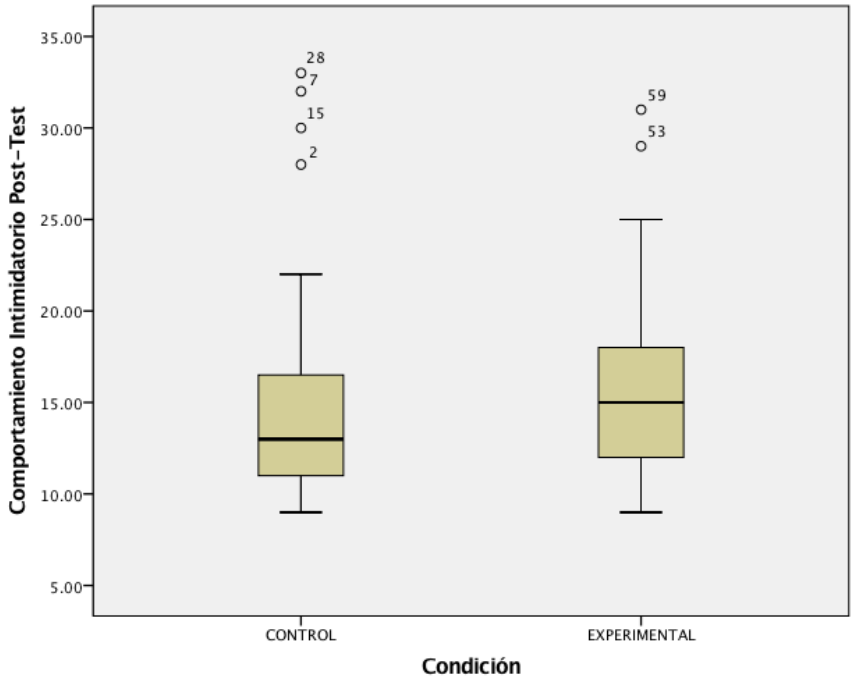


Figura 6. Caja y bigote de la medición post-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio privado.

Dicho esto, se encuentra con un grupo de niños que presentan bajos niveles de comportamiento intimidatorios en la condición experimental en el momento post-test, donde el 75% de los participantes obtienen puntajes bajos medios (Q3= 18.50), aunque se presentan casos puntuales que ejercen el rol de agresor de forma repetitiva (casos atípicos: 53 y 59), obteniendo en ambos casos puntajes por encima de dos desviaciones de la media de dicha muestra. Al detallar los puntajes de estos dos sujetos, se logra percibir una reducción del puntaje total en el sujeto #59, quien obtuvo el puntaje máximo en ambas mediciones (puntaje pre-test= 36; puntaje post-test= 31),

mientras que en el caso del sujeto #53 se observa un aumento de la intensidad de dichos comportamientos (puntaje pre-test=16; puntaje post-test= 29).

En cuanto al factor **victimización recibida**, en el cual se puede obtener un puntaje mínimo de 10 puntos y uno máximo de 40, se encontró en el grupo control del colegio privado en la medición pre-test que el promedio de puntuaciones fue de 18.57 y una mediana de 17 puntos, distribuyéndose con una desviación estándar de de 6.731 y presentando un coeficiente de variación de 37%, indicativo de una muestra muy heterogénea. Se observa además, que el rango de respuesta va desde un mínimo puntaje de 10 hasta una puntuación obtenida de 34.

Dicha distribución no parece ajustarse curva normal, sino que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.152), junto una asimetría positiva (0.860), que señala que hay una tendencia de los datos a estar acumulados en los valores inferiores, disminuyendo de forma gradual hacia el extremo superior.

Con base a los resultados obtenidos, se observa como el 75% de los sujetos puntúa por debajo de 23 puntos (Q3= 23.00), señalando que la mayoría de los participantes ha sido victimizado en niveles medios, donde se hace notorio resaltar que existen casos donde hay una puntación más elevada, un grupo de persona que es victimizado con más intensidad que el resto (4 sujetos puntúan sobre 30), lo cual explica la elevación del índice de dispersión (ver figura 7). No se considera que estos sujetos se encuentren falseando el test al responder sistemáticamente por la puntuación máxima, ya que en un análisis detallado del resto de los factores, se encuentran puntuaciones variadas, que no se encuentran marcadas por el sesgo de respuesta.

En el grupo experimental del colegio privado se observa en la medición pre-test del factor victimización recibida se obtuvo una media aritmética de 20.63 y una mediana de 19.50, donde obtuvieron un puntaje mínimo de 10 puntos y uno máximo de 40 puntos. Los puntajes se distribuyeron con una desviación estándar de 8.89589, presentando un coeficiente de variación de 43%, que muestra que los datos se presentan de forma muy heterogénea.

Dentro de las características de dicha distribución se encuentra que presenta una asimetría positiva (0.808), demostrando que la mayoría de los datos se acumulan en los valores inferiores de la curva, y se apaciguan gradualmente en el extremo superior de los valores, por lo que la distribución no impresiona similitud con una curva normal, sino que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.335).

Tras estos resultados, se encuentra que el grupo experimental en la medición pre-test la mayor proporción de los niños reporta haber sido víctima de acoso de parte de otros compañeros con un intensidad moderada. Se observa (ver figura 7) como el 75% de los alumnos responde con puntuaciones por debajo de 25.5 (Q3=25.5), señalando que el nivel de intensidad moderada de victimización ocurre para el mayor número de niños, sin embargo, se observa un grupo de alumnos que es acosado en mayor intensidad, llegando a reportar dos sujetos el puntaje máximo del factor (40), lo cual debió de revisarse para evitar que hubiera ocurrido una preferencia de respuestas por puntajes más altos, lo cual no fue al caso para estos sujetos al revisar otros factores, donde obtenían puntuaciones inferiores, por tanto tienen mayor probabilidad de reportar fidedignamente que presentan un rol de victima dentro del salón de clases.

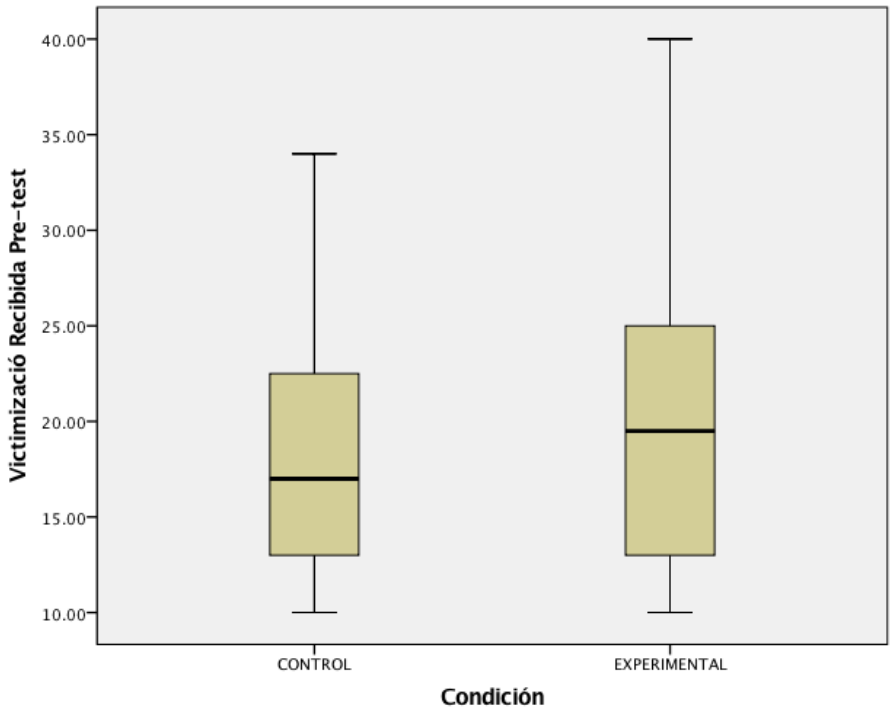


Figura 7. Caja y bigote de la medición pre-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio privado.

Al contrastar ambos grupos en la condición pre-test, si bien se encuentran que presentan características similares en cuanto a la distribución de los datos y la forma de curva presentada, se observa que en la condición de experimental se presentan mayor mayores de niveles de victimización, lo cual corresponde al reporte realizado por los profesores de ambos cursos, donde reportaban mayores niveles de acoso en el salón utilizado como grupo experimental. Estas diferencias de grupos obedece a características naturales de los grupos de las que no se disponía ningún control por tratarse de grupos intactos.

Al evaluar los resultados obtenidos por el grupo control del colegio privado en la medición post-test del factor victimización recibida, se encuentra que obtuvieron un rango de puntajes desde un mínimo de 10 puntos hasta un puntaje máximo de 38, donde el promedio de las puntuaciones fue de 17.20 junto una mediana de 15, distribuyéndose con una desviación típica de 7.07439 y presentándose con ello una coeficiente de varianza de 41%, mostrando una distribución muy heterogénea.

De manera detallada, se aprecia como la distribución presenta una asimetría positiva (1.286) que muestra como las datos se recopilan en las puntuaciones inferiores de la curva, y van disminuyendo de forma progresiva hacia el extremo superior, generando que los datos presenten una forma leptocúrtica, y por tanto, no se parecen adaptarse las puntuaciones a una curva normal (curtosis= 0.997). Dentro de la distribución se observa la presencia de un dato atípico (ver figura 8), el cual explica la elevación de la dispersión presentada, los cuales impiden la generalización de los resultados en función de estos estadísticos.

Partiendo de estos resultados, puede notarse que la mayoría de los sujetos reportan haber presentando ha presentado experiencias de victimización, donde el 75% reporta que ocurren en menor medida (Q3= 21.00), sin embargo, un grupo de 7 alumnos reporta mayores niveles de acoso, por lo que las víctimas en este espacio de clases puede tratarse de un grupo en particular, que es maltrato en mayor medida que otros integrantes del aula de clases. En un análisis detallado del dato atípico de la distribución, se encuentra que el sujeto presenta puntuaciones elevadas en el factor de victimización en ambos momentos de la medición (puntuación pre-test= 34.00; puntuación post-test= 38.00), lo cual impresiona que el alumno representa un rol de victima dentro de la dinámica de clase y no respondió de forma azarosa el cuestionario presentado; además, se aprecia un incremento de los niveles de agresión dirigidos hacia el mismo.

Así mismo, se observa en el grupo experimental del colegio privado en la medición post-test del factor victimización recibida un puntaje medio de 18.63 y una mediana de 16.00, distribuyéndose los datos con una desviación típica de 8.44652, ocasionando un coeficiente de varianza de 45%, que muestra que el grupo es muy heterogéneo en la distribución del factor victimización. Los alumnos del grupo presentaron además un puntaje mínimo de 10 y uno máximo de 40, lo cual corresponde a los valores extremos posibles de obtener en dicho factor.

Adicionalmente, se encuentra que los datos no muestra similitud a una curva normal, sino que presenta una curva platicúrtica (curtosis= -.0037), junto una asimetría

positiva (0.932), que muestra como la mayoría de los sujetos se sitúan en extremos inferiores de la curva, y en menor medida en el extremo superior, por lo que la curva disminuye gradualmente hacia dicho extremo. En el grupo no se observan datos atípicos (ver gráfico 8), sino que se encuentra que los alumnos obtienen puntuaciones distribuidas dentro de todo el rango posible, sin embargo, al ser en menor medida los que puntúan en el extremo superior, se ve elevada el nivel de dispersión de los datos, ocasionando un deterioro de la capacidad de generalizar estos estadísticos.

En base a estos resultados, puede observarse como la mayoría de los sujetos reportan haber recibido niveles bajos de victimización en el aula de clases, donde el 75% de sujetos puntúan por de bajo de 24 puntos (Q3= 24.00). Sin embargo, se encuentra un grupo de niños que reportan niveles elevados de agresión (5 niños puntúan sobre 30), señalando que el acoso ocurre dentro del aula de clases de forma repetitiva sobre un grupo especifico de niños. Vale acotar, que el alumno que presenta la puntuación máxima del factor en dicha medición (puntaje post-test= 40.00), puntúa con el mismo puntaje en la medición anterior (puntaje pre-test=40.00), lo cual no ocurre con otro factores, y podría señalar que el sujeto responde con fidelidad el cuestionario, y por tanto, desempeña un rol de víctima dentro del espacio de clases.

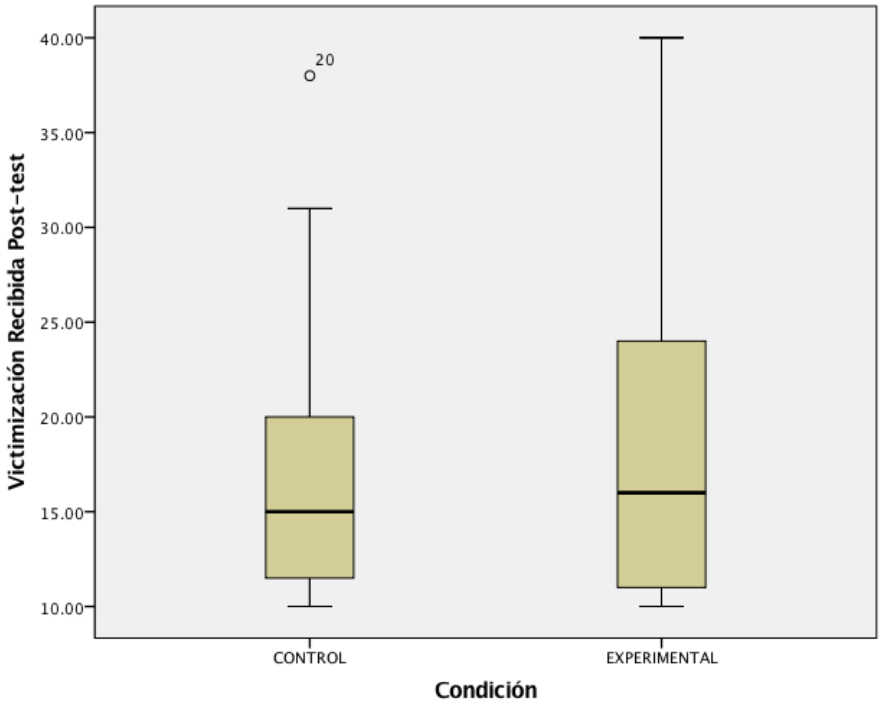


Figura 8. Caja y bigote de la medición post-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio privado.

En cuanto al factor **observador activo en defensa del acosado**, dentro del cual es posible obtener una rango de puntuación desde 7 puntos hasta 28 puntos, se encontró que los alumnos del grupo control del colegio privado en la medición pre-test obtuvieron una puntuación media de 16.94 junto con una mediana de 16 puntos, distribuyéndose en base a una desviación estándar de 4.62056, llegando así a presentar un coeficiente de variación de 27%, llegando apreciarse que el conjunto de datos es muy heterogéneo.

Los alumnos del presente grupo presentaron un puntaje mínimo de 9 puntos y una puntuación máxima de 27 puntos. Esta distribución presenta una asimetría positiva (0.198), donde los datos se acumulan en los valores inferiores de la curva, y disminuyen gradualmente hacia el extremo superiores de la curva; además, no parecen adaptarse a una curva normal (Curtosis= -0.872), sino que la curva presenta una forma platicúrtica (Ver Figura 9).

En este sentido, se encontró en la distribución que la mayoría de los alumnos

han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado entre un nivel bajo y moderado, donde el 75% de los participantes responden por debajo de 21 puntos (Q3= 21.00), sin embargo, la elevada dispersión de los datos no permite concluir en función del grupo de alumnos en general.

En los sujetos del grupo experimental del colegio privado en la medición pre-test del factor observador activo en defensa de acosado, se observó que presentaron un rango de respuesta desde un puntaje mínimo de 9 puntos hasta una puntuación máxima de 25, donde se obtuvo un promedio de 16.40 y una mediana de 16 puntos. Los datos de este grupo de niños se distribuyeron con una dispersión de 4.23939, generándose un coeficiente de variación elevado de 26%, lo que señala que la distribución de puntajes se realiza de forma muy heterogénea.

Aunando a esto, se aprecia en el gráfico de caja y bigote (ver figura 9) como la distribución presenta una asimetría positiva (0.249) que muestra como los puntajes se acumulan en mayor medida en el extremo inferior de la curva, apaciguándose de forma progresiva en el extremo superior de la misma curva; además, estos datos no parecen guardar similitud con una distribución ajustada a una curva normal, sino que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.807).

A pesar de los altos niveles de dispersión, que imposibilitan de la generalización de estos estadísticos, puede describirse que la mayoría de los alumnos de este grupo han presentado acciones en búsqueda de defender a otros compañeros de clases cuando son victimados, presentándose en niveles moderados en la mayoría de los participantes, pues el 75% de los miembros del grupo obtienen puntuaciones inferiores o iguales a 20 puntos (Q3= 20.00), siendo muy pocos los sujetos que realizan dicha acciones de forma intensa (6 sujetos que puntúan sobre 20).

Al comparar ambos grupos en sus puntuaciones pre-test en el factor observador activo en defensa del acosado, se encuentra que el fenómeno se comporta de forma similar en ambos grupos, obteniendo en ambos características similares en la distribución de los datos, así como observándose como en ambos grupos ocurre con mayor frecuencia puntajes moderados, sin presentar datos atípicos.

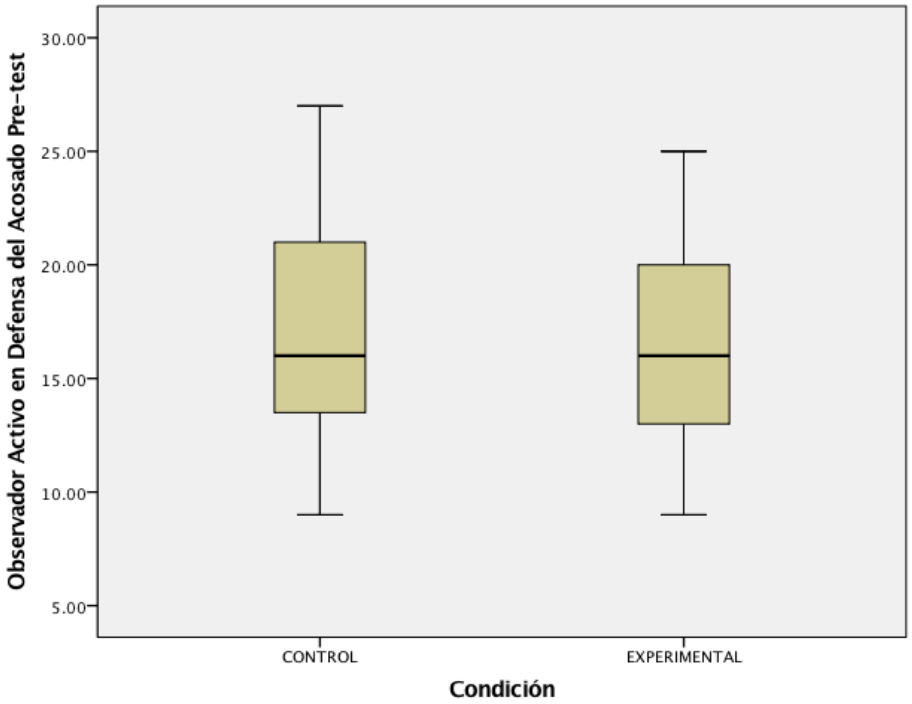


Figura 9. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio privado.

Por otro lado, en la medición post-test del factor observador activo en defensa del acosado en el grupo control del colegio privado, se encuentra que los alumnos obtuvieron un puntaje medio de 15.45 y una mediana de 15 puntos, siendo el puntaje mínimo obtenido de 7 puntos y el máximo de 38, presentándose una desviación típica de 5.62214 y un coeficiente de variación de 36% que señala que la muestra presenta una distribución muy heterogénea.

Adicionalmente, la distribución de los puntajes se distribuye a través de una curva platicúrtica (curtosis= -0.476), distanciando que se parezca a una curva normal, así mismo, los datos muestran una asimetría positiva (0.375), que señala una tendencia de los datos a acumularse en las posiciones inferiores de distribución de la curva, y viéndose disminuyendo gradualmente hacia las posiciones superiores de la curva. Se observa además un alto nivel de dispersión, que no permite concluir mediante estos parámetros estadísticos.

Pese a los niveles elevados de dispersión, puede apreciarse como la mayoría de los alumnos han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado en niveles medios, obteniéndose que el 75% de los participantes obtienen puntuaciones por debajo de 19 puntos (Q3=19.00), aunque se presentan sujetos que realizan con mayor intensidad dichas conductas de ayuda a sus compañeros, y que son los responsables de la elevación de la dispersión de estos datos. Vale además acotar, que el comportamiento de la variable se mostró similar en ambas situaciones de mediación para este grupo.

En cuanto al grupo experimental del colegio privado en la medición post-test del factor observador activo en defensa del acosado, se obtuvo que dichos participantes puntuaron dentro de un rango que va desde un mínimo de 7 puntos hasta un máximo de 26, donde el puntaje promedio fue de 14.36 y la mediana de 13.50 puntos, presentando una distribución muy heterogénea (CV=34%), marcada por una desviación estándar elevada de 4.86708.

La distribución de los datos en esta medida no impresionan ajustarse a una curva normal, sino que se presentó una curva platicúrtica (curtosis= -0.071), junto a una asimetría positiva (0.726), que los puntajes se acumulan en el extremo inferior de la curva y disminuyen gradualmente hacia el extremo superior. Como se observa en la figura de caja y bigote (ver figura 10), el rango de puntaciones se ve disminuida en comparación al grupo control, sin embargo, persisten presentándose niveles elevados de dispersión, que señalan que estos datos no son generalizables al grupo de alumnos en total.

Pese estas dificultades, se encuentra que la mayoría de los niños realiza comportamientos de ayuda a las víctimas en situaciones de acoso en niveles bajos y medios, donde el 50% de los sujetos responde por debajo de la media (Q2=13.50) y el 75% por debajo de 17.5, siendo reducido el número de sujetos que realizan estos actos con mayor intensidad. Al contrastar estos datos con los obtenidos en la medición pre-test, se impresiona una reducción de la intensidad con la que se realizan estos comportamientos de ayuda al otro.

Tanto el grupo control como el experimental, presentaron una distribución similar de la presente variable, donde se reportan en ambos casos que la mayoría de los sujetos ayuda a los acosados en niveles bajos y moderados, sin embargo, se observa en el grupo control un mayor rango de distribución de datos, observándose que el pequeño grupo que ejerce estos comportamientos con mayor intensidad, reporta mayores niveles que los que reportan los niños en la condición experimental en el post-test.

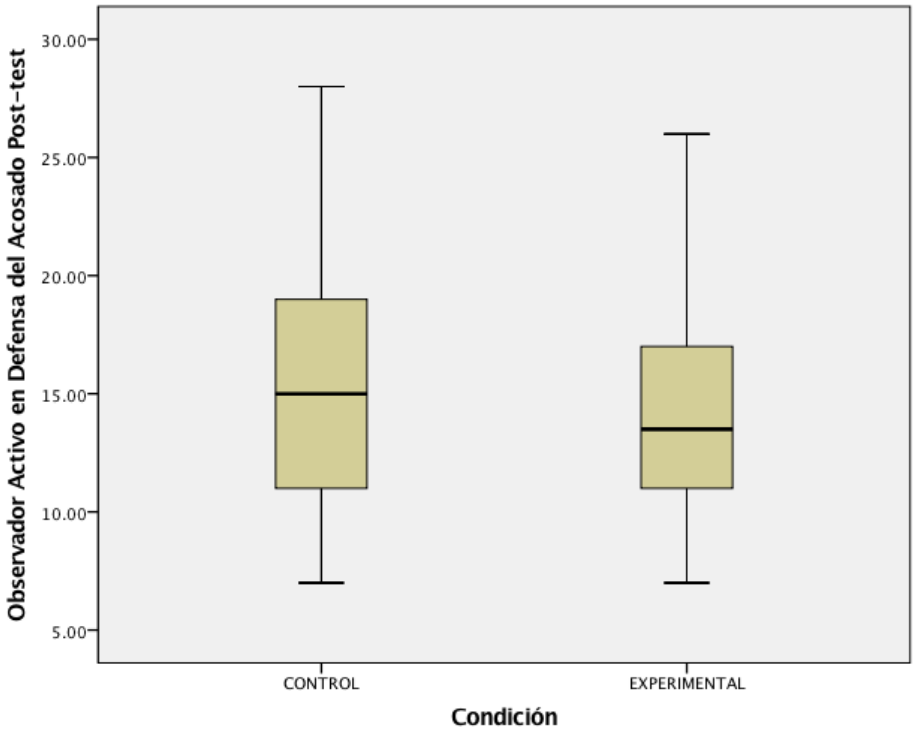


Figura 10. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio privado.

En relación al cuarto factor del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV), correspondiente al **observador pasivo**, el cual puede ser respondido bajo un rango de puntuaciones que vas desde 4 hasta 16, se encuentra que en el grupo control del colegio privado en la medición pre-test se obtuvo un puntaje medio de 6.65 con una mediana de 6 puntos. Estos niños respondieron presentaron un puntaje mínimo de 4 puntos y uno máximo de 12, los cuales se vieron distribuidos bajo una

desviación típica de 2.23532, viéndose como una muestra muy heterogénea (CV=34%).

Esta distribución, además de ser muy heterogénea, presenta una asimetría positiva (0.525), por los que la mayor proporción de datos se encuentran en los valores inferiores de la curva, y siendo muy pocos los encontrados en el extremo superior; adicionalmente, la distribución no parece encontrarse acorde a una curva normal, sino que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.518).

A pesar de no presentarse datos atípicos (ver figura 11), la distribución presenta como característica una elevada dispersión, que no permite concluir en función del comportamiento del grupo. Como se observa en los datos, la mayoría de los sujetos han realizado han sido espectadores pasivos en situaciones de acoso en muy baja medida, donde el 75% (Q3= 8.00) de los sujetos puntúa por debajo del puntaje medio posible en el rango de puntuación (8.00), siendo así muy pocos los niños que observan pasivamente las situaciones de acoso a otros niños.

En cuanto al grupo experimental en la medición pre-test del factor observador pasivo, puede encontrarse que los sujetos responden dentro de un rango donde el puntaje mínimo encontrado fue de 4 puntos, mientras que el máximo fue de 11, presentando una media aritmética de 7.43 junto con una mediana de 7.50 puntos, donde los datos se distribuyen con una desviación típica de de 1.52414 y un coeficiente de variación de 21%, indicando que se trata de una muestra heterogénea.

La distribución de estos datos posee una forma leptocúrtica (curtosis= 0.498), por los que la acumulación de los datos se realizan en un punto especifico, haciendo que los datos no parezcan ajustarse a una curva normal, además, se presenta una asimetría positiva (0.073), por lo que la mayor proporción de los datos se recopila en los valores inferiores de la curva, apaciguándose gradualmente en los extremos superiores. Adicionalmente se observa un total de 6 datos atípicos (ver figura 11), lo cual genera el aumento de la dispersión, conllevando que estos datos no sean generalizables para todo el grupo.

Con base a estos resultados, se observa que la mayoría de los sujetos presenta comportamientos pasivos en defensa de acosados en niveles medios, donde la mayor proporción de datos se acumulan entre puntuaciones que van desde 6 puntos hasta 8 (ver figura 11). Sin embargo, se presentan 3 casos atípicos en cada extremos de la distribución, señalando que existen sujetos (36, 57, 58) que se muestran muy pasivos frente la presencia de actos violentos, como sujetos (40, 55, 62) en el otro polo que buscan actuar en vez de observar pasivamente el desenlace de los eventos que implican acoso.

Al comprar ambos grupos (experimental y control) del colegio privado en la distribución del factor observador pasivo en su medición pre-test, se encuentra que en el grupo control se presentan mayormente puntuaciones bajas, pero los puntajes se distribuyen en todo el espectro posible, mientras que en el grupo control la gran mayoría de los datos se acumulan entorno a puntuaciones medias, siendo muy específicos los sujetos que sobre salen del rango medio.

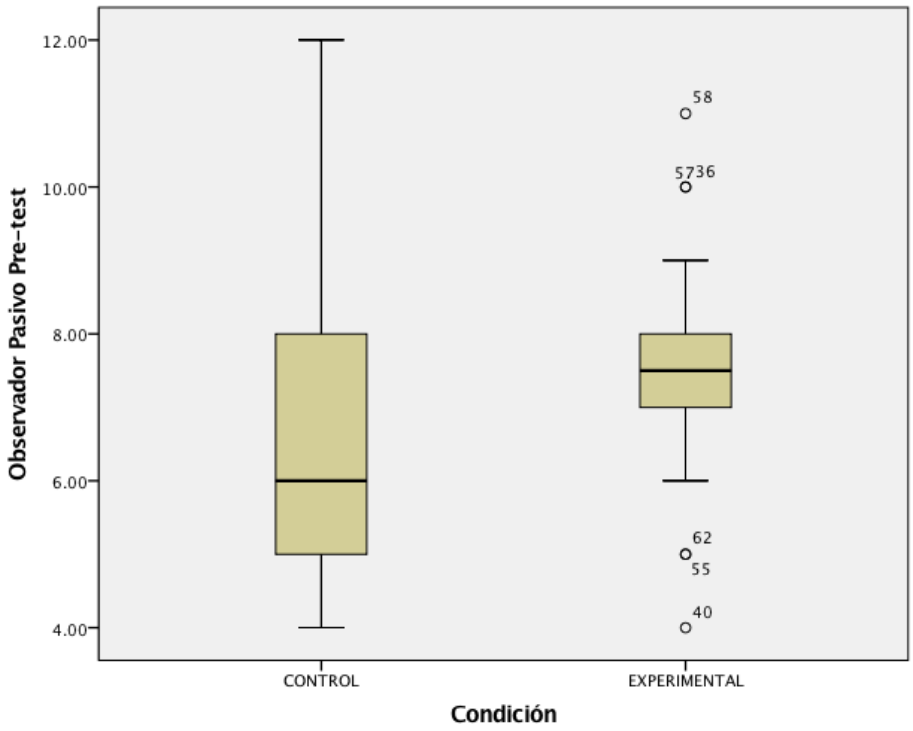


Figura 11. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio privado.

Por otra parte, en las medición post-test del factor observador pasivo en el grupo control del colegio privado, se encuentra que el alumnado obtiene una puntuación mínima de 4 puntos junto a una máxima de 11, donde se presenta un promedio de 6.37 y una mediana de 6 puntos, los cuales se distribuyen con una dispersión de 2.32740, llegando así a tornarse en una muestra muy heterogénea (CV= 37%).

Especialmente, esta distribución no parece adaptarse a una curva normal, sino que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -1.027), junto a una asimetría positiva (0.574) que señala que los datos presentan una tendencia a acumularse en los extremos inferiores de la curva y la misma ir disminuyendo de forma progresiva hacia el extremo superior. No se observa en la distribución datos atípicos (ver figura 12), pero se presenta una elevada dispersión que inhibe la posibilidad de generalizar estos parámetros a todo el grupo.

Tomando estos resultados, puede decirse que este grupo control en su medición post-test presenta en su mayoría bajos niveles de comportamientos pasivos frente la visualización de un acto agresivo, donde el 75% responde con puntuaciones por debajo de 9 puntos, y siendo solo 4 sujetos los que superan dicho puntaje (Q3= 9.00). Si bien los resultados concuerdan con las puntuaciones obtenidas en las medición pre-test, el rango máximo se ve disminuido en la medida post-test (ver figura 12).

En el grupo experimental del colegio privado en la medición post-test del factor observador pasivo, los participantes obtuvieron una puntuación media de 7.46 y una mediana de 7 puntos, los cuales se distribuyen con una desviación estándar de 3.313746, por lo que se presenta un coeficiente de variación de 42%, demostrando que la muestra es muy heterogénea.

Al detallar a profundidad dicha distribución se observa que posee una asimetría positiva (0.755), donde los sujetos de la muestra presentan una tendencia a acumularse en los valores inferiores de la curva, y con menos frecuencia se reportan sujetos en los valores superiores; además, presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.464), por lo que la distribución, al ser muy heterogénea y presentar niveles altos de dispersión, se aleja de una distribución ajustada a una curva normal.

Tomando de base estos resultados, se encuentra que los sujetos del grupo experimental en esta medición presentan en su mayoría niveles bajos de comportamientos pasivos frente la percepción de un compañero siendo victimizado, donde un 75% de los sujetos obtienen puntuaciones inferiores a 10 puntos (Q3= 10.25), sin embargo, se observa en menor media sujetos que reportan niveles altos de pasividad frente estas situaciones. Vale acotar, que en comparación a la medida pre-test obtenida por este grupo, en la distribución post-test los resultados se encuentran más distribuidos por la amplia gama de puntajes posibles, y no recopilados en torno a un valor, generando una mayor dispersión de los datos.

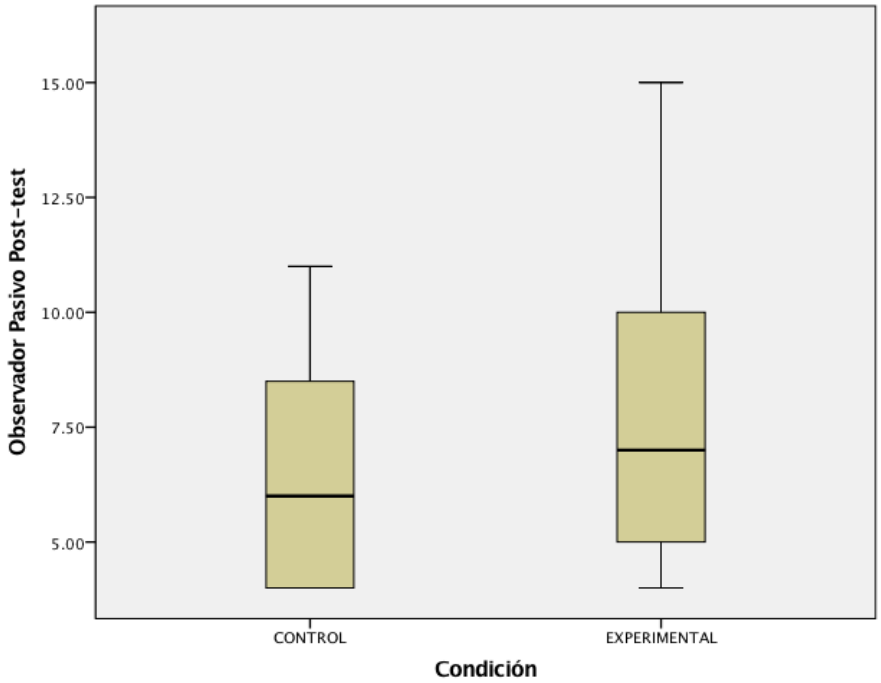


Figura 12. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio privado.

Por último, en relación al **puntaje total de ansiedad social,** donde las puntuaciones posibles oscilan entre un mínimo de 20 puntos y un máximo de 80 puntos, en el grupo control del colegio privado en la medición pre-test se observó que obtuvieron un puntaje mínimo de 29 y un máximo de 73 puntos, donde presentaron un puntaje medio de 41.28 y una mediana de 39, junto con una desviación típica de 9.84459, por lo cual generó un coeficiente de variación de 24%, el cual describe a la muestra como heterogénea.

Esta muestra, además de heterogénea, no impresiona similitud con una curva normal sino que presenta una forma leptocúrtica (curtosis= 1.423) y una asimetría positiva (1.134) donde los datos tienden a recopilarse en los valores inferiores del cuestionario, y en menor medida se obtienen puntuaciones superiores. No se observa ninguna puntuación atípica dentro de la distribución (ver figura 13), pero si un elevado monto de dispersión que ocasiona una distorsión de medidas como la media, y que por tantos dichos estadísticos no puede ser tomados como representativos de todo el grupo.

Tomado estos resultados, se observa que la mayoría de los alumnos presenta niveles medios de ansiedad social, donde el 75% de los sujetos se ubica en puntuaciones igual o inferiores a 51 puntos (Q3= 51.00), sin embargo, se encuentran sujetos que presentan niveles elevados del fenómeno, donde el sujeto que puntúa sobre dos desviaciones de la media del grupo (puntaje pre-test= 73.00), pero de forma similar lo reporta en medidas posteriores (puntaje post-test=67.00), por lo que no se trata de un sujeto tratando de falsear el test, sino que presenta el fenómeno de una manera más marcada que otros compañeros de clases.

Al considerar las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental del colegio privado en al medición pre-test del puntaje total de ansiedad social, se encuentra que e grupo presentó un rango de puntajes que va desde una puntuación mínima de 25 hasta un puntaje máximo de 66, donde la puntuación media fue de 41.70 y la mediana de 41.50, donde los datos se distribuyeron con una desviación típica de 10.80597, percibiéndose así la muestra como muy heterogénea (CV= 26%).

La distribución de puntajes de este grupo presentó una asimetría positiva (0.638), por los que los datos tienden a acumularse en los valores inferiores de la curva, y en menos medida se presentan en el extremo superior, así mismo, también presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.043), por lo que los datos no impresionan ajustarse a una distribución normal. En la distribución no se presentan datos atípicos, sin embargo, se observa un monto elevado de desviación, por lo cual no puede tomarse estos estadísticos como concluyentes del comportamiento de la variable de

todo el grupo.

Sin embargo, pese los inconvenientes presentados por el alto monto de dispersión, se encuentra que el grupo presenta niveles medios de ansiedad social, donde el 75% de los niños obtiene puntuaciones iguales o inferiores a 47 puntos (Q3= 47.25). Igualmente, se presentan alumnos que reportan la presencia del fenómeno en menor medida, y por tanto, ocasionan que la muestra se torne heterogénea.

Al contrastar ambos grupos en su distribución en la puntuación pre-test en el puntaje total de ansiedad social, se observa que aunque la forma de las curvas en las que se distribuyen los puntajes son distintas (experimental= platicúrtica; control= leptocúrtica), en ambos casos el fenómeno se es presentando en niveles medios en ambos grupos de niños, habiendo mínimas excepciones que reportan mayores puntajes. Sin embargo, vale acotar que en el grupo control la distribución presenta limites más elevados, pues la persona con mayor presencia del fenómeno, presenta mayores puntajes.

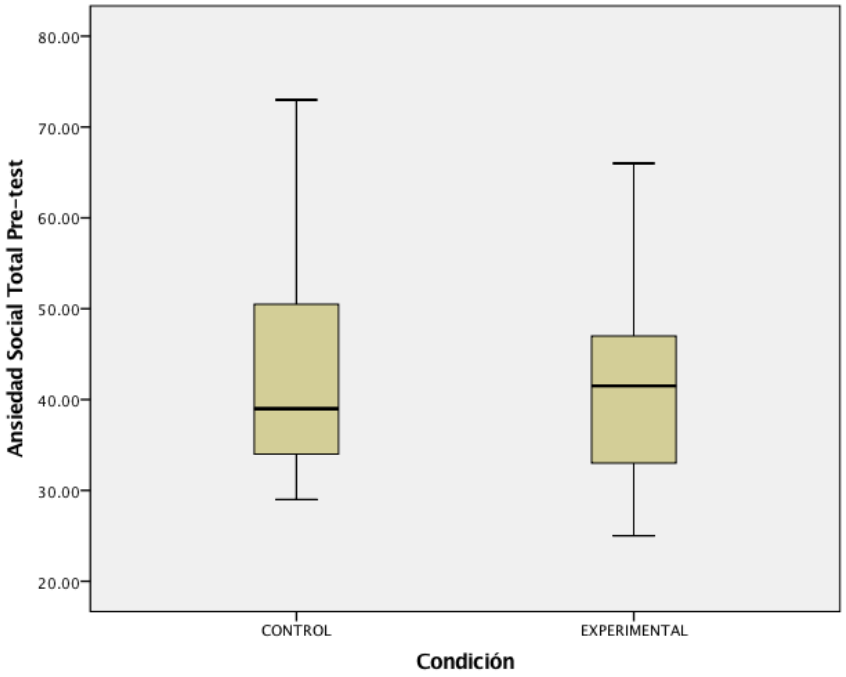


Figura 13. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio privado.

Por otra parte, al evaluar las puntuaciones post-test en el puntaje total de ansiedad social en el grupo control del colegio privado, se encuentra que el grupo obtuvo un puntaje medio de 39.37 con una mediana de 35 puntos, los cuales se distribuyeron con una desviación típica de 10.45744, lo cual genera un elevado coeficiente de variación (CV= 27%), que señala que es un grupo muy heterogéneo en la distribución de puntajes. Dentro de la heterogeneidad, se encuentra que el puntaje mínimo obtenido por el grupo de niños fue de 26 puntos, mientras que el mayor puntaje reportado fue de 67.

La distribución de estos datos no parece mostrar asemejarse a una curva normal, sino que presentó una forma leptocúrtica (curtosis= 0.297), donde adicionalmente la distribución presentó una asimetría positiva (1.100), señalando al tendencia de los datos a reunirse en las puntuaciones inferiores de la curva, e ir disminuyendo progresivamente en el extremo donde se ubican las puntuaciones superiores. Se logra observar la presencia de un dato atípico (ver figura 14), el cual eleva espuriamente la dispersión de la distribución, generando que los datos no sean generalizables dentro del mismo grupo.

En un análisis detallado de este dato atípico, se encuentra que el sujeto responde en ambas medidas con puntuaciones elevadas (puntuación pre-test= 73.00 ; puntuación post-test= 67.00), lo cual muestra que el sujeto respondió de forma honesta el cuestionario, y no sistemáticamente respondiendo con la puntuación máxima en todos los ítems (lo cual no se encuentra en sus puntajes en el CMIE-IV ni en los ítems de corrección inversa del cuestionario de ansiedad social), y por tanto señala la intensidad con la que el niño vive estas situaciones reportadas en el test.

Basándose en estas puntuaciones, se encuentra que en grupo control en la medición post-test, la mayoría de los alumnos han presentan niveles bajos y moderados de ansiedad social, donde se observa que 50% obtienen puntuaciones iguales o inferiores a 35 y el 75% iguales o inferiores a 46 (Q2= 35.00; Q3= 46.00), donde un grupo reducido de niños presenta el fenómeno con mayor intensidad.

En cuanto al grupo experimental en la medición post-test del puntaje total de la

ansiedad social, se encontró que los alumnos obtuvieron un rango de puntaciones desde un mínimo de 21 punto hasta un puntaje máximo de 67, donde el promedio de dicho rango fue de 37.40 junto con una mediana de 36 puntos. Estas puntuaciones presentaron una distribución guiada por una dispersión estándar de 10.93113, produciendo un coeficiente de variación de 29%, el cual muestra que la misma es una muestra muy heterogénea.

Adicionalmente, la distribución presentó una forma leptocúrtica (curtosis= 1.349), por lo que los datos no parecen ajustarse a una curva normal, sino que se presenta una asimetría positiva (0.959), por lo que los datos se acumulan en el extremo inferior de la curva, y gradualmente se van apaciguando hacia el extremo superior. Se observan además dos datos atípicos en el extremo superior de los puntajes (ver figura 14), los cuales son responsables de la elevación de la desviación estándar de grupo, y lo cual genera que estos datos no sean concluyentes de las características generales del grupo.

Dicho esto, al tomarse estos valores se observa que el grupo experimental en la condición post-test presenta en su mayoría niveles bajos y moderados de la ansiedad social, donde el 50% responde con puntajes iguales o inferiores a a 36 puntos y el 75% iguales o menores a 43 (Q2= 36.00; Q3= 43.00), llegándose a presentar casos muy específicos que lo presentan en mayor medida, como los dos datos atípicos encontrados.

En un análisis detallados de estos datos atípicos, se encuentran que ambos sujetos poseen valores similares en ambas medidas: (a) sujeto 44 (puntuación pre-test= 63.00; puntación post-test= 64.00) y, (b) sujeto 48 (puntuación pre-test= 63.00; puntación post-test= 67.00), demostrando, que a pesar de la intervención, ambos presentan niveles intensos del fenómeno.

Así, al contrastar al grupo control y experimental en la medida de esta variable, se observan que ambos poseen en su mayoría sujetos que reportan niveles moderados y bajos de la ocurrencia del fenómeno de ansiedad social, sin embargo, el rango de puntuaciones obtenidas en el grupo control persiste siendo mucho más amplio que el

obtenido por el grupo experimental, donde la mayoría de los datos impresionan se acumulan más al centro de la distribución (ver figura 14).

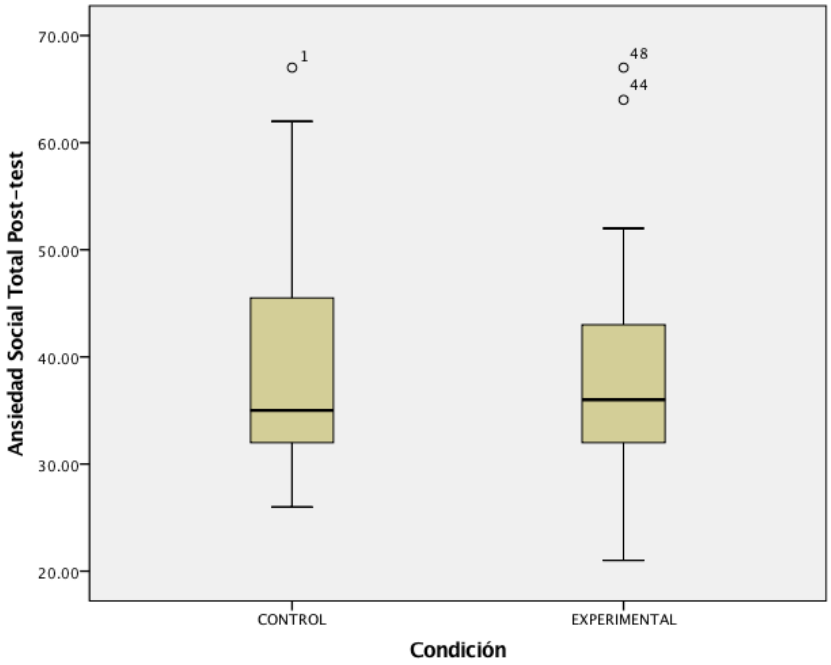


Figura 14. Caja y bigote de la medición post-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio privado.

Una vez finalizado la descripción del comportamiento de cada variable, se procedió a evaluar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para cada uno de los grupos del colegio privado. Puede observarse como el supuesto de normalidad (ver tabla 24) se cumplió para algunas variables en determinadas medidas, por lo que se enlistan aquellas que muestran una distribución normal: (a) puntaje total de bullying del grupo control medida pre-test, (b) puntaje total de bullying del grupo control medida post-test, (c) victimización recibida del grupo control medida pre-test, (d) observador activo del grupo control medida pre-test, (e) observador activo del grupo control medida post-test, (f) observador pasivo del grupo control medida pre-test, (g) observador pasivo del grupo control medida post-test, (h) puntaje total de bullying del grupo experimental medida pre-test, (i) puntaje total de bullying del grupo experimental medida post-test, (j) observador activo del grupo experimental medida pre-test, (k) ansiedad social en grupo experimental medida pre-test y, (l) puntaje total de ansiedad

social en grupo experimental medida post-test.

De igual forma, se señalan todas las variables que no mostraron ajuste a una curva normal: (a) comportamiento intimidatorio del grupo control medida pre-test, (b) comportamiento intimidatorio del grupo control medida post-test, (c) victimización recibida del grupo control medida post-test, (d) puntaje total de ansiedad social en grupo control medida pre-test, (e) puntaje total de ansiedad social en grupo control medida post-test, (f) comportamiento intimidatorio del grupo experimental de medida pre-test, (g) comportamiento intimidatorio del grupo experimenta de medida post-test, (h) victimización recibida del grupo experimental de medida pre-test, (i) victimización recibida del grupo experimenta medida post-test, (j) observador activo del grupo experimental de medida post-test, (k) observador pasivo del grupo experimental de medida pre-test y, (l) observador pasivo del grupo experimental de medida post-test.

Tabla 24. *Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov en Colegio Privado.*

Grupo	Variable	Medida	Kolmogorov-Smirnov.	
			Statistic	Sig.
Control	Puntuación total de bullying	Pre-test	0.083	0.200
		Post-test	0.140	0.080
	Comportamiento intimidatorio	Pre-test	0.160	0.024
		Post-test	0.260	0.000
	Victimización recibida	Pre-test	0.135	0.106
		Post-test	0.224	0.000
	Observador activo en defensa del acosado	Pre-test	0.124	0.194
		Post-test	0.091	0.200
	Observador pasivo	Pre-test	0.142	0.071
		Post-test	0.208	0.001
	Puntaje total de ansiedad	Pre-test	0.163	0.019
		Post-test	0.190	0.002
Experimental	Puntuación total de bullying	Pre-test	0.081	0.200
		Post-test	0.118	0.200
	Comportamiento intimidatorio	Pre-test	0.186	0.009
		Post-test	0.172	0.024
	Victimización recibida	Pre-test	0.165	0.035
		Post-test	0.175	0.020
	Observador activo en defensa del acosado	Pre-test	0.114	0.200
		Post-test	0.163	0.040
	Observador pasivo	Pre-test	0.188	0.008
		Post-test	0.166	0.035
	Puntaje total de ansiedad	Pre-test	0.085	0.200
		Post-test	0.108	0.200

Debido a que el cumplimiento del supuesto de normalidad es un requisito necesario para la utilización pruebas paramétricas, ya que su ausencia disminuye la potencia de las pruebas al aumentar los errores de medida tipo I y II, se tomó la decisión de utilizar pruebas no paramétricas para todos los contrastes, ya que aunque se cumplía el supuesto de normalidad en algunos grupos, se debía contar con una medida global para todos los grupos, de forma que se pudiera realizar comparaciones entre las diferentes medidas.

Se consideran que dichas pruebas son más pertinente para la investigación debido a que son menos sensibles a violar supuestos estadísticos, y se muestran de esta manera más eficaces que los métodos paramétricos en distribuciones asimétricas (con datos atípicos) como las encontradas en esta investigación. Específicamente, las pruebas utilizadas para verificar las hipótesis de esta investigación fueron Wilcoxon-Mann-Whitney para las muestras independientes y Rangos Signados de Wilcoxon para las muestras relacionadas.

En principio, se realizó un contraste entre las puntuaciones obtenidas en la medición pre-test del grupo experimental y los puntajes obtenidos en la medida pre-test del grupo control del colegio privado en cada una de las variables medidas, de forma que se pudiera verificar que los grupos eran equivalentes entre sí en cada una de las variables previo a la intervención planteada.

En esta comparación se encontró que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones pre-test del grupo control y las puntuaciones obtenidas en la medida pre-test del grupo experimental en ninguna de las variables medidas (ver tabla 25): (a) dinámica de bullying (sig.= 0.169), (b) victimización recibida (sig.= 0.501), (c) comportamientos intimidatorio (sig.= 0.117), (d) observador pasivo (sig.= 0.086), (e) observador activo en defensa del acosado (sig.= 0.654) y, (f) ansiedad social (sig.= 0.921). Por tanto, estos resultados señalan que los grupos son equivalentes en la distribución de cada una de las variables medidas previo a aplicación/ausencia del programa de entrenamiento de habilidades sociales, lo cual sorprende puesto que se esperaba que según el reporte realizado por cada maestra, se encontraran dinámicas

de acoso más agravadas en el grupo experimental.

Tabla 25. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las Mediciones Pre-test del Grupo Control y Pre-test del Grupo Experimental del Colegio Privado.

	Puntaje total bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador Pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Puntaje total ansiedad social
Mann-Whitney U	420.500	474.000	406.500	396.500	491.000	517.500
Wilcoxon W	1050.500	1104.000	1036.500	1026.50	956.000	1147.500
Z	-1.376	-0.672	-1.567	-1.715	-0.449	-0.099
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.169	0.501	0.117	0.086	0.654	0.921

En segundo lugar, se realizó un contraste entre las puntuaciones del pre-test y post-test del grupo experimental del colegio privado en cada una de las variables. En el contraste se encuentra que no hubo diferencias significativas entre las medidas del factor comportamientos intimidatorios (sig.= 0.730) y en el observador pasivo (sig.= 0.868) [ver tabla 26]. Estos resultados sugieren que el programa de intervención aplicado en el grupo experimental del colegio privado no fue eficiente en la reducción de la manifestación de comportamientos intimidatorios y de comportamientos pasivos, por lo cual no se cumplen estas hipótesis de la investigación entorno a dichas variables, pues se esperaba que tras la aplicación del programa ambas variables se vieran reducidas.

Por otra parte, se logra percibir que el programa logró reducir las manifestaciones de bullying reportadas (sig.= 0.005) al ser eficaz en la reducción de los factores de victimización recibida (sig.= 0.001) y observador activo en defensa del acosado (sig.= 0.010), de igual forma, se logra reducir los niveles de ansiedad social (sig.= 0.001), donde se observó un cambio en las medianas de cada una de las variables: (a) puntaje total de bullying (pre-test= 58.50; post-test= 54.40), (b) victimización recibida (pre-test= 19.50; post-test= 16.00), (c) observador activo (pre-

test= 16.00; post-test= 13.00) y, (d) ansiedad social (pre-test= 41.50; post-test= 36.40).

Esto resultados señalan el cumplimento parcial las hipótesis planteadas, pues se esperaba que el entrenamiento de habilidades sociales realizado pudiera reducir el puntaje total de bullying reportado en al prueba, reducir las dinámicas de victimización y disminuir la ansiedad social, tal y como ocurrió, sin embargo, se esperaba que el programa lograra aumentar las puntuaciones del factor observador activo en defensa del acosado, encontrándose que de forma contraria, tras la intervención los niños reportan menor implicaciones de ayuda hacia compañeros acosados.

Tabla 26. *Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon Para Mediciones Pre-test y Post-test del Grupo Experimental del Colegio Privado.*

	Puntaje bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Ansiedad Social
Z	-2.803	-3.238	-.345	-.166	-2.576	-3.444
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.005	0.001	0.730	0.868	0.010	0.001

Para cada una de estas variables fue necesario calcular la magnitud del efecto del tratamiento, donde se obtuvo: (a) puntaje total de bullying (d= 3.21), (b) victimización recibida (d= 3.82), (c) observador activo (d= 1.67) y, (d) ansiedad social (d= 3.09), habiendo una magnitud del efecto grande en todos los casos. Sin embargo, vale resaltar que debido a que dicho estadístico es calculado por medio del coeficiente de correlación de Spearman, se consideró la posibilidad de que dicha magnitud se viera inflada por encontrarse calculando una forma de consistencia temporal de la prueba, por los que se procedió a realizar un análisis de las correlaciones pre-test y post-test de cada uno de estas variables, tanto para el grupo experimental como el grupo control.

En esta medida, se planteó que si dichas magnitudes se veían explicadas únicamente por una evaluación test-retest con intervalo de tiempo, las correlaciones entre las medidas pre-test y post-test para cada variable deberían ser altas y

significativas para ambos grupos. Como pudo observarse, las correlaciones entre las medidas en el grupo experimental se vieron altas y significativas (ver tabla 27), mientras que en el control control se encontraron correlaciones más bajas que las obtenidas por el grupo experimental (ver tabla 28), por lo cual, se encuentra que la magnitud del efecto para cada variable no se percibe sesgado por una medición de la fiabilidad del cuestionario, sino que abarca el efecto que produce el programa de intervención realizado sobre las variables medidas.

Tabla 27*. Correlaciones de muestras correlacionadas para grupo experimental del colegio privado.*

	N	Correlación	Sig.
Puntaje total de bullying Pre-test – Post-test	30	0.849	0.000
Victimización recibida Pre-test – Post-test	30	0.886	0.000
Observador activo en defensa del acosado Pre-test – Post-test	30	0.642	0.000
Ansiedad social Pre-test – Post-test	30	0.840	0.000

Tabla 28*. Correlaciones de muestras correlacionadas para grupo control del colegio privado.*

	N	Correlación	Sig.
Puntaje total de bullying Pre-test – Post-test	35	0.446	0.007
Victimización recibida Pre-test – Post-test	35	0.516	0.000
Observador activo en defensa del acosado Pre-test – Post-test	35	0.562	0.000
Ansiedad social Pre-test – Post-test	35	0.571	0.000

En tercer lugar, se procedió a realizar un contraste entre los puntajes pre-test y post-test de cada una las variables en el grupo control del colegio privado. Se obtuvo como resultado la ausencia de diferencias significativas entre las dos medidas del puntaje total de bullying (sig.= 0.488), victimización recibida (sig.= 0.158), comportamientos intimidatorios (sig.= 0.157), observador pasivo (0.434) y observador activo en defensa del acosado (sig.= 0.110) [ver tabla 29]. Estos resultados, permiten concluir que se cumplió la hipótesis nula de la investigación, donde se esperaba que no hubiera cambios significativos en el grupo control en dichas variables, tras no haber

aplicado ninguna intervención.

Sin embargo, se encuentra una diferencia significativa en la medida de la ansiedad social (sig.= 0.041) del grupo control del colegio privado, por lo cual no se cumple la hipótesis nula planteada para esta variable, pues se observa como ocurre una reducción significativa de la ansiedad social (pre-test= 39.00; post-test= 35.00), a pesar de que el presente grupo no recibió ningún tratamiento. Por lo tanto, aunque se encontró efecto en el grupo experimental dentro de la misma variable, no se puede concluir que sea producto exclusivo de la influencia de la intervención.

Tabla 29*. Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon para mediciones pre-test y post-test del grupo control del colegio privado.*

	Puntaje bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Ansiedad Social
Z	-0.693	-1.412	-1.416	-0.783	-1.598	-2.048
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.488	0.158	0.157	0.434	0.110	.041

Por ultimo, se realizó un contraste entre las mediciones post-test del grupo experimental y control del colegio privado, donde se encontró que no existieron diferencias significativas en ninguna de las variables medidas: (a) puntaje total de bullying (sig.= 0.286), (b) victimización recibida (sig.= 0.701), (c) comportamientos intimidatorios (sig.= 0.322), (d) observador pasivo (sig.= 0.174), (e) observador activo en defensa del acosado (sig.= 0.413) y, (f) ansiedad social (sig.= 0.683) [ver tabla 30]. Por tanto, no se cumple las hipótesis planteadas en las que se suponían que las puntuaciones post-test del grupo experimental serían menor que las del grupo control.

A pesar de que se encuentra que algunas variables se reducen significativamente cuando las medidas pre-test del grupo experimental se comparan con los puntajes obtenidos en el post-test, el programa no fue suficiente para generar niveles más bajos de los fenómenos medidos al punto de estos llegar a ser inferiores a las puntaciones obtenidas por los niños en el grupo control en la medida post-test.

Estos resultados pueden verse explicados debido a que la mayoría de las variables, tal y como fueron descritas, presentaban niveles bajos de la manifestación de los fenómenos, y por tanto el impacto del programa de intervención se ve limitado a reducir las puntuaciones más elevadas a niveles bajos-medios, y no producir cambios hacia el extremo inferior de la curva en la que se distribuyen los puntajes.

Tabla 30*. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las mediciones post-test del grupo control y post-test del grupo experimental del colegio privado.*

	Puntaje total bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador Pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Puntaje total ansiedad social
Mann-Whitney U	444.000	496.000	450.000	423.000	463.000	494.000
Wilcoxon W	1074.000	1126.000	1080.000	1053.000	928.000	959.000
Z	-1.067	-0.383	-0.991	-1.360	-0.818	-0.408
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.286	0.701	0.322	0.174	0.413	0.683

Adicionalmente, se ofreció una guía de reportes para al profesorado de forma que pudiera reportar los logros e inconvenientes en cada sesión, así como su valoración personal del programa y la dinámica de trabajo. Esto ofreció a la investigación la posibilidad de adquirir un tipo de información distinto y nutrirse del mismo. De igual forma, el formato fue rellenado por el investigador en cada sesión en la que estuvo presente.

El reporte de la maestra impresiona un sesgo por deseabilidad social (ver anexo O), no solo reporta la ocurrencia de todos los logros propuestos para cada sesión, sino que no agrega valoraciones especiales sobre el programa ni la dinámica en cada sesión. Sin embargo, se reporta dificultades en el trabajo debido al encontrarse con un grupo de niños muy dispersos. De igual manera, el investigador (ver anexo P) reporta que la maestra presenta dificultades en todas las sesiones en el control del mismo grupo, percibiendo el grupo con mucha actividad y dispersión.

En dicho reporte cualitativo, el facilitador observa con frecuencia que la profesora no realizaba un esfuerzo por tornar dinámicas las sesiones, se tornaban monótonas y aburridas para los niños Aunado a esto, se cuestionó en muchas ocasiones la longitud de las sesiones, pues los apartados teóricos resultaban largos y tediosos para los niños, viéndose prolongadas las sesiones en función del tiempo estipulado, y generando que se tuviera menos tiempo para que todos los niños participaran en las actividades.

Esto mencionado tuvo como resultado que el alumnado se mantuviera distraído durante el curso del programa, generando la pérdida del dominio del grupo. Sin embargo, se observó que a la hora de entrar en las actividades para cada sesión, el entusiasmo y participación de los niños se veía incrementado.

Al finalizar de procesar todos los datos correspondientes a los grupos del colegio privado, se precedió a obtener los mismos estadísticos y análisis para los grupos pertenecientes al colegio público. En principio, en dicho colegio se contó con un total de 26 participantes cursantes del sexto grado, siendo 16 del género femenino (61.5%) y los restantes 10 masculinos (38.5%) [ver tabla 31], Donde del total de sujetos, 13 niños formaron parte del grupo control (50.0%) y otros 13 participantes en la condición experimental (50.0%) [ver tabla 32].

De forma especifica, entre los 13 sujetos que pertenecían a la condición experimental 7 de ellos eran del género masculino (53.8%), siendo los restantes 6 del género femenino (46.2%%) [ver tabla 33], mientras que entre los 13 sujetos que conformaban el grupo control 10 participantes eran del género femenino (76.9%) y los restantes 3 del género masculino (23.1%) [ver tabla 34].

Tabla 31. *Estadísticos descriptivos de la variable categórica género en el colegio público.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	16	61.5%
Género	Masculino	10	38.5%
	Total	26	100%

Tabla 32. *Estadísticos descriptivos de la variable categórica género en el grupo experimental del colegio público*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Condición	Control	13	50.0%
Condición	Experimental	13	50.0%
	Total	26	100%

Tabla 33. *Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición experimental el colegio público.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	06	46.2%
Género	Masculino	07	53.8%
	Total	13	100%

Table 34. *Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición control el colegio público.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	10	76.9%
Género	Masculino	03	23.1%
	Total	13	100%

Seguidamente, se buscó calcular para cada una de las variables continuas: a) edad, (b) comportamiento intimidatorio, (c) victimización recibida, (d) observador pasivo, (e) observador activo en defensa del acosado, (f) puntaje total de bullying y, (g) puntaje total de ansiedad social los parámetros estadísticos de tendencia central como la mediana y la mediana, así como la desviación típica y coeficiente de variación como parámetros de dispersión; igualmente, se estimó la asimetría y curtosis para dar cuenta de las características con la que se distribuyen los datos (ver tabla 35).

Tabla 35. *Resumen de los descriptivos de las variables continuas en el colegio público.*

Variable	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis	Máximo	Mínimo	CV
Edad	11.58	12.00	0.504	-0.331	-2.055	12.00	11.00	4%
Comportamiento intimidatorio medida pre-test condición control	17.00	16.00	6.21825	0.678	-0.456	29.00	10.00	37%
Comportamiento	19.76		7.95984	0.959	-0.171		11.00	40%

intimidatorio medida post-test condición control		18.00				36.00		
Comportamiento intimidatorio medida pre-test condición experimental	20.07	20.00	6.77571	-0.103	-1.722	28.0	10.00	34%
Comportamiento intimidatorio medida post-test condición experimental	17.92	17.00	6.13000	0.503	-0.823	29.00	10.00	34%
Victimización recibida medida pre-test condición control	16.92	15.00	5.61933	0.984	0.156	28.00	10.00	33%
Victimización recibida medida post-test condición control	20.00	19.00	7.10634	0.273	-1.202	32.00	10.00	36%
Victimización recibida medida pre-test condición experimental	18.30	18.00	4.04937	0.341	-0.902	25.00	12.00	22%
Victimización recibida medida post-test condición experimental	19.46	18.00	5.44082	0.084	-1.090	27.00	10.00	28%
Observador pasivo medida pre-test en condición control	6.53	6.00	1.94145	0.295	-1.074	10.00	4.00	30%
Observador pasivo medida post-test en condición control	6.92	6.00	3.37791	1.765	3.656	16.00	4.00	49%
Observador pasivo medida pre-test en condición experimental	6.84	6.00	2.19265	0.623	-0.737	11.00	4.00	32%
Observador pasivo medida post-test en condición experimental	7.30	8.00	1.54837	-0.927	0.308	9.00	4.00	21%
Observador activo en defensa del acosado medida pre-test condición control	13.69	15.00	3.42502	-0.514	-0.781	18.00	8.00	25%
Observador activo en defensa del acosado medida post-test condición control	15.00	15.00	4.89898	-0.302	-0.969	22.00	7.00	33%
Observador activo en defensa del acosado medida pre-test condición	13.38	14.00	3.25419	-0.355	-0.972	18.00	8.00	24%

experimental								
Observador activo en defensa del acosado medida post-test condición experimental	13.84	13.00	4.29818	0.839	1.602	24.00	7.00	31%
Puntaje total de bullying medida pre-test condición control	54.15	54.00	11.78874	0.100	-.427	74.00	33.00	22%
Puntaje total de bullying medida post-test condición control	61.69	57.00	13.38148	0.163	-1.614	81.00	45.00	22%
Puntaje total de bullying medida pre-test condición experimental	58.61	63.00	12.68555	-0.644	-.706	75.00	34.00	22%
Puntaje total de bullying medida post-test condición experimental	58.53	58.00	13.46363	-0.326	-0.127	78.00	31.00	23%
Puntaje total de ansiedad medida pre-test condición control	46.23	41.00	13.34262	0.362	-1.315	69.00	30.00	29%
Puntaje total de ansiedad medida post-test condición control	47.84	44.00	10.00705	1.076	0.944	71.00	36.00	21%
Puntaje total de ansiedad medida pre-test condición experimental	44.07	44.00	9.27776	0.319	-0.698	60.00	32.00	21%
Puntaje total de ansiedad medida post-test condición experimental	42.84	41.00	12.16447	0.780	-0.394	64.00	26.00	28%

Se encuentra en un primer lugar que el promedio de edad de los participantes pertenecientes al colegio público es de 11 años, con una desviación estándar de 0.505, donde el rango de edades va desde 11 años hasta 12, siendo esta distribución muy homogénea (CV= 4%). Así mismo, los datos presentan una asimetría negativa (-0.331), mostrando que la mayor proporción de alumnos presentan edades superiores del rango posible, además, los datos se distribuyen a través de una curva leptocúrtica (curtosis= -2.005).

Al detallar las edades de los alumnos en función de la condición experimental,

se encuentra que el grupo control presenta igualmente una mediana de 12 años y una media de 11.85, donde sólo 2 niños (15.4%) poseen 11 años y los restantes 11 poseen 12 años (84.6%), lo cual genera que la curva presente una asimetría negativa (-2.179), donde se acumulan los puntajes en el extremo superior, junto con una forma leptocúrtica (curtosis= 3.223). Por otro lado, en el grupo experimental la variable se comporta de forma distinta al grupo control, donde se obtiene una media de 11 años, junto con una asimetría positiva (0.926) que indica que la mayor proporción de datos se ubica en las edades inferiores del rango, además, se presenta una curva de forma platicúrtica (-1.339).

Referente al **puntaje total de bullying**, donde es posible obtener un rango de puntajes desde 30 puntos hasta 120 puntos, se observó que en el grupo control en la medida pre-test del colegio público se obtuvo un puntaje medio de 54.14 y una mediana de 54, donde el puntaje mínimo obtenido por estos niños fue de 33 puntos y el puntaje máximo de 74. La puntuaciones de este grupo se distribuyeron con una desviación típica de 11.78874, junto con un coeficiente de variación de 22%, demostrando que la presente es una muestra heterogénea.

Dentro de las características de la distribución de estos datos se encuentra que poseen una asimetría positiva (0.100), por lo que los datos presenten la tendencia de acumularse en los valores inferiores de la curva, y progresivamente se van disipando al extremo superior de la misma; también se encuentra que la curva posee una forma platicúrtica (curtosis= -0.427), por la distribución de los datos no se ajusta a una curva normal.

Como se observa en al distribución de caja y bigote (ver figura 15) no existen datos atípicos en la distribución, pero si una alta dispersión en la meda que se distribuyen los datos, lo cual no permite generalizar estas medidas al resto del grupo. Aunando a esto, no debe dejarse de lado que el grupo de trabajo contó con la participación de solo 13 niños, por lo que se describe como como una muestra pequeña que ocasiona un aumento del error estándar.

Pese estos problemas descriptivos, el grupo impresiona en su mayoría niveles

bajos y medios de implicación en dinámicas de bullying, donde el 50% de los sujetos obtiene puntuaciones de iguales o inferiores a 54 y el 75% iguales o menores a 64.5 (Q2= 54.00; Q3=64.50), habiendo pocos niños que reportan altos niveles de implicación en la dinámica. Sin embargo, esta puntuación no especifica cual rol desempeña el rol cada niño dentro del aula de clases, siendo la elevación sensible a que el sujeto posea altos niveles en algunos de los factores de la prueba, los cuales se analizaran tras el análisis completo de esta variable.

En grupo experimental del colegio público en la media post-test se observó que los alumnos respondieron dentro de un rango donde el puntaje mínimo fue de 34 puntos y el máximo de 75, donde el promedio fue de 58.61 y la mediana de 63, distribuyéndose estos datos con una desviación estándar de 12.6855, elevando el coeficiente de elevación de 22%, mostrando que el la distribución de datos es heterogénea.

Adicionalmente, se aprecia que los datos no se ajustan a una curva normal, sino que presentan una forma platicúrtica (curtosis= -0.706), junto con una asimetría negativa (-0.644), por los que los datos tienden a reunirse en el extremo superior de la curva, indicando mayor frecuencia de puntajes mayores en el cuestionario, y en menor media se presentan en el extremo inferior de la curva. En la distribución no se aprecian datos atípicos (ver figura 15), sin embargo, por el alto índice de dispersión y pequeño tamaño de la presente muestra, los datos no pueden tomarse como representativos de todo el grupo.

Los resultados muestra que la mayoría de las personas del grupo se ven implicados en niveles moderados en las dinámicas de acoso dentro del aula de clases, donde la mitad de los sujetos puntúa en puntajes iguales o inferiores a 63 y el 75% de los sujetos con puntuaciones por debajo de 70 puntos (Q2=63.00 ; Q3= 69.50), siendo sólo un sujeto quien reporta niveles por encima de 70, sin especificar, que comportamientos describen el comportamiento de dicho niño.

El fenómeno de bullying, según estos resultados, se comporta de forma distinta en cada uno de los grupos evaluados, donde el el gráfico de caja y bigote se logra

apreciar como hay mayor reportes de niveles más elevados en el grupo experimental que en el control, donde presentan asimetrías negativas y positivas respectivamente. Estos resultados concuerda con los reportes realizados por cada maestra previo a la selección de los grupos, donde la profesora correspondiente al grupo experimental había señalado mayores niveles de acoso que la docente del grupo contario.

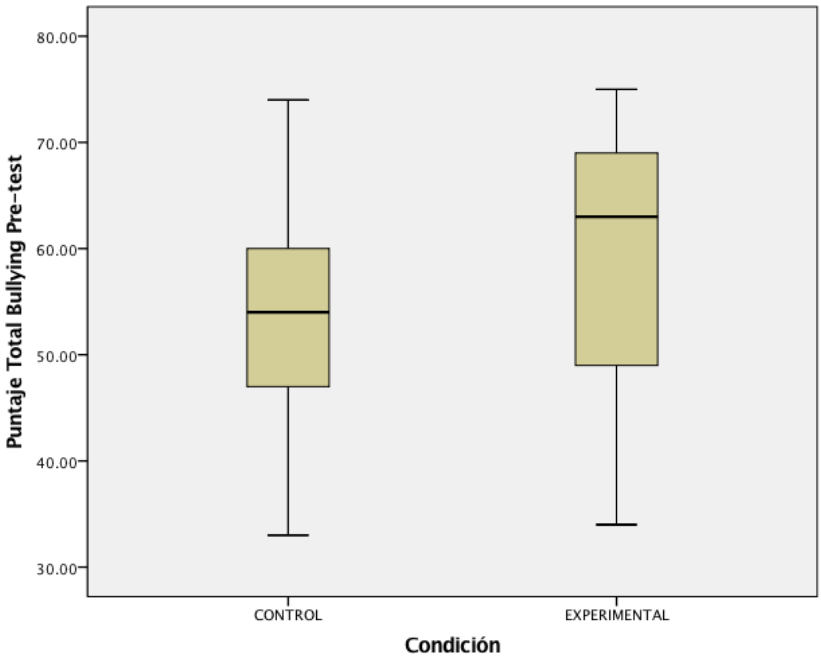


Figura 15. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de bullying en los grupos experimental y control del colegio público.

En la medición post-test del puntaje total del Cuestionario multimodal de interacción escolar CMIE-IV, se encontró que el grupo control obtuvo en esta segunda media un puntaje promedio de 61.69 una mediana de 57.00, observándose que los niños respondieron respondieron en un rango donde el puntaje mínimo fue de 45 y uno máximo de 81. Los datos se distribuyeron de forma heterogénea (CV= 22%), junto con una dispersión de 13.38148.

Además de heterogénea, los datos se encuentra distribuidos en una curva platicúrtica (-1.614), que no se ajusta a un distribución normal de datos, junto con una asimetría positiva (0.163), observándose una tendencia de los datos a acumularse en el extremo inferior de la curva, e ir apaciguándose progresivamente en el extremo

superior de la misma curva. Como se aprecia en la caja y bigote (ver figura 16) la dispersión de los datos es amplia, con ausencia de datos atípicos, lo cual dificulta la generalización de los datos encontrados a la totalidad del grupo. Así mismo, el tamaño muestra del grupo es pequeño, lo cual aumenta el error estándar, al no poder contar con una mayor representación del comportamiento del fenómeno.

En los resultados se observa como la mayoría de los sujetos reporta niveles moderados de implicación en al dinámica de acoso dentro del aula de clases, donde el 75% del los alumnos obtiene puntuaciones iguales o inferiores a 75 (Q3= 75.00), siendo pocos los niños que reportan niveles intensos de implicación, sin llegar a considerar que rol desempeñan en dicha dinámica. Al comparar estos resultados con los obtenidos por los mismos niños en la medición pre-test, se encuentra que si bien se conservan las características iniciales de las distribución de los datos (asimetría positiva, curva platicúrtica, elevada dispersión), los datos impresionan un aumento en la intensidad de implicación en las dinámicas de bullying.

En cuanto al grupo experimental del colegio público en la media post-test, se obtuvo que la media del puntaje total de bullying fue 58.53 junto con una mediana de 58, los cuales se distribuyeron con una desviación estándar de 13.46363, obteniendo así un coeficiente de variación elevado (23%), describiendo así la muestra como heterogénea. Los alumnos de este grupo respondieron al cuestionario con un rango donde el puntaje mínimo fue de 31 punto, y la puntuación máxima obtenida de 78

Estos datos se distribuyeron en una curva con asimetría negativa, por lo que la mayoría de los datos se ubican en el extremo superior de los datos, siendo muy baja la curva en los extremos inferior de la curva; además, posee una forma platicúrtica (curtosis= -0.127), por lo que los datos no se ajustan a una distribución normal. Como se observa, pese la ausencia de datos atípicos (ver figura 16), se encuentra un monto de dispersión elevado, que al sumarlo con el pequeño tamaño de la muestra, inhibe la posibilidad de concluir las medidas del grupo con los estadísticos arrojados.

Puede notarse que la mayoría de los miembros del grupo experimental del colegio público presenta niveles moderados de implicación en las dinámicas de bullying

moderados, donde el 75% de los niños reporta puntuaciones iguales o inferiores a 70 puntos, donde sólo 3 sujetos reportan niveles más intensos de implicaciones en estas dinámicas de interacción. Las puntuaciones al ser contrastadas con las obtenidas en el pre-test, se observa un comportamiento similar del fenómeno, tanto en las características de la distribución de los datos, como en la medida de presentación del fenómeno (pues en ambas situaciones el 75% se encuentra por debajo de 70 puntos), con la excepción, de que en la medición post-test se reportan 3 sujetos sobre dicho puntaje, mientras que en la medida pre-test solo uno.

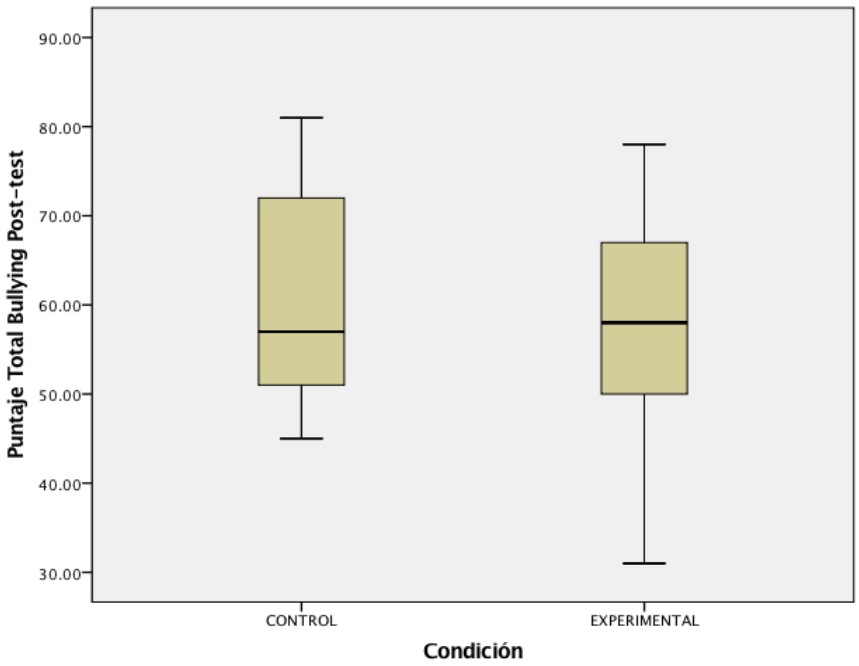


Figura 16. Caja y bigote de la Medición Post-test del Puntaje Total de Bullying en los Grupos Experimental y Control del Colegio público.

Al evaluar el comportamiento del factor **comportamiento intimidatorio en defensa del acosado** en la medida pre-test del grupo control del colegio público, en el cual puede obtenerse una puntación mínima de 09 y una máxima de 36, se encuentra que el conjunto de alumnos obtuvo un punta promedio de 17 puntos junto con una mediana de 16 puntos, donde la puntuación mas baja obtenida por estos niños fue de 10 y la más alta de 29 puntos. Las puntuaciones del grupo se distribuyeron con una dispersión de 6.21835, describiéndose la muestra como muy heterogénea (CV= 37%).

Se observa que la distribución de estos datos presenta una asimetría positiva (0.678), por lo se observa un mayor reporte de datos en el extremo inferior de la curva, siendo pocos los sujetos que se ubican en los valores superiores de la misma. Igualmente, la curva presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.456), por lo que los datos no se ajustan a una distribución normal. Aunque no se presentan datos atípicos (ver figura 17), se encuentra niveles elevados de dispersión dentro de una muestra muy pequeña, lo cual imposibilita generar descripciones concluyentes sobre el fenómeno en el grupo, puesto que existe un aumento del error estándar por el tamaño del grupo, que al verse elevado la dispersión de los datos, se pueden inflar medidas como la media.

En estos resultados se aprecia que la mayoría de los sujetos reporta haber realizado comportamientos intimidatorios en niveles bajos y moderados, donde el 50% de los sujetos se sitúan en puntuaciones por debajo del punto medio de rango de puntuaciones posibles (18.00) y el 75% obtiene puntuaciones iguale o inferiores a 20 (Q2= 16.00; Q3= 20.00), siendo muy pocos los sujetos (3 niños) que reportan la realización de estos comportamientos en niveles más elevados, obteniendo estos las siguientes puntuaciones: (a) 24 puntos, (b) 26 puntos y, (c) 29 puntos.

En el grupo experimental del colegio público se encuentra que los alumnos en la medida pre-test del factor comportamientos intimidatorios demostraron un rango de puntuaciones desde un mínimo de 10 puntos hasta un máximo de 28 puntos, donde la medida aritmética reportada es de 20,07 puntos con una mediana de 20 puntos. Estos datos presentados se encontraron distribuidos baja una desviación estándar de 6.77571, elevando el coeficiente (34%) y generando que la misma muestra se describa como muy heterogénea.

Dentro de las características de esta distribución de datos se observan que se presentan en una curva platicúrtica (curtosis= -1.722) junto con una asimetría negativa (-1.03), por lo que los datos se presentan con poca frecuencia en el extremo bajo de la curva, viéndose la curva aumentada en el extremo superior de la curva, donde se tienen acumular estos resultados. No se obtienen puntuaciones atípicas en esta distribución (ver figura 17), sin embargo, el tamaño reducido de la muestra y los altos

niveles de dispersión deterioran la posibilidad de tomar estos datos como concluyentes de todo el grupo.

Los resultados obtenidos arrojan que la mayoría de los integrantes del grupo experimental presentan en su mayoría ha realizado comportamientos de acoso a otros compañeros en niveles moderados, donde el 75% se ubica en puntuaciones iguales o menores a 27 puntos (Q3= 27.50), y habiendo 3 sujetos con un puntaje total de 28 puntos. En contraste con el grupo control, estos sujetos presentan niveles más elevados de realización de conductas intimidatorias, lo cual concuerda con los reportes del profesor de cada curso, quien previo a la evaluación pre-test de los niños llenaron un cuestionario donde evaluaron la dinámica de interacción de cada curso.

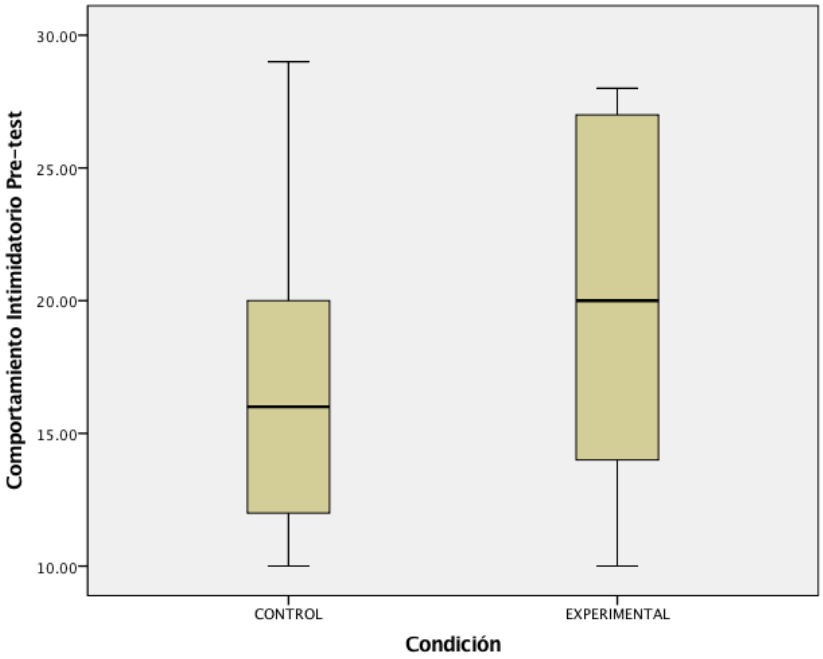


*Figura 17.*Caja y bigote de la medición pre-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio público.

Por otra parte, en las puntuaciones post-test en el factor comportamientos intimidatorios en el grupo control, se encuentra que el grupo obtuvo puntuaciones desde un mínimo de 11 puntos hasta un máximo de 36, donde el puntaje promedio fue de 19.76 con una mediana de 18. Así mismo, los puntajes se vieron distribuidos por una desviación estándar de 7.95984, generando un coeficiente de variación de 40%

indicativo de una muestra muy heterogénea.

Dentro de la heterogeneidad de la muestra se observa que la distribución presenta una asimetría positiva (0.959), que muestra que la mayor proporción de datos se encuentra en los valores inferiores de la curva, la cual se va apaciguando hacia el extremo superior al presentar menos datos en dicho extremo; adicionalmente, la curva presenta una forma platicúrtica (-0.171).

Como se observa en el gráfico (ver figura 18), los datos se distribuyen con altos niveles dispersión en un amplio rangos de puntajes, por lo cual los estadísticos obtenidos no logran describir la totalidad del comportamiento del la variable dentro del grupo, ya que se ven inflados de forma espuria. Igualmente, el tamaño del grupo por verse compuesto por pocos sujetos, aumenta el error estándar de la medida. Sin embargo, puede decirse que la mayoría de los sujetos en la medida post-test ha realizado comportamientos intimidatorios en niveles bajos y medios, donde el 50% reporta puntajes iguales o inferiores a 18 puntos y el 75% por debajo de 25 (Q2= 18.00; Q3= 25.50), donde 2 sujetos reportan puntuaciones sobre 30, generando el aumento de la dispersión de los puntajes.

En un análisis detallado de los sujetos de puntuaciones altas, se encuentra que ambos obtienen puntuaciones elevadas en ambas medidas, obteniendo medidas pre-test de: (a) 26.00 y, (b) 29.00 y puntuaciones post-test de: (a) 32.00 y, (b) 36.00, respectivamente, por tanto, se observa que ambos niños responden de forma honesta y fidedigna el test, y no tratan de falsear los resultados y por tanto poseen más probabilidad de desempeñar el rol de agresor dentro de la dinámica de interacción del salón de clases.

Adicionalmente, estas puntuaciones si bien presentan características de distribución similares a las obtenidas por el mismo grupo en la medición pre-test, se observa un incremento del reporte de intensidad de la realización de estos comportamientos agresivos, ya que el extremo superior se ve estirado, lo cual modifica estadísticos como la media aritmética del grupo.

Al evaluar el comportamiento de la variable “comportamientos intimidatorios” en el grupo experimental del colegio público en su medida post-test, se observa que los niños obtuvieron un rango de puntuaciones desde un mínimo de 10 puntos hasta una puntuación máxima de 29, donde el puntaje medio obtenido fue de 17.92 y la media de 17 puntos. Estas puntuaciones se distribuyeron con una dispersión de 6.13000, aumentado el coeficiente de variación (CV= 34%) y describiéndose la muestra así como muy heterogénea.

El grupo presenta una distribución caracterizada por una curva platicúrtica (curtosis= -0.823), no ajustada a una distribución normal, donde además se observa una asimetría positiva (0.503), por lo que se presenta una tendencia de los datos se acumularse en el extremo inferior de la curva, disminuyendo en el extremo superior de la misma. Como se aprecia (ver figura 18) los datos presentan una elevada dispersión que inhibe la posibilidad de generalizar estos resultados, puesto que genera un aumento espurio de los estadísticos arrojados.

Al análisis las puntuaciones obtenidas, se encuentra que la mayoría de los sujetos en la media post-test reporta haber realizado comportamientos intimidatorias en niveles bajos, donde el 50% de las puntuaciones se ubica por debajo del puntaje medio del rango de puntuaciones (18) y el 75% se ubica por debajo de 23 puntos (Q2= 17.00 ; Q3= 23.00), siendo reducidos los sujetos que reportan niveles más elevados de comportamientos de acosos. En contraste con la medida previa, se observa un cambio en la asimetría que presentaba la curva, donde hay un paso de una negativa a una positiva, debido a que en la medición post-test en el grupo reporta niveles más leves de implicación en comportamientos agresivos.

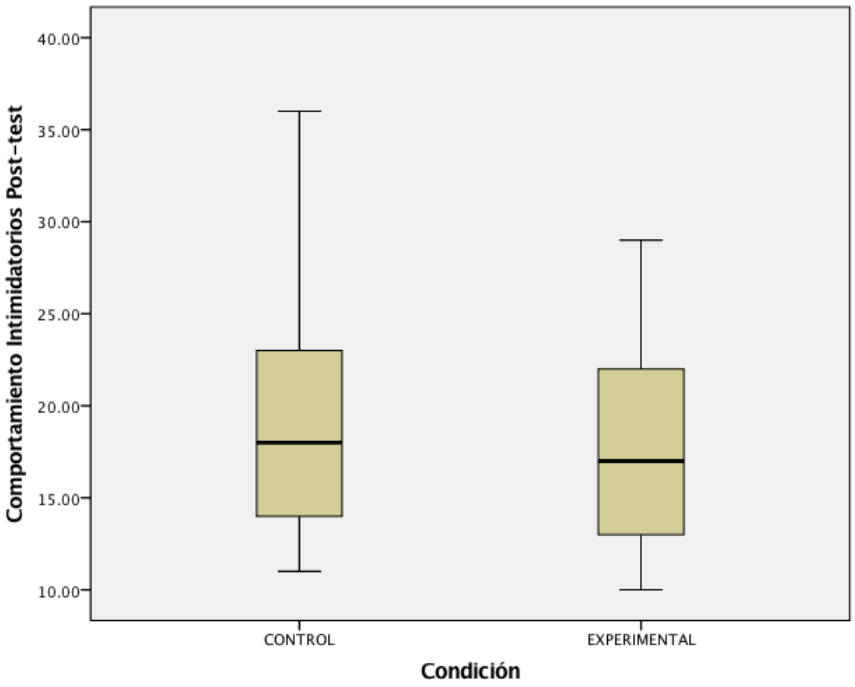


Figura 18. Caja y bigote de la medición post-test del factor comportamiento intimidatorio en los grupos experimental y control del colegio público.

Considerando el factor **victimización recibida**, dentro del cual es posible obtener un puntaje mínimo de 10 puntos y uno máximo de 40, se observa que en el grupo control del colegio público en la media pre-test los niños obtuvieron un puntaje medio de 16.92 con una mediana 15 puntos, donde las puntuaciones oscilaron desde un mínimo de 10 puntos hasta un máximo de 28. Las puntuaciones obtenidas se vieron distribuidas por una desviación típica de 5.61933, describiéndose el grupo como muy heterogéneo en la distribución de dicha variable (CV= 33%).

Puede observarse como los datos presentan una tendencia a verse acumulados en los valores inferiores de la curva (asimetría positiva= 0.984), donde progresivamente disminuyen hacia el extremo superior de la misma; además, se observa una forma de curva leptocúrtica (curtosis= 0.156), por lo que los datos no se encuentran ajustados a una curva normal. Aunque no se observan datos atípicos, se logra apreciar el alto nivel de dispersión (ver figura 19), lo cual aunado al tamaño de la muestra (13 sujetos), dificulta la generalización de los estadísticos al grupo en general.

En base a los resultados, se logra apreciar como la mayoría de las niños reporta haber sido victimizados en bajos niveles, donde el 50% de los alumnos obtiene puntuaciones por debajo de 15 puntos y 75% con puntuaciones inferiores a 20, siendo reducidos los jóvenes que reportan ser acosados con mayor intensidad, por lo que es probable que las conductas de intimidación aparezcan de manera repetitiva sobre un grupo limitado de niños.

En cuanto al grupo experimental del colegio público en la medición pre-test del factor victimización recibida, se observa que los niños obtienen puntuaciones entre 10 puntos y 25 puntos, donde la puntuación media fue de 18.30 y la mediana de 18, donde los datos se distribuyeron con una desviación estándar de 4.04937, generando un coeficiente de variación elevado (CV= 22%), el cual muestra que el grupo es heterogéneo.

Otra característica de la distribución de estos datos es que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.902), no ajustada a una curva normal; así mismo, se observa una asimetría positiva (0.341), por lo que los datos se tienden acumular en el extremo inferior de la curva, e irse apaciguando hacia el extremo superior de la misma. Sin embargo, debe recordarse que el pequeño tamaño del grupo, que aumenta el error estándar, y que al contar con altos niveles de dispersión, estos estadísticos no son representativos de toda la muestra en general.

Dicho esto, se observa que la mayoría de los integrantes del grupo reporta niveles bajos de victimización dentro del aula de clases, donde el 50% de los niños obtiene puntuaciones por debajo o iguales a 18 y el 75% por debajo de 22 puntos (Q2= 18.00 ; Q3= 22.50), y donde no se observan niveles muy elevados de la misma variable, puesto que el puntaje más elevado encontrado fue de 25 (siendo este moderado), por lo que se percibe una ausencia de datos atípicos en la distribución de esta variable en el presente grupo (ver figura 19).

Se logra apreciar como ambos grupos poseen características similares en el comportamiento de esta variable, pues en ambas existe un predomino de valores bajos en la puntuación total de factor, viéndose ambas afectadas por el alto nivel de

dispersión y de el tamaño de la muestra, sin embargo, se logra apreciar como un grupo selectivo de niños en el grupo control reporta niveles más intensos de victimización de los que se pueden apreciar en el grupo experimental. Estas diferencias son propias del comportamiento natural del fenómeno, ya que al tratarse de grupos intactos, no se logra tener un control de estas diferencias entre los dos grupos obtenidos; además, considerando el reporte previo de los profesores de cada curso, se esperaba encontrar mayor intensidad en el grupo experimental, que si bien obtiene puntuaciones medias y cuartiles más elevados que el grupo control, falla en obtener puntuaciones muy elevadas como las que se arrojan en el grupo contrario.

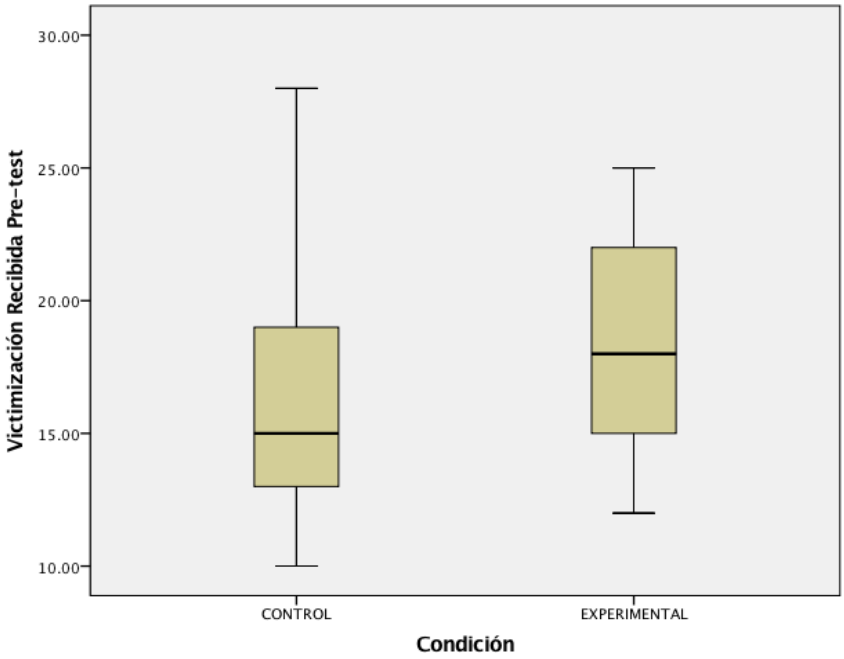


Figura 19. Caja y bigote de la medición pre-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio público.

En la medida post-test del factor victimización recibida en el grupo control del colegio público se encuentra que al alumnado obtuvo puntuaciones desde un rango de 10 puntos (mínimo) hasta 32 puntos (máximo), donde la media obtenida fue de 20 y la mediana de 19 puntos. La puntuaciones obtenida por este grupo se vieron distribuidas por una desviación estándar de 7.10634 junto con un coeficiente de variación de 36%, lo cual muestra que el grupo es muy heterogéneo.

Además de heterogénea, la distribución se encuentra caracterizada por no

adaptarse a una curva normal sino que presenta una forma platicúrtica (curtosis= -1.202), donde también se observa una asimetría positiva (0.273), lo cual muestra a una tendencia de los datos a acumularse en los extremos inferiores de la curva, y progresivamente ir disminuyendo en el extremo superior de la misma. Otra particularidad de la presente distribución, es que al contar con un grupo reducido de persona, se obtuvieron niveles altos de dispersión, lo cual eleva el error estándar de medida y afecta la confiabilidad de los estadísticos, por tantos no se puede utilizar estos parámetros en la descripción general de toda la muestra.

Tomando como base los resultados expuestos y la distribución observada (ver figura 20), se observa que el grupo control del colegio público presenta reporta niveles bajos y moderados de victimización dentro del aula de clases, donde el 50% de los niños presenta puntuaciones iguales o por debajo de 19 puntos y el 75% se ubica en puntuaciones inferiores a 27 (Q2= 19.00; Q3= 26.50), existiendo 3 sujetos que obtienen puntuaciones de victimización más elevadas.

El sujeto que reporta mayor intensidad de conductas agresivas hacia él (puntuación post-test= 32.00) es el mismo sujeto que reporta la puntuación máxima obtenida en la medida pre-test (puntuación pre-test= 28.00), lo cual señala confiabilidad en el reporte del sujeto en la contestación al test; igualmente, llama la atención el aumento de la intensidad en el contraste de medidas, lo cual lleva a suponer que la agresión es dirigida a un grupo reducida de estudiantes de forma repetitiva y persistente, lo cual hace que los niños lo interpreten progresivamente con mayor intensidad.

Con respecto al grupo experimental del colegio público en la medida post-test de la victimización percibida, se observa que los niños obtuvieron puntuaciones en un rango desde 10 hasta 27 puntos, donde la media aritmética fue 19.46 y la mediana de 18 puntos. El grupo se conformó por puntuaciones muy diferentes, definiéndose como muy heterogéneo (CV= 28%) y donde la deviación típica fue de 5.44082.

La distribución de las puntuaciones obtenidas por este grupo en el factor de victimización recibida presentó una curva platicúrtica (curtosis= -1.090) por lo que los

datos no se ajustan a una curva normal; así mismo, se encuentra una asimetría positiva (0.084), lo cual muestra que la mayor proporción de puntuaciones se encuentra en el extremo inferior de la curva, y en menor medida se presentan puntuaciones elevadas. La distribución no presentó datos atípicos (ver figura 20), pero si se observa una amplia dispersión de los puntajes, lo cual incrementa de forma espuria los estadísticos y no permite generar conclusiones de ellos en función de todo el grupo.

En los resultados y gráficos arrojados se observa que en el grupo experimental del colegio público presentó en la medida post-test puntuaciones bajas y moderadas en el factor de victimización percibida, donde el 50% de los participantes obtiene puntajes inferiores o iguales a 18 y el 75% de los niños puntuaciones iguales o menores a 26 (Q2= 18.00; Q3= 26.00); solo un sujeto reporta un puntaje mayor al rango presentando (puntuación post-test= 27.00), donde se observa que el niño presenta puntuaciones inferiores en la medida anterior (puntuación pre-test= 17.00), al considerar que el sujeto no presentó puntuaciones elevadas en otros factores o prueba, y por tanto no se percibe como un intento de falsear los resultados, podría plantearse un incremento de los comportamientos agresivos dirigidos hacia él.

El comportamiento de la variable victimización recibida se mostró similar en ambos grupos, pues ambas distribuciones presentaron una forma platicúrtica con un asimetría positiva, donde la mayoría de los participantes presentaron niveles bajos y moderados de victimización, observándose con especial diferencia mayores niveles de victimización en el grupo control en los sujetos hace reportes mas intensos. Estos resultados impresionan similitud con las distribuciones de la variable en la medición pre-test, donde se obtuvieron las mismas características, aunque en la medida post-test se genera un aumento de las medias debido al aumento de los puntajes máximos en cada grupo.

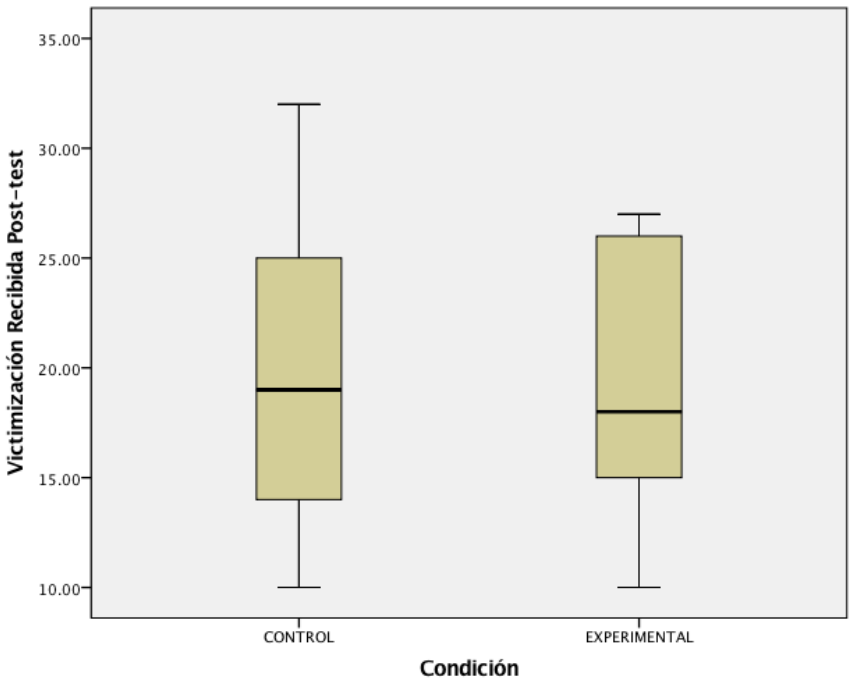


Figura 20. Caja y bigote de la medición post-test del factor victimización recibida en los grupos experimental y control del colegio público.

En cuanto al factor **observador activo en defensa del acosado**, dentro del cual es posible obtener una rango de puntuación desde 7 puntos hasta 28 puntos, se encontró que los participantes del grupo control del colegio público en la medida pre-test de la variable presentaron un puntaje medio de 13.69 y una mediana de 15 puntos, donde los puntajes se distribuyeron con una desviación estándar de 3.42502 dentro de un rango que va desde 8 puntos hasta 18 puntos. La muestra se vio descrita como heterogénea (CV= 25%), pues los niños reportaron diferentes puntuaciones entorno a la variable.

Estos datos se distribuyeron con una asimetría negativa (-0.514), por lo que las puntuaciones tienden acumularse en mayor proporción en el extremo superior de los valores, y en menor mida se obtienen puntuaciones bajas; igualmente, los datos no se ajustan a una curva normal sino que presentan una forma platicúrtica (curtosis= -0.781). No se presentan datos atípicos en la distribución (ver figura 21), pero debe considerarse que al contar con un grupo pequeño (13 sujetos) se incrementa el error de medida de la variable, lo cual junto al monto elevado de dispersión presentando, genera que los parámetros estadísticos no sean generalizables para todo el grupo.

Puede observarse en los resultados como la mayoría de los alumnos han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado en niveles medios, donde se observa que la mayoría de los sujetos obtiene puntuaciones entre 12 y 16 puntos (Q1=11.00; Q3= 16.60), estando 3 sujetos por encima y 3 personas por debajo de dicho rango. No debe dejarse de un lado que el grupo presenta pocos participantes, sin embargo, las puntuaciones obtenidas son cercas al rango moderado: (a) dos niños obtienen 18 puntos, (b) un niño 17, (c) un niño obtiene 10 puntos y, (d) dos niños consiguen obtener 8 puntos.

Por otro lado, los niños del grupo experimental del colegio público en la medida post-test de factor observador activo en defensa del acosado, obtuvieron un rango de puntuaciones que oscila desde 8 puntos hasta 18 puntos, los cuales se distribuyeron con bajo una desviación estándar de 3.25419, lo cual eleva el coeficiente de variación (CV= 24%) y termina describiendo la muestra como heterogénea. Dentro del rango de puntajes, se encuentra que el puntaje medio obtenido por los niños fue de 13.38 puntos, mientras que la mediana fue 14 puntos.

La distribución de estos datos presentó una forma platicúrtica (curtosis= -0.972), por lo que la curva obtenida no se adapta a una distribución normal, sino que se observa una asimetría negativa (-0.355), donde la curva presenta poca elevación en los valores inferiores de la curva y progresivamente va elevándose hacia el extremo superior, donde se acumulan la mayor cantidad de datos. Aunque no se observa ningún dato atípico (ver figura 21), los altos niveles de dispersión y el tamaño reducido de la muestra hacen que los parámetros estadísticos no sean representativos de todo el conjunto de niños acumulados.

Al centrarse en los resultados obtenidos se encuentra que la mayoría de los niños del grupo experimental del colegio público reporta haber realizado comportamientos de ayuda a víctimas de acoso en niveles medios, donde la mayoría de los puntajes obtenidos por los niños del grupo oscila entre en 11 y 15 puntos (Q1= 10.50 ; Q3= 16.00), siendo solo 3 los niños que reportan niveles más elevados, con puntuaciones entre 17 y 18 puntos, y 3 alumnos que reportan niveles más bajo de

ayuda a sus compañeros, con un rango de puntos entre 8 y 9 puntos.

Al comparar ambos grupos, se encuentra que el comportamiento de la variable observador activo en defensa del acosado se comporta de forma muy similar en ambos grupos, donde no solo se encontraron distribuciones platicúrtica con asimetría negativa en ambas condiciones, sino que se observa que en los dos grupos los puntajes van desde 8 puntos hasta 18 puntos, donde en las dos situaciones existe una mayor acumulación en un rango que va desde 11 puntos hasta 16 puntos. Dicho esto, se encuentra que ambas situaciones la mayoría de los niños afirma haber realizado conductas orientadas a ayudar a algún compañeros en situaciones donde perciben que está siendo victimizado.

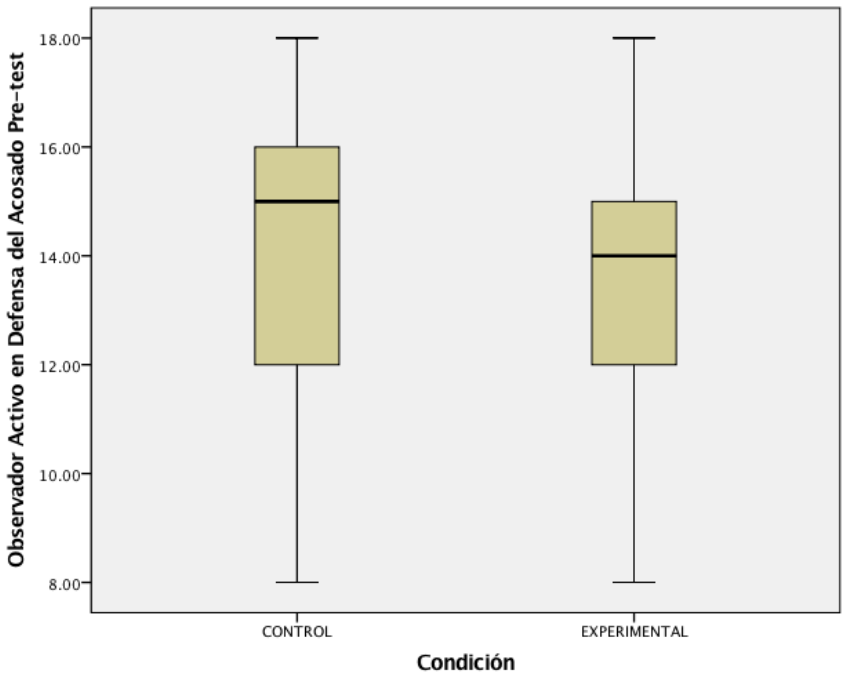


Figura 21. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio público.

Al considerar la puntuación puntuaciones obtenidas por el grupo control del colegio público en la medida post-test de la variable observador activo en defensa del acosado, se observa que los niños presentaron un rango de puntuaciones entre 7 y 22

puntos, donde el puntaje medio fue de 15 puntos, al igual que la mediana. Las puntuaciones de estos participantes se distribuyeron con un puntaje de dispersión estándar de 4.89898, elevando el coeficiente de variación (CV= 33%), mostrando la heterogeneidad de la muestra.

Las puntuaciones de este grupo en la presente medida presentaron una asimetría negativa (-0.302), mostrando la tendencia de los datos acumularse en los valores superiores de la curva, por lo que la curva va aumentando de forma progresiva hacia extremo derecho; igualmente, la curva presenta una forma platicúrtica (curtosis= -0.969), por lo que los datos no se ajustan a una distribución normal. Puede notarse en el gráfico (ver figura 22) el elevado monto de dispersión de los datos, lo cual aunado al tamaño reducido de la muestra, inhibe la posibilidad de concluir sobre el grupo en general utilizando estos parámetros estadísticos.

En base a los resultados, se encuentra que la mayor proporción de niños reporta haber realizado comportamientos en defensa de compañeros acosados en niveles medios, donde el 50 % de los sujetos obtiene puntuaciones inferiores o iguales a 15 puntos, y donde la mayor acumulación de datos ocurre entre entre 11 y 19 puntos (Q1= 10.50; Q3= 19.00), siendo solo 3 sujetos los que reportaron realización de estas conductas en mayores niveles, donde dos de estos niños también presentaron puntuaciones altas en la medición pre-test: (a) sujeto #3 (puntuación pre-test= 18.00; puntuación post-test= 20.0) y, (b) sujeto #7 (puntuación pre-test= 18.00; puntuación post-test= 21.00).

Estos resultados son similares a los obtenidos por el mismo grupo en la medida pre-test, pues en ambas situaciones se reportan una curva platicúrtica con asimetría negativa, indicativa de que se presentan niveles medios de realización de comportamientos orientados a ayudar a algún compañero de clase cuando es acosado, indistintamente del tiempo de medición.

Con respecto al grupo experimental del colegio público en la medida post-test del factor observador activo en defensa del acosado, se observa que los niños obtuvieron una puntuación promedio de 13.84 junto con una mediana de 13 puntos, los

cuales se encuentran en un rango de puntajes que va desde un mínimo de 7 puntos hasta un máximo de 24 puntos. Estas puntuaciones se distribuyeron a través de una desviación típica de 4.29818, donde además se presenta un coeficiente de variación de 31%, describiendo la muestra así como muy heterogénea.

Otra característica de la distribución de este conjunto de datos es que se distribuyen a través de una curva leptocúrtica (curtosis= 1.602), por lo que no se ajustan a una curva normal, sino que se presenta una asimetría positiva (0.839) que señala que los datos tienden acumularse en el extremos inferior de la curva, e ir progresivamente disminuyendo hacia los valores superiores de la misma. Así mismo, se observa la presencia de un dato atípico (ver figura 22), el cual eleva el índice de dispersión de los puntajes, y al considerar el aumento del error de medición producto del pequeño tamaño del grupo de trabajo, se considera que estos estadísticos no permiten establecer conclusiones del grupo en general.

En un análisis del dato atípico encontrado, se encuentra que el sujeto reporta en ambas medidas medias de realización de comportamientos en defensa de sus compañeros acosados (puntación pre-test= 17.00 ; puntuación post-test=24.00), lo cual sugiere que respondió con confiabilidad en ambas mediciones, ya que no se encontraron elevados en otras escalas que pudieran sugerir falseamiento del test al responder con fijación de respuesta. Si bien dicho resultado no es muy elevado, queda por fuera de la distribución debido que la distribución presenta una asimetría positiva, donde la mayoría de las puntuaciones se dan en resultados más bajos del test, y haciendo que esta puntuación quede dentro del común de las personas del grupo.

A grueso modo, se observa que la mayoría de los niños del grupo experimental del colegio público reporta haber realizado comportamientos en defensa de sus compañeros en momentos de acosos en niveles bajos y medios, donde el 75% de los participantes obtiene puntuaciones iguales o inferiores a 16 puntos, habiendo solo dos sujetos con reporte de mayores niveles de implicación en estas dinámicas de interacción.

Se observa una diferencia del comportamiento de la variable en la media post-

test con respecto a la medida obtenida en la medida pre-test por el grupo experimental del colegio público, pues se observa un paso de una curva platicúrtica con asimetría negativa, a una curva leptocúrtica con asimetría positiva, lo cual impresiona que en la segunda medida de la variable observador activo en defensa del acosado, los niños obtuvieron puntuaciones más bajas en comparación a la medida anterior.

Al contrastar ambos grupos en la medida post-test, puede observarse la diferencia de distribución de puntajes (ver figura 22), donde en el grupo control es mayor el rango en el que se distribuyen los puntajes, y por tanto existe una predominio de puntuaciones más bajas en el grupo experimental. Dicho esto, vale acotar que la puntuación atípica encontrada en el grupo experimental se encuentra por encima de las puntuaciones más elevadas obtenidas en el grupo control, por lo que la característica clave que diferencia estas dos muestra es su asimetría (positiva la experimental y negativa la control).

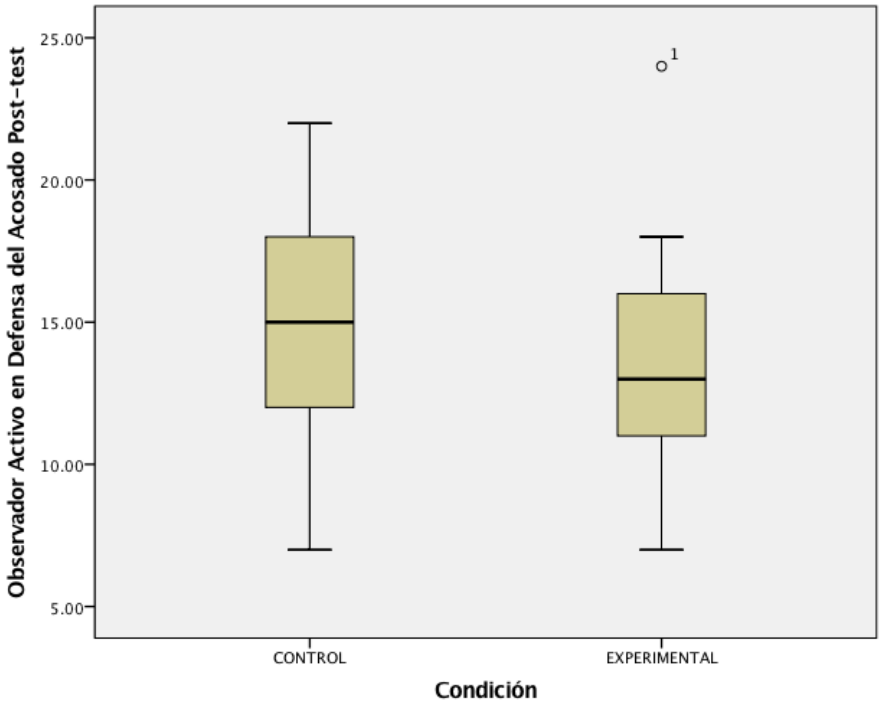


Figura 22. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador activo en defensa del acosado en los grupos experimental y control del colegio público.

Con respecto al factor **observador pasivo**, el cual puede ser respondido bajo un rango de puntuaciones que vas desde 4 hasta 16 puntos, se encuentra que en el grupo control del colegio público en la medición pre-test obtuvo un rango de puntuaciones que entre 4 y 10 puntos, donde el puntaje obtenido fue de 6.53 y la mediana de 6 puntos. Estos datos se vieron distribuidos por una desviación estándar de 1.94145, generando un coeficiente de variación elevado indicativo de una muestra muy heterogénea (CV= 30%).

Se logra apreciar que la distribución presenta una asimetría positiva (0.295), lo cual muestra una tendencia de los datos a reunirse en los valores inferiores de la curva, e ir apaciguándose hacia el extremo opuesto; además, se presenta una forma platicúrtica (curtosis= -1.074), por lo que los datos no se adaptan a una distribución normal. Puede notarse (ver figura 23) como a pesar de ser pocos sujetos los que conforman el grupo, se presenta una distribución heterogénea y dispersa, por lo cual los estadísticos no son permiten concluir en función de todo el grupo.

En los datos puede apreciarse como la mayoría de los alumnos realiza comportamientos pasivos frente dinámicas de bullying en muy baja medida, donde el 50% de los participantes obtiene puntuaciones inferiores o iguales a 6 puntos, y el 75% se encuentra por debajo de 8 puntos (Q2= 6.00; Q3= 8.00); sin embargo, se encuentra con dos sujetos que se actúan de forma pasiva cuando observan que un compañero de clases es acosado en mayor medida.

En el grupo experimental del colegio público en la medida pre-test del factor observador pasivo se encontró que los alumnos obtuvieron un puntaje medio de 6.84 y una mediana de 6 puntos, parámetros que se ubicaron en un rango de puntuaciones que oscilo desde 4 puntos hasta 11 puntos. Las puntaciones de este grupo se distribuyeron bajo una desviación típica de 2.19265, generando un coeficiente de variación de 32%, el cual señala que la muestra es muy heterogénea.

Así mismo, los datos no se ajustan a una curva normal, sino que se se distribuyeron mediante una curva platicúrtica (curtosis= -0.737) junto con una asimetría positiva (0.623) que muestra la tendencia de los resultados a recopilarse en las

puntuaciones inferiores que abarca la curva e ir disminuyendo de forma progresiva hacia el extremo superior de la misma. En el gráfico de caja y bigote (ver figura 23) puede notarse el elevado nivel de dispersión, el cual puede deberse al tamaño pequeño del grupo, el cual aumenta el error de medición, por no se puede concluir sobre el grupo en general mediante la utilización de estos parámetros estadísticos.

Al observar las puntuaciones obtenida por el grupo se logra apreciar que la mayoría de los niños presenta conductas pasivas frente situaciones de acoso en niveles muy bajos, donde el 50% de los alumnos obtiene puntuaciones iguales o inferiores a 6, y el 75% de la muestra se sitúan por debajo de 9 puntos (Q2= 6.00; Q3= 8.50). Sin embargo, se encuentra el reporte de dos sujetos por encima del común de la gente, denotado que tienden a actuar de forma más pasiva cuando perciben alguna dinámica de acoso.

Al comparar ambos grupos, se observa que ambos grupo la distribución ocurre en una curva platicúrtica junto con una asimetría positiva que muestra que los dos grupos predominan sujetos con bajos puntajes en el factor observador pasivo. Se denota como especial diferencia que el extremo superior de la distribución del grupo experimental se muestra más elevado que valor máximo encontrado en el grupo control, lo cual aumenta la dispersión de los datos en el grupo experimental.

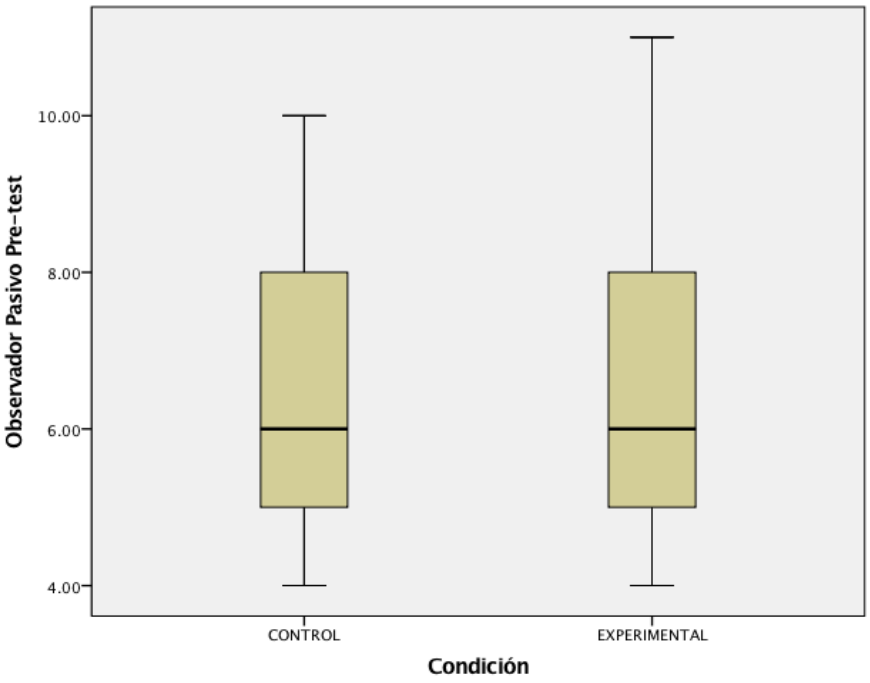


Figura 23. Caja y bigote de la medición pre-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio público.

Por otro lado, en la medida post-test de la variable observador pasivo, se encontró que los niños del control del colegio público obtuvieron una puntuación media de 6.92 con una mediana de 6 puntos, donde las puntuaciones oscilaron desde un puntaje mínimo de 4 puntos hasta una puntuación máxima de 16 puntos. Se observó que el grupo es descrito como muy heterogéneo (CV= 49%), pues se encuentra puntuaciones muy variadas que se distribuyen a través de una desviación estándar de 3.37791.

Este conjunto de datos se distribuyó en una curva de asimetría positiva (1.765), lo cual significa que las puntuaciones obtenidas tienden a acumularse en el extremo inferior de la curva, para ir disminuyendo hacia el extremo opuesto al presentarse menos puntuaciones elevadas; de igual forma, esta curva presenta forma leptocúrtica (curtosis= 3.656), por lo que no se ajusta a una distribución con curva normal. Puede observarse el alto monto de dispersión, la cual puede en parte verse alterada por la presencia de un dato atípico (ver figura 24), lo cual no permite tomar estos datos como

concluyentes del comportamiento de todo el grupo en general.

Se encuentra en estos resultados que la mayoría de los alumnos presenta ha realizado comportamientos pasivos frente situaciones de bullying percibidas en baja medida, donde el 50% de los participantes obtiene puntuaciones inferiores o iguales a 6 puntos y el 75% de los niños del grupo puntúan debajo de 9 puntos (Q2= 6.00 ; Q3= 8.50). Vale acotar que existe la presencia de dos sujetos que se describen como observadores pasivos con niveles altos, siendo uno de este el puntaje atípico de la distribución (puntuación post-test= 16.00). En contraste con la medición anterior, esta curva presenta una forma leptocúrtica, mientras en al medida pre-test la distribución era platicúrtica, sin embargo, en ambas se logra apreciar la persistencias de puntuaciones bajas entorno al factor.

En mayor detalle, se observa un incremento del puntaje en el factor en ambos sujetos que sobrepasan el rango de puntuaciones en el que se encuentra la mayoría de las personas. En el sujeto que se encuentra por fuera de la distribución se observa un paso de una puntuación pre-test de 8 puntos a un puntaje post-test de 16 puntos, donde puede observarse un ligero aumento en la mayoría de los factores evaluados, por lo cual, o el niño intentó falsear el test fijándose en respuestas de mayor puntaje, o la percepción de la dinámica de bullying se vio elevada por este sujeto en la brecha de tiempo entre las dos medidas.

En el grupo experimental del colegio público se encontró que en la medida post-test del factor observador pasivo, el conjunto de niños obtuvieron respuestas dentro de un rango de 4 puntos hasta 9 puntos; donde la puntuación media fue de 7.30 y la mediana 8 puntos. Dentro del rango se obtuvieron puntuaciones muy variadas que llevan a describir el grupo como heterogéneo (CV= 21%), donde los datos se vieron distribuidos a través de una desviación típica de 1.54837.

Dentro de la característica de esta distribución se observa que presenta una forma leptocúrtica (curtosis= 0.308), por lo que los datos tienden a acumularse en mayor medida sobre un punto determinado de la curva, por lo tanto la distribución no se ajusta a una curva normal. Se encuentra también que la curva presenta una asimetría

negativa (-0.927) por lo que los datos tienden a agruparse en valores superiores de la curva, y en menor medida en el extremo inferior. Se aprecia que la distribución posee dos valores atípicos en el extremo inferior de la curva (ver figura 24), debido a que la mayor proporción de datos tiende agruparse entre 6 y 8 puntos, lo cual se ve a su vez afectado por el pequeño tamaño de la muestra, esto genera una elevación de la dispersión y dificulta que los estadísticos logren concluir sobre todo el grupo.

Se encuentra como la mayoría de los sujetos se describen con baja medida como observadores activos, donde el 75% obtiene puntuaciones iguales o inferiores a 8 puntos (puntuación media del rango de puntos posibles); siendo dos sujetos los que reportan niveles moderados de realización estas conductas. Al detallas los dos datos atípicos, se encuentra que ambos sujetos respondieron con puntuaciones en el extremo inferior: (a) sujeto 8 (puntuación pre-test= 4.00 ; puntuación post-test= 4.00) y, (b) sujeto 9 (puntuación pre-test= 6.00 ; puntuación post-test= 4.00), lo cual muestra que no hubo variación en la dos medidas y que los niños respondieron con honestidad.

Al comparar la distribución de puntajes en el grupo experimental en la medida post-test con la distribución en la medida pre-test de la misma variable, se encuentra diferencias en la forma en la que los datos se distribuyeron, puesto que en la medida pre-test se presentaron los datos en una curva platicúrtica con asimetría positiva, mientras que en el post-test la curva obtenida fue leptocúrtica con asimetría negativa; sin embargo, en ambos casos hay un predominio de puntuaciones bajas, que señala comportamientos pasivos en bajas medidas, donde las diferencias de la curva se denotan debido a la tendencia a acumularse en un rango mucho más pequeño en la medida post-test. Igualmente, se observa que la distribución de puntajes se reduce en la medida post, puesto el extremo máximo pasó de 11 puntos en el pre-test a 9 el post-test.

Así mismo, se observan estas diferencias entre el grupo control y experimental en la distribución de datos del post-test, pues se percibe (ver figura 23) como los datos se muestran más condensados en el grupo experimental. En ambas situaciones ocurren puntuaciones atípicas pero en extremos diferentes, en el grupo control un

sujeto reporta puntuación máxima (16 puntos), mientras que los datos extremos del grupo experimental obedecen a puntuaciones mínimas (4 puntos), aunque de igual forma, los datos parecen sugerir bajos niveles de incidencia de la variable en los dos grupos.

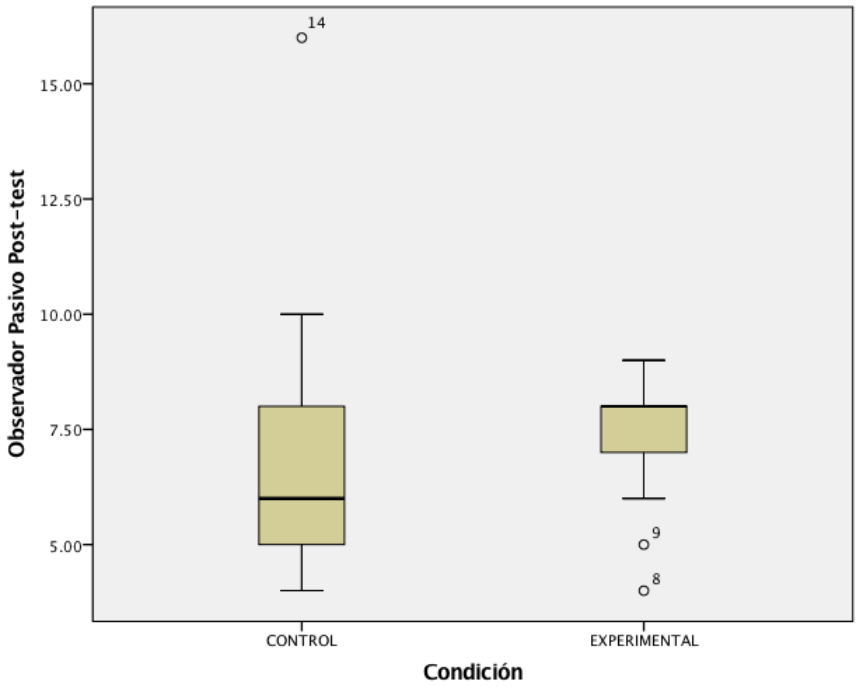


Figura 24. Caja y bigote de la medición post-test del factor observador pasivo en los grupos experimental y control del colegio público.

Por último, en cuanto al **puntaje total de ansiedad social,** en el cual las puntuaciones posibles se encuentra entre un mínimo de 20 puntos y un máximo de 80 puntos, se observó que en el grupo control del colegio público los participantes obtuvieron un puntaje medio de 46.23 y una mediana de 41, donde los datos se encontraron dispersos dentro un rango que oscilaba entre 30 puntos hasta 69 puntos. Estos datos se distribuyeron bajo una desviación estándar de 13.34262, generando un coeficiente de variación elevado (CV= 29%), por lo que la muestra es muy heterogénea.

Se encuentra que los datos de esta muestra se distribuyen mediante una curva platicúrtica (curtosis= -1.315), no ajustada a una curva de distribución normal, donde

también se presenta una asimetría positiva (0.362), mostrando que los datos se presentan recopilados en los valores inferiores de la curva, la cual se va disminuyendo paulatinamente hacia el extremo contrario. Se observa (ver figura 25) un elevado monto de dispersión para el pequeño tamaño de la muestra, lo cual inhibe la posibilidad de realizar conclusiones sobre el grupo haciendo uso exclusivo de estos estadísticos.

Puede notarse que la mayoría de los niños presenta niveles bajos y medios de ansiedad social, donde el 50% de los participantes reporta puntuaciones iguales o inferiores a 41 puntos, mientras que el 75% de la muestra está por debajo de 60 puntos (Q2=41.00 ; Q3=58.50), sin embargo, se observa la presencia de 3 niños que reporta puntuaciones elevadas de ansiedad social (por encima de 60), presentándose el fenómeno con mayor intensidad en un grupo reducido de niños.

En relación a los datos entorno a la puntuación total de ansiedad social obtenida por el grupo experimental en la medida pre-test, se encuentra que el conjunto de niños presentaron un rango de puntuaciones que osciló entre 32 puntos y 60 puntos, donde la el puntaje promedio arrojado fue de 44.07 y la mediana de 44 puntos. Estas puntuaciones se distribuyeron bajo una dispersión típica de 9.27776, lo cual generó un incremento del coeficiente de variación, percibiéndose así el grupo como heterogéneo.

Se logra dar cuenta que estas puntuaciones se distribuyen en una curva platicúrtica (curtosis= -0.698), por lo que los datos no se ajustan a una curva normal, sino que se presenta una asimetría positiva (0.319) donde la mayoría de los datos se van acumulando en el extremo inferior de la curva para ir progresivamente decayendo la curva hacia sus valores superiores. Vale recodar que estos grupos se encuentran conformados por pocos niños (13 participantes), lo cual induce un aumento del error de medida, por tanto, llama la atención el nivel de dispersión para el pequeño tamaño de grupo, por lo tanto, estos datos no logran ser suficientes para concluir sobre todo el grupo en cuestión.

En base a los resultados, se percibe que la mayoría de los niños pertenecientes al grupo experimental presenta niveles bajos y medios de ansiedad social en la medición pre-test, donde el 50% de los miembros obtuvo puntuaciones por iguales o

por debajo de 44 puntos; igualmente, el 75% de los integrantes del grupo se ubica por debajo de 50 (Q2= 44.00; Q3= 49.50). Dicho esto, se observa que se presentan tres sujetos con niveles de ansiedad más elevados, por lo que el fenómeno con mayor intensidad en un grupo determinado de jóvenes.

Al comparar ambos grupos se observa que de forma natural presentan características similares en el comportamiento de la variable, pues en ambas se presentan no solo curvas platicúrtica con asimetría positiva, sino que en los dos grupos predomina niveles medios y bajos de ansiedad social, donde los que presentan el fenómeno con mayor intensidad son reducidos. Vale acotar, que el extremo superior el grupo control (puntuación pre-test= 69.00) es superior al valor máximo encontrado en el grupo experimental (puntuación pre-test= 60.00), por lo cual la dispersión termina siendo mucho más elevada en el grupo control.

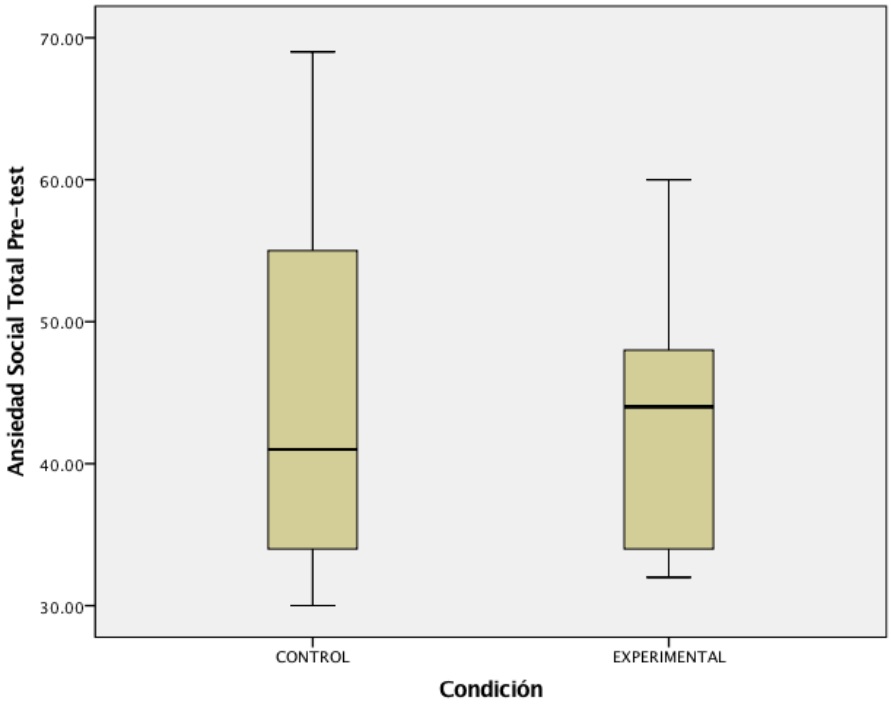


Figura 25. Caja y bigote de la medición pre-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio público.

En cuanto a la puntuación total de ansiedad social en la medida post-test del

grupo control del colegio público, se observó que el alumnado presentó una puntuación media de 47.84 y una mediana de 44 puntos. Las puntaciones de este grupo se distribuyeron a través de una desviación típica de 10.00705 dentro de un rango de puntajes desde 36 puntos hasta 71 puntos. Además, la muestra presenta un coeficiente de variación elevado (CV= 21%), que muestra que el grupo es heterogénea en cuanto a los niveles de ansiedad social.

Los datos obtenidos por estos niños se distribuyeron mediante una curva platicúrtica (curtosis= 0.944), por lo que la curva no se ajusta a una distribución normal, sino que se presenta una asimetría positiva (1.076), donde se observa que los datos presentan la tendencia a reagruparse en los valores inferiores de la curva, siendo progresivamente menos los valores encontrados en el extremo opuesto. Se encuentra la presencia de un dato atípico (ver figura 26), responsable del aumento de la dispersión de los datos, lo cual hace que los datos obtenida no puedan tomarse como representativos de todo el grupo.

Tomando los resultados, se encuentra que la mayoría de los niños del grupo control del colegio público presenta puntuaciones moderadas en la medida post-test de la ansiedad social, donde puede notarse (ver figura 26) que la mayor proporción de puntajes se obtiene en un rango entre 40 y 55 puntos. En una análisis detallado se observa que solo dos sujetos reportan puntuaciones inferiores a dicho rango y reportan niveles bajos de ansiedad social, mientras que 3 niños manifiestan niveles elevados de ansiedad.

Se encuentra que el sujeto que reporta mayor presencia de conductas asociadas con el fenómeno se sobrepasa significativamente del rango donde se encuentra la mayoría de los puntajes. Se observa que dicho niño manifiesta en ambas mediciones puntuaciones elevadas: (a) puntaje pre-test= 63.00 y, (b) puntaje post-test= 71.00, lo cual impresiona que sujeto refleja fidedignamente su relación con el fenómeno presentado. La distribución de los puntajes en ambas medidas se mantuvo similar, con la diferencia que en la medición post-test los resultados se vieron más comprensos en las puntuaciones medias, y no se expandieron en resultados elevados como ocurrió en

el pre-test.

Por otro lado, en el grupo experimental del colegio público en la medida post-test de la ansiedad social se observa que los niños obtienen un puntaje promedio de 42.84 junto con una mediana de 41 puntos, donde los datos se distribuyeron bajo una dispersión de 12.16447. Las puntuaciones de este grupo variaron en un rango que osciló entre 26 puntos y 64 puntos, donde la muestra se describe como muy heterogénea (CV= 28%).

La distribución de los datos se efectuó en mediante una curva platicúrtica (curtosis= -0.394), junto con una asimetría positiva (0.780) que denota la tendencia de los datos a presentarse en los valores inferiores de la curva e ir progresivamente apaciguándose hacia el extremo puesto, por tanto, la distribución no se ajusta a una curva normal. Puede evidenciarse un elevado monto de dispersión impulsado por la presencia de tres datos atípicos en el extremo superior de la curva (ver figura 26), lo cual hace que los parámetros estáticos no sean suficiente para describir y concluir sobre la totalidad del grupo.

Haciendo referencia a los resultados, se observa que la mayoría de los niños presenta niveles bajos de ansiedad social, donde la mayor propensión de datos se encuentra en puntaciones entre 35 y 52 puntos, sin embargo, se encuentran tres sujetos que presentan niveles elevados de ansiedad, presentándose el fenómeno así en un grupo exclusivo de personas. En una análisis de detallado de estos puntajes extremos, se encuentra que se trata de sujetos que fueron consistente con sus respuestas, a pesar de la intervención, donde se presentaron puntuaciones similares en ambas medidas: (a) sujeto #1 (puntación pre-test= 51.00; puntuación post-test=64.00), (b) sujeto #3 (puntuación pre-test= 60.00; puntuación post-test= 61.00) y, (c) sujeto #5 (puntuación pre-test= 59.00; puntuación post-test= 62.00).

Se observa que el grupo en ambas mediciones presentaron una distribución platicúrtica con asimetría positiva, sin embargo, puede notarse como en la medición post-test las puntuaciones se ven más comprensas en los valores inferiores, haciéndose notar de manera más drástica los niños que reportan niveles elevados de

ansiedad. Igualmente, se observa que el grupo control y experimental presentan las mismas características de distribución (asimetría positiva, curva platicúrtica), aunque en el grupo control se percibe que la distribución presenta niveles ligeramente más elevados.

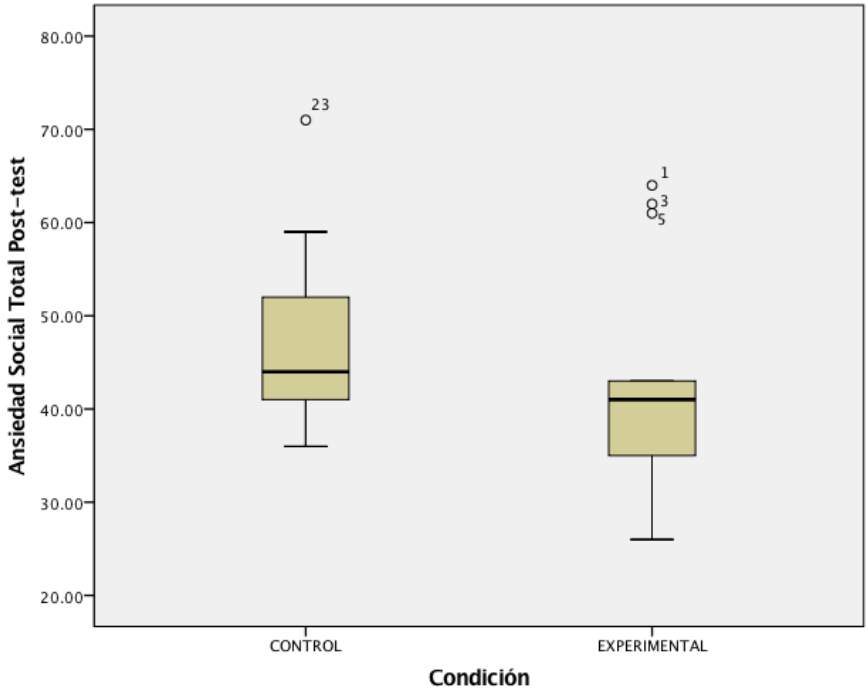


Figura 26. Caja y bigote de la medición post-test del puntaje total de ansiedad social en los grupos experimental y control del colegio público.

Seguido a la descripción de los datos, se precedió a aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para cada uno de los grupos en cada unas de las variables medidas. Se observa que todas las variables en las diferentes medidas se mostraron ajustadas a una curva normal (ver figura 36), a excepción de la ansiedad social en la medida post-test del grupo experimental del colegio público (sig.= 0.014).

Específicamente, se encontró que las siguientes distribuciones se mostraron acorde a una curva normal: (a) puntuación total de bullying de grupo en grupo control en las medidas pre-test y post-test, (b) comportamientos intimidatorios en grupo control en las medidas pre-test y post-test, (c) victimización recibida en grupo control en las medidas pre-test y post-test, (d) observador activo en defensa del acosado en grupo control en las medidas pre-test y post-test, (e) observador pasivo en grupo control en

las medidas pre-test y post-test, (f) ansiedad social en grupo control en las medidas pre-test y post-test, (g) puntuación total de bullying en grupo experimental en medida pre-test y post-test, (h) comportamientos intimidatorios en grupo experimental en medida pre-test y post-test, (j) victimización recibida en grupo experimental en medida pre-test y post-test, (k) observador activo en defensa del acosado en medida pre-test y post-test, (l) observador pasivo en grupo experimental en medida pre-test y post-test y, (m) ansiedad social en grupo experimental en medida pre-test.

Tabla 36. *Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov en colegio público.*

Grupo	Variable	Medida	Kolmogorov-Smirnov.	
			Statistic	Sig.
Control	Puntuación total de bullying	Pre-test	0.130	0.200
		Post-test	0.176	0.200
	Comportamiento intimidatorio	Pre-test	0.192	0.200
		Post-test	0.203	0.145
	Victimización recibida	Pre-test	0.172	0.200
		Post-test	0.125	0.200
	Observador activo en defensa del acosado	Pre-test	0.187	0.200
		Post-test	0.120	0.200
	Observador pasivo	Pre-test	0.171	0.200
		Post-test	0.223	0.076
	Puntaje total de ansiedad	Pre-test	0.191	0.200
		Post-test	0.188	0.200
Experimental	Puntuación total de bullying	Pre-test	0.174	0.200
		Post-test	0.119	0.200
	Comportamiento intimidatorio	Pre-test	0.180	0.200
		Post-test	0.124	0.200
	Victimización recibida	Pre-test	0.223	0.078
		Post-test	0.193	0.200
	Observador activo en defensa del acosado	Pre-test	0.152	0.200
		Post-test	0.154	0.200
	Observador pasivo	Pre-test	0.189	0.200
		Post-test	0.211	0.117
	Puntaje total de ansiedad	Pre-test	0.169	0.200
		Post-test	0.264	0.014

Pese el cumplimiento del supuesto de normalidad, se optó por trabajar con contraste no paramétricos, no solo por la variable que no se ajustó a la distribución, sino que era necesario contar con los mismos estadísticos aplicados en el colegio público, de forma que se pudieran realizar comparaciones entre ambos grupos. Esto no afecta la confiabilidad de las medidas, pues aunque se cumplan los requisitos para una

prueba paramétrica, como la muestra es pequeña la eficiencia relativa de la prueba no paramétrica persiste siendo alta. Por lo tanto, las pruebas utilizadas para verificar las hipótesis de esta investigación fueron Wilcoxon-Mann-Whitney para las muestras independientes y Rangos Signados de Wilcoxon para las muestras relacionadas.

En primer lugar, fue necesario realizar un contraste entre las puntaciones pre-test obtenidas en el grupo control y las puntuaciones pre-test del grupo experimental del colegio público para cada una de las variables de la investigación, de tal manera que se pudiera confirmar que ambos grupos eran equivalentes entre sí antes de ser aplicado el programa de entrenamiento de habilidades sociales.

En dicha comparación se encontró que no habían diferencias significativas entre las medidas pre-test de ambos grupos (control y experimental del colegio público) en ninguna de las variables medidas (ver tabla 37). Específicamente: (a) puntaje total de bullying (sig.= 0.281), (b) victimización recibida (sig.= 0.303), (c) comportamientos intimidatorios (sig.= 0.279), (d) observador pasivo (sig.= 0.755), (e) observador activo en defesa del acosado (sig.= 0.756) y, (f) ansiedad social (sig.= 0.817). Si bien esto alude al cumplimiento de la hipótesis nula, en la presente investigación se esperaba que tras el reporte de las maestra sobre el clima de interacción social del salón de clases, el grupo experimental obtuviera puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo control.

Tabla 37. *Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las mediciones pre-test del grupo control y pre-test del grupo experimental del colegio público.*

	Puntaje total bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador Pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Puntaje total ansiedad social
Mann-Whitney U	63.500	64.500	63.500	78.500	78.500	80.000
Wilcoxon W	154.50	155.500	154.500	169.500	169.500	171.000
Z	-1.079	-1.030	-1.082	-0.313	-0.311	-0.231
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.281	0.303	0.279	0.755	0.756	0.817

Seguidamente, se se realizó un contraste entre las puntuaciones del pre-test y post-test del grupo experimental del colegio público para cada una de las variables de la investigación. Como resultado se observó que sólo el factor comportamientos intimidatorios mostró diferencias significativas (sig.= 0.0032), lo cual concuerda con la hipótesis de investigación, donde se esperaba que tras la aplicación del programa de intervención hubiera una reducción del reporte de comportamientos intimidatorios (ver tabla 39).

La disminución de los comportamientos intimidatorios puede apreciarse en el cambio de una mediana pre-test de 20 puntos a una mediana post-test de 17 puntos. Este cambio se produjo con una magnitud de efecto grande (d= 2.99), sin embargo, se debió realizar una comparación entre la correlación pre-test – post-test del grupo experimental en al medida de esa variable con la correlación pre-test – post-test de la medición en el grupo control.

Puedo encontrarse que el grupo experimental presentaba niveles de correlación más altos y significativos (ver tabla 38), mientras que en el grupo control la correlación era baja y no significativa, señalando que el resultado expuesto como efecto no se debe a un aumento espurio de la correlación por un calculo de test-retest, sino que en efecto es producto del efecto que el programa posee en la medición de la variable para este grupo.

Table 38. Correlaciones del factor comportamiento intimidatorio en medidas pre-test y post- test en grupo control y experimental del colegio público

Grupo	Variable	N	Correlación	Sig.
Control	Comportamiento intimidatorio pre-test – post-test	13	0.498	0.083
Experimental	Comportamiento intimidatorio pre-test – post-test	13	0.832	0.000

Aunque los reportes de comportamientos agresivos se redujeron, no fueron suficiente para reducir significativamente el puntaje total de bullying (sig.= 0.944), así mismo, no hubo diferencias significativas en las variables (a) victimización recibida (sig.= 0.269), (b) observador pasivo (0.368), (c) observador activo en defensa del

acosado (sig.= 0.719) y, (d) ansiedad social (sig.= 0.600). Esto sugieren que el programa de intervención aplicado en el grupo experimental del colegio público no fue eficiente en la reducción de ninguna de estas variables, por lo cual no se cumplen las hipótesis de la investigación entorno a dichas variables, pues se esperaba que tras la aplicación del programa el puntaje total de bullying, la victimización de recibida, la manifestación de observación pasiva y la ansiedad social se vieran reducidos, y los puntajes del factor observador activo en defensa del acosado aumentados.

Tabla 39*. Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon para mediciones pre-test y post-test del grupo experimental del colegio público.*

	Puntaje bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Ansiedad Social
Z	-0.070	-1.106	-2.140	-0.900	-0.360	-0.525
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.944	0.269	0.032	0.368	0.719	0.600

Tras el análisis de las medidas pre-test y post-test del grupo experimental, se procedió a realizar un contrastes de las puntuaciones de las mediciones pre-test y post-test del grupo control del colegio público (ver tabla 40). Como se esperaba, no se observaron diferencias significativas entre las medidas de: (a) ansiedad social (sig.= 0.420), (b) observador activo en defensa del acosado (sig.= 0.167), (c) observador pasivo y, (d) comportamiento intimidatorio (sig.= 0.054).

De forma contraria, se encuentra que existen diferencias significativas entre las medidas pre-test y post-test de la puntuación total de bullying (sig.= 0.017) debido a una aumento de las puntuaciones del factor victimización recibida (0.045). Estos resultados no eran esperados, pues se planteaba la hipótesis nula de ausencia de cambios en el grupo control, sin embargo, se observa un incremento de las conductas intimidatorios (mediana pre-test= 16.00; mediana post-test= 18.00) que aunque no es estadística significativa, produce cambios significativos al aumentar la victimización recibida (mediana pre-test= 15.00; mediana post-test= 19.00), generando en ultima instancia un aumento del puntuación total obtenida en el CMIE-IV (mediana pre-test=

54.00; mediana post-test= 57.00).

Tabla 40. *Prueba Rangos Asignados de Wilcoxon para mediciones pre-test y post-test del grupo control del colegio público.*

	Puntaje bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Ansiedad Social
Z	-2.384	-2.003	1.926	-0.351	-1.381	-0.806
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.017	0.045	0.054	0.726	0.167	0.420

Por último, se realizó un contraste entre las medida post-test del grupo experimental y la medida post-test del grupo control del colegio público, donde se encontró que no existieron diferencias significativas en ninguna de las variables: (a) puntaje total de bullying (sig.= 0.281), (b) victimización recibida (sig.= 0.303), (c) comportamientos intimidatorios (sig.= 0.279), (d) observador pasivo (sig.= 0.755), (e) observador activo en defensa del acosado (sig.= 0.756) y, (f) ansiedad social (sig.= 0.817) [ver tabla 41]. Por tanto, no se cumple las hipótesis planteadas en las que se suponían que las puntuaciones post-test del grupo experimental serían menor que las del grupo control.

Tabla 41. *Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney de las mediciones pre-test del grupo control y pre-test del grupo experimental del colegio público.*

	Puntaje total bullying	Victimización recibida	Comportamiento intimidatorio	Observador Pasivo	Observador activo en defensa del acosado	Puntaje total ansiedad social
Mann-Whitney U	63.500	64.500	63.500	78.500	78.500	80.000
Wilcoxon W	154.50	155.500	154.500	169.500	169.500	171.000
Z	-1.079	-1.030	-1.082	-0.313	-0.311	-0.231
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.281	0.303	0.279	0.755	0.756	0.817

En el reporte cualitativo ofrecido al profesorado, la maestra del grupo

experimental reporta cumplimiento de todos los logros propuestos, sin el paso por ninguna dificultad (ver anexo Q), lo cual impresiona que llenó la guía por deseabilidad social; de igual forma, no reportó información complementaria que pudiera ser de utilidad para la investigación.

Por otro lado, en el reporte realizado por el investigador de sus observaciones en el campo (ver anexo P), se destaca que las sesiones terminaban con un mayor tiempo de duración que el estipulado, sin embargo, la maestra en la mayoría de las sesiones presentaba el material de forma dinámica, cautivado la atención del alumnado; pese esto, la carga teórica persistió tedioso para los niños.

La mayor complicación reportaba en dicha guía se refiere al alto monto de inasistencia que se presentaba en el salón de clases, donde en muchas ocasiones las sesiones terminaban siendo dirigidas a un monto limitado de estudiantes. Vale también acotar que el programa perdió la estructura que pretendía brindar, pues no fue posible aplicar el programa con la regularidad prevista: 2 veces a la semana, por 5 semanas. De forma contraria, se obtuvo un programa aplicado a lo largo de 9 semanas, viéndose entorpecido por problemas ajenos al investigador.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue establecer el efecto del programa de entrenamiento en habilidades sociales ”Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” (JAHSO) sobre la manifestación del bullying en sus diferentes roles: (a) agresores, (b) víctimas y, (c) espectadores, y la ansiedad social en niños de 9-12 años en escuelas primarias tanto públicas como privadas. Para lograr dicho objetivo se contó con un grupo experimental y un grupo control en cada modalidad de colegio, donde se esperaba encontrar la influencia del programa en el grupo experimental y ausencia de cambios en el grupo control.

Tomando como base los resultados, se encuentra que el programa entrenamiento de habilidades sociales JAHSO tuvo un efecto significativo sobre la ansiedad social y las manifestaciones de acoso escolar en los alumnos de 9-12 años que participaron en la intervención, siendo los efectos encontrados distintos en función de la modalidad de estudio (público y privado).

En principio, los resultados obtenidos en el colegio privado permiten dar cuenta de una disminución significativa del puntaje total de implicación en dinámicas de acoso al encontrar una reducción significativa de la victimización recibida y paradójicamente de las conductas en pro en ayudar a los acosados. Similarmente, Caballo, Caldero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011) consiguieron un efecto inverso del programa JAHSO en el factor observador activo en defensa del acosado, y atribuyeron dicho cambio a la posible disminución de conductas de acoso, y al hecho de que el programa busca promover que los sujetos intenten resolver los problemas sociales por su cuenta, previo a la petición de ayuda, es decir, se promueve un distanciamiento de conductas pasivas al buscar la resolución asertiva de los inconvenientes.

Tal y como ocurre en la muestra, la victimización percibida se ve disminuida y por lo tanto menos alumnos perciben que necesitan ayudar a un otro, sin embargo, debe considerarse que esta conducta tal y como expone Montañés-Sánchez, et al. (2009) se ve interferida por la impopularidad que caracteriza a las víctimas que crea la percepción de un mundo justo donde se tiene la concepción de que la víctima lo

merece, y que si ellos intentan ayudar obtendrán consecuencias negativas. Por tanto, pese adquirir nuevas destrezas sociales, los espectadores no modifican la forma en la que evalúan su entorno, y por ende, las conductas de ayuda son dirigidas a aquellos pares que perciben semejantes a ellos o aquellos que piden ayudan, en condiciones en las que no consideran que se alterará el status quo y no recibirán castigos asociados.

En el colegio privado además se observaron cambios significativos en el factor victimización recibida, contrario a lo encontrado por Caballo et al. (2011) y Caraballo y Marsuian (2016) quienes a pesar de dar cuenta de una disminución de las puntuaciones obtenidas, no fueron estadísticamente significativos. Por lo que aplicar los cambios metodológicos propuestos por Caraballo y Marsuian (2016) con respecto a la duración del programa, las características del grupo (presencia de acoso) y el contexto educativo, se obtienen resultados favorecedores en la intervención del fenómeno en el contexto venezolano.

Aunque no se encuentran en el grupo experimental del colegio privado cambios de la medida pre-test a la post-test en el reporte de contenidos agresivos, se reduce la victimización percibida con una magnitud de efecto grande, lo cual puede ser explicado por los postulados de Caballo (2007) quien explica que en el entrenamiento de habilidades sociales se adquieren nuevas destrezas que permiten una disminución de la ansiedad, reestructurar su modo de operar y permitirse afrontar problemas sociales. A través del programa, los niños adquieren un accionar dirigido al cuidado de sí mismo, donde aprenden a protegerse a críticas malintencionadas o poco razonables o de peticiones deshonestas, así como también aprenden habilidades para defenderse de forma asertiva a la problemática de acoso.

De forma contraria, en el colegio público se obtuvieron resultados diferentes en torno a estas variables, pues solo se encontraron cambios significativos en la reducción de comportamientos agresivos al comparar las medidas pre-test con la post-test del grupo experimental. Como ocurría con la percepción de víctima, Caballo et al. (2011) y Caraballo y Marsuian (2016) habían observado una disminución de las medianas de sus grupos, pero no habían tenido resultados significativos estadísticamente.

Una posibilidad importante de porqué el comportamiento intimidatorio se vio reducido en la institución pública y no en la privada, podría recaer en la consideración del grado y la edad de los participantes como variable moderadora. Como Ávila-Toscano et. al (2010) exponen la dificultad de percibir cambios en el número de agresores recae en una falta de aceptación de las responsabilidades de los propios actos en las condiciones de maltrato, lo cual requiere de un razonamiento moral y una madurez emocional.

Específicamente, una diferencia importante entre los grupos es el grado cursante y el rango de edad que presentaba los niños, donde en el colegio público todos los alumnos se encontraban en sexto grado y tenían un rango de edad de 11 a 12 años, donde el 57% de los jóvenes presentaba 12 años. Por otro lado, en el colegio privado se trataba de niños cursantes del quinto grado con un rango de edades de 10 a 12 años, donde el 75% poseía edades entre 10 y 11 años. Por tanto, pudiera haber ocurrido que los alumnos del colegio público hayan tenido el beneficio de verse lo suficientemente más maduros a niveles emocionales y morales, no solo por una ganancia adquirida con la edad, sino por mayores niveles de estimulación educativa.

Pese observarse esta disminución de comportamientos agresivos, no se disminuyen otras variables como la victimización recibida, la ansiedad social o la observación activa en defensa del acosado en el grupo experimental del colegio público, las cuales mostraron efecto en el grupo experimental del colegio privado. Estos resultados pudieron verse interferidos por la ruptura del encuadre establecido en la aplicación del programa, donde se esperaba que se pudiera aplicar el programa en un curso de 5 semanas, desarrollándose dos sesiones cada semana en una hora previamente determinada.

A diferencia, en el colegio público el programa no se desarrolló de tal manera, sino que se contó con muy poca estructura de parte del colegio y la maestra, lo cual llevó a que el programa se extendiera durante 9 semanas, donde algunas semanas no se lograba aplicar el tratamiento, en otras se desarrollaba una sesión o en oportunidades 3 sesiones en una semana; adicionalmente, el índice de inasistencia en

el grupo fue muy alto, donde además debe considerarse el pequeño tamaño del grupo, por lo que las sesiones terminaban siendo aplicadas a unos 7 – 8 niños, donde no todos eran participantes de la investigación. Esto coincide con por lo expuesto por Trautmann (2008) quien delimita que una las limitaciones de las intervenciones integrales es que los resultados dependen de variables externas como: (a) duración del programa, (b) compromiso de los participantes y (c) entrenamiento de profesionales y autoridades.

Si bien en principio, el programa JAHSO aplicado por Caballo et al. (2011), Caballo, Carrillo y Ollendick (2015) y Carrillo (2015) tenía una duración de 14 semanas, este contaba con una exposición al material semanalmente. La falta de estructura obtenida en el colegio afectó la forma en que el alumnado recibió el material a alterar la frecuencia de exposición del programa, y por tanto no hubo una disminución significativa de variables que se mejoraron en el colegio privado.

Sin embargo, debe resaltarse que en la institución pública se observó un aumento significativo de la victimización recibida en el grupo control, así como también un aumento de comportamientos intimidatorios, que aunque no fue significativo es llamativo en las medianas encontradas. Los niños de esta institución se diferencian de los alumnos del colegio privado en que todos presentan un nivel socioeconómico bajo, y viven un contexto tal y como es descrito por Machado y Guerra (2009) donde no existe la posibilidad de obtener satisfacción por vías socialmente adecuadas, lo cual fomenta que estos niños perciban la violencia como una estrategia de resolución de conflictos (Pereira, 2015), y que por tanto es probable que con el paso del tiempo vayan los actos incrementando progresivamente.

Es así como se observa que el programa, a pesar de los inconvenientes metodológicos, tiene un efecto preventivo en el grupo experimental del colegio público, donde aunque los niños no desarrollaron herramientas para lidiar con el ser acosado (victimización recibida) o adquirido estrategias de ayuda en pro de sus compañeros, los niveles de estas variables se mantienen, en contraste al grupo que no recibió el tratamiento, donde naturalmente impulsado por variables del contexto se aumentaron

los comportamientos intimidatorios y la victimización recibida. Por tanto, aunque los logros no fueron significativos, se encuentra un valor positivo en la aplicación del programa en colegios públicos, y se considera que de haber seguido el programa en el curso planteado, la intervención hubiera arrojado un mayor impacto en el resto de las variables.

Por otro lado, se encontró en el grupo experimental del colegio privado una disminución significativa con una magnitud de efecto grande de la ansiedad social al evaluar las medidas pre-test y post-test del fenómeno, lo cual concuerda con lo encontrado por Caballo et al. (2011) Caballo, Carrillo y Ollendick (2015) y Carrillo (2015). Sin embargo, se observó una reducción estadísticamente significativa del fenómeno en el grupo control, lo cual no era esperado y tampoco fue encontrado por estudios que han utilizado grupos de referencias como Caballo et al. (2015) y Carrillo (2015). Por tanto, no puede atribuirse el efecto percibido exclusivamente a la presencia del tratamiento aplicado; de igual forma, la variable no mostró mejoría en ninguno de los grupos del colegio público.

Al observar la ausencia de cambios en dicha variable en el colegio público, se plantea la posibilidad de que los efectos obtenidos en cuanto a la reducción del ansiedad social en el colegio privado puedan deberse al clima escolar presentando dentro de la institución. Cornejo y Redondo (2001) señalan que son múltiples los estudios que señalan que un clima educativo positivo presenta una relación directa con variables académicas y desarrollo emocional. Se plantea que la organización y el funcionamiento adecuado de la institución logra efectos significativos en el aprendizaje de los niños (Cornejo y Redondo, 2001), así como también mejorar la adaptación social y mejorar niveles de ansiedad (Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández, 2011).

Parafraseando lo anterior, se encuentra una mejora significativa en el grupo control del colegio privado en cuanto la ansiedad social que presentaba los niños, lo cual lleva a pensar que los cambios encontrados en el grupo experimental no se deben exclusivamente al tratamiento, sino que pudo haber interactuado con el clima escolar y

potenciar los resultados. En la institución publica no se gozan de los mismos beneficios, puesto que la poca estructuración, el alto índice de inasistencia y la cancelación constante de clase y de las actividades, no permite que los niños adquieran un sentido de seguridad mínimo para interactuar con otros. De igual modo, no debe descartarse la posibilidad de que al potenciar habilidades de comunicación en el grupo experimental, estos niños hayan entablado amistades con alumnos del curso contrario (grupo control), que haya tenido como consecuencia la reducción de la ansiedad social, sin embargo, esto no puede tomarse concluyente, pues no se dispone de herramientas para comprobar su posibilidad.

Con respecto a los observadores pasivos, no se observaron modificaciones significativas en torno a dichas conductas en ninguno de los dos colegios, pese a ser lo encontrado por por Caballo et al. (2011) y por tanto no se cumple la hipótesis correspondiente que suponía su disminución. Sin embargo, tras un análisis detallado de los datos ayuda se encuentra que estos resultados pueden deberse en un principio a que el grupo reporta niveles muy bajos de conductas pasivas en todos los grupos de trabajo, por lo que podría decirse que la intervención no fue sensible a realizar cambios a niveles bajos de la variable, pudiendo ser que poco se requería de intervención en tal variable en el presente grupo.

Aunando a esto, en un análisis detallado de los datos se encuentra que los pocos sujetos que reportaron actuar de forma muy pasiva cuando observan que otro esta siendo agresivo no obtuvieron disminución de dichas conductas. Lo cual podría verse explicado por lo mencionado con anterioridad, si bien el programa busca promover un comportamiento asertivo, también busca hacer hincapié en el desarrollo de habilidades para que cada niño tenga la destreza de enfrentarse a los inconvenientes presentados, lo cual puede tener el efecto inverso de hacer que los niños busquen esperar que el acosado intente resolver los problemas por su cuenta, y por tanto, generar una apreciación del comportamiento propio como pasivo al no hacer por la víctima.

Vale acotar que el factor “observador pasivo” del CMIE-IV no fue hallado en el análisis factorial de la prueba en el grupo de trabajo, así mismo, mostró bajos niveles de confiabilidad los ítems que lo componían. Por lo tanto, los resultados puede verse alterados debido al no verse la prueba lo suficientemente potente para medir la presencia de conductas pasivas en este grupo de sujetos.

Adicionalmente, se encuentra que a pesar que se esperaba que los grupos difieran en cuanto a los nivel de acoso previo a la aplicación, ya que el grupo experimental fue escogido por presentar mayor reportes de problemáticas por las profesoras de cada curso, no se encontraron diferencias significativas entre las medidas pre-test de ninguno de los grupos, lo cual fue hallado de manera similar por Carrillo (2015), donde el grupo que se escogía para la aplicación del programa por describirse como conflictivo, no se diferenciaba estadísticamente del grupo de referencia. Estos resultados se respaldan en las apreciaciones de Bermejo y Fernández (2010), quienes reportan que la mayoría de los profesores suele presentar una valoración negativa del clima actual del aula y del centro educativo, a pesar de no existir un problema específico en el entorno.

No puede dejarse de un lado la consideración de que tanto la violencia como el acoso escolar son fenómenos que son resultado de la acción reciprocas de múltiples variables tales como: (a) individuales o biológicos, (b) relacionales, (c) sociales, (d) culturales y, (e) ambientales (OMS, 2003). Por lo tanto, tal y como exponen Caraballo y Marsuian (2016) cualquier intervención que apunte a mejorar únicamente habilidades del niño es una limitación importante, puesto que aunque se logró adquirir algunas habilidades, existen otros factores que no han sido tomados en cuenta por esta investigación, tanto internos como externos al niño, que dificulta que se erradique de forma completa el fenómeno.

De igual forma, ocurre con la ansiedad social, ya que como resaltan Caldero et al. (2011), el fenómeno debe ser concebido bajo la fórmula: vulnerabilidad biológica x desencadenante ambiental. Es así, como trabajar el déficit psicosocial, característico de la ansiedad social, consiste en una simplificación del trastorno, por lo que no se

debe pretender la eliminación completa del fenómeno. Además, en los intercambios sociales cierto miedo al interactuar es esperado, debido a que la ansiedad corresponde en principio a una respuesta adaptativa (Vallés, Olivares y Alcázar, 2014), lo que hace que no sea factible la supresión de la ansiedad social.

Aunado a esto, otra limitación de la presente investigación es que no se contó con una muestra clínica, sino que la ansiedad social fue medida a través de un cuestionario, por tanto, no es posible conocer si los efectos percibidos, ya sean propios de la intervención, por el clima escolar o la incidencia de otra variable, serán obtenidos en una población que presente el fenómeno como un diagnóstico clínico. Sin embargo, siguiendo el planteamiento de Carrillo (2015), se observa un moderado monto de ansiedad social que constituye un problema para muchos niños y el programa JAHSO representa una forma ecológica de abordarla sin necesidad de acudir a una consulta clínica individual.

Por otro lado, se observó que ninguno de los factores que obtuvo variación significativa en el contraste pre-test – post-test del grupo experimental: (a) puntaje total de bullying colegio privado, (b) victimización recibida colegio privado, (c) observador activo en defesa del acosado colegio privado, (d) ansiedad social colegio privado y, (e) comportamientos intimidatorios colegio público, mostró diferencia cuando se compararon los puntajes post-test de estas variables con las puntuaciones post-test de grupo control de cada colegio.

Al no cumplirse las hipótesis de diferencias entre las medidas post-test, estos resultados no pueden ser generalizados debido a la ausencia de certeza de que los cambios encontrados sean producto de la intervención y no producto del azar. No obstante, como se apreció en la descripción de las variables, los niveles obtenidos de los fenómenos oscilan en niveles bajos y medios, por lo que es posible que la intervención tenga la posibilidad de generar cambios y reducir puntuaciones más elevadas a dichos puntos bajos-medios, ya que no es factible obtener puntuaciones extremas que señalen erradicación de las problemáticas que implican ambas variables; señalando así, la posibilidad de que los cambios obtenidos puedan deban al programa

aplicado. No obstante, para observar esto se necesitaran realizar otras investigaciones con grupos experimental y control con altos niveles de acoso.

Adicionalmente, se consideró pertinente realizar una valoración de los aspectos positivos y negativos del programa JAHSO según la percepción del investigador. En principio, se encuentra que el esquema de trabajo abarca la amplia gama de habilidades que considera Caballo (2007) que deben ser incluidas; igualmente, se muestra similar a otros programas de intervención como “Programa de desarrollo de habilidades interpersonales para adolescentes” (Wagner, Pereira y Oliveira, 2014). Teóricamente, el programa se fundamenta por un conjunto de técnicas cognitivas y conductuales como: (a) instrucciones, (b) modelado, (c) representación de papeles, (d) retroalimentación, (e) reforzamientos y, (f) tareas para la casa (Carrillo, 2013).

El programa aplicado fue la versión adaptada a la población venezolana por Caraballo y Marsuian (2016), donde se contó con una valoración de expertos previo a su aplicación. No se observaron problemas de entendimiento del material, tal y como observaron estas autoras, sin embargo, en ambas modalidades de colegio se percibió que el contenido teórico era muy extenso, por lo que los niños se aburrían y se dispersaban con facilidad. La longitud de la teoría fue criticada por un juez experto, no obstante, se decidió no modificar el instrumento con base a los resultados positivos encontrados en la literatura.

De estas técnicas, las tareas para la casa se mostraron poco efectivas, pues los niños se mostraron poco dispuestos a realizarlas, siendo muy pocos los alumnos que la entregaban. De igual manera, Caraballo y Marsuian (2016) presentaron el mismo inconveniente, pues se reportan un incumplimiento de las tareas asignadas para cada módulo. Si bien esta es una actividad importante para el repaso y la consolidación, no parece ser adecuada la el contexto venezolano, por tanto, futuras investigaciones deberán tomar estas consideraciones para fomentar un mayor alcance del programa.

Como Caballo et al., (2011) plantean, el programa JAHSO no se encuentra desarrollado para trabajar directamente dimensiones del acoso escolar o la ansiedad social, sino que se busca aumentar las conductas sociales deseadas y con eso una

disminución de ambos fenómenos. Es así como se torna relevante mencionar que la aplicación del programa no contó con una evaluación de la necesidades del grupo ni con una inclusión de segmentos dirigidos a trabajar elementos propios del contexto, como por ejemplo, el “chalequeo”, una manifestación de acoso frecuentemente observada y naturalizada en el contexto venezolano (Misle y Pereira, 2011).

A modo resumen, se encuentra que la aplicación del programa de entrenamiento de habilidades sociales ”Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales” (JAHSO) muestra cambios en las medidas pre-test y post-test de las diferentes manifestaciones de implicación en dinámicas de bullying, sin embargo, se observa que la modalidad de colegio actúa como una variable moderadora, donde actúan diferentes variables como: (a) clima escolar, (b) nivel socioeconómico y, (c) la preparación de los maestros, pueden llegar a modificar los efectos producidos por el programa. Es así, como en el colegio privado, se encuentra una disminución de percepción de los sujetos como víctimas y de las conductas de ayuda en defensa del acosado, mientras que en la institución pública, solo se observan cambios la disminución de comportamientos intimidatorios.

En cuanto a la ansiedad social, no se observaron cambios en las medidas realizas en el colegio público, mientras que en la institución privada se observaron cambios tantos en el grupo control como en el experimental, lo cual no garantiza que los resultados obtenidos sean producto de la intervención realizadas. Adicionalmente, ninguna de las medidas post-test del grupo experimental mostró diferencia al post-test del grupo control, imposibilitando que los datos sean concluyentes. Aunando a esto, existen características del curso de aplicación en la institución publica como la no correspondencia al plan inicial y el ausentismo de los niños, que hace que no pueda ser replicable de manera exacta en otras circunstancias.

A pesar de que las mejoras percibidas no puedan atribuirse estadísticamente en su totalidad a la intervención realizada, se busca resaltar la importancia de validar programas de intervención, tal y como exponen Caraballo y Marsuian (2016) ya que de tal forma se puede observar las limitaciones que presentan estos planteamientos de

intervención en determinados contextos, y realizar modificaciones a futuro que incrementen el impacto de la intervención. Es así, como se pone de relieve la necesidad de obtener información empírica que sustente que los resultados obtenidos son causados por las intervenciones implementadas.

En este sentido, la presente investigación consistió en una re-aplicación de la investigación Caraballo y Marsuian (2016), donde se buscó generar los cambios metodológicos propuestos por las autores; como resultado, se observaron resultados favorecedores que no fueron encontrados por las autoras, y que por tanto tienen un valor positivo dentro delas dinámicas de clases, aunque cuando las medidas post-test no se diferencien. Si bien se mencionaron que la aplicación en el colegio público resulto estar envuelta por variables atípicas que imposibilitan su replicación, se considera que existen aspectos que puede permitir una replicación parcial de la investigación, donde además, puede tomarse control de variables que se plantearon que pudieron haber interferido en los resultados.

Conclusiones y Recomendaciones

En la presente investigación se buscaba dar cuenta del efecto que tenía el programa de entrenamiento de habilidades sociales “Aprendiendo Jugando Habilidades Sociales” (JAHSO) sobre las manifestaciones de acoso escolar en sus diferentes implicados, comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador activo y observador pasivo), así como también la influencia sobre la ansiedad social en niños de 9-12 años en escuelas primarias tanto públicas como privadas. Mediante la utilización de un diseño cuasi-experimental de grupos intactos con medidas pre-test y post-test, y la aplicación de estadísticos no paramétricos, se cumplieron parcialmente las hipótesis planteadas.

A través de los análisis realizados, fue posible observar que el programa presentaba efectos cuando se contrastaban las medidas pre-test de las post-test del grupo experimental, sin embargo, las variables afectabas variaban en función del contexto educativo, lo que lleva a pensar que el tipo de colegio influye como variable moderadora. De tal manera, se encuentra que el colegio privado se redujo la percepción de victimización recibida, las conductas de ayuda en defensa del acosado y la ansiedad social, mientas que en el colegio público se observó una disminución de los comportamientos intimidatorios. Esto concuerda con las hipótesis planteadas, a excepción de la reducción de observadores activo en defensa del acosado, los cuales se esperaban que aumentaran.

Se plantea que una variable imprevista que influyó en los resultados fue el incumplimiento del plan y estructura elaborada en la institución pública, lo cual a su vez dificulta la replicación de la presente investigación. Sin embargo, también se esboza la idea de que los efectos positivos en la reducción de los agresivos pudieron deberse a variables que no fueron controladas como la madurez emocional y moral, adquiridas en la diferencias de edades y cursos que presentaban los alumnos de cada institución, lo que lleva a recomendar que los siguientes estudios no sólo puedan controlar dichas variables, sino analizar al relación que estas variables guardan con el fenómeno de acoso.

A su vez, los resultados mostraron que cuando se comparaban las medias pre-test – post-test del grupo control del colegio público se encontraba un incremento significativo de la victimización recibida, y una elevación llamativa de las medianas de os comportamientos intimidatorios. En la investigación se planteaba como hipótesis la ausencia de cambios en este grupos, sin embargo, se considera la posibilidad de que al ser estos niños de niveles socio-educativos más bajos, es posible que se encuentre la violencia más naturalizada, por tanto, se percibe que en dichos contextos la ausencia de programas como este que sirven para intervenir o prevenir dinámicas de acoso pudiera aumentar los niveles de intimidación dentro de las instituciones.

En cuanto a la ansiedad social, si bien como se mencionó hubo un cambio significativo de la medida pre-test al post-test en el grupo experimental del colegio privado, pero también se generó una disminución de la misma en el grupo control. Al rechazarse la hipótesis nula del grupo control, no puede decirse con certeza que los resultados obtenidos en esta variable son producto del tratamiento, lo cual lleva a pensar que la institución misma, cuando presenta un clima de trabajo positivo, organizado y estructurado, permite que los niños se sienta seguro y confiados para interactuar con otros; esto se ve potenciado en la ausencia de cambios en ambos grupos del colegio público. Es así como se torna relevante la inclusión de la valoración del clima escolar en la evaluación de tratamientos aplicables en centros educativos, por tanto, se recomienda tomarse a consideración en futuros estudios.

Otro hallazgo que llama la atención es la ausencia de cambios significativos al comparar las medidas post-test del grupo control con las grupo experimental, en ambos colegios. Sin embargo, se sugiere que esto pudo haber ocurrido debido a que ambos grupos presentaban niveles bajos-medios de las variables medidas, donde es posible que el tratamiento pueda generar que puntuaciones más elevadas se disminuyan a dichos niveles, pues no se trata de erradicar por completo el fenómeno. Por tanto, se aconseja realizar intervenciones donde tanto el grupo control como el experimental presenten niveles elevados de acoso, de tal manera se pudiera dar cuenta de la magnitud de efecto de estos programas.

Vale agregar que no se considera el reporte de las maestras o otros empleados del plantel como representativo de la dinámica, pues si bien se esperaba que los grupos experimental fueran grupos conflictivos por el reporte realizado por las maestras, no hubo diferencias significativas en las medidas pre-test de los grupos en ambas instituciones.

En este sentido, puede darse cuenta que a pesar de encontrar resultados que impresionan ser favorecedores para los niños, la dinámicas de acoso y la ansiedad social son fenómenos más complejos que se relacionan con una amplia gama de variables, siendo muy limitada la intervención realizada. Es así, como se recomienda que en la aplicación de programas como JAHSO se haga un esfuerzo por contextualizar las dinámicas de cada grupo, donde se pueda considerar variables que son dejadas de lado pero que influyen por el contexto en que de desenvuelven. Específicamente, pueden incluirse segmentos dirigidos a sensibilizar problemáticas particulares de una cultura, como lo es el “chalequeo” en la población venezolana.

Además, se considera valioso la posibilidad de investigar y aplicar programas de intervenciones integrales, que estén dirigidos no solo a la población estudiantil, sino también a los docentes, familias y la comunidad en que se encuentran los niños. Igualmente, una herramienta que debería considerar toda futura intervención es la apreciación de cambios en el grupo por parte del maestro, para evitar sesgos de parte del alumnado.

Referencias Bibliográficas

Albores, L., Sauceda, J. M., Ruiz, S., & Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra escolar en México. *Salud Pública de México, 53* (3), 220 – 227. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006

Altuve, H.D., Rodríguez, E.A., Aguilar, L.A. (2016). Construcción y validación de una escala de ansiedad social. *Informes Psicológicos, 16* (2), 143-163. Recuperado en: https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/6852

American Psychological Association (2014). Divisions of APA. http://www.apa.org/about/division/index.aspx.

Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, 7* (12), 134- 149. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/231404107_La_agresividad_escolar_o_bullying_una_mirada_desde_tres_enfoques_psicologicos

Arrellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas, 12 (2)*, 211 – 230. Recuperado en: http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/890/855

Arnau-Grass, J. (1978). *Psicología experimental: un enfoque metodológico*. (4ta ed.). México D.F, México: Editorial Trillas.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-V.* (5a ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

Ávila-Toscano, J., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N., & Causado, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes.

Psicogente, 13 (23),13 – 26. Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3660409

Bandura, A. (1979). Psychological mechanisms of aggression. In M.VonCranach, K. Foppa, W. LePenies, & D. Ploog (Eds.), *Human ethology: Claims and limits of a new discipline*. (pp. 1-35). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory.* (1ra ed.). New Jersey, United States: Prentice Hall.

Bermejo, B. & Fernández J. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía. *Revista Educación Inclusiva, 3* (2), 65 – 76.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey Alamillo, R., & Ortega, R. (2006). Clima y Violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. Revista de educación, 339, 293 – 315. Recuperado en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59938/clima%20y%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bartrina, M.J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: hay una salida con la educación y consciencia social. *Educar, 50* (2), 383 – 400. Recuperado en: http://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463001.pdf

Caballo, V.E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). Madrid, España: Siglo XXI. Recuperado en: http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluación-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf

Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. & Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de medición. *Psicología Conductual, 19* (3), 591-609. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/230704471_Bullying_and_social_anxiety_in_children_I_analyzing_their_relationship_and_developing_new_self-

report_assessment_measures_Acoso_escolar_y_ansiedad_social_en_ninos_I_analisis_de_su_relacion_y_desarroll

Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. & Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual, 19* (3), 611-626. Recuperado https://www.researchgate.net/publication/230704479_Bullying_and_social_anxiety_in_children_II_proposal_of_a_new_recreational_intervention_program_Acoso_escolar_y_ansiedad_social_en_ninos_II_una_propuesta_de_intervencion_en_formato_ludico

Caballo, V.E., Calderero, M., Salazar, I.C. & Irurtia, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual, 20* (3), 625-647. Recuperado https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/259481844_Development_and_validation_of_a_new_self-report_assessment_measure_of_bullying_Desarrollo_y_validacion_de_una_nueva_medida_de_autoinforme_para_evaluar_el_acoso_escolar_bullying/links/0deec52c1c440ee128000000.pdf?origin=publication_list

Caballo, V.E., Carrillo, G.B. & Ollendick, T.H (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento de habilidades en habilidades sociales para la intervención sobre la ansiedad social en niños. *Psicología Conductual*, *23* (3), 403-427. Recuperado en: : https://www.researchgate.net/publication/287079880_Eficacia_de_un_programa_ludico_de_entrenamiento_en_habilidades_sociales_para_la_intervencion_sobre_la_ansiedad_social_en_ninos

Caldero, M., Salazar, I., & Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, *19* (2), 393-419. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/230704497_A_review_of_the_relationships_between_bullying_and_social_anxiety_Una_revision_de_las_relaciones_en

tre_el_acoso_escolar_y_la_ansiedad_social?_iepl%5BviewId%5D=SaaVfHDnzqDipG9tj6oQhXu2&_iepl%5BprofilePublicationItemVariant%5D=default&_iepl%5Bcontexts%5D%5B0%5D=prfpi&_iepl%5BtargetEntityId%5D=PB%3A230704497&_iepl%5BinteractionType%5D=publicationTitle

Caraballo, J.I. & Marsuian, T.E. (2016). *Efecto del programa de entrenamiento de habilidades sociales "Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)" sobre el bullying en un colegio público de Caracas* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Carrillo, G. (2013). *J.A.H.S.O.: Programa jugando y aprendiendo habilidades sociales (Entrenamiento en competencia social)* (1ra ed.). Madrid, España: Ciencia de la Educación Preescolar y Especial.

Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de habilidades sociales en 9 a 12 años*. (Trabajo de Grado Doctoral no publicado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado en: http://digibug.ugr.es/handle/10481/43024#.WRipbRbw-1s

Castro, L. (1979). *Diseño experimental sin estadística: Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta.* México: Trillas.

Centro Comunitario de Aprendizaje. (2009). *Somos noticias*. Caracas, Venezuela: El Papagayo. Recuperado en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/derechosNNA/Informe_Somos_Noticia_2008-2009.pdf

Centro Comunitario de Aprendizaje. (2016). *Somos noticias: Un panorama sobre las diferentes formas de violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Caracas, Venezuela: El Papagayo. Recuperado en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/derechosNNA/Informe_Somos_Noticia_2015.pdf

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica de bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología, 17* (1), 37-43. Recuperado en: http://www.redalyc.org/html/167/16717104/

Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdad de género en la violencia entra escolares. *Información Psicológica, 94*, 49 – 59, recuperado en: http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/238

Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*, (3), 367-378. Recuperado en: http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=28a230c3-6b3f-4e9d-8159-279e56dae673%40sessionmgr102&hid=124&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=44526144&db=a9h

Cerezo, F., & Piñero. (2011). Roles en la dinámica bullying, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria de la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Phycology, 2,* 357-362. Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417931

Cerezo, F., & Rubio, F. (2017). Medidas relativas al acoso y ciberacoso en la normativa autonómica española: un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20* (1), 113 – 126. Recuperado en: http://revistas.um.es/reifop/article/view/253391

Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Última Década, 15, 11 – 52. Recuperado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362001000200002&script=sci_arttext&tlng=pt

Cuevas, M., & Marmolejo, M. (2014). Observadores en situaciones de victimización por

intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología Desde el Caribe, 31* (1), 103 – 132. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429006

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de inclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1* (1), 17-26. Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696236.pdf

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estilo psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-41. Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Barrio/publication/233647383_Del_maltrato_y_otros_conceptos_relacionados_con_la_agresion_entre_escolares_y_su_estudio_psicologico_Peer_maltreatment_and_other_concepts_related_to_school_aggression_and_their_psychological_study/links/5803f8eb08ae23fd1b68a1f2.pdf

De la Torre, M., Cruz, M., De la Villa, M., & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto en adolescentes de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 1* (2), 57 – 70. Recuperado en: http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005.pdf

Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*, 17 – 47. Recuperado en: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1284/2005_D%C3%ADaz-Aguado_Por%20qué%20se%20produce%20la%20violencia%20escolar%20y%20cómo%20prevenirla.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz-Sibaja, M., Trujillo, A., & Peris-Mencheta, L. (2007). Hospital de día infanto-juvenil: programas de tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Nino y del Adolescentes, 7* (1), 80 – 89. Recuperado en:

http://psiquiatriainfantil.org/numero8/art6.pdf

Escuela de Psicología (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología.* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

Espín, J., Valladares, A., Abad, J., Presno C., & Gener, N. (2008). Violencia, un problema de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 24* (4), 1-6. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252008000400009

Flores, J. (2017, junio 1). "Caracas encabeza lista de las 10 ciudades más peligrosas del mundo." Efecto Cocuyo [portal digital]. Recuperado de: http://efectococuyo.com/principales/caracas-encabeza-lista-de-las-10-ciudades-mas-peligrosas-del-mundo

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8* (2), 71-82. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1177/106342660000800203

García-Núñez, C. (2005). Habilidades sociales, clima social, familiar, y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. LIBERABIT, 11* (1), 63-74. Recuperado en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100008

García-López, L., Piquercas, J., Díaz-Castela, M., & Inglés, C., (2008). Trastorno de ansiedad social en la infancia y adolescencia: estado actual, avances recientes y líneas futuras. *Psicología Conductual, 16* (3), 501 – 533. Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Candido_Ingles/publication/229433234_Social_anxiety_disorder_in_childhood_and_adolescents_Current_trends_advances_and_future_directions/links/0deec520b4f38f1f85000000.pdf

García-López, L., Hidalgo, M., Beidel, D., Olivares, J., & Turner, S. (2008). Brief form of social phobia and anxiety inventory (SPAI-B) for adolescents. *European Journal of Psychological Assessment, 34* (3), 150 – 156. Recuperado en:

https://www.researchgate.net/profile/Luisjoaquin_Garcia-Lopez/publication/247399658_Brief_Form_of_the_Social_Phobia_and_Anxiety_Inventory_SPAI-B_for_Adolescents/links/56ea9a5708aeaa5b5ee06d69.pdf

García-López, L. J., Irurtia, M.J., Caballo, V.E., & Díaz-Castela, M.M. (2011). Ansiedad y abuso psicológico. *Psicología Conductual*, *19,* (1), 223-236. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/230704613_Social_anxiety_and_psychological_abuse_Ansiedad_social_y_abuso_psicologico?ev=prf_pub&_sg=weB5mQ1AmQ9cqZH70JyqzWrsTj0NuTeCo2fMQ4WbKat4m8kT_Ud8vV4XpNF7UAMv.oGXa0TZeLKR_E6BUWdqMMiE4jbbO33n7ZOxWxLe6MsYUxqcB_jMvFhRAB2bQsgG7

Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013). Ciberacoso en el país Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología conductual, 21* (3), 461 – 474. Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Maite_Garaigordobil/publication/259948110_Cyberbullying_in_the_Basque_Country_Sex_differences_in_victims_perpetrators_and_observers_Ciberacoso_cyberbullying_en_el_Pais_Vasco_Diferencias_de_sexo_en_victimas_agresores_y_observadores/links/0046353296a66790d1000000/Cyberbullying-in-the-Basque-Country-Sex-differences-in-victims-perpetrators-and-observers-Ciberacoso-cyberbullying-en-el-Pais-Vasco-Diferencias-de-sexo-en-victimas-agresores-y-observadores.pdf

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2008). Bullying: incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8,* (1), p.51-62. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/28215134_Bullying_incidence_of_peer_violence_in_the_schools_of_the_Autonomous_Community_of_the_Basque_Country

Heimberg, R., Holt, C., Schneier, F., Spitzer, R., & Liebowitz, M. (1993). The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia*. Journal of Anxiety Disorders, 7*, 249 –

269. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1016/0887-6185(93)90006-7

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado,C., & Baptista-Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). México D.F., México: McGraw Hill.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17* (4), 311-322. Recuperado en: http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=7764b4ef-5cbd-421d-9614-5438738ad33f%40sessionmgr4009&hid=4201&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl

Kerlinger, F.N., & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México D.F., México: McGraw Hill.

Khedari-Rengido, V.J. & Sardi-García, G.J. (2013). "*El bullying existe por estos muchachos que son débiles": Estudio Etnográfico del Acoso Escolar* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Lacunza, A.B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate, 12.* Recuperado https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645288

Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (2007). Gaceta oficial no 5.859 [Extraordinaria], Diciembre 10. Recuperado de http://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA20Reformada202007b.pdf

López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología Sin Fronteras, 3* (1), 16-19. Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022

Machado, J., & Guerra J. (2009). *Investigación sobre violencia en las escuelas: informe final.* Caracas, Venezuela: Centro Gumilla. Recuperado en:

http://www.cecodap.org.ve/descargables/prensa/Cecodap_Sala_de_Prensa-Informe_Violencia_en_las_Escuelas.pdf

Mantilla-Ocampo, M., Meza-Márquez, L., & Salas-Falla, M. (2009). *Bullying una aproximación a la intervención y prevención de este fenómeno para promover conductas de sana convivencia en los colegios de Colombia* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Recuperado en: https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/1795

Marmorstein, N. (2006). Generalized versus performance-focused social phobia: patterns od comorbidity among youth. *Journal of Anxiety Disorders, 20,* 778 – 793. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1016/j.janxdis.2005.08.004

Martínez-Monteagudo, M., Inglés, J., Trianes, M., & García-Fernández, J. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias entre clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9* (3), 1023 – 1042. Recuperado en: http://www.redalyc.org/html/2931/293122852003/

Matos, M. (1995). *Patrones de procesamiento de información social asociados a la calidad de la conducta prosocial y agresiva* (Trabajo de Grado de Maestría publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

McCabe, R.E., Miller, J.L., Laugesen, N., Anthony, M.M., & Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders, 24*, 238-243. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1016/j.janxdis.2009.11.002

McGuigan, F.J. (1971). *Psicología experimental: enfoque metodológico.* (1ra ed.). México D.F, México: Editorial Trillas.

Mendoza, B., Cervantes, A., & Pedroza, F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia, 67*, 62-70. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67446178009

Misle, O., & Pereira, F. (2011). *Yo promuevo el buen trato ¿y tú?: propuesta para que las y los estudiantes mejoren la convivencia en sus centros.* Caracas, Venezuela: CECODAP

Misle, O. & Pereira F. (2014). *Si los pupitres hablaran: ¿cómo prevenir y actuar en casos de violencia en los centros educativos?.* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Diana.

Moncrieff, H. (2014). *Significado de la violencia escolar: municipio Baruta 2013-2014*. Caracas, Venezuela: CECODAP. Recuperado en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Moncrieff_-_Significados_de_la_violencia_escolar_-_Municipio_Baruta_2014.pdf

Montañés-Sánchez, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., Parra-Delgado, M., & Montañés-Rodríguez, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*, 1-13. Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282831.pdf

National Institute for Health and Care Excellence. (2013). Social Anxiety disorder: recognition, assessment and treatment*. Clinical Guideline*, 159. Recuperado en: https://www.nice.org.uk/guidance/CG159

Noguera, P. (31 de marzo de 2014). “Lopna: Instrumento legal que dio derecho a los niños y adolescentes a participar.” *AVN.* Recuperado en: http://www.avn.info.ve/contenido/lopna-instrumento-legal-que-dio-niños-derecho-participar

Olivares, J., Alcázar, A.I., Caballo, V.E., García-López, L.J., Orgilés, M., & López-Gollonet, C. (2003). El tratamiento de la fobia social en niños y adolescentes: una revisión meta-analítica. Psicología Conductual, *11* (3), 599-622. Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/259487390_El_tratamiento_de_la_fobia_social_en_ninos_y_adolescentes_una_revision_meta-analitica_Treatment_of_social_phobia_in_children_and_adolescents_a_meta-

analytic_review/links/0046352c3392e3b65a000000/El-tratamiento-de-la-fobia-social-en-ninos-y-adolescentes-una-revision-meta-analitica-Treatment-of-social-phobia-in-children-and-adolescents-a-meta-analytic-review.pdf

Olivares, J., Olivares-Olivares, J.P., & Marcià, D. (2014). Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada. *Psicología Conductual, 22,* (3), 441 - 459. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/269519352_Entrenamiento_en_habilidades_sociales_y_tratamiento_de_adolescentes_con_fobia_social_generalizada

Olivares, J., Piqueras, J., & Alcázar, R. (2006). Características sociodemográficas y psicológicas de la fobia social en adolescentes. *Psicothema, 18*, (2), 207 – 212. Recuperado en: http://www.psicothema.com/pdf/3199.pdf

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9,* 751-780. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Organización Mundial de la Salud (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf

Orgilés, M., Méndez, X., Espada. J., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. Revista de Psiquiatría y de Salud Mental, 5 (2), 115 – 120. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1016/j.rpsm.2012.01.005

Pereira, F. (2015, Marzo 8). “Los homicidios de jóvenes enferman el alma del país”. *El Nacional*, p. 3.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema, 21* (3), 453 – 458, recuperado en: https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8778/8642

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in school. *Canadian Journal of Psychiatry 48,* 9 583-590. Recuperado en: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/070674370304800904

Rivers, I., & Smith, P. (1994) Types of Bullying Behavior and Their Correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368. Recuperado en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41730176/Types_of_Bullying_and_Their_Correlates20160129-8806-r79by2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1485658404&Signature=PErjG9yhEBeE75nvXF50HusEhJg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTypes_of_Bullying_and_Their_Correlates.pdf

Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede*. Perspectivas psicológicas, 13,* (1), 11-20. Recuperado en: http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=d5250a68-d9ff-4869-bafa-7d16a6bc28a1%40sessionmgr104&vid=0&hid=124&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=119270472&db=a9h

Rosentreter, J. (1996). Habilidades sociales y salud mental: un enfoque comunitario. *Última década, 4*, 1-21. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500413

Sánchez, O. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales incorporado al currículum escolar. Psicología Educativa, 7, (2), 1-19. Recuperado en: http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=68fceb08-5c0e-4833-9b60-ddbd2c844391%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4209&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=26305480&db=a9h

Sánchez, J., Alcázar, A., & Olivares, J. (2004). El tratamiento de la fobia específica y generalizada en Europa: un estudio meta-analítico. *Anales de Psicología, 20* (1), 55-68. Recuperado en: http://www.redalyc.org/pdf/167/16720106.pdf

Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying.

Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22* (2), 137 – 149, recuperado en: http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/62

Sierra-Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. (1ra ed.). Madrid, España: Editorial Parainfo.

Skrzypiec, G. (2008). *Living and learning at school*. Documento presentado en la Conferencia anual de la Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia. Recuperado en: http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/skr081125.pdf

Smokowski, P.E., & Holland, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools, 27,* (2), 101-110. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1093/cs/27.2.101

Sosnoski, E. (2008). El chalequeo: ¿diversión o discriminación?. Caracas, Venezuela: Ediciones El papagayo. Recuperado en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Informe_El_Chalequeo_Diverison_o_Discriminacion.pdf

Torres, L. & Vivas, H. (2015). *Influencia del sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar sobre el bullying* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: una visión actual. *Revista chilena de pediatría, 79* (1), 13-20.

Vallés, A., Olivares, J., & Alcázar. (2014). Competencia social y autoestima en adolescentes con fobia social. *Liberabit, 20* (1), 41 – 53. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68631260005

Wagner, M.F., Pereira, A.S., & Oliveira, M.S. (2014). Intervención sobre las dimensiones social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades

sociales. *Psicología Conductual*, *22* (3), 423-440. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/269518512_INTERVENCION_SOBRE_LAS_DIMENSIONES_DE_LA_ANSIEDAD_SOCIAL_POR_MEDIO_DE_UN_PROGRAMA_DE_ENTRENAMIENTO_EN_HABILIDADES_SOCIALES

Wolf, C., & Estaban, K. (2008). Bullying: una mirada desde la salud pública. *Revista Chilena de Salud Pública, 12* (3), 181 – 187. Recuperado en: http://www.revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/2217/2095

Woods, S., & Wolke, D. (2004) Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology 42*, 135–155. Recuperado en: http://sci-hub.io/10.1016/j.jsp.2003.12.002

Zubeidat, I., Fernandez-Parra, A., Sierra, J.C., & Salinas, J.M. (2007). Ansiedad social específica y generalizada: ¿variantes del mismo trastorno o categorías diferentes con características similares?. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, (3), 709-724. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770309

ANEXOS

ANEXO A.

Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales

Manual del educador (Carrillo, 2013)

MÓDULO 1: Introducción a las habilidades sociales: Estilos de comportamiento

1.1. Objetivos

- Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
- Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
- Comprender y practicar la asertividad.
- Fomentar conductas asertivas.

1.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué son las habilidades sociales.
- Importancia de las habilidades sociales.
- Ejemplos.
- Actividad práctica.
- Tarea para la casa.

1.2.1 ¿Qué son las habilidades sociales?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 1. Seguidamente, se les explica que a lo largo de siete semanas haremos diversas actividades con ellos sobre el tema de las habilidades sociales, respondiendo preguntas de ser necesario.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por habilidades sociales (HHSS): "*¿Qué entienden ustedes por habilidades sociales?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a definir las habilidades sociales:

Podemos empezar definiendo los dos conceptos que sostienen el término habilidades sociales. Así, la palabra «habilidades» es aquello que aprendemos y que somos capaces de hacer, que tenemos destreza, por ejemplo, alguno de ustedes seguro tiene alguna habilidad en algo, como lo es la habilidad de dibujar, la habilidad para lanzar la pelota, la habilidad con algún instrumento musical, etc. Por otra parte, la palabra «sociales» está relacionada con personas e implica un proceso interpersonal, es decir, cómo nos relacionamos con los demás: compañeros, hermanos, maestros, padres, amigos, etc. Por tanto, podemos definir de forma general las habilidades sociales como la capacidad que tenemos para relacionarnos bien con los demás, tener amigos y resolver problemas.

La mayor parte del tiempo estamos participando de la interacción social (ya sea en el colegio con compañeros y profesores, en la casa con la familia o en la comunidad con amigos), por tanto nuestra vida está orientada en gran medida por nuestras habilidades sociales. A menudo, los niños pueden tener dificultades para hacer y mantener amistades, pueden quedar fuera del juego en el patio de recreo o en la comunidad, ser objeto de burlas por parte de algunos niños, no ser invitados a cumpleaños y casa de otros o incluso son mal vistos por parte de otros niños por ser agresivos en la forma de relacionarse. Para prevenir o tratar problemas de este tipo, se plantea la necesidad de enseñar estrategias y habilidades para mejorar la relación social y prevenir problemas futuros relacionados con la falta de competencia social.

Luego, se diferencian tres elementos en la conducta social:

a. **Verbal** que hace referencia a lo que decimos, al contenido del mensaje.

b. **No verbal** que hace referencia a lo que hacemos, lo que expresamos con nuestro cuerpo, aquí tenemos por ejemplo la sonrisa, postura corporal, mirada, gestos, etc.
c. **Paralingüísticos** se refiere a cómo se dice el mensaje verbal, por ejemplo: el tono de voz, el volumen, la velocidad, etc.

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos necesarios en el contexto de las relaciones sociales y que tienen como resultado una mayor satisfacción personal e interpersonal. La forma en que nos comportamos y lo que decimos cuando estamos con gente va a determinar si una persona es competente socialmente o no. Consideramos que un niño o niña tiene habilidades sociales cuando está capacitado para relacionarse, solucionar problemas y llevarse bien con los demás. Los niños que carecen de esas habilidades sociales corren el riesgo de no tener amigos, pueden presentar problemas de aislamiento social, rechazo, dificultad para resolver problemas interpersonales y, en general, se sienten más infelices.

Algunas de las habilidades sociales presentes en los módulos siguientes y que se incluyen para su aprendizaje son: hacer y recibir cumplidos; expresión de sentimientos; pedir permiso; saber decir «no»; iniciar, mantener y finalizar conversaciones; hacer críticas y afrontar críticas y; solución de problemas interpersonales.

1.2.2 ¿Por qué es importante tener habilidades sociales?

Una vez definidas las habilidades sociales, se le expresa al alumnado la importancia de desarrollar HHSS:

☺ Las relaciones con los demás se hacen más fluidas y agradables.
☺ Tienes más amigos y mejores amistades.
☺ Tienes menos problemas con los demás.
☺ Te llevas mejor con los profesores, amigos, compañeros, familia, etc.
☺ Resuelves de mejor forma los problemas interpersonales.
☺ Te sientes más feliz.

1.2.3 Estilos de comportamiento

Una de las ideas primordiales en la enseñanza de las HHSS consiste en que el alumnado aprenda a diferenciar entre el comportamiento social pasivo, agresivo y asertivo, por lo que se explica cada uno de ellos y se responde dudas que tengan al respecto.

Pasivo

Al niño con comportamiento pasivo no le gusta ser el centro de atención, su timidez y vergüenza hace que le cueste mostrarse tal como es, se deja influir por los demás y no expresa sus sentimientos, opiniones y deseos. Siente que le exigen mucho y se aprovechan de él y tiende a evitar los problemas porque no sabe solucionarlos.

Agresivo

Decimos que un niño tiene un comportamiento agresivo cuando utiliza un lenguaje grosero y ofensivo en sus relaciones, intenta quedar por encima imponiendo su manera de ver las cosas y tratando de presionar a los demás para conseguir lo que quiere. Se preocupa más de sí mismo que de los demás, por eso, ante un problema su objetivo va a ser el beneficio propio sin importarle lo que tiene que decir la otra parte.

Su falta de empatía le hace ser parte en muchos problemas de relación, con un comportamiento que no hace sentir bien a los que les rodean.

Asertivo

Un niño se comporta de forma asertiva cuando es capaz de expresar de manera directa, honesta y respetuosa sus pensamientos, sentimientos y deseos, respetando y teniendo en cuenta los pensamientos, sentimientos y deseos de los demás. Se muestra amable con las personas y soluciona los problemas mediante la comunicación y el diálogo intentando llegar a acuerdos con la otra parte. Es una persona sociable y educada en sus relaciones, se hace respetar por los demás y sabe rodearse de buenas amistades.

En los estilos de comportamiento hay que tener presente que no existe una persona que sea totalmente asertiva, pasiva o agresiva. Dependiendo de la situación, el momento o la persona con la que estemos, nos comportaremos de una forma u otra. Lo que sí existe es la tendencia a comportarnos de una manera, es decir, que en la mayoría de las situaciones nuestra conducta sea asertiva, pasiva o agresiva.

Partiendo de la siguiente historia se introducen los estilos de comportamiento pasivo, agresivo y asertivo. Se le leerá al alumnado una historia que se titula «Mis tres nuevos amigos», y se les comenta: “Me gustaría que estuvieran muy atentos en cómo se comportan Eva, Fernando y Luis para después hablar sobre ellos”.

1.2.4 Mis tres nuevos amigos

Llegaba el fin de semana y se planteaba como otro más, me levantaría tarde, haría las tareas, llamaría a mis amigos para jugar y por la noche, me quedaría un rato con mis padres viendo la televisión hasta que el sueño entrara por la ventana dejándome vencer. Para mi sorpresa no fue así, era el cumpleaños de la abuela y pasaríamos con ella el fin de semana en el pueblo. La idea no me disgustaba, he ido muchas veces al pueblo, pero pensé que quizás me aburriría porque nunca había pasado más de un día allí.

La casa de mi abuela estaba situada en una calle cerca de un parque donde se oía a los niños jugar. Esa era mi oportunidad, me acercaría al parque y podría hacer nuevos amigos, y así lo hice. Me acerqué a un grupo de niños y niñas de mi edad que reían mientras uno contaba un chiste, me presenté y pronto me sentí como uno más del grupo, me llamó la atención la reacción de algunos de ellos cuando me presente. Por ejemplo, Eva bajó la cabeza, se puso roja y no volvió a dirigir la palabra en toda la tarde, escuchaba atentamente lo que decían los demás y si alguien le preguntaba algo se limitaba a responder sin decir nada más. Fernando me saludó un poco serio e indiferente y, como si no le importara quien era ni de dónde venía, siguió contando sus travesuras y no dijo más nada. Sin embargo, Luis me hizo sentir muy bien, pronto me sonrió y me preguntó de dónde venía, el curso que estaba haciendo y un montón de cosas más, que le empecé a contar al mismo tiempo que yo le preguntaba a él.

Al día siguiente, de nuevo me fui al parque, dispuesto a jugar y a seguir conociendo a mis nuevos amigos. Eva, volvió a ponerse como un tomate al verse, no le salía la voz pero creo que me saludó.

Fernando, me dejó un poco sin palabras, nada más verme me dijo de forma brusca algo así como:

«¡Qué pesado!, ¿ya estás otra vez aquí? ¿Es que no tienes más amigos?».

A lo que Luis respondió:

«Yo le dije que viniera, es mi amigo y me cae bien, deberías alegrarte, conoce un montón de juegos nuevos que puede enseñarnos»
«¡Bah!», replicó Fernando, «Me da igual, yo no necesito que me enseñen nada».

Ese día, volví a pasarla muy bien, no paraba de reírme con Luis contándonos historias del colegio, Eva, aunque seguía sin hablar, de vez en cuando le preguntábamos algo para hacerla participar en nuestras historias, me di cuenta que era muy tímida y que también quería divertirse. Sin embargo, Fernando como no quería jugar conmigo ni tampoco conocerme se quedó solo en un banco del parque y, aunque le insistimos para que se viniera no aceptó, por orgulloso.

Terminó el fin de semana, de vuelta a la casa y a la rutina. Me despedí de Luis prometiéndole que volvería a venir y agradeciéndole el haberme tratado tan bien, lo mismo le dije a Eva, con Fernando tuve más problema porque se mostró indiferente, tengo la esperanza de la próxima vez que vuelva, hacerlo cambiar de idea y conseguir llevarnos bien los cuatros, divertirnos y jugar juntos.

Una vez que se termine la lectura, se intentará ir más allá de la historia y averiguar las diferencias de comportamiento de los tres personajes introduciendo los estilos de comportamiento. Para éste propósito se ayuda de las siguientes preguntas que se expondrán de forma oral para toda la clase y que irán respondiendo entre todos.

Preguntas guía sobre el relato

- ¿Cómo crees que se puede comportar Fernando con los demás? ¿Y Eva? ¿Y Luis?
- ¿A quién de los tres personajes te gustaría parecerte? ¿Por qué?
- ¿Quién crees que los puede hacer sentir mejor?
- ¿A quién de los tres personajes te gustaría tener como amigos? ¿Por qué?
- ¿Cuál de los tres personajes crees que tiene más amigos?
- ¿Cuál de los tres personajes crees que puede sentirse más feliz? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que resuelve cada uno los problemas?
- ¿Quién es el más valiente de los tres personajes? ¿Por qué?

Una vez respondida las preguntas, el facilitador debe escribir, en la pizarra, algunas de las características de los protagonistas de la lectura:

Pasivo Eva	Agresivo Fernando	Asertivo Luis
Tímida Siente miedo de las pesonas Se deja influir por los demás Deja que le manden Se muestra nerviosa con la gente Otros niños/as se aprovechan de ella Es vergonzosa No resuelve los problemas, los evita	Manda e intimida Hiere Amenaza Se cree superior Genera problemas Sólo se preocupa por conseguir lo que él desea Hace daño a los demás Se siente molesto No resuelve los problemas, los empeora	Dice lo que piensa y siente sin ofender Se siente a gusto con los demás y consigo mismo Resuelve los problemas hablando Hace sentir bien a los que le rodean Respeta a los demás y se hace respetar Tiene muchos amigos Se siente relajado y feliz

A partir de las respuestas dadas a las preguntas guías y la información colocada en la pizarra, se describe el comportamiento de cada uno de los niños de la historia:

En el relato, Eva es una niña tímida que quiere relacionarse y tener amigos pero le cuesta mucho, no sabe cómo hacerlo y le da vergüenza, eso le hace sentirse mal. Piensa más en los demás que en sí misma, es buena amiga aunque no se da a conocer debido a su dificultad en expresar opiniones, sentimientos y deseos. Eva, cuando tiene un problema no lo resuelve o lo resuelve mal, se suele callar porque tiene miedo a la reacción que los demás puedan tener con ella. Es una niña que permite que los demás le manden y se aprovechen de ella. Eva no es una persona valiente porque se enfrenta a los problemas, los suele evitar sin más. A ésta forma de comportarse se le conoce como comportamiento pasivo.

Fernando es el típico niño que se muestra molesto cuando las cosas no se hacen como él quiere, no tiene en cuenta los sentimientos, deseos u opiniones de los demás, sólo los suyos propios. Se relaciona con los demás con orgullo y prepotencia, le gusta mandar, piensa en sí mismo sin tener en cuenta a los otros y, en muchas ocasiones, hace sentir mal a los niños y niñas con los que se relaciona. Cuando tiene un problema con alguien le hace frente sin escuchar a la otra parte e intentando conseguir lo que él quiere, tiene que ganar a toda costa y salirse con la suya, aunque para eso tenga que pisotear a quien se encuentre por su camino, ese comportamiento le hace meterse en muchas situaciones incómodas, por eso no se siente satisfecho con su vida. Los niños y niñas que se comportan como Fernando no son valientes porque, normalmente, estos niños intimidan y muestran su supremacía con los más débiles (personas como Eva) y eso, lejos de ser una conducta de valientes es de cobarde. A éste tipo de comportamiento lo vamos a llamar agresivo.

Luis es el personaje de la historia que se muestra más respetuoso con los demás y consigo mismo. Es capaz de expresas sus opiniones, sentimientos y deseos sin imponerlos (conducta agresiva) y sin tampoco dejar que se aprovechen de él (conducta pasiva). Es querido por sus amigos porque se muestra amable, sincero y participativo con ellos, por eso sabe escoger a sus amigos y tiene buenas amistades. No sólo se preocupa de sí mismo sino también de los demás. Luis es una persona valiente e inteligente, es un héroe, sabe cómo sentirse bien y hacer sentir bien a sus compañeros y amigos. Cuando tiene un problema con alguien lo soluciona hablando, expresando lo que quiere en cada momento pero respetando, escuchando y teniendo en cuenta la opinión de la otra parte. Se siente seguro y a gusto con su manera de ser y se hace respetar por los demás. A este tipo de comportamiento se le llama asertivo. Entendemos por tanto, que un niño con habilidades sociales practica un estilo asertivo en las relaciones con los demás.

Para que los alumnos puedan entender y observar los estilos de comportamiento se hace una demostración, en el que participen, bien el facilitador y/o un/los alumnos/s del grupo, de un ejemplo en el que la misma situación se repite tres veces con cada uno de los comportamientos.

El facilitador pide que dos voluntariados se levanten para cada uno de los ejemplos, se le asigna un rol a cada uno de ellos y se lee en voz alta la situación que deberán demostrar:

Quedaste con un amigo en la calle para después ir con la bicicleta al parque y éste llega 30 minutos tarde. Le preguntas por qué llegó tarde y te responde que se quedó viendo televisión. Estás molesto/a por su comportamiento.

- **Comportamiento pasivo**

Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».
Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».
Compañero 1: «Bueno, no pasa nada».

El compañero 1 no expresa su disgusto con el comportamiento de su amigo, como consecuencia, él se va a sentir mal y su amigo es muy probable que vuelva a llegar tarde.

- **Comportamiento agresivo**

Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».
Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».
Compañero 1: «¡Eres gafo! ¿Es que no sabes que llevo esperándote media hora?, no vuelvo a cuadrar contigo».

El compañero 1 expresa de forma ofensiva y grosera lo que le molesta, este tipo de comportamiento lleva a situaciones perjudiciales para la relación con su amigo, los dos se van a sentir mal y no soluciona el problema.

- **Comportamiento asertivo**
- Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».
- Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».
- Compañero 1, con tono de voz firme y expresión seria: «Me molesta que llegues tarde. Llevo esperándote media hora, la próxima vez si vas a llegar tarde, por favor, avísame».

El compañero 1, expresa su enfado de forma no ofensiva, de ésta manera, es más probable que su amigo entienda a la queja y reflexione, cambiando su comportamiento.

El facilitador estimula la reflexión de los alumnos con preguntas de este tipo: ¿Cómo te sentirías si respondieras de forma pasiva?, ¿y si respondieras de forma agresiva?, ¿y si respondieras de forma asertiva?, ¿cómo se sentirá la otra persona?, ¿qué puede pasar si respondes de esa manera?, etc.

1.2.5 Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones interpersonales, el alumnado tendrá que averiguar de qué estilo de comportamiento se trata. El facilitador lee cada uno de los ejemplos y el alumnado debe indicar qué tipo de comportamiento es.

1) Estás en la fila para entrar a clase y llega Manuel y se colea. Manuel=Comportamiento agresivo.
2) Le escondieron un libro a Miguel y éste no dice nada. Miguel=Comportamiento pasivo
3) Carolina se ríe de un compañero porque le pusieron aparatos en los dientes. Carolina=Comportamiento agresivo.
4) Marcos, a menudo le pega patadas a Juan, éste dice: «*Marcos, no quiero que me pegues patadas porque me haces daño, si no dejas de pegarme se lo voy a*

tener que decir a la profesora».
Marcos=Comportamiento agresivo, Juan=Comportamiento asertivo.

5) Antonio le da una patada a Julio y éste se la devuelve.
Antonio= Comportamiento agresivo, Julio= Comportamiento agresivo.
6) Cada vez que insultan a Marta ésta se calla y llora pasándola muy mal.
Marta=Comportamiento pasivo.
7) Dos chicos se están peleando y Francisco los separa para intentar que solucionen su problema hablando.
Francisco= Comportamiento asertivo.
8) María le pide por favor a su compañero Javier que le preste un bolígrafo, éste le dice: «*¡No, no quiero prestarte el bolígrafo ni nada!*».
María=Comportamiento asertivo, Javier= Comportamiento agresivo.
9) Inmaculada se pone muy nerviosa cada vez que la profesora le dice que lea en clase.
Inmaculada= Comportamiento pasivo.
10) Cristina la pasa muy mal cuando se encuentra por la calle a algún compañero de clase.
Cristina= Comportamiento pasivo.

1.2.6. Actividad práctica

Actividad 1 del cuaderno del alumno: Tarjetas de situaciones interpersonales

Se divide a la clase en grupos de dos o tres personas y se da a cada grupo una situación, de las 8 propuestas, que tendrán que representar para el resto de compañeros. A cada alumno del grupo se le asigna un rol (asertivo, pasivo, agresivo). El resto del grupo tendrá que identificar cada una de las conductas representadas con un estilo de comportamiento para después pasar a la reflexión final sobre cuál es el estilo más adecuado en cada situación y por qué. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar de preguntas como: ¿Qué estilo de comportamiento es el que está representando?, ¿qué puede pasar si se comporta de esa manera?, ¿cómo se sentirá cada uno de ellos?, ¿solucionan el problema?, etc.

1.2.7. Tarea para la casa

Actividad 2 del cuaderno del alumno: Ficha de registros

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión. Se lee la instrucción de la Actividad 2 del cuaderno del alumno, y se responden dudas sobre la realización de la misma.

El alumno tendrá que registrar algunas situaciones sociales de su vida y marcar una «X» en el recuadro del comportamiento al que pertenece (asertivo, pasivo, agresivo). Se aconseja al alumnado que den prioridad a las situaciones asertivas.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

MÓDULO 2: Hacer y recibir cumplidos.

2.1 Objetivos

- Aprender y practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzos positivos mediante cumplidos.
- Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales.
- Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
- Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
- Hacer que las relaciones con los demás sean más agradables.
- Mejorar nuestra autoestima y la de los demás.

2.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué son los cumplidos.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo hacer cumplidos.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

2.2.1. ¿Qué son los cumplidos?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 2.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por hacer cumplidos y recibirlos: "*¿Qué entienden ustedes por hacer cumplidos? ¿Y recibirlos?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a definir los cumplidos:

Los cumplidos tienen 2 componentes, uno es hacer el cumplido y el otro recibirlo. *Hacer un cumplido* es reaccionar de forma positiva y sincera ante una persona diciéndole algo que nos gusta de ella. También podemos entender este término con palabras como: halagar, elogiar, piropear, alabar y felicitar. Los cumplidos funcionan para hacer y fortalecer las amistades. A todo ser humano se le puede hacer algún cumplido, por eso es importante observar a las personas que nos rodean, para darte cuenta que cada una de ellas puede hacer algo bien o tener algo que nos gusta, para después comunicárselo.

Podemos expresar cumplidos en relación a su aspecto físico (por ejemplo, "eres muy lindo"), a su personalidad o forma de ser (por ejemplo, "eres una persona muy simpática"), a alguna habilidad o destreza (por ejemplo, "que bien juegas al bascket), algo que tenga o que lleve puesto (por ejemplo, "Me gustan tus zapatos"). Esta forma de expresarnos hace sentir bien tanto al que hace el cumplido como al que lo recibe.

Recibir un cumplido es la forma en que reaccionamos cuando nos hacen un cumplido. Cuando recibimos un cumplido tenemos que aceptarlo con naturalidad y apreciar lo que nos están diciendo con humildad sin ser prepotentes, pero tampoco escondiéndonos y sintiendo vergüenza por ello.

Si utilizamos ésta forma positiva de expresarnos con los demás, es más probable que también los demás nos respondan de la misma manera consiguiendo que

nuestras relaciones interpersonales sean más gratificantes y placenteras.

Luego, el facilitador introduce el tema de los tipos de comportamiento en función de los cumplidos: Podemos diferenciar los estilos de comportamiento teniendo en cuenta ésta habilidad. Así, decimos que una persona ha tenido un comportamiento **agresivo**, cuando expresa el cumplido de una forma desagradable que no hace sentir bien a la persona que lo recibe o cuando podía haber expresado algún cumplido a alguien y no lo hace porque tiene envidia de esa persona y/o no quiere hacer que se sienta bien. Por ejemplo, Ana, mi compañera de clase, ha hecho un dibujo realmente bueno y le digo "No está mal, pero me gustan más otros dibujos" o no le digo nada porque mi dibujo no ha sido tan bueno como el suyo y no quiero que se sienta bien. A la hora de aceptar un cumplido nuestra conducta es agresiva si presumimos de lo que nos dicen, mostrando prepotencia y altanería. Por ejemplo, si alguien le dice a Joaquín lo buen estudiante que es, y éste responde con expresiones como: "Ya lo sabía" o "Soy el mejor de la clase".

Decimos que hemos tenido un comportamiento **pasivo** cuando queremos expresar un cumplido pero no lo hacemos porque no nos atrevemos por vergüenza. Vemos algo positivo en una persona y nos gustaría decírselo pero el miedo nos impide hacerlo. Por ejemplo, Sergio piensa que su compañera es muy lista con los problemas de matemática pero no le dice nada porque le da vergüenza. La persona que tiene un comportamiento pasivo no acepta bien los cumplidos que recibe, normalmente baja la cabeza y mira para otro lado sin decir nada, como si no fuera conmigo, o los minimiza quitándole importancia. Por ejemplo, a Rafa le han dicho que tiene unos ojos muy bonitos, y él ha respondido algo así como: "No, yo no tengo los ojos bonitos", mirando al suelo y avergonzado de lo que dicen.

Nuestro comportamiento es **asertivo** ante un cumplido cuando somos capaces de expresar de forma positiva y sincera aquello que nos gusta de la persona, sin dar rodeos y expresando el cumplido de forma directa y natural. Así, si me gusta como baila Eugenia le digo: "Que bien bailas, Eugenia". Si Nacho es muy simpático se lo puedo expresar así: "Nacho, eres una persona muy simpática". Para aceptar un cumplido de forma adecuada basta con agradecérselo a la persona para que sepa que nos gusta lo que nos dice. Por ejemplo, si Miriam le dice a Carlos que juega muy bien el fútbol, éste responde diciendo "Gracias".

Se le lee al alumnado el siguiente ejemplo: **Cristina piensa que a Julia le queda muy bien el corte de pelo que le han hecho, ¿De qué formas distintas podría reaccionar Cristina?** Seguidamente, se le expresan las siguientes opciones:

- Podría acercarse a ella y decirle algo así como: "No me gusta nada como te han cortado el pelo" cuando en realidad sí que le ha gustado, no es sincera quizás porque siente envidia o simplemente porque no quiere hacer que Julia se sienta bien (comportamiento agresivo). Esta forma de relacionarse hace que Cristina tenga sentimientos negativos hacia Julia y que no se sienta bien por haberle hecho un comentario negativo acerca de su corte de pelo. Por su parte, Julia, es probable que no le interese la amistad de Cristina y busque otras personas que la hagan sentirse bien.
- Podría querer decirle a Julia lo que piensa de su corte de pelo pero no atreverse por vergüenza (comportamiento pasivo). Cristina se va a sentir mal por no ser capaz de expresar lo que le gusta de Julia y ésta se va a quedar sin saber lo que

le gusta a Cristina de ella.

- Otra forma de reaccionar de Cristina es con un comportamiento asertivo. Buscaría el momento oportuno, se acercaría a Julia y con una sonrisa le diría algo así como: “Que linda te han dejado con el nuevo corte de pelo” o “Julia, te queda muy bien el corte que te han hecho”. A lo que Julia respondería agradeciéndole el comentario. Esta forma de expresarse hace que Cristina se sienta bien por ser capaz de expresar de forma sincera algo que le gusta de Julia. Julia se va a sentir bien con el comentario de su compañera y es probable que le guste la amistad con Cristina y que se hagan buenas amigas.

También podemos expresar cosas positivas acerca de nosotros y de nuestro comportamiento sin abusar de ello. Por ejemplo: “Me gusta mi pelo”, “Se me dan bien las matemáticas”, “Tengo una bonita letra”.

Preguntas guía sobre la habilidad

Para fomentar la reflexión sobre el tema, el facilitador hace uso de las siguientes preguntas, para que el alumnado responda:

* ¿Pueden poner ejemplos de cumplidos?
* ¿Pueden decir algún cumplido que les hayan dicho últimamente? ¿Qué hicieron? ¿Cómo se sintieron?
* ¿Les gusta que les hagan cumplidos?
* ¿Cómo se sienten cuando les hacen cumplidos? ¿Cómo creen que se siente una persona cuando le hacen un cumplido?
* ¿Hacen muchos cumplidos? ¿Alguien puede decir algún cumplido que haya dicho recientemente?
* ¿Cómo responden cuando les hacen un cumplido?
* ¿Por qué es importante hacer cumplidos a los demás?
* ¿Por qué es importante saber aceptar cumplidos?

2. ¿Por qué es importante hacer cumplidos y saber aceptarlos?

Una vez respondidas las preguntas guía, se le expresa al alumnado la importancia de hacer cumplidos y saber aceptarlos:

☺ Los demás disfrutan al oír las cosas que les gustan de ellos.
☺ Ayuda a mejorar y fortalecer las relaciones entre las personas.
☺ Es más probable que les hagan cumplidos si ustedes los hacen.
☺ Las relaciones con los demás se hacen más agradables.
☺ Hacemos que los demás se sientan apreciados por nosotros.
☺ Es más fácil solucionar un problema con alguien, si basamos nuestra relación en expresiones positivas.
☺ Si tenemos que expresar algún sentimiento negativo o crítica, ayuda a que la persona nos escuche y atienda si previamente hemos valorado positivamente algo sobre su persona.
☺ Tenemos más amigos y mejores amistades.
☺ Cuando aceptamos un cumplido correctamente nos sentimos mejor con nosotros mismos.
☺ El aceptar cumplidos nos da la oportunidad de agradecerle a la persona lo que nos ha dicho.

3. ¿Cómo hacer cumplidos?

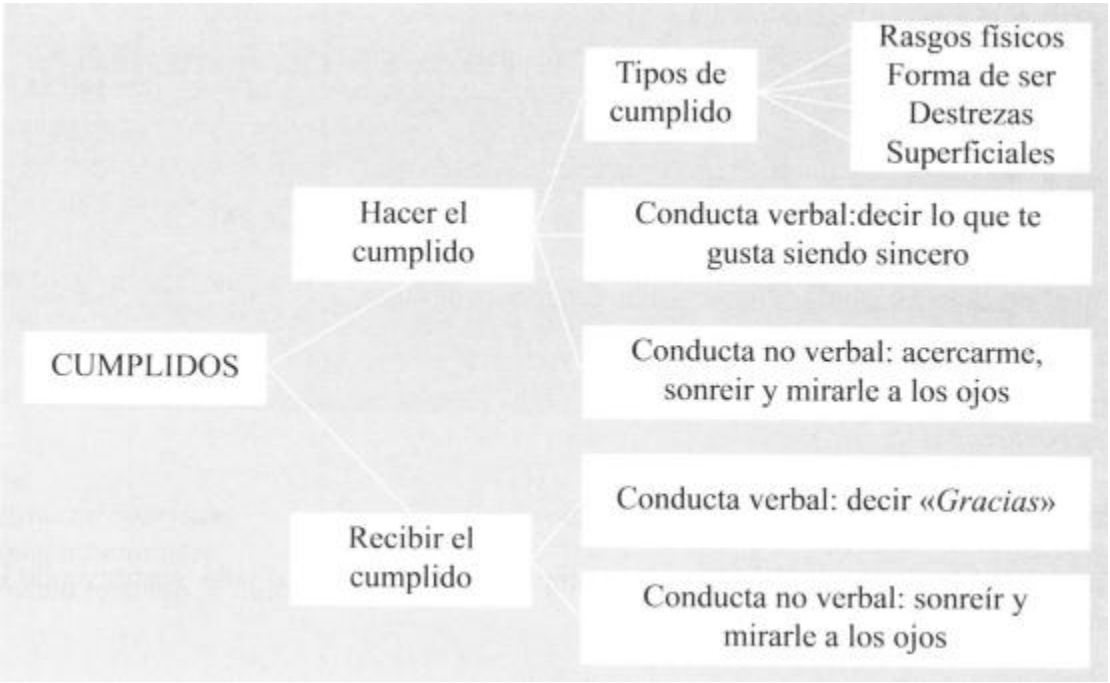
Se le comenta al alumnado que para hacer cumplidos es necesario saber en primer lugar si es un buen momento para hacer el cumplido, y luego se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Acercarme a la persona, postura corporal relajada, mirarle a los ojos y sonreír.
- Decirle lo que realmente te gusta, siendo sincero.
- Se puede expresar un cumplido de forma de ser, de aspecto físico, de algo que sepa hacer bien o algo más superficial (por ejemplo algo que lleva puesto o algo que tenga).
- No exagerar el cumplido porque pierde credibilidad para la persona que lo escucha (por ejemplo: “Eres el niño más listo del mundo”).
- Omitir la burla, no utilizar el lenguaje positivo para intentar hacer daño a la otra persona (por ejemplo: “Me gustan tus orejas grandes”).

4. ¿Cómo recibir cumplidos?

Se le comenta al alumnado que para recibir cumplidos adecuadamente se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Mirar a la cara de la persona que te está haciendo el cumplido.
- Escuchar lo que te dicen
- No negar el cumplido, ni tampoco presumir.
- Decir “Gracias” o “Muchas gracias”, también puedes ayudarte de otras expresiones del tipo: “Que bien oírte decir eso”, “Me alegra que te guste”. Acompaña lo que digas con una sonrisa.
- No tienes la obligación de responder con otro cumplido.



5. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que expresar un cumplido, el alumnado tendrá que decir el cumplido que podría hacerse en cada situación.

1) Un amigo te ayuda con unos ejercicios de lenguaje que no sabías hacer. Cumplido: «¡Eres un buen amigo. Gracias por ayudarme con los ejercicios”».
2) Una amiga lleva puesta una camisa que te gusta mucha. Cumplido: «¡Me gusta mucho tu camisa!».
3) Un compañero de clase ha contestado correctamente a una pregunta de la profesora.
   Cumplido: «¡Qué listo eres!».
4) Has conocido a una niña que tiene unos ojos muy bonitos. Cumplido: «¡Qué ojos tan bonitos tienes!».
5) Tienes un compañero que es muy gracioso y divertido. Cumplido: «¡Qué gracioso y divertido eres. La paso muy bien contigo!».
6) Un compañero de clase tiene una letra muy clara y bonita. Cumplido: «Me gusta mucho la letra que tienes, es muy bonita».
7) Una de tus amigas de clase baila muy bien. Cumplido: «Que bien bailas».
8) Tu vecina te trae un postre que preparó y cuando lo pruebas te gusta mucho. Cumplido: «¡Qué rico está el postre que preparaste”».
9) Tu madre llega de la peluquería y le dejaron muy bien el pelo. Cumplido: «Mamá te dejaron muy bien el pelo, ¡estás muy bonita!».
10) Te gustan los zapatos de tu compañera de clase. Cumplido: «¡Me encantan tus zapatos!».

6. Actividades Prácticas

Primera actividad.

Decir el nombre del compañero que tienes al lado, sustituyendo los apellidos por cumplidos.

Ejemplos:

- Alicia “Graciosa” “Simpática”.
- Marcos “Camisa bonita” “Amable”.
- Marga “Buena amiga” “Bonita”.

Segunda actividad.

Se coloca una silla en un sitio visible al resto de la clase, un alumno se ofrece de voluntario y por orden, el resto del grupo le expresa cumplidos. Se pueden repetir los cumplidos siempre y cuando vengan de personas distintas. Sucesivamente, van participando en la actividad otros alumnos. Si no da tiempo a que todos los alumnos reciban cumplidos, el facilitador puede optar por sacar a aquellos que puede ayudar a mejorar la autoestima y la integración del alumno en su clase. Ayudar a la reflexión final con preguntas tipo: ¿Cómo se sintieron recibiendo cumplidos? ¿Les gustó recibir cumplidos? ¿Cómo se sintieron expresando cumplidos?, etc.

Ejemplos:

- Tienes unos ojos muy bonitos.

- Eres muy amable.
- Que bien te quedan esos pantalones.
- Me gusta tu sonrisa.
- Juegas muy bien fútbol.

Tercera actividad.
Cada alumno escribe su nombre en un papel, una vez escritos todos los nombres, el facilitador los recoge y los reparte al azar de tal forma que todos reciben un papel con el nombre de un compañero/a de clase. A continuación, uno por uno y siguiendo un orden, cada alumno tendrá que dirigirse al compañero de clase que le haya tocado y hacerle un cumplido teniendo presentes las indicaciones recomendadas (aproximarse a la persona, mirarla a la cara, sonreír y expresar de forma sincera lo que le gusta de él o ella). El que recibe el cumplido tendrá que aceptarlo correctamente. El resto del grupo va observando a los participantes y el facilitador fomentará en el alumnado el dar el feedback a los compañeros que estén realizando la actividad (¿Qué tal lo ha hecho el compañero? ¿Cómo ha aceptado el cumplido?). Esta actividad puede hacerse algunas veces más y se termina con una reflexión final, el facilitador puede ayudarse con preguntas como: ¿Qué dificultades tuvieron para hacer los cumplidos? ¿Cómo se sintieron al recibir cumplidos? ¿Qué dificultades tuvieron para recibir cumplidos? ¿Por qué creen que es bueno hacer cumplidos a los demás?

Cuarta actividad.
Los alumnos empezarán diciendo en voz alta y siguiendo un orden una frase que comience con las palabras: “Me gusta...” y/o “Soy bueno en...” y la terminarán diciendo algo que le gusta de ellos mismos y/o en algo en lo que ellos consideren que son buenos y que hacen bien. Preguntar cómo les ha hecho sentir la actividad.
Ejemplos:

- Me gusta mi sonrisa.
- Soy buena bailando.
- Soy buena tocando guitarra.

MÓDULO 3: Expresar sentimientos positivos y negativos

3.1 Objetivos

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar la capacidad de generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

3.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué es expresar los sentimientos.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo expresar los sentimientos.
- Cómo recibir los sentimientos.
- Ejemplos.

- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

3.2.1. ¿Qué es expresar los sentimientos?

Expresar los sentimientos

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 3.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por expresar los sentimientos: "*¿Qué entiendes ustedes por expresar los sentimientos?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa expresar los sentimientos:

Expresar los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Saber qué cosas nos hacen sentir bien y cuáles nos causan malestar, nos ayuda a conocer mejor a nosotros mismos y, al expresarlos, favorecemos el establecimiento de unas interacciones sociales positivas. De la misma manera, cuando los demás nos expresan sentimientos positivos y negativos, tenemos oportunidad de conocer mejor a los que nos rodean y cómo nuestro comportamiento los afecta de una manera u otra. Se trata de comprender que los sentimientos son algo natural y que deben ser expresados.

Vamos a diferenciar los sentimientos en dos categorías:

a. **Positivos:** son aquellos sentimientos placenteros que nos hacen sentir bien, como por ejemplo: feliz, tranquilo, satisfecho, alegre, contento, enamorado, ilusionado, etc.
b. **Negativos:** son aquellos sentimientos desagradables y que nos incomodan, como por ejemplo: miedo, enfado, envidia, malhumor, tristeza, preocupación, etc.

Para conseguir que reine un ambiente positivo y enriquecedor en nuestra vida tenemos que intentar generar sentimientos positivos. Por eso, si aprendemos a identificar qué situaciones nos generan bienestar, podremos actuar conscientemente sobre ellas y beneficiarnos de los sentimientos agradables que nos aporta. Por ejemplo: si reconozco que me siento tranquilo cuando termino las tareas antes de ponerme a jugar, debería continuar con ese hábito; si observo que me siento muy bien cuando hablo con un compañero de clase, debería de acercarme más a él, etc. Tenemos en cuenta lo inverso, es decir: si cada vez que miento a mi madre sobre las tareas que tengo que hacer me siento culpable y nervioso, no debería de mentirle porque no me hace sentir bien; si cada vez que ignoro a mi compañera me siento mal, no debería de repetir esa conducta. Por tanto, es importante que aprendamos a identificar nuestros sentimientos en cada situación, para intentar maximizar las situaciones que nos hacen sentir bien y minimizar aquellas otras que hacen sentirnos mal.

No debemos dejar pasar momentos en los que comuniquemos como nos sentimos. Si algo te gustó, hazlo saber, y si aprecias a esa persona, comunícaselo. Por ejemplo, Valeria siempre defiende a su compañera Carla de unos niños que se meten con ella, Carla se siente muy agradecida con Valeria y le podría decir algo así como: «*Valeria, me siento muy agradecida contigo porque siempre me defiendes, eres una buena compañera*». Si nos acostumbramos a utilizar frases reforzantes con los demás, los demás también lo harán con nosotros, lo que aumentará nuestro bienestar.

Si no somos capaces de expresar cómo nos hacen sentir los demás en determinadas situaciones nuestro comportamiento será **pasivo**. Por ejemplo, Jorge no se atreve a decirle a su amigo lo bien que le hace sentir cuando se acerca a ayudarle con las tareas.

El comportamiento es **agresivo** cuando utilizamos la expresión de sentimientos negativos siendo impulsivos o con el objetivo de herir a otras personas. Por ejemplo, a Manuel no le cae muy bien Rafael y aprovecha un momento en que hay muchos compañeros y le dice: «*Rafael, me aburres con solo oírte hablar*», sin otro objetivo que hacerlo sentir mal.

Una expresión de sentimientos adecuada debería incluir: nuestras necesidades, nuestros deseos, nuestros derechos y cómo repercuten las distintas situaciones en nosotros, pero también, tenemos que tener en cuenta las necesidades, deseos y derechos de la otra persona, comportamiento **asertivo**. Por ejemplo, a menudo Mohamed invita a merendar a su amigo Ángel, éste se siente muy bien y agradecido con Mohamed, y podría decirle: «*Mohamed, gracias por contar conmigo e invitarme a merendar a tu casa. Me haces sentir muy bien*».

Veamos otro ejemplo: **Pedro le gritó a Elisa haciendo que se sienta muy mal.** ¿De qué formas distintas podría reaccionar Elisa?

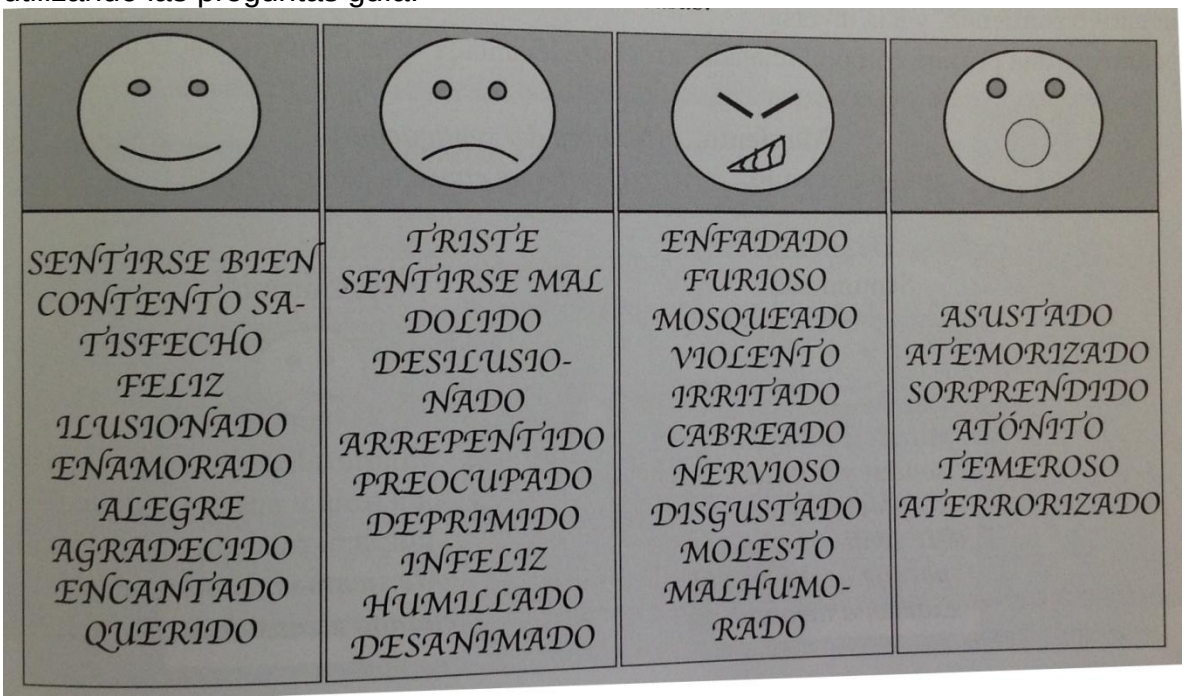
- Podría no decirle nada (comportamiento pasivo). Si no le dice cómo se sintió puede que Pedro no se dé cuenta que lo hizo mal, entonces Pedro es más difícil que reflexione sobre su comportamiento, por tanto es probable que vuelva a gritarle. Elisa se va a sentir mal por no haber sido capaz de expresar cómo se sintió.
- Podría responder de forma impulsiva y gritarle ella también, expresando su enfado con un tono de voz elevado y con insultos (comportamiento agresivo): «*A mí no me vuelvas a gritar, ¡imbécil!*». Ésta forma irreflexiva en la que expresó Elisa su enfado puede llevarle a una discusión fuerte con Pedro, y por tanto, ambos se van a sentir muy mal, empeorando su relación.
- Elisa podría intentar contener su reacción inmediata y expresarle a Pedro cómo le hizo sentir sin gritos ni insultos, especificándole exactamente cuál es el sentimiento y qué lo motivó (comportamiento asertivo), «*Pedro, me hiciste sentir mal, no me gusta que me grites*». De ésta forma, Elisa está dando a conocer a Pedro lo que no le gusta de su comportamiento y lo que le hace sentir mal de manera no ofensiva. Pedro, tiene la oportunidad de rectificar su conducta y comprender cómo se siente Elisa.

3.2.2 Identificar los sentimientos

Con frecuencia los niños y niñas no saben cómo se sienten o cómo expresar sus sentimientos. Esto provoca problemas en las relaciones, por eso resulta primordial enseñar a los alumnos cómo distinguir los sentimientos y cómo comunicarlos, para que no los ignoren ni tampoco los manifiesten de forma impulsiva. Para conseguir comprender y expresar sentimientos en primer lugar, hay que saber reconocerlos y nombrarlo.

Se dibuja en la pizarra distintas caras con expresiones emocionales y se le pide a los alumnos que identifiquen los sentimientos correspondientes a cada una de esas caras.

Al finalizar con la identificación de los sentimientos, se ahondará en la discusión, utilizando las preguntas guía.



Preguntas guía sobre la habilidad

*****¿Pueden poner algún ejemplo de una situación en la que se han sentido contentos?, ¿y tristes?, ¿y enfadados?, ¿y arrepentidos?, ¿y preocupados?

* ¿Qué hace que se sientan alegres?, ¿y tristes?, ¿y enfadados?, ¿y miedosos?, ¿quiénes tendrían sentimientos diferentes en esta misma situación?

* ¿Por qué es importante expresar sentimientos positivos?, ¿y negativos?, ¿qué pasa si no los expresan?

* ¿Cómo deberán expresarse los sentimientos?

3.2.3. ¿Por qué es importante expresar los sentimientos?

Una vez culminada la discusión, se le expresa al alumnado la importancia de desarrollar HHSS:

☺ Para que nos escuchen.

☺ Cuando expresas sentimientos es más fácil que los demás los entiendan.

☺ Los demás saben cómo los hace sentir en determinados momentos.

☺ Expresar los sentimientos los ayuda a estar más preparados para controlarse y no actuar de forma impulsiva.

☺ No acumulan sentimientos negativos.

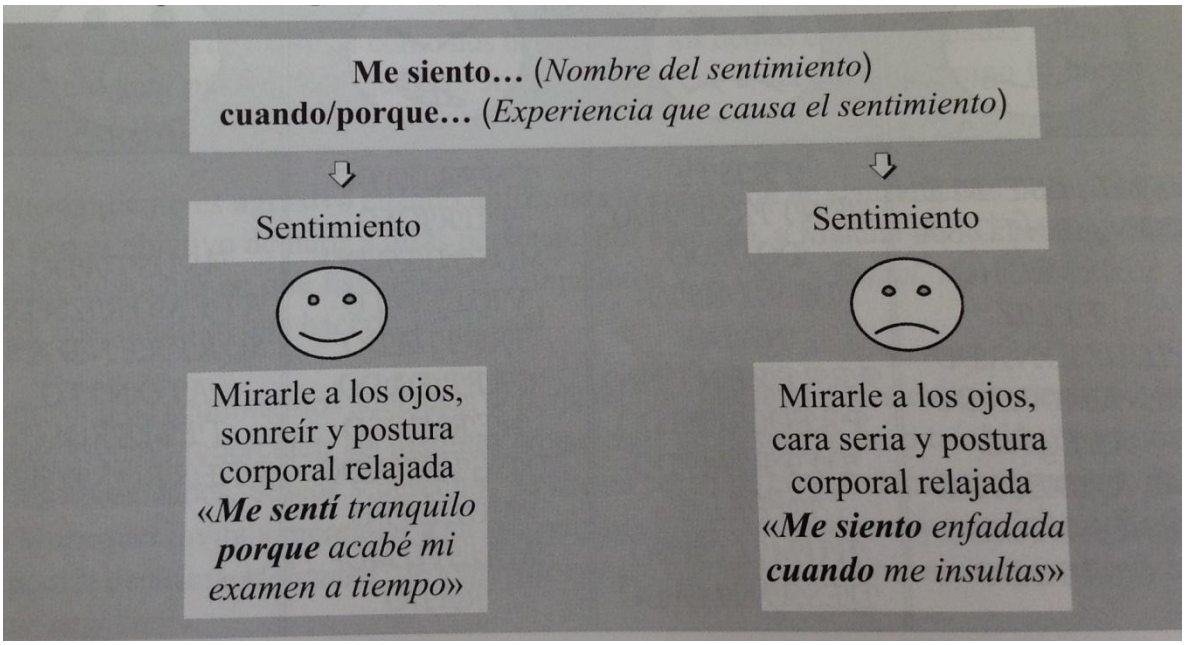
☺ Nos permite profundizar y fortalecer las relaciones con los demás.

3.2.4. Cómo expresar los sentimientos

Se le explica al alumnado que para expresar los sentimientos hay que tomar en cuenta una serie de elementos:

- ► Calmarse.
- ► Entender qué pasa y cómo nos sentimos.

- ► Expresar el sentimiento con claridad y en primera persona, especificando la conducta o situación que motivó ese sentimiento. Se podrían expresar los sentimientos completando la frase siguiente: «*Me siento…cuando…*» o «*Me siento…porque…*» con la experiencia que origina ese sentimiento.
- ► Nuestro rostro debe acompañar a lo que estamos diciendo. Así, no se puede expresar un sentimiento negativo sonriendo, y a la inversa.
- ► Mantener una postura corporal relajada, la cabeza levantada y los hombros hacia atrás.



3.2.5 Cómo recibir los sentimientos

Se le explica al alumnado que para recibir los sentimientos hay que tomar en cuenta una serie de elementos:

- ► Escuchar lo que nos tienen que decir.
- ► Discriminar las señales verbales (lo que nos dice) y las no verbales (cómo las dice) que nos informan de los sentimientos del otros.
- ► Nuestro rostro debe ir en consonanc6ia al sentimiento que nos están expresando. Por ejemplo, si nos están expresando un sentimiento negativo nuestra cara debe estar seria, y nos expresan un sentimiento positivo debe reflejar alegría.
- ► Comprender el sentimiento del otro e intentar ponernos en su lugar. Si nos están expresando un sentimiento negativo podemos utilizar frases del tipo: «*Comprendo cómo te estás sintiendo*», «*Entiendo lo que me estás diciendo*», «*Siento que te encuentres así*», etc. Si nos expresan un sentimiento positivo, podemos decir algo así como: «*Me alegra mucho lo que me estás contando*», «*Que bien que te encuentres así*», «*Entiendo que te sientas tan bien*», etc.

3.2.6. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que expresar un sentimiento, el alumnado tendrá que decir cómo expresaría el sentimiento en cada situación.

1) Tu madre te preparó tu comida favorita.
   Sentimiento positivo: «*¡Qué contenta estoy con la comida que preparaste!*».
2) Una amiga llega a una tarde a nuestra cita.
   Sentimiento negativo: «*Me siento muy enfadado porque llegaste tarde*».
3) Un compañero de clase te insulta.
   Sentimiento negativo: «*Me siento mal cuando me insultas*».
4) Tu abuela se encuentra gravemente enfermo.
   Sentimiento negativo: «*Me siento triste y preocupado porque mi abuelo está enfermo*».
5) Te dieron una buena nota en matemáticas.
   Sentimiento positivo: «*Estoy muy contenta por la nota que he sacado en matemáticas*».
6) Ayer, dos chicos te persiguieron cuando ibas camino de tu casa.
   Sentimiento negativo: «*Ayer me sentí muy asustada porque me persiguieron unos chicos*».
7) Estás esperando la nota de un examen que hiciste la semana pasada.
   Sentimiento negativo: «*Me siento muy nervioso porque me van a dar la nota de un examen*».
8) Un compañero de clase te rompe tu cuaderno porque no estaba teniendo cuidado.
   Sentimiento negativo: «*Me siento muy enfadada porque no tuviste cuidado con mi cuaderno y lo rompiste*».
9) Estás paseando por el campo y hay un agradable olor a flores.
   Sentimiento positivo: «*Me siento muy tranquilo paseando por el campo*».
10) Tu profesora te dice que te has portado muy bien y que eres un buen alumno.
    Sentimiento positivo: «*Me siento satisfecho y contento con lo que me dijo la profesora*».

3.2.7. Actividades prácticas

Primera actividad: Siguiendo un orden, todos los alumnos expresan cómo se sienten o cómo se han sentido en una situación determinada. Pueden empezar diciendo: «*Me siento/sentí…cuando…*», «*Me siento/sentí…porque…*».

Ejemplo:

«*Me sentí furiosa cuando se dañó la televisión mientras veía comiquitas*».

Segunda actividad: Cada niño elige un sentimientos, de los 32 que aparecen en la Actividad 4 del cuaderno del alumno, y la rodea con su color favorito, a continuación uno por uno, tendrá que formar la frase con el sentimiento que hayan coloreado y lo que hace que se sienta así. Por ejemplo: «*Me siento* ***triste*** *cuando no gana mi equipo de fútbol*».

Tercera actividad: Recortar las dos primeras tarjetas de la Actividad 5, una corresponde al sentimiento positiva y otra al negativo. Se reparte a dos voluntarios las tarjetas y, primero uno, y después otro, se levantan de su sitio y se dirigen al compañero o compañera que vayan a expresar su sentimiento (positivo o negativo en función de la tarjeta que tenga), pueden empezar diciendo: «*Me*

siento/sentí…cuando/porque…», le dejan las tarjetas a los compañeros que han recibido el sentimiento y estos hacen la misma tarea con el resto de compañeros, y así, sucesivamente.

Ejemplos:

«*Me siento bien cuando vienes a mi casa a jugar*».

«*Me siento molesta cuando me dices gordas*».

En una segunda parte de la actividad recortamos e incluimos las dos tarjetas restantes y seguimos con la misma dinámica. Una tarjeta corresponde al sentimiento de gratitud, para eso podríamos empezar por la frase: «*Gracias por…* (Experiencia que tenemos que agradecer a otra persona)». La otra tarjeta, pertenece al sentimiento de arrepentimiento: «*Lo siento por…* (Experiencia por la que nos arrepentimos o queremos pedir perdón)» o «*Perdóname por…*». Los alumnos que reciban las tarjetas van expresando con sinceridad estos dos sentimientos al resto de sus compañeros.

Ejemplos:

«*Gracias por escucharme cuando tengo algún problema*».

«*Perdóname porque el otro día no te esperé y te dejé solo en el recreo*».

Ayudar a la reflexión final con preguntas del tipo: ¿cómo se sintieron al expresar los sentimientos?, ¿cómo se sintieron al recibir un sentimiento positivo?, ¿y negativo?, ¿qué dificultades les surgieron al expresar los sentimientos?, etc.

3.2.8. Tarea para la casa

Actividad 6 del cuaderno del alumno: Ficha de trabajo

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión. Se lee la instrucción de la Actividad 6 del cuaderno del alumno, y se responden dudas sobre la realización de la misma.

El alumno tendrá que completar las frases con el sentimiento que le genere cada situación o con alguna situación que haya generado el sentimiento.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

MÓDULO 4: iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

4.1 Objetivos

- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales.
- Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
- Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
- Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

4.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué es iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo iniciar, mantener y finalizar una conversación.

- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

1. ¿Qué es iniciar, mantener y finalizar conversaciones?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 4. Seguidamente, se les explica lo que significa conversar, mantener y finalizar conversaciones:

Conversar es establecer una comunicación verbal con dos o más personas. En una conversación se pueden dar tres componentes: iniciar, mantener y finalizar la conversación. La pericia que tengamos en llevar a cabo estas tres fases puede repercutir positivamente en los participantes de la conversación y en nosotros, por un lado porque nos sentimos bien y hacemos que los demás también se sientan bien y, por otro lado, aumentamos la probabilidad de volver a encontrarnos y seguir conociendo a esas personas. La esencia de una conversación está en obtener información y compartirla.

Iniciar conversaciones

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por iniciar conversaciones: ¿Qué entienden ustedes por iniciar una conversación?

Iniciar una conversación es coincidir con una o varias personas y empezar a hablar con ella/s. A menudo éste principio de conversación se inicia con un saludo, una presentación y/o una pregunta. Esta habilidad permite conocer y relacionarse con muchas personas. El niño/a que sabe iniciar una conversación, tiene muchas ocasiones de aprender de los demás, de compartir información y de disfrutar hablando. Así, algunas de las expresiones con las que podemos empezar a hablar son: “¡Hola!” o “¡Buenos días!”, “¿Qué tal estás?, ¿Me llamo Coral y tú?, etc.

A veces, puede ocurrir que alguien con quien iniciamos una conversación no nos responda de forma positiva, cuando eso sucede, no pasa nada, no podemos caerle bien a todo el mundo, hay que seguir probando con otros niños y niñas. Lo importante es intentarlo y que se haga de forma de correcta.

Tan importante es saber iniciar una conversación como saber responder cuando alguien inicie una conversación con nosotros. Si una persona quiere empezar una conversación es importante que sepamos responder adecuadamente y continuar con el intercambio: Devolverle el saludo, dar nuestro nombre si no nos conocemos, sonreír y contestar a lo que nos pregunten. Cuando un niño quiere iniciar una conversación con nosotros y, por alguna razón, no podemos o no queremos en ese momento, debemos ser amables, pedir disculpas y razonar el motivo por el cual nos ausentamos de la conversación. Por ejemplo: “Perdóname pero no puedo seguir hablando contigo, me esperan en la casa”.

Preguntas guía sobre la habilidad

Una vez explicada la parte teórica, el facilitador utilizará las preguntas guía para fomentar una discusión con el alumnado:

* ¿Alguien puede contar alguna situación donde inició una conversación con una

persona?, ¿qué hiciste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo crees que se sintió la otra persona?
* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que una persona inició una conversación con ustedes?, ¿qué hizo?, ¿cómo respondieron ustedes?, ¿cómo se sintieron?
* ¿Qué pasa si no sabes empezar a hablar con otros niños?
* ¿Por qué importante saber iniciar conversaciones con los demás?
* ¿Cómo pueden iniciar una conversación con alguien?

Mantener conversaciones

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por mantener conversaciones. ¿Qué entienden ustedes por mantener una conversación?.

Mantener una conversación significa hablar durante un tiempo con otra persona y hacerlo de tal forma que resulte agradable. Con frecuencia, queremos seguir conversando con alguna de las personas con las que iniciamos una conversación. Una forma de seguir hablando es haciendo algún comentario o pregunta sobre un tema común u otro tema que le creemos le pueda resultar interesante. Por ejemplo, si me encuentro con un compañero de clases por la calle, le puedo hacer algún comentario, o pregunta sobre el colegio: “¿Has terminado las tareas de lengua?” o “Dijo la maestra que mañana iba a dar las notas del último examen que hicimos, ¿tú esperas aprobar?”.

Una de las mejores forma de integrarse y formar parte de una conversación es escuchando lo que la otra/s personas tienen que decir, al atender a esa información podemos: Elegir algo que añadir sobre el tema, preguntar sobre lo que se dice y/o afirma, o dar alguna opinión sobre el comentario. Así por ejemplo, si uno de los participantes está hablando sobre lo que ha hecho el fin de semana y dice: “Este fin de semana he estado en el parque de atracciones”. Nosotros podemos preguntar: “¿Cómo la has pasado? O ¿Qué es lo que más te ha gustado?”, También podemos continuar la conversación con otros comentarios del tipo: “Yo estuve el año pasado y me lo pase muy bien” o “¡Que suerte tienes!, mis padres me han dicho que me llevarán si termino el trimestre bien”. Para cambiar la conversación deberíamos esperar a que el tema que se está tratando llegue a su fin, y entonces, empezar un tema nuevo.

Preguntas guías sobre la habilidad

Una vez explicada la parte teórica, el facilitador utilizará las preguntas guía para fomentar una discusión con el alumnado:

* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que mantuvo una conversación con alguna persona? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?
* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que alguna persona mantuvo alguna conversación con ustedes? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste?
* En una conversación, ¿es importante escuchar a los demás?, ¿por qué?
* ¿Cómo puedes mantener una conversación con alguien?

Finalizar conversaciones

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por finalizar conversaciones. ¿Qué entienden ustedes por finalizar una conversación?

Finalizar una conversación significa terminar de hablar con la persona o personas con las que has tomado parte de la conversación de modo amistosa y agradable. En ésta última fase, la charla puede finalizarse o bien por mutuo acuerdo o porque uno de los participantes se tenga que retirar de la conversación. La mayoría de las ocasiones en las que tenemos que llevar a cabo esta habilidad es cuando: tenemos prisa, no tenemos más nada que decirnos, queremos hacer otra actividad o no queremos conversar con esa persona. Sea el motivo que sea, tenemos que cerrar la conversación de forma amable diciendo a los demás que nos tenemos que ir (para no dejar con la palabra en la boca a la persona o personas con las que hablamos), mostrar agrado sobre la conversación que se acaba de dar y despedirnos. Algunos ejemplos: “Lo siento, me encantaría seguir hablando pero tengo que irme, quedamos mañana, adiós”, “Estoy muy a gusto, pero voy a llegar tarde al colegio, nos vemos luego”, “Me encantaría seguir hablando contigo pero tengo que irme, hasta Luego”. Ésta forma de expresarnos hace que sea más fácil volver a participar en posteriores encuentros con esas personas.

Preguntas sobre la habilidad

Una vez explicada la parte teórica, el facilitador utilizará las preguntas guía para fomentar una discusión con el alumnado:

* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que tuvo que finalizar una conversación con alguna persona? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?
* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que alguna persona finalizó alguna conversación con ustedes? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste?
* ¿Cómo puedes finalizar una conversación con alguien?
* ¿En qué situaciones o momentos es necesario finalizar una conversación?
* ¿Por qué es importante saber finalizar conversaciones?
* ¿Cómo pueden finalizar una conversación con alguien?

2. ¿Por qué es importante saber iniciar, mantener y finalizar conversaciones?

Una vez definid lo que es iniciar, mantener y finalizar conversaciones, se le expresa al alumnado la importancia de saber hacerlo adecuadamente:

☺ Te das a conocer y llegas a conocer mejor a los demás.
☺ Para iniciar relaciones nuevas y mantener amistades.
☺ Participar en conversaciones hace puedas divertirte, disfrutar y compartir ideas con los demás.
☺ Puedes aprender cosas interesantes e importantes que no sabías.
☺ Probablemente le parecerás más agradable a los demás y querrán participes en sus conversaciones.

3. Cómo iniciar, mantener y finalizar una conversación.

Cómo iniciar una conversación

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para iniciar una conversación:

- Elegir el momento y lugar oportuno para hablar (en el recreo, en el parque, cuando el profesor nos permita hablar durante la clase, en un cumpleaños, en la

calle, etc.).

- Decidir con quién se quiere hablar (con otro niño, con la profesora, con un desconocido, con un familiar, etc.).
- Pensar el tema sobre el que se va a iniciar la conversación. Por ejemplo, algo que está ocurriendo, algo agradable para ambos, algo que pueda resultar interesante para la otra persona.
- Acercarse a la persona, mirarla a los ojos y sonreír.
- Saludar a la persona: “Hola”, “Buenos días”, “Buenas tardes”, “¿Qué tal estás?”, etc.
- Presentarse si la persona no es conocida. “Me llamo... (Tu nombre) ¿y tú?”
- Hacer una pregunta, dar una opinión o hacer algún comentario sobre la situación que se está dando. Si por ejemplo estamos iniciando una conversación con un niño o niña en el recreo, podemos hacer alguna pregunta como: “¿En qué clase estás?”

Cómo mantener una conversación

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para mantener una conversación:

- Seguir haciendo comentarios, preguntando y/o expresando opiniones sobre el tema con el que se ha iniciado la conversación, o con otro que también pueda interesar. “En mi clase hay un compañero que juega muy bien fútbol, ¿tu juegas fútbol?
- Escuchar prestando atención a todo lo que diga la otra persona (mirarla a la cara con actitud atenta).
- Preguntar o pedir aclaración si algo no hemos entendido. “Perdona, ¿en qué año me dijiste que estás?
- Responder a lo que diga la otra persona y expresar lo que pensamos y sentimos.
- Acompañar lo que se dice con una conducta no verbal y paralingüistica adecuada (tono de voz, expresión facial acorde a lo que decimos y nos dicen, cercanía, movimientos y gestos en consonancia).
- Tomar turnos en la conversación (unas veces hablamos y otras escuchamos).

Cómo finalizar una conversación

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para finalizar una conversación:

- Informar a la otra persona o personas que se tiene que terminar la conversación (si lo creemos conveniente exponemos las razones de por qué nos vamos). Excusarse y disculparse.
- Si hemos disfrutado de la conversación o de su compañía, hacérselo saber. Por ejemplo: “Me gustó mucho verte”, “Que bien haber hablado contigo”, “Me ha encantado conocerte”, etc.
- Si nos gustaría volver a ver a esa persona, comunicárselo. Por ejemplo: “¿Te gustaría que volviéramos a salir?” o “Si quieres nos vemos otro día”.
- Despedirse (“Adiós”, “Hasta pronto”, “Nos vemos luego”, etc.)

4. Ejemplos:

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que iniciar, mantener o finalizar una conversación, el alumnado tendrá que decir cómo se podría hacer en cada situación. Si se desea, algunos alumnos voluntarios pueden representar las situaciones dadas (role play) para que el resto de sus compañeros los observen y les aporten cierta retroalimentación.

1) Ha llegado un niño nuevo a la clase. Quieres iniciar una conversación con él. «*¡Hola! me llamo (mi nombre) y estoy en tu clase. ¿Cómo te llamas?*», «*¿de dónde eres?*»
2) Te has encontrado con Jimena, que es una antigua compañera de clase, te gustaría iniciar y mantener una conversación con ella. «*¡Hola Jimena!, ¡cuánto tiempo sin verte!*», «*¿Cómo te va en el nuevo colegio?*», «*En el cole todo sigue igual, la única novedad es que han venido muchos profesores nuevos*», «*¿Tienes muchos amigos?*», etc.
3) Te has encontrado a tu amiga Elena y estás hablando con ella pero debes finalizar la conversación porque te has acordado que tienes que ir a la tienda a comprar pan antes de que cierren. «*¡Lo siento Elena!, tengo que irme para comprar pan antes de que cierren. Seguimos hablando mañana, ¿vale?*» «*¡Hasta mañana!*».
4) Estás hablando con una compañera y te está contando que ha visto una película en el cine, te gustaría seguir manteniendo la conversación con ella. «*¿Cómo se titula la película?*», «*¿Te gustó la película?*», «*A mí me gusta ir al cine*», «*¿A qué cine fuiste?*», etc.
5) Es el primer día de clase y quieres iniciar una conversación con tu profesor. «*¡Buenos días… (Nombre del profesor)! ¿Qué tal han estado las vacaciones?*», etc.

5. Actividades prácticas:

Primera actividad

Agruparse por parejas. Durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se termine el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clase lo que su pareja le contó. Después se cambian los roles, el que estaba escuchando habla y viceversa. Los alumnos tienen que estar muy atentos de lo que tienen que contar sus compañeros. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar de preguntas como: ¿Cómo se sintieron cuando estaban escuchando? ¿Cómo se sentirían si no los escucharan?, ¿Qué dificultades encontraron al hablar con el compañero? ¿Y al escuchar?, etc.

Segunda actividad

Algunos alumnos voluntarios representarán las situaciones que se exponen a continuación u otras que se les ocurran al facilitador o a los propios niños, en las que tendrán que iniciar, mantener y finalizar una conversación utilizando las estrategias aprendidas. Los alumnos tendrán que contribuir dando retroalimentaciones sobre cada una de las representaciones. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar de preguntas como: ¿Qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿Ha conseguido

mantenerla? ¿La ha finalizado correctamente? ¿Cómo se sentirían si alguien inicia, mantiene y finaliza una conversión con ustedes preferiblemente? ¿Cómo se sentirían si alguien inicia, mantiene y finaliza una conversación con ustedes correctamente? ¿Cómo te sentirías si un compañero no te saluda si te ve por la calle?

Situaciones

1. A tu clase ha llegado un compañero nuevo, viene de Argentina. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con él.
2. Están dos amigas en un cumpleaños y quieren acercarse y conocer a dos niños que parece que son muy agradables. Iniciar y mantener una conversación con ellos.
3. Te encuentras por la calle a un compañero de clase. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con él.
4. En el recreo quieres conocer a una niña de la otra clase. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con ella.
5. Te encuentras por la calle a la madre de un compañero que lleva toda la semana sin ir a clase por estar enfermo. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con ella.

Tercera actividad

Cada alumno recibe su nombre en un trozo de papel y lo doblan sin que se vea lo escrito. El facilitador recoge todos los papeles y los reparte al azar, de tal forma que todos reciben un papel con el nombre de un compañero o compañera de clase. A continuación, por turnos, en un lugar visible de la clase, cada niño o niña tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero o compañera de clase que le haya tocado en el papel. Pueden elegir representar la situación haciendo que conocen al compañero o que no lo conocen, y tienen que presentarse. El resto del grupo observará cada representación y el facilitador fomentará en los alumnos el dar retroalimentación a los compañeros que estén participando en la conversación. El facilitador se puede ayudar de preguntas como las planteadas en la segunda actividad. En la representación tenemos en cuenta la conducta verbal, la no verbal (sonrisa, proximidad, gestos, etc), y el tono de vez que sea agradable.

6. Tarea para la casa

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

Cada alumno debe iniciar, mantener y finalizar alguna conversación con alguien del colegio o fuera de él siguiendo los pasos aprendidos. Y observar a otra persona (padre, madre, profesor, amigo, vecino, etc.) llevando a cabo esta habilidad.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

MÓDULO 5: Hacer y rechazar peticiones

5.1 Objetivos

- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.

- Saber pedir favores y ayuda a los demás.
- Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
- Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
- Saber qué es rechazar peticiones o decir «no».
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

2.1 Desarrollo de la sesión de hacer peticiones

- Definir qué es hacer peticiones.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo hacer peticiones.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

5.2.1. ¿Qué es hacer peticiones?

Hacer peticiones

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 5. Seguidamente, se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por hacer peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por hacer peticiones a los demás?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer peticiones:

Hacer una petición, es pedirle a alguien algo. Es frecuente que se nos presenten situaciones cotidianas en las que es importante saber formular peticiones, ya sea pedir algo prestado («*¿Me puedes prestar tu lápiz?*»), pedir ayuda («*¿Me puedes ayudar a buscar mi cartuchera?*»), que nos hagan algún favor («*¿Podrías ir tú a recogerme el libro?*») o concretar una invitación («*¿Te gustaría venir a mi casa a jugar?*»). Por eso, saber expresar peticiones correctamente es una habilidad necesaria para que los demás nos puedan responder de forma positiva a aquello que le estamos pidiendo.

Tenemos que clasificar las peticiones en **honestas** y **deshonestas**, ésta distinción va a depender de si su contenido es moralmente bueno o no.

Decimos que una petición es **honesta** cuando lo que pedimos son cosas razonables que sabemos que están bien y que la otra persona nos puede corresponder sin sentirse herida ni humillada por lo que le estamos pidiendo. Así, peticiones como: pedirle a un compañero que nos ayuda a buscar nuestro lápiz, pedirle a nuestra madre que nos comprende un cuaderno o pedirle a un amigo que juegue con nosotros, son ejemplos que corresponden a ésta categoría.

Una petición es **deshonesta** cuando lo que pedimos son cosas que están mal y en la que podemos comprometer a la otra persona al formularla e implicarla en situaciones mezquinas. Este tipo de peticiones no deben formularse ya que no benefician en nada la relación con los demás, por un lado, podemos hacer que la persona se sienta mal con nuestra petición y, por otro lado, podemos meternos en problemas. Peticiones como: decirle a un amigo que insulte a otro, amenazar a un compañero si no nos deja su juego o pedirle a un compañero que robe el celular de una profesora, son ejemplos de peticiones que no deberían formularse.

Debemos recordar los estilos de comportamiento cuando queremos hacer peticiones. Diremos que tenemos un comportamiento pasivo, cuando necesitemos pedirle a alguien algo y no nos atrevemos porque no sabemos cómo hacerlo y/o porque nos da vergüenza. Así, si necesito que mi profesor me explique una duda y no se la pregunto porque no me atrevo o si me gustaría pedirle a un compañero que haga un trabajo de clase conmigo y no lo hago, son dos ejemplos de comportamiento pasivo. Cuando no somos capaces de hacer nuestra petición nos sentimos mal al no conseguir lo que necesitamos y como consecuencia, las relaciones con los demás se hacen más complicadas.

Una petición está expresada de forma agresiva cuando obligamos o exigimos a la persona que haga algo por nosotros, por ejemplo: «*Dame tu bolígrafo de inmediato*», «*Vente conmigo en el recreo si no quieres que me enfade*». Esta forma de expresarnos puede hacer que la otra persona nos niegue de forma rotunda lo que le pedimos por sentirse ofendida y además, puede hacer que la otra persona responda también con agresividad llegando a una situación desagradable. Debemos tener presente que si a nosotros no nos gusta que nos pidan las cosas de forma agresiva, tampoco deberíamos nosotros pedirlas de ese modo.

Decimos que nuestro comportamiento es asertivo cuando formulamos una petición honesta de forma directa y amable. Nos podemos ayudar de expresiones como: «*Por favor*», «*¿Podrías ayudarme…?*», «*¿Te importaría?*» y tanto si responden a nuestra petición como si no, dar las gracias por ayudarnos o por escucharnos. Ésta forma de expresarnos favorece que la otra persona atienda a lo que le estamos diciendo, a que haya más probabilidad de que responda de forma positiva a lo que le pedimos y a que no se sienta mal por nuestra petición. Por ejemplo: «*Por favor, ¿puedes abrir la ventana?*». «*Gracias*». Esta manera de actuar es la mejor para conocerse, comprenderse y ayudarse mutuamente, hace que disfrutemos más de las relaciones con los demás y que haya más probabilidad de conseguir lo que pedimos.

Seguidamente, se le presenta al alumnado el siguiente ejemplo: **a Diana le gustaría que Javier le dejara un rato su MP3.** Seguidamente, se les comenta cómo Diana podría comportarse:

- No diciendo nada porque no se atreve (comportamiento pasivo). Diana en este caso no ha expuesto a Javier lo que necesita de él y por tanto, se queda sin saber si podía haber disfrutado el MP3.
- «*Oye, dame tu MP3*». La petición está expresada de forma grosera (comportamiento agresivo), Javier puede sentirse presionado por la forma en la que Diana le ha hablado y hay más posibilidad de que Javier se niegue a dejarle el MP3 y de que se enfade con ella.
- «*Javier, ¿me puedes dejar un rato tu MP3?*». Diana le ha pedido amablemente a Javier su MP3 sin presionarlo (comportamiento asertivo), probablemente esta forma de expresarse le ayude a conseguir lo que ha pedido.

Algo importante a tener en cuenta es que tenemos derecho a pedir lo que queramos, ¡ojo! No a exigir, ni tampoco a pedir cosas deshonestas que sabemos que están mal. También debemos considerar a la hora de pedir ayuda o un favor, es que la otra persona tiene derecho a decirnos que «*no*», si esto sucede, no mostrar resentimiento ni tampoco insistir, porque podríamos dar lugar a que la otra persona se enfade con nosotros.

Preguntas guía sobre la habilidad

El facilitador usa las siguientes preguntas para fomentar la discusión del tema con el alumnado:

* ¿Podrían poner ejemplos de situaciones en las que tengamos que pedir algo a los demás?
* ¿Podrían poner ejemplos de peticiones deshonestas, que no deben formularse?, ¿y honestas?, ¿cómo se sentirían si nos hacen una petición deshonesta?
* ¿Cómo pedirías ayuda a un compañero?, ¿y a un adulto?
* ¿Cómo se sentirían cuando les piden las cosas de forma educada?, ¿y cuando lo hacen de forma agresiva?, ¿qué puede pasar si pides las cosas de forma inapropiada?
* ¿Por qué es importante hacer favores a los demás?
*¿Por qué es importante formular peticiones correctamente?

5.2.2. ¿Por qué es importante hacer peticiones?

Una vez que culmine la discusión, se le expresa al alumnado la importancia de hacer peticiones:

☺ Es frecuente que necesites de los demás.

☺ Cuando pides algo de forma educada tienes más posibilidades de conseguir lo que estás pidiendo.

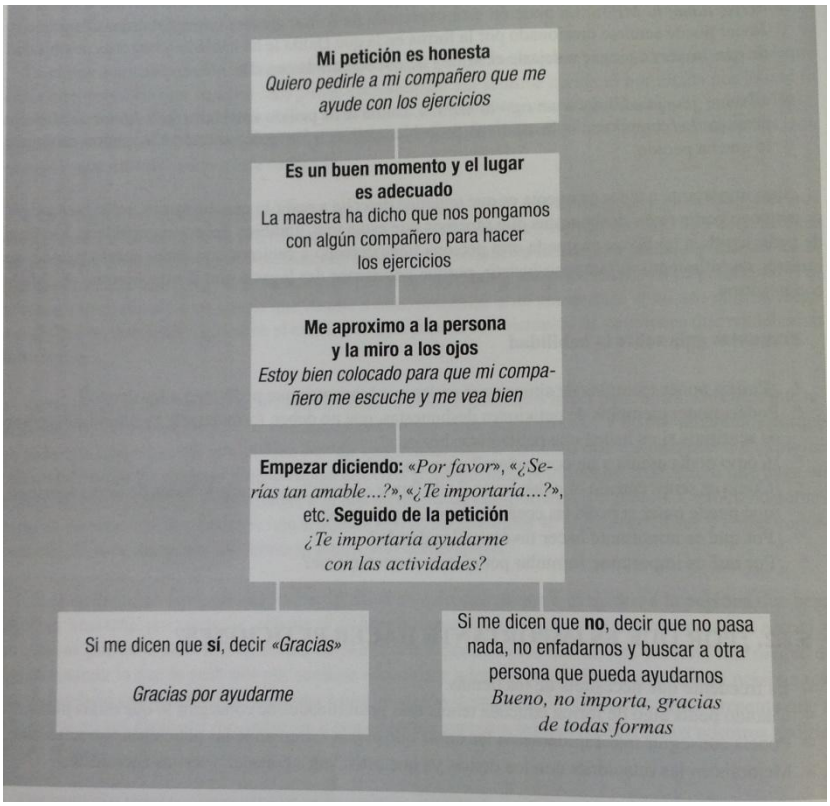
☺ Puedes conseguir más rápidamente las cosas que pidas formulando las peticiones correctamente.

☺ Mejoras en las relaciones con los demás ya que éstos van a conocer tus necesidades.

5.2.3. Cómo hacer peticiones

El facilitador debe expresarle al alumnado los aspectos que deben tomar en cuenta al momento de hacer peticiones:

- ► Pedir cosas honestas, cosas que sabemos que están bien y que los demás pueden hacer por nosotros.
- ► Pensar si es un buen momento y lugar para hacer la petición (por ejemplo, si quiero pedirle a mi compañero de clase que venga por la tarde a la casa, no hacer la petición mientras el profesor explica la clase, mejor se lo pido en el recreo).
- ► Aproximarse a la persona, mirarla a los ojos y empezar con frases como: «*Por favor…*», «*¿Serías tan amable…?*», «*Me gustaría que…*», «*¿Le importaría a usted…?*», «*¿Podrías ayudarme…?*».
- ► Agradecérselo a la persona tanto si responde a lo que pedimos como si no.



3.2.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que formular una petición, el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una petición honesta o no, y en segundo lugar, si es honesta cómo podría expresarse.

1) Quieres invitar a tu amigo a merendar en tu casa.
   Petición honesta: «*¿Te gustaría venir esta tarde a mi casa a merendar?*».
2) Te gustaría que tu compañera de clase te prestara sus colores de cera.
   Petición honesta: «*Por favor, ¿me puedes dejar tus colores de cera?*».
3) Quieres pedirle a tu amigo que robe el bolígrafo del profesor.
   Petición deshonesta, está mal formular este tipo de peticiones.
4) Necesitas la ayuda de un adulto para que te ayude de un grupo de chicos que quieren hacerte daño.
   Petición honesta: «*¿Les importaría ayudarme? Hay un grupo de chicos que quiere pegarme*».
5) Quieres pedirle a tu hermano mayor que pegue a un compañero por haberte insultado.
   Petición deshonesta, está mal formular este tipo de peticiones.

5.2.5. Actividades prácticas

Primera actividad: Los alumnos voluntarios harán alguna petición a sus compañeros de clase o al facilitador presente en el aula. El resto del grupo observará la conducta de los voluntarios y darán feedback sobre cada una de las ejecuciones finalizando con una reflexión sobre cómo debemos formular las peticiones de forma adecuada. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: *¿qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿es una petición honesta o deshonesta?, ¿cómo se sentiría el compañero*

si le hacen la petición de forma grosera?, ¿cómo nos gustaría que nos pidieran las cosas?, etc.

Segunda actividad: Cada alumno colorea una situación de hacer peticiones, de las 26 disponibles en la actividad 7 del cuaderno del alumno. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clase o del facilitador si fuera necesario. El resto del grupo observará cada petición y dará feedback a cada participante. Favorecer la comunicación y la reflexión en el alumnado. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: *¿qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿cómo se sentiría el compañero si le hacen la petición de forma grosera?*, etc.

5.2.6. Tareas para la casa

Actividad 8 del cuaderno del alumno: Ficha de registro

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

El alumno tendrá que registrar algunas situaciones de hacer peticiones siguiendo los pasos que han aprendido. Para eso, tienen que escribir en el recuadro de *Mi petición* lo que están pidiendo, en el recuadro *¿A quién?*, la persona a la que ha formulado la petición, en el recuadro de *¿Lo he conseguido?*, poner «*sí*» o «*no*» en función de si ha conseguido lo que ha pedido y en el último recuadro, poner cómo se ha sentido formulando la petición.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

5.3 Desarrollo de la sesión de rechazar peticiones

- Definir qué es rechazar peticiones.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo rechazar peticiones.
- Ejemplos.
- Actividad práctica.
- Tarea para la casa.

5.3.1. ¿Qué es rechazar una petición?

Rechazar peticiones

Para continuar con la segunda parte del módulo 5, se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por rechazar peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por rechazar peticiones a los demás?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar qué es rechazar peticiones:

Rechazar una petición, es la capacidad de decir **no** de una forma directa, amable y honesta a algo que nos está pidiendo. Cuando nos negamos a una petición lo que estamos es ejerciendo nuestro derecho a decir no, y si además lo hacemos bien, es más probable que la otra persona nos entienda y no se enfade con nosotros ni tampoco hiramos sus sentimientos.

Se leerá a los alumnos dos relatos muy breves, a fin de ejemplificar el tema, se le comenta al alumnado: "Les leeré dos relatos, me gustaría que estuvieran muy atentos e intentaran identificar cuál es el problema que tiene Lucía, en la primera historia, y Marcos, en la segunda, y comprender cómo se sienten".

RELATO 1.

Lucía y Mónica son muy buenas amigas. Siempre están juntas porque tienen la suerte de vivir cerca, se ayudan mutuamente, esperan para ir al colegio, se cuentan sus problemas y comparten todos sus juguetes. Si un día a una se le olvida llevarse la merienda al colegio la otra comparte con ella su sándwich. Si una de ellas no entiende algún ejercicio de clase, la otra se preocupa por explicárselo. Se llevan muy bien y ambas se sienten muy a gusto juntas. Últimamente, a la salida de clase, Mónica le dice a Lucía que la acompañe a casa de su abuela que vive en dirección contraria a la suya, Lucía siempre la acompaña para contentarla. Esta situación está haciendo que Lucía se sienta mal, llega todos los días media hora tarde a su casa, se pierde las comiquitas que antes le gustaba ver con tanta ilusión y, además, su madre la regaña por llegar tan tarde a la casa. Lucía no se atreve a decirle nada a Mónica porque piensa que ésta se molestaría con ella y dejaría de ser su amigo, por otro lado, tampoco entiende que Mónica no se dé cuenta que le está haciendo perder mucho tiempo y que a ella no le provoca tener que ir todos los días a la salida del colegio a casa de su abuela. Mónica, por su parte, no sabe lo que le pasa a Lucía, cada vez la nota más fría y seria con ella, le pregunta si le pasa algo y Lucía no dice nada. Ésta circunstancia está haciendo que ambas se vayan distanciando poco a poco.

RELATO 2.

Guillermo y Marcos se conocieron hace un año cuando Marcos se mudó a la ciudad por motivos laborales de los padres. Cuando Marcos llegó a su nuevo colegio fue Guillermo quien intentó desde el principio conocerlo, le presentó a todos sus amigos y ahora son compañeros inseparables de clase. Tienen muchas cosas en común: a los dos les gusta el fútbol y su equipo favorito es La Vinotinto, por las tardes ambos disfrutando paseando en bicicleta y jugando en la computadora, se intercambian juegos y los fines de semana intentan que sus padres coincidan en el Centro Comercial para poder estar juntos. Sólo hay una cosa en la que no coinciden, y es que Guillermo no se lleva bien con Victoria (una compañera de clase), siempre la insulta y provoca enfrentamientos con ella. Hace poco, Guillermo le dijo a Marcos que insultara también a Victoria y que dejara de hablarle en clase. Marcos, para seguir siendo amigo de Guillermo le hizo caso e insultó a Victoria con la que tenía muy buena relación. Guillermo está muy contento con Marcos y piensa que es muy buen amigo, sin embargo, Marcos no se siente bien porque se ha portado mal con su compañera por mantener la amistad con Guillermo. Este hecho, ha dado lugar a que Marcos tenga que estar contentando a Guillermo por todo, haciendo siempre lo que él quiere. Marcos ahora siente que no le gusta tanto su amistad con Guillermo.

Una vez que hemos terminado de escuchar los dos relatos, vamos a intentar averiguar cuál es el problema que tiene Lucía, en la primera historia y Marcos, en la segunda. Para éste propósito podemos ayudarnos de las siguientes preguntas que se expondrán de forma oral para toda la clase y que irán respondiendo entre todos.

Preguntas guía sobre los relatos

* ¿Cuál es el problema que tiene Lucía? ¿Y Marcos?
* ¿Qué tienen en común las dos historias?
* ¿Cómo se siente Lucía? ¿Y Marcos?
* ¿Es honesta la petición que Mónica hace a Lucía? ¿Y la petición que Guillermo hace a Marcos?

* ¿En qué estilo de comportamiento podría encajar Lucía y Marcos?
* ¿Qué podría hacer cada uno para solucionar su problema?

El problema que presentan tanto Lucía como Marcos es que no saben decir **no** a lo que les están pidiendo, la falta de ésta habilidad hace que los dos se sientan mal y que perjudique su relación de amistad, quieren contentar a sus amigos pero de una forma incorrecta, el estilo de comportamiento de ambos es pasivo, ya que ninguno de los dos es capaz de expresar lo que desea. Aunque la petición de Mónica es honesta, Lucía tenía que haberle dicho a Mónica que lo sentía, pero que no le provocaba acompañarla todos los días a casa de su abuela y Marcos tenía que haberse negado de forma rotunda a la petición deshonesta que Guillermo le había formulado, pese a que se diera la posibilidad de que Mónica y Guillermo se molestaran con Lucía y Marcos respectivamente.

Se le debe explicar al alumnado que las peticiones que nos van a llegar van a ser honestas y deshonestas (Ver aportado 5.2.1. ¿Qué es hacer peticiones?), aunque sabemos que éstas últimas no deben formularse, por desgracia nos van a llegar y tenemos que estar preparados para saber decir que no sin generar problemas ni sentirnos mal. Recordamos que las peticiones honestas son aquellas en las que nos piden cosas que están bien y las peticiones deshonestas son aquellas que pueden herirnos o enfadarnos porque su contenido es injusto.

Es necesario que entiendan la diferencia entre el derecho a decir **no** a un niño o niña de nuestra edad y a un adulto con autoridad, ya que las relaciones que se establecen entre los iguales son diferentes a las que establecemos con los adultos. Hay ocasiones en las que los adultos, en una posición de responsabilidad y autoridad (profesores y padres, por ejemplo) nos hacen una petición y no sería correcto negarnos. Por ejemplo si mi profesora me dice que tengo que hacer un dictado no debería decirle que no, ya que está en su posición de autoridad y responsabilidad. Puede castigarme si me niego, además que nuestro cometido en la escuela es aprender y para eso tenemos que trabajar. Es más una obligación que un derecho.

Generalmente tenemos dificultad en poner en práctica la habilidad de rechazar peticiones, tendemos a justificarnos poniendo muchas excusas y dando falsas explicaciones, mostrando inseguridad ante nuestro interlocutor, que a su vez, si éste es más hábil y lo descubre, intentará reformular la petición las veces que sea necesaria desmontando nuestras excusas y quedando al descubierto nuestra indecisión.

Para ejemplificar las peticiones deshonestas, se lee al alumnado el siguiente ejemplo: **Un compañero de clase le dice a Loli: «*Vamos a pintar en la mesa de la profesora*». Loli responde: «*No, que nos pueden ver y castigarnos*», a lo que el compañero le replica: «*La maestra está en el patio, es imposible que nos vea*». Loli no quiere hacer lo que su compañero le pide pero sigue poniendo excusas: «*Pero, nos puede ver cualquier maestro que pase por aquí*», a lo que el compañero argumenta: «*No te preocupes, me pongo en la puerta y yo vigilo mientras tú pintas*».** Esto es un ejemplo de petición deshonesta en la que Loli no sabe rechazarla correctamente, en ésta situación basta con decir «*No, no quiero*» o «*No, no voy a hacer lo que me pides porque está mal*», sin poner excusas ni tampoco excedernos en las explicaciones.

En las peticiones honestas sólo hay que decir no cuando sea necesario, si abusamos de ésta habilidad y con frecuencia nos negamos a hacer lo que nos piden,

es probable que deterioremos amistades y que los demás, después, no quieran saber nada de nosotros. Ayudar y ser generosos a aquello que nos piden son conductas saludables para convivir en sociedad, pero en algunas situaciones, nos vemos en la necesidad de decir no, bien porque no nos apetece en ese momento porque no podemos. En esas circunstancias, deberíamos rechazar la petición justificando de forma amable y directa nuestra negativa, dando una breve explicación de por qué nos negamos, sin herir los sentimientos de la persona.

Para ejemplificar las peticiones honestas, se lee al alumnado el siguiente ejemplo: **Mario formula su petición: «*Daniela, ¿podrías acompañarme ahora a comprarle un regalo a mi madre que cumple años mañana?*», Daniela responde: «*Lo siento Mario, ahora no puedo, tengo que hacer un montón de tareas para mañana, ¿te importa que lo dejemos para más tarde?*».**

Por último, debemos entender que igual que nosotros tenemos el derecho a decir no, los demás también tienen ese derecho, por tanto cuando nos digan que no a alguna petición que hagamos, no debemos interpretarla como algo ofensivo o dañino sino comprender que eso es lo que quiere la persona y respetar su deseo sin enfadarnos con ella.

Preguntas guía sobre la habilidad

Para fomentar una discusión del tema con el alumnado, el facilitador hace uso de las siguientes preguntas guía:

* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que tuvo que rechazar una petición o tenía que haberla rechazado?, ¿cómo lo hiciste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo reaccionó la otra persona?
* ¿Pueden poner ejemplos de peticiones deshonestas?, ¿qué puede pasar si no somos capaces de negarnos a ese tipo de peticiones?
* ¿Cómo se sienten cuando piden un favor a un compañero y les dice que no de forma grosera?, ¿y cuando lo hacen de forma amable?
* ¿Qué hacen cuando les dicen que «*no*» a algo que han pedido?
* ¿Qué pasaría si siempre dices «*no*» a un compañero que les pide ayuda?
* ¿Por qué es importante saber rechazar peticiones?

5.3.2. ¿Por qué es importante saber rechazar peticiones?

Una vez culmina la discusión sobre el tema, se le expresa al alumnado la importancia de saber rechazar peticiones:

☺ Evitas que los demás se aprovechen de ustedes.
☺ No te sientes mal por hacer algo que no quieres hacer.
☺ Se meten en menos problemas.
☺ Los demás van a conocer cuál es su postura en relación a una petición.
☺ Se sienten mejor por tomas sus propias decisiones.
☺ Mejoras la relación con los demás.

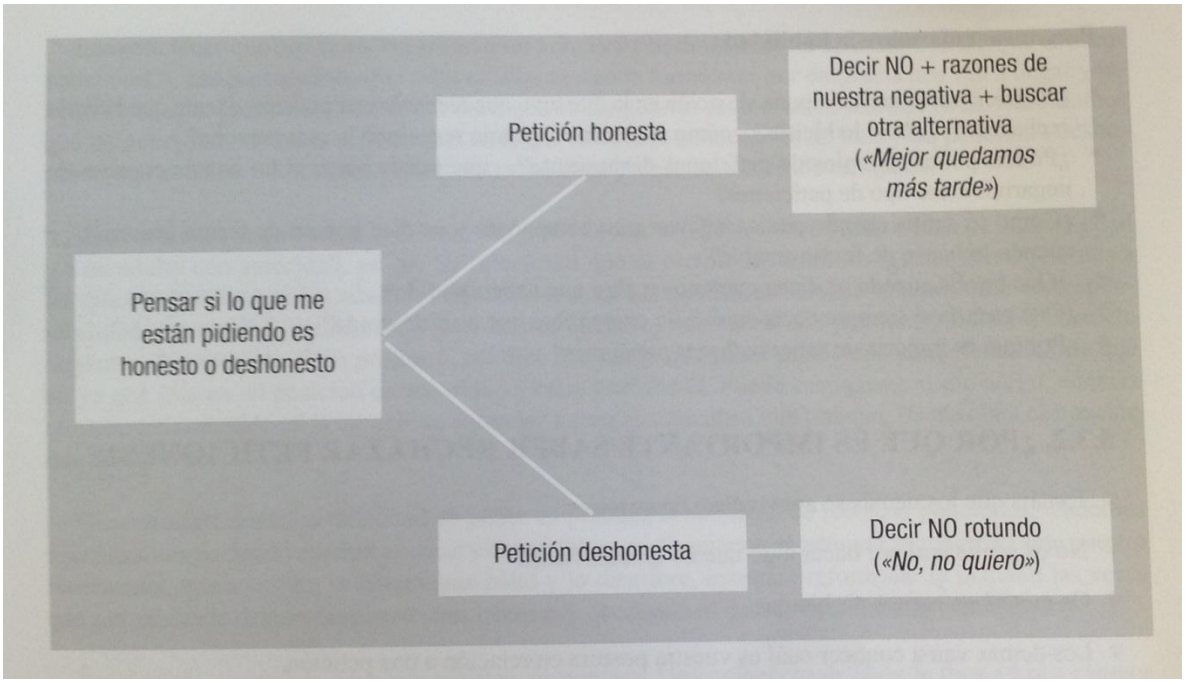
5.3.3. Cómo rechazar peticiones

El facilitador debe expresarle al alumnado los aspectos que deben tomar en cuenta al momento de rechazar peticiones:

- Si la petición es **honesta**, mirar a los ojos de la persona con una postura natural orientada hacia ella y negarnos de forma amable («*No, lo siento, pero…*») dando las razones de por qué nos negamos, si además tenemos oportunidad de buscar

otra alternativa para hacer lo que nos piden, hacérselo saber. Por ejemplo, ante la invitación de una amiga a merendar, decirle a nuestra amiga por qué nos negamos en ese momento, y si estamos interesados en lo que nos están pidiendo, agradecérselo y dar la posibilidad de quedar otro día.

- Si la petición es **deshonesta**, mirar a los ojos de la persona, y con cara seria y postura natural orientada hacia ella, negarnos de forma rotunda sin dar excusas y dando una breve explicación, si fuera necesario, de nuestra negativa. En estas peticiones podemos utilizar expresiones como: «*Prefiero no hacerlo*», «*Lo siento, no quiero*», «*No voy a hacer lo que me pides porque está mal*», que quede clara tu posición ante la petición y resiste ante cualquier presión de la persona que intenta que intenta convencerte. Por ejemplo, ante la insistencia de un compañero de clase para humillar a otro, responder de forma firme y segura («*No, no lo voy a hacer*»), acotando la elección del compañero para persuadirnos, si sigue intentándolo, lo mejor es repetir la misma forma de expresión sin enojarnos ni tampoco levantar la voz («*No, no quiero hacerlo*») así, hasta que se canse y le quede clara nuestra postura.



5.3.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que rechazar una petición, el alumnado tendrá que decir cómo se rechazaría cada una de las peticiones teniendo en cuenta si ésta es honesta o no.

1) Juan le pide a Sara que le deje jugar con su videojuego Petición honesta: «*Juan, ahora estoy jugando yo, cuando termino te lo presto, ¿ok?*».
2) Patricia insiste a Julia para no jugar más con Ana porque no le cae bien. Petición deshonesta: «*No Patricia, no voy a hacer lo que me pides, Ana es una buena amiga*».

3) Carmen le pide a Fernando que le escriba a una compañera una carta de amor para reírse de ella.
   Petición deshonesta: «*Carmen, eso está mal, yo no lo voy a hacer*».
4) Alicia le pide ayuda a Alfonso con los ejercicios de matemáticas.
   Petición honesta: «*Ahora mismo no puedo, cuando termine los míos te ayudo*».
5) La madre de Gonzalo le pide que vaya a comprar pan y éste está terminando de ver una comiquita.
   Petición honesta: «*Mamá, están terminando las comiquitas, voy enseguida, ¿ok?*».

5.3.5. Actividad práctica

Se recortan las tarjetas de situaciones que aparecen en la actividad 9 del cuaderno del alumno, y se le reparte a cada alumno al azar una de ellas. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una corresponde a hacer la petición (honesta o deshonesta) y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración dos alumnos tendrán que representar la situación dada (por ejemplo, en la situación 1 un alumno debe formular la petición y el otro que tenga la misma situación, rechazarla). El objetivo de esta actividad está en observar las representaciones de los alumnos que rechazan la petición utilizando las estrategias aprendidas y aportando retroalimentación sobre cada una de las ejecuciones. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal ha rechazado el compañero la petición?, ¿es una petición honesta o deshonesta?, ¿cómo se puede sentir el compañero si le rechazan la petición de forma agresiva?, ¿cómo se sentirían si no rechaza esa petición?, etc. Los alumnos que les toque una tarjeta de hacer peticiones tienen que tener en cuenta si es honesta o no. Si es honesta deben expresar correctamente la petición, si es deshonesta, los alumnos deben representarla tal cual aparece escrita en su tarjeta intentando convencer al otro para que ceda a esta petición, con el propósito de que el otro alumno aprenda a resolver situaciones difíciles.

5.3.6. Tarea para la casa

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

Escribir dos o más ejemplos de situaciones que te hayan ocurrido en el que hayas tenido que poner en práctica la habilidad de rechazar peticiones, di qué hiciste y si respondiste de forma correcta a la negativa.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

MÓDULO 6: Hacer críticas y afrontar críticas.

6.1 Objetivos

- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
- Perder el miedo a expresar críticas.
- Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
- Conocer la importancia de aprender a expresar críticas y afrontarlas de manera

adecuada.

- Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas.
- Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

6.2 Desarrollo de la sesión de hacer críticas

- Definir qué es hacer críticas.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo hacer críticas.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

6.2.1. ¿Qué es hacer críticas?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 1.

Hacer críticas

Se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por hacer críticas: "*¿Qué entienden ustedes por hacer una crítica?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer una crítica:

Hacer una crítica es expresar un sentimiento negativo (ya sea, enfado, tristeza o decepción) a alguien con el objetivo de que cambie algo de su comportamiento que nos produce malestar. Se expresa una crítica para mejorar las cosas, nunca para hacer daño a los demás. También se conoce como expresar una queja. Por ejemplo, si mi compañero de clase cada vez que paso por su lado me jala el pelo y eso me molesta, le debo expresar una crítica, si mi amiga me hace sentir mal cuando me deja sola en el recreo, debo expresarle una crítica. Ahora bien, en las críticas hay que ser muy selectivo y honesto, y expresar aquellas que realmente sean importantes y solucionen problemas, por ejemplo, si no le digo a mi amigo que me molesta que me diga "Estúpido" eso puede hacerme sentir tan mal que nuestra relación puede ir deteriorándose por no resolverlo.

Para saber más sobre las críticas tenemos que partir de la diferencia entre críticas bienintencionada o constructivas, y malintencionada o destructivas.

Las *críticas bienintencionadas* se expresan con el objetivo de solucionar un problema y/o hacer que la relación con la persona mejore, nunca con el propósito de herir a los demás o hacerlos sentir mal. Por ejemplo: que un compañero de clase te quite la silla cada vez que intentas sentarte, que tu amiga llegue tarde cuando van a salir, o que tu compañero de clase te esté hablando mientras explica el profesor, son algunas situaciones en las que habría que expresar una crítica.

Las *críticas malintencionadas* son aquellas que se expresan para molestar, humillar y hacer daño a la otra persona, y/o por el simple hecho de expresar algo negativo sin intención de solucionar un problema.

En esta clasificación se incluyen todos los insultos, palabras groseras, y

descalificaciones al ser expresiones negativas con un propósito deshonesto. Estas críticas no deben expresarse, ya que en vez de mejorar una relación, la destruye. Por ejemplo, si una de tus compañeras no es buena en educación física, no le decimos nada porque le podemos hacer daño con el comentario, si a mi amigo le han puesto aparatos y a mí no me gusta cómo le quedan, tampoco digo nada porque no es un problema para nuestra amistad y además, puedo herirlo.
Por tanto, a partir de este momento, cuando hablemos de expresar críticas nos referiremos a las bien intencionadas, ya que las malintencionadas no deben expresarse por ser perjudiciales y peligrosas en las relaciones.

En términos de estilos de comportamiento, ser asertivo implica ser capaz de expresar molestia y enfado de forma apropiada, siendo honesto en nuestro propósito y con la finalidad de cambiar una situación que nos incomoda. Por ejemplo, cuando mi compañero de clase pasa por mi lado siempre me jala el pelo y eso me molesta, podría decirle “Eres muy buen compañero pero me molesta que me jales el pelo, ¿podrías dejar de hacerlo?”. Esta forma de expresarnos hace que aumente la probabilidad de conseguir cambiar un comportamiento que nos incomoda y/o nos hace sentir mal, nos damos a conocer a los demás haciendo que la persona responsable sepa lo que nos disgusta, evitamos peleas y guardar resentimientos manteniendo las buenas relaciones. En el tema de las críticas hay que tener en cuenta que si por cualquier motivo hacemos quejas a los demás de forma frecuente, sin valorar si son importantes para la relación nuestro comportamiento ya no sería asertivo sino agresivo. El exceso de críticas puede hacer que los demás se sientan incómodos con nuestro comportamiento, piensen que nos quejamos mucho y terminen por no escucharnos ni hacernos caso, por eso, no se debe abusar de esta habilidad.

Si nuestro comportamiento es agresivo al expresar una crítica, es muy probable que no consigamos nada bueno de ese intercambio. , atacándonos incluso con términos más hirientes. Este tipo de situaciones lleva a discusiones con un alto nivel de malestar y puede afectar duramente el vínculo con la persona implicada. Por ejemplo, si me doy cuenta que mi compañero está pisando mi chaqueta y le digo: ¿Estás loco o que te pasa? ¿Es que no te das cuenta que estás pisando mi chaqueta? , se va sentir dolido y es más probable que me responda con algún comentario también ofensivo, Pues si yo soy tonto, tu eres un imbécil por hablarme así, ese intercambio puede llevar a una pelea y ambos nos vamos a sentir mal.

Decimos que nuestro comportamiento ha sido pasivo, si alguien está haciendo algo que nos perjudica o nos disgusta y no somos capaces de expresárselo. Nuestra conducta en este contexto nos hace sentir mal e incompetentes por permitir situaciones injustas y no ser capaces de expresar a los demás cómo nos hacen sentir. Por ejemplo, un compañero de clases nos daña el cuaderno rayándolo con cierta frecuencia, en esta situación deberíamos expresar una crítica, ya que si no la hacemos nos sentiremos mal y tendremos la sensación de que el compañero nos somete aprovechándose de nosotros por ser más débiles, esto hará que tengamos sentimientos de frustración hacia nosotros mismos, guardemos resentimiento hacia el compañero y, seguramente, este seguirá con sus malas conductas.

Para ejemplificar el tema, el facilitador expone el siguiente ejemplo: **Imaginen que Gonzalo es un compañero de clases que está sentado justo detrás de Carmen, este no deja de mover los pies pisándole el bolso y ensuciándoselo**.

Seguidamente, se le pregunta al alumnado ¿De qué formas distintas podría reaccionar Carmen?, y se explica:

- Podría no decirle nada (comportamiento pasivo), entonces Gonzalo seguirá ensuciándole el bolso y eso hará que Carmen se sienta mal, y guarde sentimientos de rencor hacia él. Si se lo dice a su profesora, Gonzalo puede molestarse con Carmen por no ser ella directamente la que le diga lo que le disgusta y además, puede pensar que es una chismosa.
- Podía decirle así como: "¿Eres idiota o qué te pasa?, ¿es que no te das cuenta que me estas ensuciando el bolso?" (comportamiento agresivo), entonces Gonzalo se sentirá mal por la forma en la que le ha hablado Carmen e incluso puede que se moleste con ella, además es posible que él no se diera de que le estaba ensuciando el bolso.
- También podría expresarle de forma amable lo que le molesta: "Gonzalo, a lo mejor no te has dado cuenta, pero es que me estás pisando el bolso y no me gusta porque se me ensucia, ¿te importaría dejar de hacerlo?" (comportamiento asertivo), en esta ocasión Carmen ha expresado correctamente su crítica diciéndole justo lo que le molesta y lo que le gustaría que dejara de hacer. Con la conducta de Carmen, es menos probable que Gonzalo reaccione molestándose con ella y seguramente deje de pisarle el bolso.

Las críticas deben expresarse de una en una, cada vez que tengamos un problema con una persona y lo consideramos importante debemos intentar arreglarlo. Si dejamos sin resolver muchas situaciones que nos molestan, es decir, acumulamos muchas críticas, cuando queramos expresar una, puede ser que las expongamos todas a la vez. Esto no es beneficioso y trae muchos inconvenientes a la hora de solucionar un problema, ya que es muy probable que la otra persona empiece también a sacar a relucir quejas que tenga pendientes, y el intercambio termine en un ir y venir de críticas inoportunas que inevitablemente nos va a llevar a la discusión y a molestarnos, olvidando el motivo principal que nos llevó a expresar la crítica.

Hacer una crítica no siempre es fácil, tenemos miedo a la reacción de la otra persona, pensamos que puede enfadarse con nosotros y/o dejar de ser nuestro amigo. Lo cierto, es que cuando la expresamos se produce una situación incómoda que hace que los demás se puedan sentir molestos con lo que estamos diciendo y reaccionar a la defensiva obstaculizando la comunicación y provocando una situación de malestar. Sin embargo, a veces ocurre que basta con decirle a la persona para que deje de hacerlo inmediatamente, al darse muchas situaciones en las que la persona no sabe que puede estar molestándonos con su comportamiento. Pese a la reacción que pueda tener la otra persona tenemos que correr el riesgo de formular la crítica, eso sí, correctamente, ya que si no la expresamos el problema va a seguir e incluso se puede agravar, haciéndonos sentir cada vez peor. Otra cosa que debemos tener en cuente, es que cuando pedimos a alguien que deje de hacer algo, la otra persona tiene el derecho a aceptar la crítica o a ignorarla.

Cuando hacemos una crítica y la otra persona reacciona mal, debemos mantenernos firmes en lo que decimos, sin molestarnos y sin contagiarnos de la rabia de la otra persona, si vemos que las cosas se ponen cada vez peor, terminar con frases como: "Entiendo que estás molesto, pero tenía que decírtelo", "Mejor seguimos

hablando más tarde", etc.

Preguntas sobre la habilidad

Para fomentar una discusión sobre el tema, el facilitador hace uso de las siguientes preguntas guías:

* ¿Puedes poner ejemplos de situaciones en las que otra persona dice o hace cosas que te molestan?
* ¿Puedes poner ejemplos de críticas bienintencionadas y malintencionadas?
* ¿Cómo te sientes cuando te hacen una crítica malintencionada?, ¿y cuando te hacen una crítica bienintencionada pero expresada de forma agresiva?
* ¿Cómo te sientes si no le dices a la persona lo que te molesta de su comportamiento?
* ¿Cómo podrías hacer una crítica a un compañero para que no se moleste?
* ¿Qué puede pasar si haces una crítica malintencionada a otra persona?, ¿cómo se va a sentir?, ¿sirve para algo hacer críticas malintencionadas?
* ¿Por qué es importante saber hacer críticas a los demás?

6.2.2. ¿Por qué es importante hacer críticas?

Una vez terminada la discusión, el facilitador expone la importancia de hacer críticas:

☺ Le permites a la otra persona que sepa que algo de su comportamiento te está molestando.
☺ Intentas darle solución a un problema que te causa malestar.
☺ Haces que la otra persona se dé cuenta de que puede que esté haciendo algo mal.
☺ Expresas tu molestia o malestar, sin pelearse.
☺ No guardas resentimiento hacia los demás.
☺ Al expresar críticas correctamente haces que las relaciones con los demás sean más satisfactorias ya que eliminas o reduces muchos momentos en los que se puede generar malestar o incomodidad y por tanto, salvas relaciones.

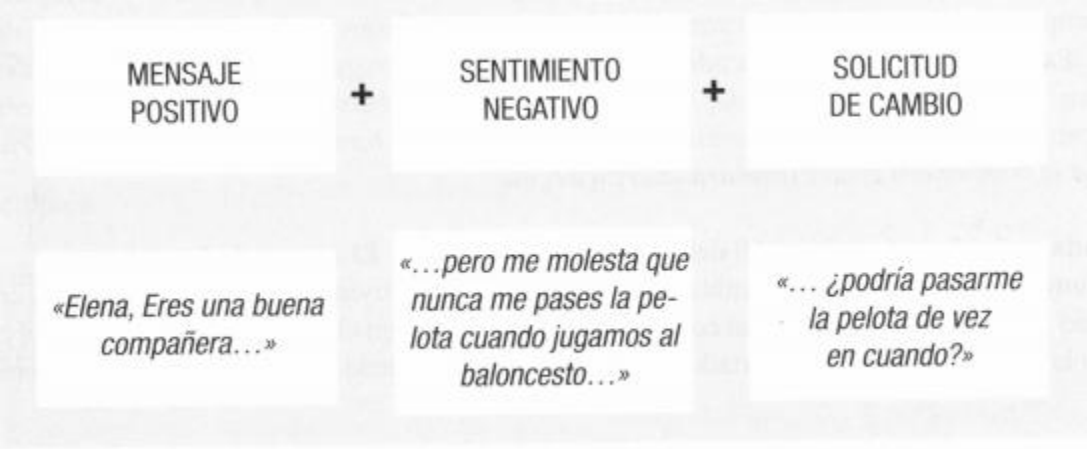
6.2.3. Cómo hacer críticas

El facilitador debe exponerlos elementos que deben tomarse en cuenta para hacer una crítica:

- Pensar si la crítica que se quiere hacer es honesta (bienintencionada), es decir, que lo que intenta es solucionar un problema o hacer que la relación con esa persona mejore.
- Pensar si es un buen momento para hacer la crítica.
- Acercarse a la persona, mirarla a los ojos con la cara seria (recordamos que vamos a expresar un sentimiento negativo) y con tono de voz firme,sin dar voces, ni insultar, ni amenazar a la persona.
- Para expresar la crítica podemos tener en cuenta la siguiente fórmula: empezar con un mensaje positivo, algo que valoramos de la relación con esa persona, puede ser un cumplido ("Sabes que eres un buen futbolista") o un sentimiento positivo ("Me siento muy bien cuando quedamos para salir"). También podríamos empezar empatizando con la persona, es decir, poniéndonos en su lugar ("Entiendo que estas nervioso", "Sé que te gusta hacer bromas..."), y continuar expresando el sentimiento negativo en primera persona y diciendo lo que nos

molesta y/o nos hace sentir mal ("... Pero me molesta que..."), por último, terminar con la petición de cambio, lo que nos gustaría que esa persona cambiara o dejara de hacer, no exigir nunca el cambio porque podríamos empeorar las cosas ("...Me gustaría que dejaras de...").

Para ejemplificar los aspectos a tomar en cuenta, se utiliza el siguiente ejemplo: **Me molesta que Elena, una compañera de clases, nunca me pase la pelota cuando jugamos bascket.**



6.2.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que se podría hacer una crítica, el alumnado tendrá que decir, en primer lugar si es una crítica bienintencionada (que debe expresarse) o malintencionada (no debe expresarse) y, en segundo lugar, si es bienintencionada cómo podría expresarse.

1) Siempre que quedas con tu amigo éste llega tarde.
   Crítica bienintencionada: «*Sabes que eres un buen amigo y me gusta quedar contigo pero me molesta que llegues tarde, por favor, intenta venir antes, ¿ok?*».
2) Te molesta que tu compañero sea de piel más oscura.
   Crítica malintencionada, no se debe expresar.
3) Siempre que le prestas a una amiga tus colores, los encuentras después tirados en el suelo y desparramados por la mesa.
   Crítica bienintencionada: «*Eres muy buena amiga y no me importa prestarte mis colores, pero me molesta que los dejes por ahí tirados, por favor, recógelos cuando termines que se pueden perder*».
4) Te molesta que tu compañero saque más nota que tú en matemáticas.
   Crítica malintencionada, no se debe expresar.
5) Intentas hacer un dibujo y uno de tus compañeros te está moviendo la mesa continuamente para distraerte.
   Crítica bienintencionada: «*Me gusta tenerte de compañero, pero me molesta que no me dejes terminar mi dibujo, por favor ¿puedes dejar de mover la mesa?*».

6.2.5. Actividades prácticas

Primera actividad: Algunos alumnos intentarán expresar uno por uno de forma amable una o más críticas a algún compañero siguiendo la fórmula descrita en los apartados anteriores (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio). La persona que recibe la crítica basta con que escuche atentamente lo que le están diciendo y, si lo desea, darle la posibilidad de disculparse con el compañero. Los demás compañeros observarán la destreza de los voluntarios y darán feedback sobre cada una de las ejecuciones. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿Qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿cómo se sintieron?, ¿qué dificultades encontraron?, ¿cómo creen que se hubiera sentido el compañero si la crítica hubiese sido expresada de forma agresiva?, ¿qué pasaría y cómo se sentiría el compañero si no expresara la crítica?, etc.

Segunda actividad: Actividad 10 del cuaderno del alumno: El correo de las críticas:
Los alumnos, por parejas, intercambiarán sus cuadernos de actividades. Los niños deberán completar la actividad 10 escribiendo su crítica al compañero o compañera con el que han intercambiado el cuaderno siguiendo la fórmula descrita en apartados anteriores, también puede participar el adulto responsable del aula.

Ejemplos:

Mensajes positivos
Eres muy buen compañero, siempre me ayudas cuando te lo pido
_____
_____
_____
_____
_____

Sentimiento negativo
Pero me molesta que me hables mientras explica el profesor porque me distraigo
_____
_____
_____
_____
_____

Solicitud de cambio
Por favor, ¿puedes guardar silencio cuando el profesor esté explicando el tema?
_____
_____
_____
_____
_____

Se explica que las críticas van a ser privadas y que no se leerán en voz alta, sólo

la leerá la persona a la que se le va a dirigir la crítica. Una vez escrita, volver a intercambiar los cuadernos. Esta actividad puede repetirse varias veces, cambiando las parejas. Recordar al alumnado que no deben reaccionar de forma negativa a las críticas que reciban, pues la persona tiene derecho a expresar aquello que le molesta y siempre con la intención de solucionar un problema.

6.2.6. Tarea para la casa

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

Motivar a los alumnos a expresar durante la semana al menos, una crítica siguiendo los pasos aprendidos.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo las dudas y dificultades que hayan surgido.

6.3. Desarrollo de la sesión de afrontar críticas

- Definir qué es afrontar críticas.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo afrontar críticas.
- Ejemplos.
- Actividad práctica.
- Tarea para la casa.

6.3.1. ¿Qué es afrontar críticas?

Afrontar críticas

Para continuar con la segunda parte del módulo 6, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por afrontar críticas: "*¿Qué entienden ustedes por afrontar una crítica?*". Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa afrontar críticas:

Afrontar una crítica es la forma en la que respondemos cuando alguien nos hace una crítica, nuestra forma de reaccionar nos puede llevar a solucionar un problema, o por el contrario a empeorarlo, por eso, saber afrontar una crítica es tan importante como saberla expresar.

Las críticas que nos pueden llegar las vamos a diferenciar en tres tipos: Bienintencionadas, malintencionadas y dudosas o mal expresadas.

Una crítica que podemos recibir bienintencionada, es aquella que alguien nos hace para resolver un problema, para decirnos que algo de nuestro comportamiento le está causando malestar. Este tipo de críticas tienen un buen propósito, y hace que nos podamos replantear nuestra conducta y cambiar algo que causa molestia a la persona que la efectúa. Un ejemplo de crítica bienintencionada sería: "Sabes que me gusta tenerte de compañero, pero me molesta que me muevas la mesa cuando estoy escribiendo, por favor deja de mover la mesa, ¿sí?".

Podemos recibir una crítica que identificamos claramente como malintencionada, porque la persona la expresa para hacernos daño o simplemente lo que dice no tiene una intención sana para la relación. Algunos ejemplos de este tipo de críticas: "¡Vaya ropa fea la que traes puesta hoy!", "¡Que bruto eres en matemáticas!" y "No me gustan

tus dientes porque están torcidos". Entendemos que no se deben expresar las críticas malintencionadas o destructivas pero desgraciadamente nos van a llegar, por eso, saber diferenciarlas y responder a ellas es vital si no queremos que nos sometan y/o llegar a situaciones de discusión y pelea.

Podemos identificar una crítica como dudosa o mal expresada cuando no sabemos si es malintencionada o bienintencionada. Muchas de las críticas que nos llegan son de este tipo, en general, la gente no sabe expresar críticas, y cuando lo hacen utilizan términos generales que no aclaran esa diferencia. El que una crítica esté mal expresada no quiere decir que sea malintencionada. Por ejemplo, alguien dice: "Que intenso eres" o "Eres una mala persona", son críticas mal expresadas en el que no nos aclaran su propósito, nos falta más información para saber si quieren que cambiemos algo de nuestro comportamiento (crítica bienintencionada) o por el contrario, la intención es dañina (crítica malintencionada).

Haciendo referencia a los estilos de comportamiento, respondemos a las críticas con un comportamiento agresivo, si en el momento que oímos que alguien nos dice algo negativo, nuestra reacción automática es la de responder también de forma negativa, defendiéndonos de lo que entendemos que puede ser un ataque hacia nuestra persona. Por ejemplo, si alguien nos expresa la crítica: "Estoy molesto contigo porque no me invitaste a tu fiesta", respondemos contraatacando o a la defensiva: "Me da igual que te molestes" o "No te invité porque eres tonto". El resultado de responder de esta manera lleva, generalmente, a situaciones muy incómodas y dañinas en las relaciones con los demás.

Otra forma equivocada de responder ante las críticas es con un comportamiento pasivo, aceptando la crítica sin más, sin valorar si realmente lo que nos están diciendo es cierto, callándonos o dando la responsabilidad a otra persona para que nos defienda. Por ejemplo, si alguien dice: "Eres una inútil en educación física", no respondemos o respondemos con expresiones del tipo "Tienes razón" o "No soy bueno en nada", dando credibilidad a la crítica y soportándola sin hacer una valoración sobre su autenticidad o también, llamando a un adulto (Profesora, padre/madre u otros), cada vez que alguien te dice algo que te molesta. Esta forma de responder hace que nos sintamos mal porque no somos capaces de expresar nuestro disgusto y nos menospreciamos mostrando nuestra falta valía.

Por último, decimos que una persona ha afrontado una crítica con un comportamiento asertivo, cuando ha sido capaz de responder a ella de forma adecuada, controlando las reacciones negativas que pueda sentir en ese momento, y sabiendo diferenciar si la crítica es malintencionada o bienintencionada. Por ejemplo, un compañero de clase dice: "Eres un *cara de tabla* porque siempre agarras mis cosas sin pedirme permiso", identificamos la crítica como bienintencionada pero mal expresada pues nos está aclarando lo que le molesta (agarrar sus cosas sin permiso) pero con un término ofensivo (*cara de tabla*), respondemos: "Discúlpame, tienes razón, las próximas veces te pediré permiso". De esta forma, reconocemos nuestra culpa y nuestro propósito de cambiar en esas situaciones. Con este comportamiento resolvemos situaciones que generan malestar en las relaciones interpersonales, involucrándonos en relaciones sanas y productivas con los demás solucionando los problemas.

Para ejemplificar el tema, se expone a los alumnos el siguiente ejemplo: **Daniela es la típica niña que le gusta molestar a sus compañeros de clase, con críticas**

malintencionadas, siempre que se cruza con Alfonso le dice: "¡Cara de cochino!". Alfonso no le gusta que le llame así. Seguidamente, se expone cómo podría responder:

- Contraatacando incluso con un insulto más fuerte (comportamiento agresivo), algo así como: "Eres una imbécil y me la vas a pagar por meterte conmigo". Si se responde de esta manera es muy probable que lleguen a una pelea, tanto Alfonso como Daniela se van a sentir mal, se pueden hacer mucho daño y su relación de compañeros puede empeorar.
- Sintiéndose herido y sin saber qué responder o bien diciéndoselo a un adulto para que lo defienda (comportamiento pasivo). Si responde de esta manera se va a sentir muy mal, débil e inferior por no ser capaz de afrontar el insulto, además es muy probable que cuando Daniela quiera molestar a alguien busque de nuevo a Alfonso, ya que consigue su objetivo (hacerle daño y molestarlo). Debemos aprender a hacer frente a las críticas malintencionadas ya que no siempre va a estar un adulto cerca para ayudarnos, sólo deberíamos acudir a un adulto en casos extremos en lo que no ha funcionado nada sobre asertividad y no sabemos cómo solucionar el problema.
- Con indiferencia, como que no le importa lo que Daniela le está diciendo (comportamiento asertivo): "Pues a mí me gusta mi cara" o "Me da igual lo que me digas, no vas a conseguir molestarme". Este tipo de respuesta se entiende que es para las críticas malintencionadas, no para las bienintencionadas o dudosas. Con esta respuesta Alfonso deja sin palabras a Daniela y Alfonso se enfrenta a la situación pero sin provocar ninguna pelea. De esta forma Alfonso se va a sentir bien porque ha sido capaz de enfrentarse al insulto y a la vez Daniela es menos probable que busque a Alfonso para molestarlo. Si aun así sigue con el mismo comportamiento, ignorarla hasta que se canse podría ser otra solución.

Preguntas guía sobre la habilidad

Para fomentar la discusión con el alumnado, se hace uso de las siguientes preguntas guía:

* ¿Pueden poner algún ejemplo de críticas que les hayan hecho?, ¿qué pasó?, ¿cómo reaccionaron?, ¿cómo se sintieron?
* ¿Qué puede pasar si alguien los insulta y ustedes devuelven el insulto?, ¿cómo se sentirían?, ¿cómo se sentiría la otra persona?, ¿qué puede pasar si alguien los insulta y no saben qué hacer?, ¿cómo se sentirían?, ¿qué puede pasar si alguien los insulta y responden con indiferencia?, ¿cómo se sentirían?
* ¿Qué puede pasar si alguien les hace una crítica bienintencionada y se molestan con esa persona?, ¿cómo se sentirá la otra persona?, cómo se sentirán ustedes?, ¿qué tienen que hacer cuando alguien les hace una crítica bienintencionada y saben que tiene razón?
* ¿Por qué es importante reconocer nuestros errores y saber disculparnos?, ¿por qué es importante saber afrontar una crítica?

6.3.2. ¿Por qué es importante saber afrontar críticas?

Una vez terminada la discusión, se le explica al alumnado la importancia de

saber afrontar críticas:

- Evitan peleas y discusiones fuertes.
- Reducen la frecuencia en la que les realizan críticas malintencionadas.
- Solucionan problemas.
- Aprenden a controlar sus reacciones negativas en situaciones difíciles.
- Los demás ven en ustedes la capacidad de rectificar cuando se equivocan.
- La relación con los demás va a ser más saludable.

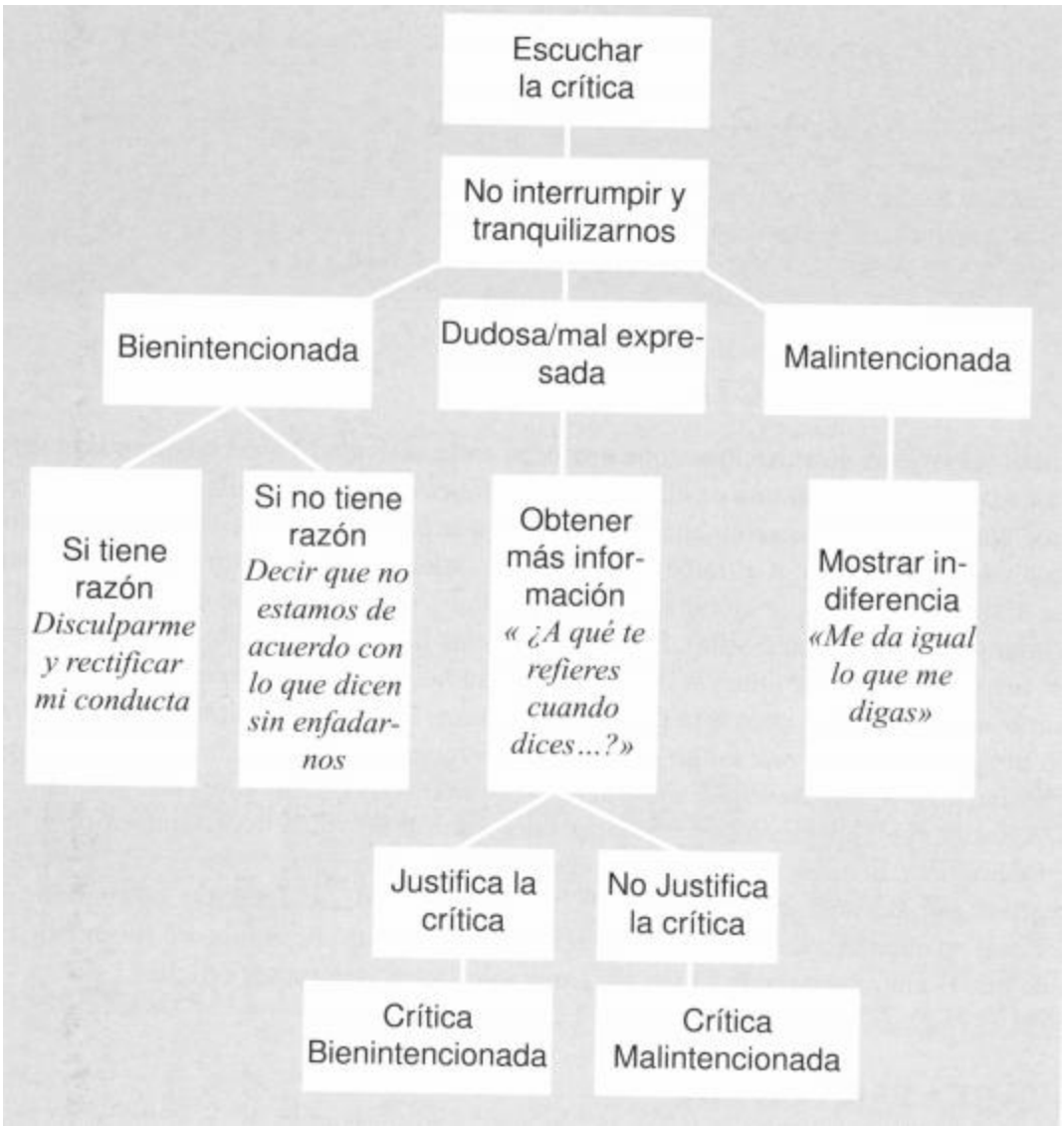
6.3.3. ¿Cómo afrontar una crítica?

El facilitador debe exponer al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para afrontar una crítica:

- Escuchar lo que la otra persona nos tiene que decir, no interrumpir y dejar que esta termine de hablar.
- Ponerse en su lugar, comprendiendo lo que dice y cómo se siente.
- Tranquilizarse y controlar las reacciones negativas que aparecen tras escuchar la crítica.
- Analizar si la crítica es malintencionada, dudosa o bienintencionada.
- Si es bienintencionada y estamos de acuerdo en lo que dicen, lo honesto y asertivo es reconocer el error que hemos cometido y disculparnos. Nos replanteamos nuestra conducta y la rectificamos porque reconocemos que algo de nuestro comportamiento está molestando a otra persona. Podemos utilizar frases como: “Perdóname es verdad que...”, “Discúlpame, tienes razón en que...”, “No volverá a ocurrir”, etc. Si la crítica es bienintencionada pero no estamos de acuerdo con ella, sin enfadarnos, le expresamos nuestro desacuerdo con frases como: “Lo siento, pero no estoy de acuerdo con lo que dices”, “Entiendo lo que dices pero creo que estás equivocado”, etc.
- Si la crítica es malintencionada, responder con indiferencia como si no nos interesara lo que está diciendo. Entendemos que hay situaciones en las que habría que expresar una crítica cuando algo nos molesta, por ejemplo ante un insulto (“Me molesta que me insultes”), pero en muchas de estas situaciones sabemos que la otra persona va a hacer caso omiso a nuestra crítica, cuando eso ocurre, la indiferencia es la mejor estrategia para dejar cortada a la persona que nos critica. Por ejemplo, ante el insulto “Eres muy feo”, podemos usar frases de indiferencia como “Me da igual lo que me digas”, “A mí me gusta mi cara”, “¿Y qué pasa si soy feo?”, etc... Es importante que es mensaje verbal vaya acompañado de la conducta no verbal, es decir, nuestra cara y cuerpo deben reflejar tranquilidad e indiferencia si queremos conseguir que la persona deje de meterse con nosotros.
- Si la crítica es dudosa o malintencionada se puede pedir un cambio a la hora de expresarla y/o preguntar lo necesario para que la persona nos dé más información y más específica acerca del contenido de la crítica, eso obliga a la otra persona a justificarla, si es bienintencionada o a comprobar si es dañina o malintencionada. Podemos usar frases como: “¿A qué te refieres cuando dices...?”, “¿Te importaría explicarme mejor...?”, “¿Por qué dices que soy...?”, “¿Qué significa...?”, “Por favor, entiendo que estés molesto pero no me gusta que me hables así”, etc. Una vez que hemos identificado el tipo de crítica, se

> responde a ella según los criterios marcados en los apartados anteriores, es decir, si la crítica está justificada, se entiende que debemos responder a ella como bienintencionada, y si no la razona es probable que sea malintencionada y entonces podemos responder a ella con indiferencia.

Por ejemplo si alguien dice: “Eres una estúpida”, entendemos la crítica como dudosa si no sabemos por qué nos la han expresado, nos falta información por eso podemos preguntar: “¿Por qué me dices eso?” a lo que la persona nos responde: “Porque te pregunté si te pasaba algo y me respondiste mal”, la crítica es bienintencionada entonces respondemos a ella disculpándonos si reconocemos nuestro error o diciéndole que no estamos de acuerdo con lo que dice si no reconocemos nuestra equivocación. Sin embargo, si ante la misma pregunta (“¿Por qué me dices eso?”), la otra persona no nos justifica nada y nos dice algo así tipo: “Porque me da la gana”, entonces responderemos a ella con indiferencia “Yo no creo que sea ningún estúpido”.



6.3.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que afrontar una crítica.

El alumnado tendrá que decir cómo se podría afrontar cada una de ellas teniendo en cuenta si es bienintencionada, malintencionada, o dudosa.

1) Tu madre te dice: «*No me ha gustado como me has hablado*». Tú consideras que tiene razón.
   Crítica bienintencionada: «*Tienes razón mamá, perdóname, no volveré a hablarte así*».
2) Un compañero se te acerca y te dice: «Eres idiota».
   Crítica dudosa o mal expresada: «*¿Por qué me dices eso?».*
3) En el recreo un compañero te dice: «*Pareces un pordiosero con esa ropa*».
   Crítica malintencionada: «*A mí me gusta mi ropa*».
4) Tu profesor te dice: «*Tienes muy desorganizada y sucia la libreta*». Tú consideras que tiene razón.

Crítica bienintencionada: «*Sí, es verdad, voy a intentar ser más organizado y limpio con mis tareas*».

5) Tu padre te dice: «*Eres un mal hijo*». Tú no sabes por qué te lo dice. Crítica dudosa o mal expresada: «*¿Por qué me dices eso, papá?*».

6.3.5. Actividad práctica

Se recortan las tarjetas de situaciones que aparecen en la actividad 11 del cuaderno del alumno, y se le reparte a cada alumno al azar una de ellas. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica (bienintencionada, malintencionada o dudosa) y la otra a afrontar la crítica. Por orden de numeración dos alumnos tendrán que representar la situación dada (por ejemplo, en la situación 1 un alumno debe expresar la crítica y a otro que tenga la misma situación, recibirla). El objetivo de esta actividad consiste en observar las representaciones de los alumnos que afrontan la crítica utilizando las estrategias aprendidas y aportando reatroalimentación o feedback sobre cada una de las ejecuciones. Para guiar el debate, el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿Qué tal ha afrontado el compañero la crítica?, ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa?, ¿qué puede pasar si el compañero recibe la crítica de forma agresiva?, etc. A los alumnos que les toque una tarjeta de expresar la crítica tienen que tener en cuenta si es bienintencionada o no. Si es bienintencionada deben expresar correctamente la crítica (Mensaje positivo + Sentimiento negativo + Solicitud de cambio). Si es malintencionada o dudosa, los alumnos pueden expresarla tal cual aparece escrita en su tarjeta intentando que el otro reaccione de forma negativa, con el propósito de que el alumno aprenda a afrontar situaciones verdaderamente difíciles.

6.3.6. Tarea para la casa

Actividad 12 del cuaderno del alumno: Ficha de trabajo.

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

El alumno deberá, en primer lugar identificar el tipo de crítica que corresponde y subrayar la respuesta y, en segundo lugar, escribir lo que dirían para afrontar esa crítica.

Solución del ejercicio: 1) Crítica malintencionada, 2) Crítica dudosa o mal expresada, 3) Crítica bienintencionada, 4) Crítica bienintencionada y 5) Crítica malintencionada.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo las dudas y dificultades que hayan surgido.

MÓDULO 7: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

7.1 Objetivos

- Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
- Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
- Enseñar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
- Desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones.
- Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.

- Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
- Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
- Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

7.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué es solucionar problemas interpersonales.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo solucionar problemas interpersonales.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

7.2.1. ¿Qué es solucionar problemas interpersonales?

Solucionar problemas interpersonales

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 7.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por problemas interpersonales: "*¿Qué entienden ustedes por tener un problema o conflicto interpersonal?".* Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar el significado de un problema o conflicto interpersonal:

Un *problema* o *conflicto interpersonal* es una situación de malestar que generalmente, empieza con un desacuerdo o malentendido o diferencia de opiniones y que continúa latente al no encontrarse la solución adecuada y eficaz que satisfaga a las partes implicadas en el problema. Por tanto, solucionar problemas es la habilidad de reparar una situación que nos genera malestar con otras personas.

Los problemas juegan un papel importante en el desarrollo psicosocial del niño. A diario los niños se ven envueltos en conflictos de relación con otros, ya sea con los de su misma edad con los que convive en la escuela y en la calle, como con adultos (padres, abuelos y profesores). Así, por ejemplo: unos padres que discrepan con su hijo en la puerta del cine por no ponerse de acuerdo en la película que quieren ver, dos niñas que discuten por un malentendido, un alumno que no está de acuerdo con la nota que le ha puesto su profesor, un grupo de niños que se pelean con otros porque éstos siempre están ocupando el campo de fútbol, son una muestra de problemas en los que tenemos que buscar acuerdos o soluciones. Cualquiera de las situaciones descritas podrían fácilmente llegar a ser un problema real que puede convertirse en grave, y siempre y cuando se carezcan de las habilidades necesarias para solucionarlo, llegando a peleas y discusiones que lejos de solucionar el problema lo que hacen es agravarlo. Aprender a controlar nuestras reacciones negativas y resolver el problema antes de que se vuelva grave, es prioritario en las fases iniciales de un conflicto.

La habilidad de solucionar problemas interpersonales supone un concepto complejo que abarca conductas como saber escuchar, expresar sentimientos, hacer cumplidos, hacer y rechazar peticiones y expresar y afrontar críticas entre otras, pero además, se compone de pensamientos o procesos internos, como por ejemplo, tener perspectiva o capacidad para reconocer el punto de vista del otro, concebir diferentes

soluciones a un problema, valorar las consecuencias y saber elegir la solución más efectiva.

Los problemas interpersonales confluyen en nuestra vida cotidiana como un elemento más para el desarrollo interpersonal e interpersonal, no tenemos que ver el conflicto como algo negativo, se entiende que es normal que existan discrepancias entre los humanos, lo que va a determinar que tengan consecuencias positivas o negativas, es cómo las afrontemos. Es decir, si las afrontamos con una comunicación abierta, buscando soluciones o acuerdos que beneficien a las partes implicadas en el problema, manteniendo la amistad, es muy posible que se solucionen y que mejoremos en nuestras relaciones personales (comportamiento **asertivo**), pero si no se tienen las habilidades necesarias para solucionarlas, puede que no afloren los problemas y nos mantengamos en una situación de sumisión (comportamiento **pasivo**) o que se manifiesten respuestas de forma inmediata e impulsiva que lamentablemente, casi siempre van acompañadas de conductas agresivas que llevan a un deterioro progresivo en las relaciones interpersonales (comportamiento **agresivo**).

Frenar el impulso inicial del niño para envolverlo en un proceso racional y desarrollar una actitud positiva ante el problema que permita dar diferentes soluciones a un conflicto, darse cuenta de que las demás personas también tienen opiniones, sentimientos y deseos y que son tan importantes como los propios, es un paso importante a la hora de solventar problemas y por tanto, uno de los objetivos principales a desarrollar en el alumno.

También debemos darnos cuenta que no existe una solución única, sino diferentes maneras de resolver conflictos.

Los demás tienen una valoración positiva de los niños que tienen desarrollada la habilidad de solucionar problemas porque no utilizan la agresividad como alternativa para solucionarlos sino todo lo contrario, utilizan más conductas de ayuda a los demás, se muestras amables, saben cómo hacer amigos y conservarlos y toman decisiones más efectivas ante los demás.

Preguntas guía sobre la habilidad

Para fomentar la discusión sobre el tema, se hace uso de las siguientes preguntas guía:

* ¿Es normal que se den problemas entre las personas?
* ¿Alguien puede poner algún ejemplo de un problema que haya tenido?, ¿cuáles eran los argumentos de la otra parte?, ¿cómo solucionarían ese problema?
* ¿Es importante conocer lo que piensa la otra parte implicada en el problema?, ¿por qué?
* ¿Qué pasa cuando no sabes solucionar un problema?, ¿cómo se sienten?, ¿cómo se siente la otra persona implicada en el problema?
* ¿Por qué es importante hablar con la otra persona para solucionar un problema?
* ¿Por qué es importante saber solucionar problemas interpersonales?

7.2.2 ¿Por qué es importante saber solucionar problemas interpersonales?

Cuando finaliza la discusión, el facilitador debe explicar al alumnado la importancia de saber solucionar problemas interpersonales:

☺ Solucionas situaciones de malestar que surgen con las personas.
☺ Haces que los demás te conozcan y comprendan.

☺ Conoces y comprendes mejor a los que conviven contigo.
☺ No pierdes amigos ni tampoco creas enemigos.
☺ Evitas discusiones, peleas y enfrentamientos.
☺ Los demás te respetarán más.

7.2.3 Cómo solucionar problemas interpersonales.

El facilitador debe exponer al alumnado que cada niño que desarrolla estrategias para solucionar problemas aprende a poner en práctica una serie de pasos:

1. **Identificar el problema.** Es importante aprender a reconocer cuándo existe un problema, los motivos que lo han provocado, las consecuencias que ha tenido, sentimientos que nos ha suscitado y comprensión de los sentimientos e intenciones de las personas involucradas en el problema.

   Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Cuál es mi problema? ¿De qué se trata? ¿Cómo me estoy sintiendo? ¿Cómo se puede estar sintiendo la otra persona implicada en el problema? ¿Qué me gustaría conseguir? ¿Qué quiere conseguir la otra parte?*
2. **Buscar soluciones.** Generar tantas alternativas posibles para solucionar el problema como se nos ocurran, no buscar la calidad sino la cantidad, cuántas más mejor. En ésta fase nadie juzga las aportaciones de los compañeros, en principio, cualquier solución se puede considerar por muy disparatada que parezca.

   Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Qué podría hacer para enfrentarme a éste problema? ¿Cómo puedo solucionarlo? ¿Qué otra cosa podría hacer?*
3. **Anticipar consecuencias.** Evaluar las soluciones teniendo en cuenta las posibles consecuencias positivas o negativas de cada una de las formas de actuar en un problema de relación. Es la fase en la que se reflexiona y piensa sobre lo que posiblemente ocurrirá si pongo en práctica cada una de las alternativas del paso anterior.

   Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Qué pasaría si elijo a primera solución? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene elegir esa solución para mí y para la otra parte del conflicto?*
4. **Elegir una solución.** Implica decidirse por una de las alternativas propuestas para solucionar el problema después de evaluar sus consecuencias. Una vez generadas y evaluadas las alternativas posibles, se debe elegir aquella que resuelva el problema, que sea justa y que tenga en cuenta tanto los propios sentimientos y necesidades, como los de la otra parte implicada en el problema. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Por qué voy a elegir ésta solución? La solución elegida ¿es justa para mí y para la otra parte? ¿Resuelve el problema?*
5. **Poner en práctica la solución.** Es el momento de seguir el plan concreto para llevar a cabo la solución elegida, qué es lo que se va a hacer, las dificultades que pueden aparecer e interferir en la solución al problema, etc. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Cuál es el mejor momento para*

hablar con la otra persona implicada en el problema? ¿Qué dificultades se me pueden presentar?

6. **Evaluar los resultados.** El proceso finaliza cuando se pone en práctica la alternativa seleccionada y ésta cumple con los objetivos deseados. Si los resultados obtenidos no son los esperados, se tendría que intentar poner en práctica otra de las alternativas propuestas en el paso 2. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿He solucionado el problema? ¿Hemos llegado a un acuerdo? ¿Está la otra persona implicada en el problema satisfecha con la solución elegida?*

Algo importante a la hora de solucionar problemas es estar tranquilos y, si fuera necesario, tomarse algún tiempo para pensar sobre el problema. Cuando se dé el intercambio verbal con la otra parte tenemos que tener presentes todas las habilidades aprendidas en los módulos anteriores y expresar nuestras opiniones, deseos, sentimientos y críticas en términos asertivos, descartando la agresividad y la pasividad. Debemos escuchar lo que nos tienen que decir, descubrir cómo se sienten y qué es lo que quieren conseguir. Una vez que nos han dado la información que necesitamos tenemos que distinguir cuáles son las diferencias entre ambas partes e intentar llegar a acuerdos si se puede.

7.2.4. Ejemplos

A continuación se presentan dos ejemplos de situaciones en las que habría que solucionar un problema, el alumnado tendrá que decir cómo lo solucionaría siguiendo paso a paso el método señalado para la solución de problemas.

Tu hermano y tú han discutido por querer utilizar la computadora a la misma vez. Tus padres les han quitado la computadora hasta que solucionen el problema

Paso 1. Identificar el problema.

Mi hermano y yo no nos ponemos de acuerdo para agarrar la computadora, siempre que yo la quiero utilizar él dice que también la necesita. Empezamos a gritarnos y mis padres se enfadan con nosotros quitándonos la computadora, de tal forma que ni él ni yo podemos utilizarla. Los dos nos sentimos mal por no saber solucionar el problema.

Paso 2. Buscar soluciones.

a. Esperar a que mis padres se les pase el enfado para que nos vuelvan a dejar utilizar la computadora
b. Ponernos de acuerdo mi hermano y yo para utilizar la computadora en horas diferentes y sortearlo si fuera necesario.
c. Utilizar la computadora los dos a la vez.

Paso 3. Anticipar consecuencias.

a. No sé el tiempo que puedo fastidiarme sin la computadora y además, cuando la vuelvan a dejar, seguramente mí hermano y yo volvamos a tener problemas.
b. Podré disponer un tiempo de la computadora sin que mi hermano me moleste y sin que mis padres se enfaden con nosotros.

c. Mis padres se pondrán contentos al vernos a los dos juntos en la computadora, pero seguramente no nos pongamos de acuerdo con la utilidad de la computadora y podemos llegar a molestarnos.

Paso 4. Elegir la mejor solución.

Elijo la segunda alternativa porque es en la que puedo utilizar un rato la computadora sin que mi hermano y yo nos enfademos, además mis padres están contentos y mi hermano también porque los dos utilizamos la computadora el mismo tiempo pero a distintas horas. Para ponernos de acuerdo en las horas deberíamos hablarlo para comprobar si hay diferencias.

Paso 5. Poner en práctica la solución.

Voy a hablar con mi hermano, estoy tranquilo, le explicaré lo que he pensado para solucionar el problema, le preguntaré si está de acuerdo con la solución elegida, y si lo está, empezaremos a tratar el tema de la hora en las que cada uno quiere hacer uso del ordenador, si no nos ponemos de acuerdo le sugeriré hacer un sorteo. Después, explicaremos a mis padres nuestra decisión para comprobar que ellos también están contentos con nuestra solución.

Paso 6. Evaluar resultados.

Parece que no me equivoqué, mi hermano y yo nos hemos puesto de acuerdo en las horas para utilizar la computadora, ambos estamos disfrutando de la solución que hemos elegido y ya no nos peleamos. Mis padres también están satisfechos con nuestra elección.

Marina me ha acusado de haber contado un secreto suyo, ella está equivocada, discutimos y decidí dejar de hablarle.

Paso 1. Identificar el problema.

Marina me ha acusado de algo que no hice, estoy molesta con ella porque se equivocó y no me cree cuando le digo que yo no fui. Ella debe estar muy molesta porque se ha dado a conocer algo que no quería que nadie supiera, por eso discutió conmigo. Le dejé de hablar pero no me siento bien con la situación, creía que ella cedería al adoptar esta postura pero no fue así.

Paso 2. Buscar soluciones.

a. No hacer nada y esperar a que se le pase el enfado.
b. Enfadarme con ella y decirle lo mala amiga que es por no confiar en mí y acusarme de algo que no hice.
c. Acercarme a ella y contarle cómo me siento y preguntarle cómo se siente ella, sin acusarla de nada y esforzarme en comprenderla.
d. Dejar de hablarle definitivamente.

Paso 3. Anticipar consecuencias.

a. No sé el tiempo que puede pasar sin que Marina me hable, mientras tanto yo me estoy sintiendo mal y probablemente ella se decepcionará conmigo y puede pensar que no quiero solucionar el problema.
b. Es posible que ella responda también molestándose conmigo y empecemos a decirnos cosas crueles que no va a hacer que nos sintamos bien. Podemos perjudicar nuestra relación si discutimos de forma agresiva y empeorar las cosas.

c. Si consigo hablar sin acusarla de nada e intentando comprenderla es posible que lleguemos a una solución y que ella, quede convencida de que yo no he contado su secreto. Sabrá que me importa tenerla como amiga porque intento solucionar el problema. Eso va a hacer que me sienta bien y creo que a ella también le va a gustar.
d. Pierdo a mi amiga Marina para siempre, me voy a sentir mal por no solucionar el problema y ella también porque va a pensar que no me importa.

Paso 4. Elegir la mejor solución.

Elijo la tercera alternativa porque es la que puede hacer que recupere la amistad de Marina, también es la opción en la que ella puede ser que me escuche y crea lo que le digo y porque es la más justa para los dos, ya que es la que tiene más consecuencias positivas.

Paso 5. Poner en práctica la solución.

Voy a esperar que termine la clase de matemáticas y le diré que me gustaría en el recreo hablar con ella para solucionar el problema. Voy a tranquilizarme para hablar en término asertivos. Puede ser que ella me eche cosas en cara y que me hable con agresividad, aun así voy a mantener la calma y a entender que está enfadada conmigo porque piensa que he sido yo la persona que ha dado a conocer su secreto.

Paso 6. Evaluar resultados.

Hemos hablado con tranquilidad, se calmó y me escuchó, aunque sigue sin creerme mucho, por lo menos está contenta porque intenté solucionar el problema, nos hablamos y seguimos con la amistad por delante.

7.2.5. Actividades prácticas

Actividad 13 del cuaderno del alumno: Ficha de trabajo

Poner a los alumnos por pareja y, oralmente o por escrito, tendrán que contestar lo siguiente:

1) Identificar cuál es el problema.
2) Las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema.
3) El tipo de comportamiento (asertivo, pasivo o agresivo) que se daría en cada solución.
4) Las posibles consecuencias de llevar a cabo cada una de las soluciones.
5) Elegir la solución que resuelva de mejor manera el problema.

Ejemplo de posible solución:



1. Identificar el problema

Una niña insulta a un niño diciéndole “gafotas”, este se siente mal cuando la niña se ríe de él.

2. Soluciones que el niño plantea

a) Le puede devolver el insulto.
b) Se lo puede decir a su profesora.
c) Puede no hacer nada y sentirse herido.
d) Puede decirle lo que le molesta.

3. Estilos de comportamiento.

a) Comportamiento agresivo.
b) Comportamiento pasivo.
c) Comportamiento asertivo.

4. Valorar las consecuencias

a) Si le devuelve el insulto es probable que ella se enfade mucho más volviéndole a insultar y pueden llegar a una pelea, no se van a sentir bien ninguno de los dos y progresivamente van a empeorar la relación.
b) Si se lo dice a la maestra, la maestra le regañará y/o castigará y ella se puede poner mucho más furiosa con el niño por haberse molestado.
c) Si le demuestra que le duele lo que le dice y no hace nada todos pensarán que es un cobarde y ella seguirá insultándolo.
d) Si se acerca a ella y le dice lo que le molesta, se dará cuenta de que es una broma de mal gusto y puede ser que cambie, también él se va a sentir mucho mejor consigo mismo por ser capaz de expresar lo que no le gusta.

5. Elegir una solución.

La solución «d» es la que puede solucionar mejor el problema, tiene más consecuencias positivas y menos negativas.

Segunda actividad: Preguntar al alumnado problemas que les haya presentado y que no hayan sabido resolver y/o problemas conocidos que les conciernen. Se hacen grupos de tres o cuatro alumnos, cada grupo tendrá que rellenar la ficha de solución de problemas de la actividad 14 del cuaderno del alumno con una de las situaciones problema planteadas inicialmente, para después, exponer y explicar los resultados al resto del grupo y discutirlo con el gran grupo.

7.2.6. Tareas para la casa

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

Selecciona un problema de relación que quieras solucionar y, por escrito, elabora un plan de acción recorriendo cada uno de los pasos señalados para la solución de problemas. Para llevar a cabo la actividad, puedes utilizar la ficha de la actividad 15 del cuaderno.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo las dudas y dificultades que hayan surgido.

ANEXO B.

Cuaderno del Alumno del programa JAHSO (Carrillo, 2013)

Gloria B. Carrillo

JAHSO

Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales

CUADERNO DEL ALUMNO

1. Estilo Agresivo.

«Vamos a jugar basket, ¡he dicho!».

2. Estilo Pasivo.

«Yo juego a lo que digas».

3. Estilo Asertivo.

«Si cada uno queremos jugar a una cosa distinta, tendremos que hacer un sorteo, o si tenemos tiempo, jugar primero una cosa y después a otra».

Situación 3

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que se ríe del compañero, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento que se te presentan a continuación.

En la clase de Educación Física, un/a compañero/a se ríe de ti por llevar un suéter que no le gusta: *«!Ja, Ja, Ja! ¡Pero qué suéter más feo llevas! Qué mal gusto tienes, deberías verte al espejo».*

1. Estilo Agresivo

«¿Acaso crees que el tuyo es muy fino?, ¡Eres tonto/a! No vuelvas a verme, porque si no te las vas a ver conmigo».

2. Estilo Pasivo

Baja la cabeza y no dice nada.

3. Estilo Asertivo

«Me da igual si no te gusta, a mi si me gusta».

Situación 4

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que insulta, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Un compañero de clase te insulta diciéndote: *«Gafo/a».* **1. Estilo Agresivo**

«¡Tú sí que eres gafo/a, prepárate que te voy a dar unos golpes». Se empieza una pelea.

2. Estilo Pasivo

Baja la cabeza y no dice nada.

3. Estilo Asertivo

«Me da igual lo que digas, yo sé que no soy gafo/a».

216

Situación 5

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que agarró el libro de matemática, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Un/a compañero/a de clase agarró tu libro sin pedírtelo.

1. Estilo Agresivo

«¡Muy bien! ¡Te agarré robándome el libro de matemáticas! ¡No te da pena, eres un ladrón!».

2. Estilo Pasivo

«Ese es mi libro, ¿verdad?».

3. Estilo Asertivo

«Disculpa. Ese es mi libro de matemáticas, ¿verdad? No me importa que lo agarres pero, por favor, pídemelo antes, así no creeré que lo perdí».

Situación 6

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la madre/padre que pide a su hijo/a que vaya a comprar, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Estás terminando de ver una película, tu madre/padre te dice: «*Ve a comprar leche que no queda».*

4. Estilo Agresivo

«¡Yo no pienso ir! ¡Siempre me toca a mí! ¡Ve tú si quieres!».

5. Estilo Pasivo

«¡Uff...Ok, voy!».

6. Estilo Asertivo

«¿Te importaría que fuera más tarde? Estoy terminando de ver una película».

Situación 7

Representa la siguiente situación de tres personas haciendo cada uno un estilo de comportamiento.

La profesora les permite elegir entre tres temas distintos para hacer un trabajo (uno es sobre Caracas, otro sobre los ríos de Guárico y el último sobre América Latina), a los tres les gusta el mismo tema.

7. Estilo Agresivo

«Yo quiero el de Caracas. Es el que más me gusta y punto. No voy a hacer otro que no sea ese».

8. Estilo Pasivo

«A mí me da igual, yo haré el que quede».

9. Estilo Asertivo

«Si a los tres nos gusta el mismo, podemos hacerlo al azar para ver a quien le toca».

Situación 8

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que esconde la cartuchera, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Un/a compañero/a de clase te escondió tu cartuchera y no la encuentras, un amigo te dice quién lo tiene y te diriges a él/ella pedírselo.

10. Estilo Agresivo

«¡Dame inmediatamente mi cartuchera si no quieres que te de unos golpes!».

11. Estilo Pasivo

No te atreves a pedirle la cartuchera

12. Estilo Asertivo

«Me dijeron que fuiste tú el/la que me escondió mi cartuchera. Por favor, dámelo que me hace falta».

Actividad 2

Saber identificar los estilos de comportamiento es el primer paso para llegar a ser una persona asertiva. Para eso, escribe en el recuadro algunas situaciones que te pasen durante la semana con compañeros, amigos o familia y marca con una «X» el recuadro del comportamiento al que pertenece (pasivo, agresivo o asertivo). Para ayudarte puedes tener en cuenta los dos ejemplos propuestos.

Registro de comportamiento

Fecha	**Situación** ¿Qué ha pasado? Describir la situación	**Tipo de comportamiento** Asertivo	Pasivo	Agresivo
4 de octubre	*Mi amiga me ha dejado de hablar porque me fui en el recreo con mi prima y sus amigas. Me acerqué a ella y solucioné el problema hablando*	☒	☐	☐
6 de octubre	*Me ha molestado que mi compañero haya agarrado mis cosas sin mi permiso y no le he dicho nada*	☐	☒	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
		☐	☐	☐

Actividad 3

¡Hoy voy a hacer muchos cumplidos! **Fecha:**.....

Cumplido 1: _____

Cumplido 2: _____

Cumplido 3: _____

Cumplido 4: _____

Cumplido 5: _____

Cumplido 6: _____

Cumplido 7: _____

¡Hoy voy a hacer muchos cumplidos! **Fecha:**.....

Cumplido 1: _____

Cumplido 2: _____

Cumplido 3: _____

Cumplido 4: _____

Cumplido 5: _____

Cumplido 6: _____

Cumplido 7: _____

Actividad 4

Feliz	Triste	Alegre	Asustado
Arrepentido	Avergonzado	Envidioso	Tranquilo
Culpable	Cansado	Optimista	Decepcionado
Aburrido	Deprimido	Enfadado	Satisfecho
Nervioso	Celoso	Solo	Humillado
Ilusionado	Agradecido	Desesperado	Querido
Contento	Confundido	Furioso	Seguro
Emocionado	Relajado	Generoso	Impaciente

Actividad 5

SENTIMIENTO POSITIVO



SENTIMIENTO NEGATIVO



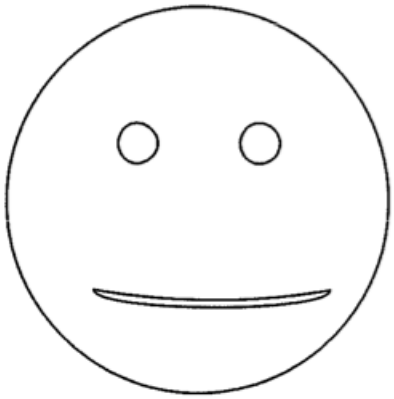


LO SIENTO

PERDÓNAME



GRACIAS



Actividad 6

Completa las frases con el sentimiento que puede aparecer en cada situación o qué lo puede provocar. Para hacer la actividad puede servirte de referencia algunos de los sentimientos que se presentan en la siguiente lista.

Feliz	Triste	Alegre	Asustado
Arrepentido	Avergonzado	Envidioso	Tranquilo
Culpable	Mal	Bien	Decepcionado
Aburrido	Deprimido	Enfadado	Satisfecho
Nervioso	Celoso	Solo	Humillado
Ilusionado	Agradecido	Desesperado	Querido
Contento	Confundido	Furioso	Seguro
Emocionado	Relajado	Generoso	Impaciente

Ejemplos:

Me siento *agradecido* cuando me ayudan.

Me asusto cuando *veo una película de miedo*

1. Cuando no hago caso a mi madre me siento ……..
2. Me siento…….. cuando no hago las tareas de clase.
3. Cuando me regalan algo me siento ……..
4. Me preocupo cuando……..
5. Me pongo nervioso cuando……..
6. Cuando discuto con un amigo me siento……..
7. Me enfado cuando……..
8. Cuando me castiga mi profesor me siento……..
9. Si me insultan me siento……..
10. Cuando llegan las vacaciones me siento……..
11. Me da vergüenza cuando……..
12. Me siento tranquilo cuando……..
13. Me arrepiento cuando……..
14. Cuando nadie quiere jugar conmigo me siento……..
15. Si se me pierde mi juguete favorito me siento……..
16. Si algunos de mis compañeros se ríen de mí me siento……..

Actividad 7

Situación 1

Quieres pedirle a tu compañero/a de clase que te ayude con unos ejercicios de matemáticas

Situación 2

Quieres pedirle a tu amigo/a que te preste el juego de computadora que le regalaron para tu cumpleaños

Situación 3

Quieres pedirle a un compañero/a de clase que te preste su clase de inglés del día que faltaste a clases

Situación 4

Estás en clase de Educación Física y quieres pedirle a tu compañero/a de clase que te pase la pelota

Situación 5

Terminaste con los ejercicios de clase y quieres pedirle a tu profesor/a que te los corrija

Situación 6

Estás de viaje con tus padres y te perdiste, necesitas pedirle ayuda a un adulto

Situación 7

Te gustaría que tu hermano/a te dejara jugar con su pelota de bascket

Situación 8

Se te perdió tu lápiz y necesitas pedirle a algún compañero/a que te preste el suyo

Situación 9

Se te rompió el bolso y se te cayeron al piso todas tus cosas, necesitas que algún compañero/a te ayude a recogerlo

Situación 10

Quieres pedirle a tu madre que te compre alguna chuchería

Situación 11

Quieres pedirle a tu amigo que te acompañe después de clase a comprarle un regalo a tu abuela

Situación 12

Quieres salir a jugar a la calle y tienes que pedirle permiso a tus padres

Situación 13

Llegaste tarde a clase y tienes que pedirle al profesor/a que te deje entrar

Situación 14

Quieres pedirle a un grupo de compañeros/as que te deje jugar con ellos/as

Situación 15

Quieres pedirle dinero a tu padre para comprarte un helado

Situación 16

Necesitas vender tickets para una rifa, te gustaría que tu vecina se quedara con algún ticket

Situación 17

Necesitas pedirle permiso a tu madre para invitar a una amiga a comer en tu casa

Situación 18

Te gustaría preguntarle a un adulto la hora

Situación 19

Quieres pedirle a un compañero/a que te preste dinero para un sándwich

Situación 20

Quieres pedirle a tu compañera que te preste el sacapuntas

Situación 21

Tu maestro está dictando un ejercicio, te gustaría pedirle que repitiera la información

Situación 22

Necesitas que un compañero/a te ayude a hacer un dibujo para la clase de arte

Situación 23

Entras a una tienda de chucherías y necesitas saber el precio de un paquete de chicles

Situación 24

Necesitas pedirle permiso a tu profesor/a para salir al patio a buscar un llavero que perdiste en el recreo

Situación 25

Necesitas pedirle a tu profesor/a que te deje salir de clase para ir al baño

Situación 26

Estás en el supermercado y necesitas saber en qué pasillo está el azúcar

Actividad 8

Escribe en el recuadro de *Mi petición* alguna petición que hayas hecho siguiendo los pasos aprendidos, en el recuadro de *¿A quién?*, la persona a la que has formulado la petición, en el recuadro de *¿Lo he conseguido?*, poner «sí» o «no» en función de si has conseguido lo que has pedido y en el último recuadro, poner cómo te has sentido formulando la petición. Para ayudarte puedes tener en cuenta el ejemplo propuesto.

Registro de HACER PETICIONES

Mi petición	¿A quién?	¿Lo he conseguido?	¿Cómo me he sentido?
Por favor, ¿Me puedes pasar la pelota?	*A mi amiga Laura*	*Sí*	*Muy bien*

Actividad 9 

Situación 1 Pídele a un/a compañero/a que te preste dinero para un sandwich	**Situación 1** Un/a compañero/a te va a pedir prestado dinero para un sandwich DECIR NO
Situación 2 Pídele a un/a compañero/a de clase que le quite la merienda a otro compañero	**Situación 2** Un/a compañero/a te va a pedir que le quites la merienda a otro compañero DECIR NO
Situación 3 Pídele a un/a compañero/a que le robe el lápiz a alguien de clase. Intenta convencerlo para que acepte tu petición	**Situación 3** Un/a compañero/a te va a pedir que le robes el lápiz a alguien de la clase. DECIR NO
Situación 4 Convence a un/a amigo/a para que le quite la silla y se caiga al suelo a alguien de la clase	**Situación 4** Un/a amigo/a te va a intentar convencer para que le quites la silla a alguien de la clase para que se caiga al suelo DECIR NO
Situación 5 Pídele prestado un lápiz a un/a compañero/a de clase	**Situación 5** Un/a compañero/a te va a pedir que le prestes tu lápiz DECIR NO
Situación 6 Pídele a un/a compañero/a de clase que te ayude con los ejercicios	**Situación 6** Un/a compañero/a te va a pedir que le ayudes con los ejercicios, tú todavía no has terminado los tuyos DECIR NO

Situación 7 Intenta convencer a un/a compañero/a de clase para que ponga una chinche en la silla de la maestra, si se niega amenázalo con tu amistad	**Situación 7** Un/a compañero/a te va a intentar convencer para que pongas una chinche en la silla de la maestra DECIR NO
Situación 8 Pídele a tu amigo/a que te acompañe en el recreo a la biblioteca	**Situación 8** Tu amigo/a te va a pedir que le acompañes en el recreo a la biblioteca pero a ti no te provoca. DECIR NO
Situación 9 Insiste a un/a compañero/a de clase para que te ayude a robar un libro de la biblioteca	**Situación 9** Un/a compañero/a de clase te va a insistir para que robes un libro de la biblioteca. DECIR NO
Situación 10 Intenta convencer a un/a compañero/a para que te deje su MP3	**Situación 10** Un/a compañero/a te va a intentar convencer para que le dejes tu MP3, tu lo estás utilizando en ese momento DECIR NO
Situación 11 Insiste a un/a compañero/a de clase para que le pegue un empujón otro compañero, si se niega amenázalo con no seguir siendo su amigo/a	**Situación 11** Un/a compañero/a te va a insistir para que le pegues un empujón a otro DECIR NO
Situación 12 Pídele a un compañero que entre contigo en el baño de niñas e intenta convencerlo	**Situación 12** Un compañero te va a intentar convencer para que entres en el baño de niñas. DECIR NO
Situación 13 Pídele a un/a compañero/a que te deje sus patines para todo el fin de semana	**Situación 13** Un/a compañero/a te va a pedir que le prestes tus patines para todo el fin de semana DECIR NO

Actividad 10

Mensaje Positivo
Sentimiento Negativo
Solicitud de Cambio

Mensaje Positivo
Sentimiento Negativo
Solicitud de Cambio

Mensaje Positivo
Sentimiento Negativo
Solicitud de Cambio

Mensaje Positivo
Sentimiento Negativo
Solicitud de Cambio

Actividad 11 

Situación 1 Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta que siempre que le dejas el lápiz te lo devuelva mordisqueado.	**Situación 1** Tu compañero/a te va a decir que no le gusta que cuando te deja el lápiz se lo devuelvas mordisqueado. Es cierto que eso ocurre. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 2 Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta nada su camisa y búrlate de sus gustos.	**Situación 2** Tu compañero/a te va a decir que no le gusta nada tu camisa.. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 3 Búrlate y ríete de tu compañero/a por ser bajito/a.	**Situación 3** Tu compañero/a se va a burlar de ti por ser bajito/a. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 4 Dile a tu compañero/a de clase que no quieres ponerte a su lado en clase. Si te pregunta el porqué, dile que habla mucho en clase y no te deja atender a las explicaciones del profesor.	**Situación 4** Tu compañero/a te va a decir que no quiere ponerse a tu lado en clase. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA

Situación 5 Dile a tu compañero/a de clase que te molesta que no te haya avisado para apuntarte a clases de tenis sabiendo que estabas deseando apuntarte.	**Situación 5** Tu compañero/a te va a decir que le ha molestado que no le hayas avisado para apuntarse a las clases de tenis. Es cierto lo que dice, pero la razón es que te has olvidado. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 6 Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta como trata a Maite (una compañera de clase), porque siempre se ríe de ella y la insulta.	**Situación 6** Tu compañero/a te va a decir que no le gusta como tratas a Maite (una compañera de clase), porque siempre te ríes de ella y la insultas. Es cierto lo que dice. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 7 Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta nada su forma de vestir.	**Situación 7** Tu compañero/a te va a decir que no le gusta nada tu forma de vestir. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 8 Dile a tu compañero/a de clase que estas harto/a de que te insulte.	**Situación 8** Siempre estás insultando a tu compañero/a de clase. Tu compañero/a te lo va a expresar. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 9 Dile a tu compañero/a de clase que es un envidioso. Si te pregunta el porqué le dices que siempre se compra las mismas zapatillas que tu.	**Situación 9** Tu compañero/a te va a decir que eres un envidioso porque siempre te compras las mismas zapatillas que él/ella. Es cierto que esta última vez te has comprado las mismas pero es la única vez que te has comprado algo igual.

Situación 10 Dile a tu compañero/a que es un/a mal/a amigo/a. Si te pregunta el porqué dile que no lo sabes.	**Situación 10** Tu compañero/a te va a decir que eres un/a mal/a amigo/a. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 11 Dile a tu compañero/a de clase que no hable tan alto en las clases de Lengua.	**Situación 11** Tu compañero/a te va a decir que no le molestes en las clases de Lengua. Crees que está equivocado/a porque tu no hablas durante esa clase. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 12 Dile a tu compañero/a de clase que son muy feos sus zapatos.	**Situación 12** Tu compañero/a te va a decir que son muy feos tus zapatos. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA
Situación 13 Dile a tu compañero/a de clase se ve horrible con lentes.	**Situación 13** Tu compañero/a te va a decir te ves horrible con lentes. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA

Actividad 12

Lee atentamente cada una de las críticas. Identifica en primer lugar, si es malintencionada, bienintencionada o dudosa o mal expresada y subraya donde corresponda y, en segundo lugar, escribe qué es lo que tú dirías para afrontar la crítica correctamente.

1. Un compañero de clase se ríe y se burla de ti por ser de otro país.

   Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

   Podría afrontar la crítica diciendo:

   _____

   _____

2. Una amiga te dice que no le gusta tu forma de ser.

   Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

   Podría afrontar la crítica diciendo:

   _____

   _____

3. Tu profesor te dice que te estás comportando muy mal en clase porque molestas a tus compañeros.

   Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

   Podría afrontar la crítica diciendo:

   _____

   _____

4. Un compañero de clase te dice que le molesta que siempre seas tú el que decide a qué jugar. Tú no estás de acuerdo con lo que dice.

   Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

   Podría afrontar la crítica diciendo:

   _____

   _____

5. Una compañera de clase siempre se ríe y se burla de ti diciéndote «orejón».

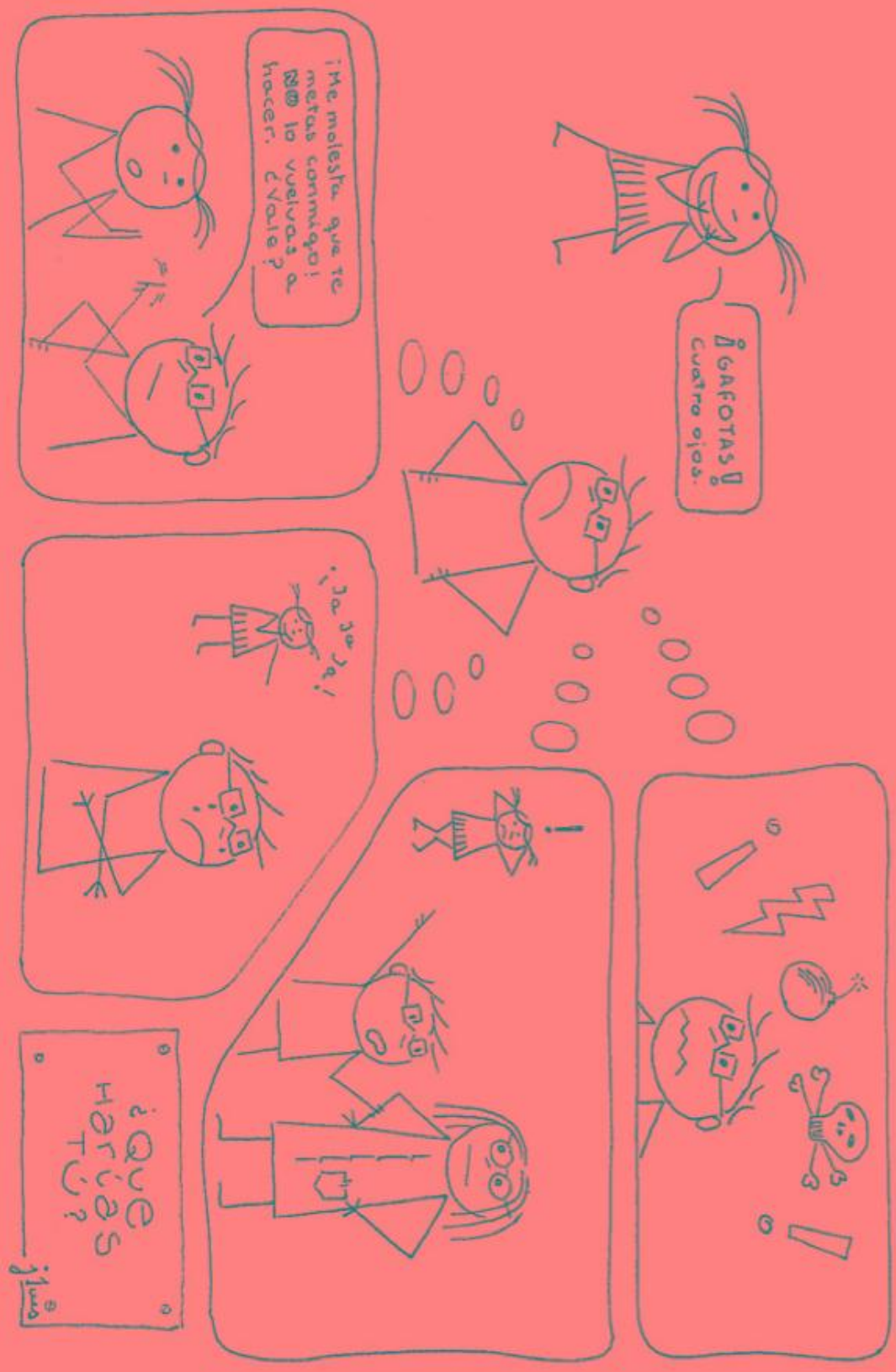
   Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

   Podría afrontar la crítica diciendo:

   _____

   _____

Actividad 13



Actividad 14

Mi grupo lo componen (nombre de los alumnos del grupo):

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

Paso 1. Identificar el problema. ¿Cuál es mi problema?

.....
.....
.....
.....

Paso 2. Buscar soluciones. ¿Cómo puedo solucionarlo? Escribe las soluciones que se te ocurran para resolver el problema.

a. .....
b. .....
c. .....
d. .....
e. .....

Paso 3. Anticipar consecuencias. ¿Qué pasa si elijo ésta solución?

¿Qué puede pasar si elijo la solución a?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución b?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución c?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución d?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución e?

.....

Paso 4. Elegir una solución. ¿Cuál es la mejor solución de las que tengo?

Escribe qué solución te parece la más acertada y porqué

.....
.....
.....

Paso 5 y 6. Poner en práctica la solución y evaluar resultados. ¿Ha funcionado la solución?

.....
.....
.....

Actividad 15

Paso 1. Identificar el problema. ¿Cuál es mi problema?

.....
.....
.....
.....

Paso 2. Buscar soluciones. ¿Cómo puedo solucionarlo? Escribe las soluciones que se te ocurran para resolver el problema.

a. .....
b. .....
c. .....
d. .....
e. .....

Paso 3. Anticipar consecuencias. ¿Qué pasa si elijo ésta solución?

¿Qué puede pasar si elijo la solución a?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución b?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución c?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución d?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución e?

.....

Paso 4. Elegir una solución. ¿Cuál es la mejor solución de las que tengo?

Escribe qué solución te parece la más acertada y porqué

.....
.....
.....

Paso 5 y 6. Poner en práctica la solución y evaluar resultados. ¿Ha funcionado la solución?

.....
.....
.....

ANEXO C.

Estructura (plan de intervención) a llevar a cabo

en la aplicación del programa JAHSO

PLAN DE INTERVENCIÓN

Sesión N°	1	FECHA:	MODULO 1
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Poner de relieve la importancia de habilidades sociales - Saber diferenciar entre los estilos de comportamientos (agresivo, pasivo y asertivo) - Comprender y practicar la asertividad - Fomentar conductas asertivas.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se empieza la sesión preguntando sobre que piensan los niños que son las habilidades sociales. Se debe definir que son las habilidades sociales y la importancia de las mismas. Se deberá ir explicando de forma que pueda incluirse a los niños en la formulación de su concepto (Ejemplo: Pedro, ¿qué es una habilidad? ¿cuál es tu habilidad?). Se debe comprender el concepto de habilidades sociales y sus elementos verbales, no verbales y paralingüísticos. Seguidamente se le preguntará a los niños cuales creen que son las importancia de desarrollar estas habilidades. El maestro a medida que los niños van participando deberá moldear sus respuestas en caso de que no acierten, y deberá reforzar con elogios las respuestas correctas. A continuación se explicará brevemente a explicar los estilos de comportamientos, y se procederá a leer una historia (Mis Tres Nuevos Amigos), los alumnos deberán prestar atención al breve relato y contestaran preguntas sobre el mismo y el estilo de comportamiento. Al finalizar, escribirán en la pizarra características del comportamiento de cada personaje. Para que lo niños puedan entender y observar los estilos de comportamiento se puede hacer una demostración, en el que participen el educador y los alumnos. Se debe dar un ejemplo en el que la misma situación se repita tres veces con cada uno de los comportamientos. El educador estimulará la reflexión de los alumnos con las preguntas: ¿cómo se sentirán si responden de forma pasiva? ¿si responden de forma agresiva? ¿si responden de forma asertiva? ¿cómo se sentirá la otra persona? Se realizará la actividad 1 del cuaderno del alumno, se dividirá a los niños en grupos de 3 personas, y a cada uno se les asignara una situación, de las propuestas en el cuaderno, que tendrán que representar al resto de sus compañeros, el resto del grupo tendrá que adivinar la conductas representas y pasar a la reflexión de cual estilo de comportamiento es el más adecuado. El maestro deberá dar feedback y elogios a respuestas acertadas. Se enviará actividad 2 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, la cual el maestro deberá corregir y devolver comentarios durante la semana.			
Recursos			
- Lectura - Marcador de pizarra - Cuaderno del alumno			

Sesión N°	2	FECHA:	MODULO 2
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos. - Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales. - Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos. - Fomentar el hacer cumplidos a los demás. - Hacer que las relaciones con los demás sean agradables. - Mejorar autoestima y la de los demás.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por hacer y recibir cumplidos. Posterior se explicará brevemente y se darán ejemplos de su diferencia, entendiendo que si utilizamos esa forma positiva de expresarnos con los demás, es mas probable que los demás nos respondan de la misma manera, consiguiendo relaciones interpersonales gratificantes. Aquí se deberá inducir como se diferencia esta habilidad en cuanto a los diferentes estilos de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos). Se le pedirá a los niños que empiecen a dar ejemplos de los tipos de respuestas a los cumplidos según el tipo de comportamiento. Seguidamente se enseñará cómo hacer cumplidos y cómo recibirlos (presentar en una cartulina) y a continuación se leerán unos ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir el cumplido que podría hacerse en cada situación. La primera actividad a realizar consistirá en decir el nombre del compañero que se tiene al lado, sustituyendo los apellidos por cumplidos. Para la segunda actividad práctica, un alumno pondrá una silla en medio del salón, los compañeros deberán darle un cumplido, así se irán turnando los diferentes alumnos. Para finalizar cada alumno escribiera en un papel su nombre, una vez escritos todos los nombres, el educador los recoge y los repartirá al azar de tal forma que todos reciban un papel con el nombre de un compañero. Estos deberán hacerle un cumplido correctamente al compañero del papel, los otros deberán recibir el cumplido adecuadamente. Se reforzará los cumplidos realizados adecuadamente con elogios. Se devolverán feedback para quien no logre hacer la tarea correctamente. La tarea 3 del cuaderno del alumno será mandaba como tarea para el hogar, los niños deberán hacer un cumplido por día y tener registro del mismo.			
Recursos			
- Cuaderno del alumno - Silla - Cartulina guía. - Ejemplos a leer - Papel y lápiz			

Sesión N˚	3	FECHA:	MODULO 3
Área(s)			
- Social - Emocional			
Objetivo(s)			
- Aprender a identificar sentimientos. - Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos. - Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos. - Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos. - Comprender los sentimientos propios y ajenos. - Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles. - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por expresar sentimientos. Explicar que la expresión de los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Inducir la diferencia entre sentimientos positivos y negativos, resaltar que no debemos pasar momentos en los que comuniquemos como nos sentimos, si algo les ha gustado o disgustado se debe hacer saber, esto se debe entrelazar con los comportamientos agresivos y pasivos, y ser explicado mediante una serie de ejemplos. Se procederá a dibujar en la pizarra unas caras con expresiones emocionales, y los alumnos deberán ir identificando los sentimientos correspondientes a cada una de esas caras (se aceptaran poner sinónimos, lo importante es usar un adjetivo emocional). A continuación en conjunto con los niños se elaborará la importancia de expresar los sentimientos y se pasará a explicar cómo expresar sentimientos y cómo recibir sentimientos (cartulinas). A continuación se leerán una serie de ejemplos de las situaciones en las que habría que expresar un sentimientos, el alumnado deberá decir como expresaría el sentimiento. Para la primera actividad práctica, siguiendo un orden, todos los alumnos deberán expresar como se sienten o se han sentido en una situación determinada. A continuación cada niño elegirá un sentimiento de los 32 que aparecen en el cuaderno del alumnado, y lo rodea con su color favorito, seguidamente cada uno formará frases con el sentimiento coloreado. Por último, se recortaran las fichas de la actividad 5 del cuaderno del alumno, una corresponde al sentimiento negativo y otra al positivo, se reparten a dos voluntarios, primero uno, y después otro, se levantaran de su sitio y se dirigirán al compañero que le expresarán un sentimiento. Los que reciben se quedan con las tarjetas y proceden hacer el mismo proceso. Actividad 6 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, deberán completar frases con el sentimiento que genere cada situación.			
Recursos			
- Pizarra y marcador. – Cuaderno del alumnado - Lámina guía. - Ejemplos a leer. - Colores			

Sesión N°	4	FECHA:	MODULO 4
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones. - Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales - Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él. - Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás. - Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se le preguntará al alumnado que entienden por iniciar, mantener y finalizar conversaciones. El docente deberá explicar lo que implicada cada acción, y como hacerlo de forma adecuada. Puede realizar preguntas tales como: ¿Alguien puede contar algún situación en la que tuvo que finalizar una conversación? ¿qué hiciste? ¿cómo te sentiste? ¿en que situación es necesario finalizar una conversación? (entre otras). Explicar de forma breve la importancia de conocer por qué es importante saber, iniciar y mantener conversaciones así como estrategias sobre cómo realizar cada acción (usar lámina guía) . A continuación se leerán ejemplos, en las que habría que iniciar, mantener y finalizar conversaciones, el alumnado deberá decir como podría hacer en cada situación. Para la primera actividad práctica se deberá agrupar en pareja, durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se acabe el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clases lo que la pareja le ha contado, posterior a esto, se cambiarán las roles. En la segunda actividad, algunos voluntarios representarán situaciones que el docente le expondrá a los niños. Los alumnos tendrán que contribuir dando retroalimentación sobre cada una de las representaciones. Para ayudar el debate el educador puede preguntar ¿qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿ha conseguido mantenerla? ¿ha finalizado correctamente? , etc. Para finalizar, cada alumno escribe su nombre en un trozo de papel y lo doblan sin que se vea lo escrito, el educador repartirá los papeles al azara. A continuación, por turnos, en un lugar visible de clase, cada niño o niña, tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero que le haya tocado. El resto del grupo observará y el educador fomentará el dar retroalimentación a los compañeros que estén participando. La tarea para la casa en esta sesión consiste en llevar conversaciones fuera del aula siguiendo los pasos aprendidos y observar como otras personas llevan acabo esta habilidad.			
Recursos			
- Ejemplos por leer - Lamina guía - Papel y lápiz			

Sesión N°	5	FECHA:	MODULO 5
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son. - Saber pedir favores y ayuda a los demás. - Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada. - Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados. - Saber qué es rechazar peticiones y decir que no. - Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada. - Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por peticiones. Se profundizará en el concepto de las mismas, así como también se clasificará las mismas en honestas o deshonestas, lo cual se enseñara recordando conceptos previos como los estilos de comportamiento (pasivos, agresivos y asertivos), esto será acompañado de ejemplos, mostrando como respondería cada persona con un estilo de comportamiento diferente. Se deberá explicar como hacer peticiones junto con unas cartulinas que sirva como apoyo visual. Se procederá a leer los ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una petición honesta o deshonesta, y en segundo lugar, si es honesta cómo podría expresarse. Para la primera actividad práctica los alumnos voluntarios harán una petición a sus compañeros de clase o al educador presente en el aula. El resto del aula observará la conducta de los voluntarios y dará el feedback sobre cada una de las ejecuciones realizadas, finalizando con una reflexión sobre como debemos formular las peticiones de forma adecuada. Para guiar el debate el educador puede utilizar preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho su compañero? ¿es una petición honesta o deshonesta? ¿cómo se sentiría el compañero si hacen una petición de forma grosera?. Para las segunda actividad, cada alumno colorea una situación de hacer peticiones de las 26 propuestas en la actividad 7 del cuaderno del alumno. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clases o del educador si es necesario. Se deberá favorecer la comunicación y la reflexión del alumnado. La actividad 8 se enviará como tarea para la casa, el alumno tendrá que hacer algunas situaciones de peticiones siguiendo los pasos que han aprendido.			
Recursos			
- Cuaderno del alumno - Ejemplos a leer		- Cartulina - Papel y lápiz	

Sesión N°	6	FECHA:	MODULO 5
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no. - Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada. - Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por rechazar una petición, explicándose seguidamente el concepto del mismo. A continuación se leerán 2 relatos breves, se le pedirá a los niños que estén atentos de forma que puedan identificar cual es el problema que tiene Lucia, en la primera historia, y el de marco, en la segunda, intentando comprender como se sienten. Una vez finalizado los cuentos, se debatirá en cuanto a la pregunta formula y como hacer para ayudarlos, estilo de comportamiento de cada niño, si las peticiones son honestas, entre otras preguntas. A continuación, se conversará sobre la importancia de saber rechazar peticiones, y se darán pasos a seguir sobre como logra hacerlo de forma correcta (usar cartulina). Se procederá a leer un par de ejemplos, donde el alumnado deberá responder como rechazarían cada propuesta tomando en cuenta si es honesta o no. La actividad práctica a realizar consistirán en recortar las tarjetas de la actividad 9 y se le reparte al azar a cada uno de los niños. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una correspondiente a hacer la petición (honesta o deshonesta), y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración los sujetos tendrán que representar la situación. Se deberá aprender de ver a los compañeros actuar, y de tomar la posición. El educador guiará el debate (¿qué tal rechazo el compañero la petición? ¿fue honesta o deshonesta?), así como elogiar respuestas correctas y realizar un feedback. La tarea para la casa, consiste en escribir dos o más ejemplos de situaciones que te hayan ocurrido en el que hayas tenido que poner practica la habilidad de rechazar peticiones.			
Recursos			
- Fichas recortadas - Cartulina - Relatos - Ejemplos a leer			

Sesión N°	7	FECHA:	MODULO 6
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas. - Perder el miedo a expresar críticas. - Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica. - Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se empezará por definir qué es hacer una crítica, preguntándole al alumnado qué entienden ellos por hacer críticas. Dentro de esta explicación se deberá hacer la distención de una crítica bienintencionada de una malintencionada, anexando como funcionan estos tipos de críticas en cada uno de los estilos de comportamientos (pasivos, agresivo y asertivos), junto a respectivos ejemplos. Se procederá a explicar la importancia de las criticas y cómo hacer críticas correctamente (usar cartulina). Se procederá a leer una serie de ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una crítica bienintencionada o malintencionada, y en segundo lugar, si es bienintencionada cómo podría explicarse. Para la primera actividad práctica, algunos alumnos intentarán expresar uno por uno de forma amable una o mas críticas a algún compañero bajo la siguiente formula (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio) {el docente puede llevar a cabo primero una representación}. Para guiar el debate el educador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho el compañero? ¿cómo se han sentido? ¿qué dificultades han encontrado? ¿cómo creen que se ha sentido el compañero? , etc. En las segunda actividad, se formaran parejas, y donde intercambiaran cuaderno de trabajo. Los niños deberán completar la actividad 10 escribiendo su crítica al compañero que han intercambiado el cuaderno. Los niños se llevaran una tarea a la casa, deberán expresar durante una semana al menos una crítica, siguiendo los pasos aprendido y tomar registro de la misma.			
Recursos			
- Ejemplos a leer - Cartulina - Hoja de actividad 10			

Sesión N°	8	FECHA:	MODULO 6
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica. - Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana. - Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas - Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se empezará por definir qué es hacer afrontar una crítica preguntándole al alumnado que entienden ellos por "afrontar una crítica." Se ahondara el tema, se retomará la diferencia entre críticas bienintencionadas y malintencionadas y como estas se relacionan a su vez con los estilos de comportamientos (asertivos, pasivos y agresivos), con respectivos ejemplos. Se deberá abordar la importancia de saber afrontar criticas, así como con estrategias sobre cómo afrontar una crítica (usar una cartulina como clave visual para los niños). A continuación, se presentaran algunos ejemplos de situaciones en las que habría que afrontar una crítica, y donde el alumnado deberá decir como se podrían afrontar cada una de ellas teniendo en cuenta si es bienintencionada, malintencionada o dudosa. Para la actividad práctica a realizar se recortaran las tarjetas que aparecen en la actividad 11 del cuaderno del alumno, y se reparten a cada alumno al azar. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos número iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica, la otra a afrontar una crítica. El objetivo consiste en observar la representación de los alumnos que afrontan la crítica utilizando estrategias aprendidas y aportando retroalimentación a los alumnos. Para guiar el debate el educador puede preguntar: ¿qué tal ha afrontado su compañero la crítica? ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa? Se enviará tarea para la casa, deberán realizar actividad 12 del cuaderno de trabajo, en esta los alumnos deberán identificar el tipo de crítica que corresponde y subrayar la respuesta correcta, y además, escribir que dirían ante la crítica.			
Recursos			
- Ejemplos a leer - Cartulina - Cuaderno del alunando			

Sesión N°	9	FECHA:	MODULO 7
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas. - Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente. - Ensenar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema. - Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones. - Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución. - Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata. - Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás. - Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.			
Estrategia(s)			
- Instrucciones - Reforzamiento - Modelado - Representación de papeles - Feedback - Tarea para la casa.			
Actividad(es)			
Se empezará por definir qué es solucionar problemas interpersonales, preguntándoles qué entienden ellos por resolución de conflictos. Se procederá a explicar la teoría del tema (definición de conflicto interpersonal, el papel que juego esto en los niños), junto con ejemplos. Igualmente, como en sesiones anteriores se deberá explicar como estas estrategias para enfrentar problemas varían en función de los estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo), se recordaran conceptos y se darán ejemplos de cómo soluciona cada persona una situación con cada uno de los estilos. Es importante que los niños captan la importancia de ser asertivos, así como también la importancia de saber solucionar problemas interpersonales. Usando un medio visual (cartulina) se explicarán pasos a seguir para la solución de conflictos interpersonales. A continuación, se presentarán 2 ejemplos de situaciones en las que habrá que solucionar un problema, el alumnado deberá decir cómo lo solucionaría siguiendo paso a paso el método señalado. Se realizará la actividad 13 del cuaderno del alumno, los alumnos se pondrán en parejas, y por escrito, tendrán que contestar lo siguiendo: 1) identificar cuál es el problema 2) las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema 3) el tipo de comportamiento que se daría en cada solución 4) las posibles consecuencias, 5) elegir la solución que resuelva mejor el conflicto. Para la siguiente actividad, se crearan grupos de 3 a 4 personas, se le preguntará al alumnado problemas que se le hayan presentando y no hayan sabido resolver, seguidamente llevarán ficha 14 del cuaderno del alumnado. Para la casa, el alumno seleccionará un problema de relación que quiera solucionar, y por escrito, elabora un plan de acción recurriendo cada uno de los pasos enseñados.			
Recursos			
- Ejemplos a leer - Cartulina - Cuaderno del alumnado			

Sesión N°	10	FECHA:	JUEGO GALAXIA HABIS
Área(s)			
- Social.			
Objetivo(s)			
- Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos. - Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones. - Repasar cómo hacer y afrontar críticas. - Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos. - Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.			
Estrategia(s)			
- Juego - Reforzamiento - Retroalimentación.			
Actividad(es)			
Se realizará una versión modificada del juego Galaxia Habis. Se divide la clase en equipos de 3 a 6 jugadores, con un mínimo de 3 equipos y un máximo de 6. Esta división de hará de forma azarosa. Se tendrá un dado que posea los siguientes colores: rosa, azul, verde, morado, rojo, amarillo, donde cada uno corresponderá a: Rosa ..... Expresar sentimientos positivos y negativos Azul ..... Hacer peticiones y rechazarlas Verde .....Iniciar, mantener y finalizar conversaciones Morado .....Hacer críticas y afrontar críticas Rojo .....Hacer cumplidos y recibirlos Amarillo .....Asertividad y solución de problemas interpersonales Los grupos deberán lanzar los dados, y responder las preguntas del color que el dado haya señalado, si responden correctamente se refuerza con una estrella del color contestado. El primer grupo en adquirir una estrella de todos los colores, gana el juego. El educador puede dar feedbacks cuando los niños se equivoquen ¿qué consideran de la respuesta de Pedro? ¿es asertivo o pasivo?, entre otras preguntas guías.			
Recursos			
- Cartas de juego			

ANEXO D.

Cuestionario multimodal de interacción escolar en su versión final (CMIE-IV)

Versión de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012)

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)
(Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)

Iniciales del nombre: _____ Sexo: chico ❑ chica ❑ Edad: _____
Colegio: _____ Curso: _____

A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una **X** en el número que mejor explique **cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses**. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	*Nunca*	*Pocas*	*Bastantes*	*Muchas*
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación	1	2	3	4
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
7. Me han insultado	1	2	3	4
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
9. Me he reído de algún compañero	1	2	3	4
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	1	2	3	4
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)	1	2	3	4
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	1	2	3	4
13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase	1	2	3	4
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4

15. Se han reído o burlado de mí	1	2	3	4
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	1	2	3	4
18. Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento	1	2	3	4
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	1	2	3	4
20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal	1	2	3	4
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	1	2	3	4
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación	1	2	3	4
25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)	1	2	3	4
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	1	2	3	4
28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
30. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido	1	2	3	4
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia	1	2	3	4
33. Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	1	2	3	4

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

❑ En la entrada/salida del centro	❑ En el patio
❑ En los pasillos	❑ En la clase
❑ En los servicios/WC	❑ En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración.

ANEXO E.

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

Versión de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012) – Revisada

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) *(Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)*
Iniciales de nombres y apellidos: Sexo: masculino ❑ femenino ❑ Edad:_____ Colegio: _____ Curso: _____
A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una **X** en el número que mejor explique **cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses**. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarlo pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle la merienda, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para parar la situación	1	2	4	4
4. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarlo pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marcho.	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero.	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para parar la situación	1	2	3	4
7. Me han insultado.	1	2	3	4
8.Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	4	4
9.Me he reído de algún compañero.	1	2	3	4
10. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos).	1	2	3	4
11. Me hace gracia cuando insultan a alguien de la clase.	1	2	3	4
12.Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho.	1	2	3	4
13. Se han reído o burlado de mí.	1	2	3	4
14. Le hago bromas pesadas a otros compañeros.	1	2	3	4
15. Mis compañeros critican cualquier cosa que hago	1	2	3	4

o digo.				
16. Me meto para parar la situación si le están pegando a algún compañero.	1	2	3	4
17. Me han puesto apodos que me hacen sentir mal.	1	2	3	4
18. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación.	1	2	3	4
19. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar la merienda, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
20. Me río cuando le hacen bromas pesadas a mis compañeros	1	2	3	4
21. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para parar la situación	1	2	3	4
22. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole apodos, etc.)	1	2	3	4
23. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
24. Si le pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
25. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
26. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
27. Si amenazan a alguien, me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
28. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro.	1	2	3	4
29. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido.	1	2	3	4
30. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

☐ En la entrada/salida del colegio	☐ En el patio
☐ En los pasillos	☐ En la clase
☐ En los baños	☐ En la calle

ANEXO F.

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

Versión de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012) – Tras revisión de expertos

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) *(Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)*
Iniciales de nombres y apellidos: Sexo: masculino ❑ femenino ❑ Edad:_____ Colegio: _____ Curso: _____
A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una **X** en el número que mejor explique **cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses**. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (aplicado la ley del hielo o me han dejado de hablar)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarlo pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle la merienda, el dinero, hacerle sus tareas, etc.) me meto para parar la situación	1	2	3	4
4. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarlo pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marcho.	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero.	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para parar la situación	1	2	3	4
7. Me han insultado.	1	2	3	4
8.Si le pegan a alguien, observo y no hago nada para ayudar	1	2	3	4
9.Me he reído de algún compañero.	1	2	3	4
10. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos).	1	2	3	4
11. Me hace gracia cuando insultan a alguien de la clase.	1	2	3	4
12.Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho.	1	2	3	4
13. Se han reído o burlado de mí.	1	2	3	4
14. Le hago bromas pesadas a otros compañeros.	1	2	3	4
15. Mis compañeros de clases critican cualquier cosa	1	2	3	4

que hago o digo.				
16. Me meto para parar la situación si le están pegando a algún compañero.	1	2	3	4
17. Me han puesto sobrenombres que me hacen sentir mal.	1	2	3	4
18. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación.	1	2	3	4
19. Mis compañeros me obligan a hacer cosas que no quiero (ej. dar mi merienda, dinero, hacer sus tareas)	1	2	3	4
20. Me río cuando le hacen bromas pesadas a mis compañeros	1	2	3	4
21. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para parar la situación	1	2	3	4
22. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole apodos, etc.)	1	2	3	4
23. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
24. Si le pegan a otro compañero ánimo para que continúe la situación	1	2	3	4
25. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
26. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
27. Si amenazan a alguien, me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
28. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro.	1	2	3	4
29. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido.	1	2	3	4
30. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4

ANEXO G.

Escala de Ansiedad social - Versión de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016)

A continuación se describen algunas situaciones, coloca una **X** en el número que mejor explique **cuántas veces has vivido estas situaciones en los últimos meses**. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

	Jamás	A veces	Frecuentemente	siempre
1. Me da miedo ser rechazado por tener una opinión diferente.	1	2	3	4
2. Expongo a pesar de saber que me pueden criticar.	1	2	3	4
3. Cuando estoy con mis amigos pienso repetidamente lo que diré o haré por miedo a que me juzguen.	1	2	3	4
4. Me ruborizo si alguien me mira directamente a los ojos.	1	2	3	4
5. Me apena que alguien me observe mientras realizo alguna actividad.	1	2	3	4
6. Me da miedo quedar en ridículo si expreso mis puntos de vista.	1	2	3	4
7. Cuando estoy con un grupo de personas pienso que si fallo seré humillado.	1	2	3	4
8. Cuando realizo una actividad y alguien me observa, me cuesta concentrarme.	1	2	3	4
9. Tomo muy a pecho lo que me dicen los demás.	1	2	3	4
10. Evito conversar con personas que sepan más que yo sobre algún tema porque me siento inferior.	1	2	3	4
11. Expreso mi opinión sobre un tema a pesar de que me sienta ansioso al hacerlo.	1	2	3	4
12. Evito conversar con personas con puntos de vista diferentes a los míos porque me siento menos inteligente.	1	2	3	4

13. Cuando voy a exponer, tengo miedo desde días antes.	1	2	3	4
14. Converso tranquilamente con personas que recién conozco.	1	2	3	4
15. Cuando me tengo que dirigir a una persona por pri- mera vez, creo que me va a criticar.	1	2	3	4
16. Hablo por teléfono con fluidez, aunque sea con alguien que no conozco.	1	2	3	4
17. Cuando entro a un lugar en el que hay varias personas, siento como si todos me observaran.	1	2	3	4
18. La lengua se me traba cuando voy a hacer una exposición.	1	2	3	4
19. Cuando expongo en público, siento que mi temperatura corporal aumenta.	1	2	3	4
20. Cuando voy a exponer mis ideas ante un grupo, siento la boca seca.	1	2	3	4

ANEXO H.

Escala de Ansiedad social - Versión de Altuve, Rodríguez y Aguilar (2016) / Tras revisión de expertos

A continuación se describen algunas situaciones, coloca una **X** en el número que mejor explique **cuántas veces has vivido estas situaciones en los últimos meses**. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas. Las respuestas serán **CONFIDENCIALES.**

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me da miedo ser rechazado por tener una opinión diferente.	1	2	3	4
2. Expongo a pesar de saber que me pueden criticar.	1	2	3	4
3. Cuando estoy con mis amigos pienso repetidamente lo que diré o haré por miedo a que me juzguen.	1	2	3	4
4. Me sonrojo si alguien me mira directamente a los ojos.	1	2	3	4
5. Me apena que alguien me observe mientras realizo alguna actividad.	1	2	3	4
6. Me da miedo quedar en ridículo si expreso mis puntos de vista.	1	2	3	4
7. Cuando estoy con un grupo de personas pienso que si fallo seré humillado.	1	2	3	4
8. Cuando realizo una actividad y alguien me observa, me cuesta concentrarme.	1	2	3	4
9. Tomo muy a pecho lo que me dicen los demás.	1	2	3	4
10. Evito conversar con personas que sepan más que yo sobre algún tema porque me siento inferior.	1	2	3	4
11. Expreso mi opinión sobre un tema a pesar de que me sienta nervioso al hacerlo.	1	2	3	4
12. Evito conversar con personas que piensen diferente porque me siento menos inteligente.	1	2	3	4
13. Cuando voy a exponer, tengo miedo desde días antes.	1	2	3	4

14. Converso tranquilamente con personas que recién conozco.	1	2	3	4
15. Cuando me tengo que dirigir a una persona por primera vez, creo que me va a criticar.	1	2	3	4
16. Hablo por teléfono con fluidez, aunque sea con alguien que no conozco.	1	2	3	4
17. Cuando entro a un lugar en el que hay varias personas, siento como si todos me observaran.	1	2	3	4
18. La lengua se me traba cuando voy a hacer una exposición.	1	2	3	4
19. Cuando expongo en público, siento que mi temperatura corporal aumenta.	1	2	3	4

20. Cuando voy a exponer mis ideas ante un grupo, siento la boca seca.	1	2	3	4

ANEXO I.

Cuestionario dirigido a maestros para la clasificación de los alumnos

de acuerdo a sus conductas más frecuentes de Matos (1995)

Cuestionario de clasificación de conductas para el maestro
Milena Matos (1995)

Maestra: _____ **Grado: _____**

Conducta	Alumno	Edad	Sexo		Código
			M	F	
1. Se distrae en clases. Parece que soñara despierto					D
2. Busca peleas. Molesta físicamente a sus compañeros.					Aa2
3. Se destaca en clases de educación física o en algún deporte por su buena ejecución.					D
4. Le gusta prestar sus clases a sus compañeros.					Pa2
5. Contesta de forma grosera o desafiante a los maestros					Aa1
6. Destruye sus trabajos, útiles, uniformes o cualquier otra cosa de su propiedad.					Aa2
7. Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, les da las gracias, pide por favor sonríe)					Pa1
8. Demuestra habilidad para las manualidades.					D

9. Dice palabras ofensivas a sus compañeros (Insultos, groserías).					Aa1
10. No tiene grupo de amigos en el colegio					D
11. Pone apodos molestos que dejan en ridículo a sus compañeros.					Ab1
12. Se queda solo en el recreo.					D
13. Ayuda a los demás con su tarea. Le gusta enseñar lo que sabe a alguno que tenga dificultad.					Pa1
14. Destruye los objetos y/o muebles de la escuela (plantas, ventanas, carteleras, etc).					Aa2
15. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.					D
16. Se comporta generosamente (ej: comparte su merienda).					Pa2
17. Acostumbra a hablar mal de los demás. Critica destructivamente a sus compañeros.					Ab1

18. Se observa triste una gran parte del tiempo.					D
19. Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera cooperación de los alumnos.					Pa2
20. Actúa como niño mimado. Hace malacrianzas.					D
21. Casi siempre se muestra encentra de lo que los otros dicen. Discute mucho por este objetivo.					Ab1
22. Trata de evitar peleas que se forman. Actúa de forma conciliadora.					Pa2
23. Se comporta jactanciosamente. Se le echa ante los demás.					D
24. Golpea con frecuencia a sus compañeros, con las manos, pies u objetos.					Aa2
25. Ayuda su compañero cuando tienen accidente, caídas, quemadas, cortadas, etc. Los levantan o les brindan primeros auxilios.					Pa2
26. Le gusta participar en actos culturales que se organicen en el colegio.					D

27. Se burla de sus compañeros que tiene dificultades para relacionarse con los demás.					Ab1
28. Se molesta fácilmente en situaciones de juego.					D
29. Anima a sus compañeros en la ejecución de alguna tarea o actividad.					Pa1
30. Rompe o ensucia los útiles, cuadernos o uniformes de los demás.					Aa2
31. Es muy callado. No conversa con sus compañeros ni aún en el recreo.					D
32. Consuela a sus compañeros cuando están tristes o pasando por una situación difícil.					Pa1
33. Acostumbra amenazar o dominar a la fuerza a sus compañeros.					Aa1
34. Felicita a los compañeros que salen bien en sus estudios.					Pa1
35. Busca ayuda del adulto para solucionar situaciones conflictivas que se le presenten con otros compañeros.					D

36. Demuestra cariño a sus compañeros de diferentes formas (apretadas de mano, obsequios, palmadas en la espalda).					Pa2
37. Acostumbra a lanzar piedras, taquitos, o cualquier objeto que pueda lesionar a otros.					Aa2
38. Demuestra facilidad para expresarse verbalmente.					D
39. Utiliza la violencia para ser aceptado en un grupo de juego.					Aa2
40. Habla mucho en clase. Entorpece el desenvolvimiento de la misma.					D
41. Trata amablemente a los compañeros (saluda amistosamente, da las gracias, etc)					Pa1
42. Casi siempre se muestra tolerante y evita discutir con los que lo molestan o provocan.					Pb2

ANEXO J.

Carta de contacto a las instuciones

Caracas, DÍA de MES DE AÑO

Escuela de Psicología
Universidad Católica Andrés Bello
Presente.

Antes que nada, un cordial saludo.

Me dirijo a ustedes en esta oportunidad con el fin de notificar por esta via, que para el momento me encuentro solicitando la ayuda de diferentes colegios para llevar a cabo el trabajo de grado para obtener mi licenciatura en psicologia. El estudio consiste en la aplicación de un programa de entramiento de habilidades en niños entre 9 y 12 años de edad, el cual puede generar multiples ventajas en los aulas aplicados como: propociar a los alumnos habilidades para relacioanrse de forma positiva con los demas, enseñar hacer amigos, redurcir incidencias de comportamiento agresivos/bullying, entre otras cosas.

Para lograr estos objetivos, se requiere la incertación del programa en un aula de clase por un periodo de 10 semanas, donde el evaluador se encargá del entrenamiento al docente. En casos de tener consciencia de la incidencia de acoso escolar dentro de la instituación, se agradece contactar, de forma que se pueda llegar un acuerdo donde ambos resultariamos favorecidos.

Sin más a que hacer referencia, y agradeciendo su disposicion de leer esta cara, se despide de usted

Carlos Taraschi
23.743.947
0414-8247964

ANEXO K.

Carta de consentimiento de los padres



Por medio de la presente, yo (nombre de presentante), _____, portador de la cedula de identidad _____, y representante del alumno_____, del grado: _____ sección: ____, Si____ No____ autorizo, que mi hijo participe en la evaluación llevada a cabo para la investigación del trabajo de licenciatura del alumnado de la universidad Católica Andrés Bello, el cual busca intervenir situaciones de maltrato escolar (bullying)

Nota: todos los resultados serán anónimos, y se garantizará la salud y bienestar de todos los niños ante la evaluación realizada.

_____ Firma del representante

Carlos Taraschi S.
Psicólogo



Por medio de la presente, yo (nombre de presentante), _____, portador de la cedula de identidad _____, y representante del alumno_____, del grado: _____ sección: ____, Si____ No____ autorizo, que mi hijo participe en la evaluación llevada a cabo para la investigación del trabajo de licenciatura del alumnado de la universidad Católica Andrés Bello, el cual busca intervenir situaciones de maltrato escolar (bullying)

Nota: todos los resultados serán anónimos, y se garantizará la salud y bienestar de todos los niños ante la evaluación realizada.

_____ Firma del representante

Carlos Taraschi S.
Psicólogo

ANEXO L.

Guía de seguimiento para el docente

Guía para el docente

Sesión N˚	1	FECHA:	

Objetivo(s)

- Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
- Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
- Comprender y practicar la asertividad
- Fomentar conductas asertivas

Estrategia(s)

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad(es)

Se empieza la sesión preguntando sobre que piensan los niños que son las habilidades sociales. Se debe definir que son las habilidades sociales y la importancia de las mismas. Se deberá ir explicando de forma que pueda incluirse a los niños en la formulación de su concepto (Ejemplo: Pedro, ¿qué es una habilidad? ¿cuál es tu habilidad?). Se debe comprender el concepto de habilidades sociales y sus elementos verbales, no verbales y paralingüísticos. Seguidamente se le preguntará a los niños cuales creen que son las importancia de desarrollar estas habilidades. El maestro a medida que los niños van participando deberá moldear sus respuestas en caso de que no acierten, y deberá reforzar con elogios las respuestas correctas.

A continuación se explicará brevemente a explicar los estilos de comportamientos, y se procederá a leer una historia (Mis Tres Nuevos Amigos), los alumnos deberán prestar atención al breve relato y contestaran preguntas sobre el mismo y el estilo de comportamiento. Al finalizar, escribirán en la pizarra características del comportamiento de cada personaje.

Para que lo niños puedan entender y observar los estilos de comportamiento se puede hacer una demostración, en el que participen el educador y los alumnos. Se debe dar un ejemplo en el que la misma situación se repita tres veces con cada uno de los comportamientos. El educador estimulará la reflexión de los alumnos con las preguntas: ¿cómo se sentirán si responden de forma pasiva? ¿si responden de forma agresiva? ¿si responden de forma asertiva? ¿cómo se sentirá la otra persona?

Se realizará la actividad 1 del cuaderno del alumno, se dividirá a los niños en grupos de 3 personas, y a cada uno se les asignara una situación, de las propuestas en el cuaderno, que tendrán que representar al resto de sus compañeros, el resto del grupo tendrá que adivinar la conductas representas y pasar a la reflexión de cual estilo de comportamiento es el más adecuado. El maestro deberá dar feedback y elogios a respuestas acertadas.

Se enviará actividad 2 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, la cual el maestro deberá corregir y devolver comentarios durante la semana.

Recursos

- Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- Historia “mis tres nuevos amigos.”

Logro(s)

- Los niños logran reconocer la importancia de las habilidades sociales.
- Los niños logran diferenciar entre los estilos de comportamientos.
- Los niños logran poner en practica la conducta asertiva.

Dificultades
☐ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones. ☐ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades. ☐ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. ☐ Los niños se mostraron muy dispersos. ☐ No se contaba con todos los recursos necesarios. ☐ Otro: _____
Factores que favorecieron los alcances de los logros
☐ Los niños entendían las instrucciones realizadas ☐ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. ☐ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. ☐ Otro _____
Observaciones

SESION N°	2	FECHA:

Objetivo(s)

- Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos.
- Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales.
- Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
- Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
- Hacer que las relaciones con los demás sean agradables.
- Mejorar autoestima y la de los demás.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por hacer y recibir cumplidos. Posterior se explicará brevemente y se darán ejemplos de su diferencia, entendiendo que si utilizamos esa forma positiva de expresarnos con los demás, es más probable que los demás nos respondan de la misma manera, consiguiendo relaciones interpersonales gratificantes. Aquí se deberá inducir como se diferencia esta habilidad en cuanto a los diferentes estilos de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos). Se le pedirá a los niños que empiecen a dar ejemplos de los tipos de respuestas a los cumplidos según el tipo de comportamiento. Seguidamente se enseñará cómo hacer cumplidos y cómo recibirlos (presentar en una cartulina) y a continuación se leerán unos ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir el cumplido que podría hacerse en cada situación. La primera actividad a realizar consistirá en decir el nombre del compañero que se tiene al lado, sustituyendo los apellidos por cumplidos.

Para la segunda actividad práctica, un alumno pondrá una silla en medio del salón, los compañeros deberán darle un cumplido, así se irán turnando los diferentes alumnos. Para finalizar cada alumno escribiera en un papel su nombre, una vez escritos todos los nombres, el educador los recoge y los repartirá al azar de tal forma que todos reciban un papel con el nombre de un compañero. Estos deberán hacerle un cumplido correctamente al compañero del papel, los otros deberán recibir el cumplido adecuadamente. Se reforzará los cumplidos realizados adecuadamente con elogios. Se devolverán feedback para quien no logre hacer la tarea correctamente.

La tarea 3 del cuaderno del alumno será mandaba como tarea para el hogar, los niños deberán hacer un cumplido por día y tener registro del mismo.

Recursos

Cuaderno de trabajo para los niños	Papel y lápiz
Ejemplos a leer	Cartulina guía.
Sillas	

Logros

- Los niños recuerdan los diferentes estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo).
- Los niños logran dar ejemplos de los tipos de respuesta a los cumplidos (tomando en cuenta el estilo de comportamiento).
- Los alumnos logran ser asertivos y colocar cumplidos a sus compañeros de clases.
- Los alumnos reciben adecuadamente los cumplidos (agradecen o devuelven información positiva al amigo).

Dificultades

□ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones. □ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades. □ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. □ Los niños se mostraron muy dispersos. □ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	3	FECHA:

Objetivo(s)

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por expresar sentimientos. Explicar que la expresión de los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Inducir la diferencia entre sentimientos positivos y negativos, resaltar que no debemos pasar momentos en los que comuniquemos como nos sentimos, si algo les ha gustado o disgustado se debe hacer saber, esto se debe entrelazar con los comportamientos agresivos y pasivos, y ser explicado mediante una serie de ejemplos. Se procederá a dibujar en la pizarra unas caras con expresiones emocionales, y los alumnos deberán ir identificando los sentimientos correspondientes a cada una de esas caras (se aceptaran poner sinónimos, lo importante es usar un adjetivo emocional). A continuación en conjunto con los niños se elaborará la importancia de expresar los sentimientos y se pasará a explicar cómo expresar sentimientos y cómo recibir sentimientos (cartulinas). A continuación se leerán una serie de ejemplos de las situaciones en las que habría que expresar un sentimientos, el alumnado deberá decir como expresaría el sentimiento.

Para la primera actividad práctica, siguiendo un orden, todos los alumnos deberán expresar como se sienten o se han sentido en una situación determinada. A continuación cada niño elegirá un sentimiento de los 32 que aparecen en el cuaderno del alumnado, y lo rodea con su color favorito, seguidamente cada uno formará frases con el sentimiento coloreado. Por último, se recortaran las fichas de la actividad 5 del cuaderno del alumno, una corresponde al sentimiento negativo y otra al positivo, se reparten a dos voluntarios, primero uno, y después otro, se levantaran de su sitio y se dirigirán al compañero que le expresarán un sentimiento. Los que reciben se quedan con las tarjetas y proceden hacer el mismo proceso.

Actividad 6 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, deberán completar frases con el sentimiento que genere cada situación.

Recursos

Cuaderno de trabajo para los niños	Papel y lápiz
Ejemplos a leer	Colores
Pizarrón y marcadores	Cartulina guía.

Logros

- Los niños reconocen emociones positivas y negativas.
- Los alumnos elaboran sobre la importancia de mostrar sus afectos.
- Los niños expresan emociones ante situaciones hipotéticas
- Niños reconocen emociones ante situaciones actuales o previas en su cotidianidad.
- Niños desarrollan capacidad de expresar sus emociones a sus compañeros de clases.

Dificultades

□ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones. □ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades. □ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. □ Los niños se mostraron muy dispersos. □ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	4	FECHA:

Objetivo(s)

- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales
- Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
- Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
- Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se le preguntará al alumnado que entienden por iniciar, mantener y finalizar conversaciones. El docente deberá explicar lo que implicada cada acción, y como hacerlo de forma adecuada. Puede realizar preguntas tales como: ¿Alguien puede contar algún situación en la que tuvo que finalizar una conversación? ¿qué hiciste? ¿cómo te sentiste? ¿en que situación es necesario finalizar una conversación? (entre otras). Explicar de forma breve la importancia de conocer por qué es importante saber, iniciar y mantener conversaciones así como estrategias sobre cómo realizar cada acción (usar lámina guía) . A continuación se leerán ejemplos, en las que habría que iniciar, mantener y finalizar conversaciones, el alumnado deberá decir como podría hacer en cada situación. Para la primera actividad práctica se deberá agrupar en pareja, durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se acabe el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clases lo que la pareja le ha contado, posterior a esto, se cambiarán las roles. En la segunda actividad, algunos voluntarios representarán situaciones que el docente le expondrá a los niños. Los alumnos tendrán que contribuir dando retroalimentación sobre cada una de las representaciones. Para ayudar el debate el educador puede preguntar ¿qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿ha conseguido mantenerla? ¿ha finalizado correctamente? , etc.

Para finalizar, cada alumno escribe su nombre en un trozo de papel y lo doblan sin que se vea lo escrito, el educador repartirá los papeles al azara. A continuación, por turnos, en un lugar visible de clase, cada niño o niña, tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero que le haya tocado. El resto del grupo observará y el educador fomentará el dar retroalimentación a los compañeros que estén participando.

La tarea para la casa en esta sesión consiste en llevar conversaciones fuera del aula siguiendo los pasos aprendidos y observar como otras personas llevan acabo esta habilidad.

Recursos

Ejemplos a leer	
Papel y lápiz	
Cartulina guía	

Logros

- Los alumnos contestan las preguntas realizadas, evalúan su comportamiento previo y reportan sentimientos asociados.
- Los niños logran dar ejemplos sobre como iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Los niños con capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones con su compañeros en situaciones de rol play,

□ Niños son capaces de brindar retroalimentación a sus compañeros.
Dificultades
□ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones. □ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades. □ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. □ Los niños se mostraron muy dispersos. □ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	5	FECHA:

Objetivo(s)

- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
- Saber pedir favores y ayuda a los demás.
- Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
- Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

Estrategias

□ Instrucciones,	□ Retroalimentación
□ Modelado	□ Reforzamiento
□ Representación de papeles	□ Tareas para la casa.

Actividad

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por peticiones. Se profundizará en el concepto de las mismas, así como también se clasificará las mismas en honestas o deshonestas, lo cual se enseñara recordando conceptos previos como los estilos de comportamiento (pasivos, agresivos y asertivos), esto será acompañado de ejemplos, mostrando como respondería cada persona con un estilo de comportamiento diferente. Se deberá explicar como hacer peticiones junto con unas cartulinas que sirva como apoyo visual. Se procederá a leer los ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una petición honesta o deshonesta, y en segundo lugar, si es honesta cómo podría expresarse. Para la primera actividad práctica los alumnos voluntarios harán una petición a sus compañeros de clase o al educador presente en el aula. El resto del aula observará la conducta de los voluntarios y dará el feedback sobre cada una de las ejecuciones realizadas, finalizando con una reflexión sobre como debemos formular las peticiones de forma adecuada. Para guiar el debate el educador puede utilizar preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho su compañero? ¿es una petición honesta o deshonesta? ¿cómo se sentiría el compañero si hacen una petición de forma grosera?.

Para las segunda actividad, cada alumno colorea una situación de hacer peticiones de las 26 propuestas en la actividad 7 del cuaderno del alumno. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clases o del educador si es necesario. Se deberá favorecer la comunicación y la reflexión del alumnado.

La actividad 8 se enviará como tarea para la casa, el alumno tendrá que hacer algunas situaciones de peticiones siguiendo los pasos que han aprendido.

Recursos

□ Ejemplos a leer	
□ Papel y lápiz	
□ Cartulina guía	

Logros

- □ Niños recuerdan estilos de de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos).
- □ Alumnos logran identificar peticiones honestas y deshonestas.
- □ Niños son capaces de realizar por su cuenta peticiones honestas a sus compañeros o al profesor.
- □ Los alumnos son capaces de dar un feedback asertivo a sus compañeros.

Dificultades

- □ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- □ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- □ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- □ Los niños se mostraron muy dispersos.

□ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	6	FECHA:

Objetivo(s)

- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

Estrategias

□ Instrucciones,	□ Retroalimentación
□ Modelado	□ Reforzamiento
□ Representación de papeles	□ Tareas para la casa.

Actividad

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por rechazar una petición, explicándose seguidamente el concepto del mismo. A continuación se leerán 2 relatos breves, se le pedirá a los niños que estén atentos de forma que puedan identificar cuál es el problema que tiene Lucia, en la primera historia, y el de marco, en la segunda, intentando comprender como se sienten. Una vez finalizado los cuentos, se debatirá en cuanto a la pregunta formulada y como hacer para ayudarlos, estilo de comportamiento de cada niño, si las peticiones son honestas, entre otras preguntas. A continuación, se conversará sobre la importancia de saber rechazar peticiones, y se darán pasos a seguir sobre como logra hacerlo de forma correcta (usar cartulina).

Se procederá a leer un par de ejemplos, donde el alumnado deberá responder como rechazarían cada propuesta tomando en cuenta si es honesta o no. La actividad práctica a realizar consistirán en recortar las tarjetas de la actividad 9 y se le reparte al azar a cada uno de los niños. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una correspondiente a hacer la petición (honesta o deshonesta), y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración los sujetos tendrán que representar la situación. Se deberá aprender de ver a los compañeros actuar, y de tomar la posición. El educador guiará el debate (¿qué tal rechazo el compañero la petición? ¿fue honesta o deshonesta?), así como elogiar respuestas correctas y realizar un feedback.

La tarea para la casa, consiste en escribir dos o más ejemplos de situaciones que te hayan ocurrido en el que hayas tenido que poner practica la habilidad de rechazar peticiones.

Recursos

□ Fichas recortadas	□ Ejemplos a leer.
□ Relatos	
□ Cartulina guía	

Logros

- □ Identifican adecuadamente los problemas presentados en la historia.
- □ Identifican adecuadamente las emociones que presentan los personajes.
- □ Reconocen formas para ayudar a los personajes de las historias, tomando en cuenta los estilos de comportamientos y los tipos de peticiones.
- □ Reconocen propuestas honestas y deshonestas.
- □ Los niños logran rechazar peticiones deshonestas de forma asertiva.
- □ Los alumnos son capaces de brindar feedback a sus compañeros, reconociendo el tipo de peticiones realizadas, estilo de comportamiento y adecuación del rechazo o aceptación.

Dificultades

- □ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- □ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.

□ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. □ Los niños se mostraron muy dispersos. □ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	7	FECHA:

Objetivo(s)

- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
- Perder el miedo a expresar críticas.
- Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
- Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es hacer una crítica, preguntándole al alumnado qué entienden ellos por hacer críticas. Dentro de esta explicación se deberá hacer la distención de una crítica bienintencionada de una malintencionada, anexando como funcionan estos tipos de críticas en cada uno de los estilos de comportamientos (pasivos, agresivo y asertivos), junto a respectivos ejemplos. Se procederá a explicar la importancia de las criticas y cómo hacer críticas correctamente (usar cartulina). Se procederá a leer una serie de ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una crítica bienintencionada o malintencionada, y en segundo lugar, si es bienintencionada cómo podría explicarse.

Para la primera actividad práctica, algunos alumnos intentarán expresar uno por uno de forma amable una o mas críticas a algún compañero bajo la siguiente formula (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio) {el docente puede llevar a cabo primero una representación}. Para guiar el debate el educador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho el compañero? ¿cómo se han sentido? ¿qué dificultades han encontrado? ¿cómo creen que se ha sentido el compañero? , etc.

En las segunda actividad, se formaran parejas, y donde intercambiaran cuaderno de trabajo. Los niños deberán completar la actividad 10 escribiendo su crítica al compañero que han intercambiado el cuaderno.

Los niños se llevaran una tarea a la casa, deberán expresar durante una semana al menos una crítica, siguiendo los pasos aprendido y tomar registro de la misma.

Recursos

Ejemplos a leer	
Hoja actividad 10	
Cartulina guía	

Logros

- Recuerdan estilos de comportamientos (asertivo, pasivo y agresivo).
- Niños logran reconocer criticas malintencionadas y bienintencionadas.
- Los alumnos realizan criticas bienintencionadas a sus compañeros.
- Los alumnos son capaces de realizar feedback constructivos y reconocer si su compañero realizó criticas bienintencionadas o malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	8	FECHA:

Objetivo(s)

- Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica.
- Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas
- Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es hacer afrontar una crítica preguntándole al alumnado que entienden ellos por "afrontar una crítica." Se ahondara el tema, se retomará la diferencia entre críticas bienintencionadas y malintencionadas y como estas se relacionan a su vez con los estilos de comportamientos (asertivos, pasivos y agresivos), con respectivos ejemplos. Se deberá abordar la importancia de saber afrontar criticas, así como con estrategias sobre cómo afrontar una crítica (usar una cartulina como clave visual para los niños). A continuación, se presentaran algunos ejemplos de situaciones en las que habría que afrontar una crítica, y donde el alumnado deberá decir como se podrían afrontar cada una de ellas teniendo en cuenta si es bienintencionada, malintencionada o dudosa.

Para la actividad práctica a realizar se recortaran las tarjetas que aparecen en la actividad 11 del cuaderno del alumno, y se reparten a cada alumno al azar. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos número iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica, la otra a afrontar una crítica. El objetivo consiste en observar la representación de los alumnos que afrontan la crítica utilizando estrategias aprendidas y aportando retroalimentación a los alumnos. Para guiar el debate el educador puede preguntar: ¿qué tal ha afrontado su compañero la crítica? ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa?

Se enviará tarea para la casa, deberán realizar actividad 12 del cuaderno de trabajo, en esta los alumnos deberán identificar el tipo de crítica que corresponde y subrayar la respuesta correcta, y además, escribir que dirían ante la crítica.

Recursos

Ejemplos a leer	
Hojas de actividad.	
Cartulina guía	

Logros

- Niños recuerdan la diferenciar y reconocer entre críticas bienintencionadas y malintencionadas.
- Niños recuerdan estilos de comportamiento (pasivo, agresivo y asertivo).
- Alumnos son capaces afrontar criticas, incluso en casos hipotéticos.
- Niños son capaces de realizar críticas
- Los alumnos son capaces de realizar un feedback a sus compañeros y evaluar el desempeño, tomando en cuenta los conceptos de criticas bienintencionadas y malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.

□ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. □ Los niños se mostraron muy dispersos. □ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	9	FECHA:

Objetivo(s)

- Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
- Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
- Ensenar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
- Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones.
- Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
- Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
- Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
- Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

Estrategias

□ Instrucciones,	□ Retroalimentación
□ Modelado	□ Reforzamiento
□ Representación de papeles	□ Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es solucionar problemas interpersonales, preguntándoles qué entienden ellos por resolución de conflictos. Se procederá a explicar la teoría del tema (definición de conflicto interpersonal, el papel que juega esto en los niños), junto con ejemplos. Igualmente, como en sesiones anteriores se deberá explicar como estas estrategias para enfrentar problemas varían en función de los estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo), se recordaran conceptos y se darán ejemplos de cómo soluciona cada persona una situación con cada uno de los estilos. Es importante que los niños captan la importancia de ser asertivos, así como también la importancia de saber solucionar problemas interpersonales. Usando un medio visual (cartulina) se explicarán pasos a seguir para la solución de conflictos interpersonales. A continuación, se presentarán 2 ejemplos de situaciones en las que habrá que solucionar un problema, el alumnado deberá decir cómo lo solucionaría siguiendo paso a paso el método señalado.

Se realizará la actividad 13 del cuaderno del alumno, los alumnos se pondrán en parejas, y por escrito, tendrán que contestar lo siguiendo: 1) identificar cuál es el problema 2) las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema 3) el tipo de comportamiento que se daría en cada solución 4) las posibles consecuencias, 5) elegir la solución que resuelva mejor el conflicto. Para la siguiente actividad, se crearan grupos de 3 a 4 personas, se le preguntará al alumnado problemas que se le hayan presentando y no hayan sabido resolver, seguidamente llenarán la ficha 14 del cuaderno del alumnado.

Para la casa, el alumno seleccionará un problema de relación que quiera solucionar, y por escrito, elabora un plan de acción recurriendo cada uno de los pasos enseñados.

Recursos

□ Ejemplos a leer	□ Cartulina guía
□ Hojas de actividad.	

Logros

- □ Recuerdan diferentes estilos de comportamiento (agresivo, asertivo, pasivo).
- □ Niños captan importancia de ser asertivos.
- □ Niños identifican adecuadamente problemas sociales.
- □ Los alumnos logran prever posibles consecuencias ante los hechos y posibles soluciones.
- □ Los alumnos proponen como resolver problemas siguiendo los pasos formulados.

Dificultades
□ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones. □ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades. □ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad. □ Los niños se mostraron muy dispersos. □ No se contaba con todos los recursos necesarios. Otro: _____
Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

SESION N°	10	FECHA:

Objetivo(s)

- Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos.
- Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Repasar cómo hacer y afrontar críticas.
- Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos.
- Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.

Estrategias

Juego	Instrucciones
Reforzamiento	
Retroalimentación	

Actividad

Se realizará una versión modificada del juego Galaxia Habis. Se divide la clase en equipos de 3 a 6 jugadores, con un mínimo de 3 equipos y un máximo de 6. Esta división de hará de forma azarosa. Se tendrá un dado que posea los siguientes colores: rosa, azul, verde, morado, rojo, amarillo, donde cada uno corresponderá a:

Rosa ..... Expresar sentimientos positivos y negativos

Azul ..... Hacer peticiones y rechazarlas

Verde .....Iniciar, mantener y finalizar conversaciones

Morado .....Hacer críticas y afrontar críticas

Rojo .....Hacer cumplidos y recibirlos

Amarillo .....Asertividad y solución de problemas interpersonales

Los grupos deberán lanzar los dados, y responder las preguntas del color que el dado haya señalado, si responden correctamente se refuerza con una estrella del color contestado. El primer grupo en adquirir una estrella de todos los colores, gana el juego. El educador puede dar feedbacks cuando los niños se equivoquen ¿qué consideran de la respuesta de Pedro? ¿es asertivo o pasivo?, entre otras preguntas guías

Recursos

Cartas de juego	Estrellas de cartulina
Dado	

Logros

- Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- Niños logran realizar cumplidos.
- Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
- Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros
□ Los niños entendían las instrucciones realizadas □ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. □ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. □ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. Otro _____
Observaciones

ANEXO M.

Guía de observación del facilitador

Guía del facilitador

Sesión N˚	1	FECHA:	

Objetivo(s)

- Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
- Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
- Comprender y practicar la asertividad
- Fomentar conductas asertivas

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- Historia “mis tres nuevos amigos.”

Logro(s)

- Los niños logran reconocer la importancia de las habilidades sociales.
- Los niños logran diferenciar entre los estilos de comportamientos.
- Los niños logran poner en practica la conducta asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Sesión N˚	2	FECHA:	

Objetivo(s)

- Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos.
- Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales.
- Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
- Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
- Hacer que las relaciones con los demás sean agradables.
- Mejorar autoestima y la de los demás.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Sillas
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Los niños recuerdan los diferentes estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo).
- Los niños logran dar ejemplos de los tipos de respuesta a los cumplidos (tomando en cuenta el estilo de comportamiento).
- Los alumnos logran ser asertivos y colocar cumplidos a sus compañeros de clases. \
- Los alumnos reciben adecuadamente los cumplidos (agradecen o devuelven información positiva al amigo).

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

☐ Los niños entendían las instrucciones realizadas ☐ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. ☐ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. ☐ Otro _____
Observaciones

Sesión N˚	3	FECHA:	

Objetivo(s)

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Los niños reconocen emociones positivas y negativas.
- Los alumnos elaboran sobre la importancia de mostrar sus afectos.
- Los niños expresan emociones ante situaciones hipotéticas
- Niños reconocen emociones ante situaciones actuales o previas en su cotidianidad.
- Niños desarrollan capacidad de expresar sus emociones a sus compañeros de clases.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Sesión N˚	4	FECHA:	

Objetivo(s)

- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales
- Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
- Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
- Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Los alumnos contestan las preguntas realizadas, evalúan su comportamiento previo y reportan sentimientos asociados.
- Los niños logran dar ejemplos sobre como iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Los niños con capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones con su compañeros en situaciones de rol play,
- Niños son capaces de brindar retroalimentación a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

☐ Los niños entendían las instrucciones realizadas ☐ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. ☐ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. ☐ Otro _____
Observaciones

Sesión N˚	5	FECHA:	

Objetivo(s)

- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
- Saber pedir favores y ayuda a los demás.
- Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
- Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Niños recuerdan estilos de de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos).
- Alumnos logran identificar peticiones honestas y deshonestas.
- Niños son capaces de realizar por su cuenta peticiones honestas a sus compañeros o al profesor.
- Los alumnos son capaces de dar un feedback asertivo a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Sesión N˚	6	FECHA:	

Objetivo(s)

- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Identifican adecuadamente los problemas presentados en la historia.
- Identifican adecuadamente las emociones que presentan los personajes.
- Reconocen formas para ayudar a los personajes de las historias, tomando en cuenta los estilos de comportamientos y los tipos de peticiones.
- Reconocen propuestas honestas y deshonestas.
- Los niños logran rechazar peticiones deshonestas de forma asertiva.
- Los alumnos son capaces de brindar feedback a sus compañeros, reconociendo el tipo de peticiones realizadas, estilo de comportamiento y adecuación del rechazo o aceptación.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Sesión N˚	7	FECHA:	

Objetivo(s)

- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
- Perder el miedo a expresar críticas.
- Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
- Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Hoja actividad 10
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Recuerdan estilos de comportamientos (asertivo, pasivo y agresivo).
- Niños logran reconocer criticas malintencionadas y bienintencionadas.
- Los alumnos realizan criticas bienintencionadas a sus compañeros.
- Los alumnos son capaces de realizar feedback constructivos y reconocer si su compañero realizó criticas bienintencionadas o malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Sesión N˚	8	FECHA:	

Objetivo(s)

- Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica.
- Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas
- Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Niños recuerdan la diferenciar y reconocer entre críticas bienintencionadas y malintencionadas.
- Niños recuerdan estilos de comportamiento (pasivo, agresivo y asertivo).
- Alumnos son capaces afrontar criticas, incluso en casos hipotéticos.
- Niños son capaces de realizar críticas
- Los alumnos son capaces de realizar un feedback a sus compañeros y evaluar el desempeño, tomando en cuenta los conceptos de criticas bienintencionadas y malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

☐ Los niños entendían las instrucciones realizadas ☐ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. ☐ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. ☐ Otro _____
Observaciones

Sesión N˚	9	FECHA:	

Objetivo(s)

- Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
- Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
- Ensenar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
- Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones.
- Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
- Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
- Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
- Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guía.

Logro(s)

- Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- Niños logran realizar cumplidos.
- Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
- Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros
☐ Los niños entendían las instrucciones realizadas ☐ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. ☐ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. ☐ Otro _____
Observaciones

Sesión N˚	10	FECHA:	

Objetivo(s)

- Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos.
- Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Repasar cómo hacer y afrontar críticas.
- Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos.
- Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Juego

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Estrellas de cartulina
- Dados
- Hojas de pregunta

Logro(s)

- Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- Niños logran realizar cumplidos.
- Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
- Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

☐ Los niños entendían las instrucciones realizadas ☐ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades. ☐ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas. ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión. ☐ Otro _____
Observaciones

ANEXO N.

Pasos a seguir en la aplicación del modelo: Una guía para el docente.

Pasos a seguir en la aplicación del modelo:
Una guía para el docente.

SESIÓN #1: INTRODUCCIÓN

1. Se inicia la sesión entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 1. Seguidamente, se les explica que a lo largo de diez semanas haremos diversas actividades con ellos sobre el tema de las habilidades sociales.
   1.1. Si el niño pregunta *¿Qué son habilidades sociales*? Dirigirse al paso 2. Es importante devolverle la pregunta *¿Qué entiendes tu por habilidades sociales? Convérsenlos y lo vamos explicando*.
2. Empezar la sesión preguntando a los alumnos: *¿Qué entiendes ustedes chicos por habilidades sociales?. ¿Fulanito, cual crees tú que sea tu mejor habilidad?*
   2.1. ***Definición que debe explicar****: la palabra «habilidades» es aquello que aprendemos y que somos capaces de hacer, que tenemos destreza, por ejemplo, alguno de ustedes seguro tiene alguna habilidad en algo, como lo es la habilidad de dibujar, la habilidad para lanzar la pelota, la habilidad con algún instrumento musical, etc. Por otra parte, la palabra «sociales» está relacionada con personas e implica un proceso interpersonal, es decir, cómo nos relacionamos con los demás: compañeros, hermanos, maestros, padres, amigos, etc. Por tanto, podemos definir de forma general las habilidades sociales como la capacidad que tenemos para relacionarnos bien con los demás, tener amigos y resolver problemas.*

   La mayor parte del tiempo estamos participando de la interacción social (ya sea en el colegio con compañeros y profesores, en la casa con la familia o en la comunidad con amigos), por tanto nuestra vida está orientada en gran medida por nuestras habilidades sociales. A menudo, los niños pueden tener dificultades para hacer y mantener amistades, pueden quedar fuera del juego en el patio de recreo o en la comunidad, ser objeto de burlas por parte de algunos niños, no ser invitados a cumpleaños y casa de otros o incluso son mal vistos por parte de otros niños por ser agresivos en la forma de relacionarse. Para prevenir o tratar problemas de este tipo, se plantea la necesidad de enseñar estrategias y habilidades para mejorar la relación social y prevenir problemas futuros relacionados con la falta de competencia social.

   Luego, se diferencian tres elementos en la conducta social:

d. ***Verbal*** *que hace referencia a lo que decimos, al contenido del mensaje.*
e. ***No verbal*** *que hace referencia a lo que hacemos, lo que expresamos con nuestro cuerpo, aquí tenemos por ejemplo la sonrisa, postura corporal, mirada, gestos, etc.*
f. ***Paralingüísticos*** *se refiere a cómo se dice el mensaje verbal, por ejemplo: el tono de voz, el volumen, la velocidad, etc.*

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos necesarios en el contexto de las relaciones sociales y que tienen como resultado una mayor satisfacción personal e interpersonal. La forma en que nos comportamos y lo que decimos cuando estamos con gente va a determinar si una persona es competente socialmente o no. Consideramos que un niño o niña tiene habilidades sociales cuando está capacitado para relacionarse, solucionar problemas y llevarse bien con los demás. Los niños que carecen de esas habilidades sociales corren el riesgo de no tener amigos, pueden presentar problemas de aislamiento social, rechazo, dificultad para resolver problemas interpersonales y, en general, se sienten más infelices.

   2.2. Si el alumno va explicando, a su manera de entender, los conceptos previamente explicados, se le felicita por su conducta, ej: "*muy bien fulanito*," además, se deberá de agregar la información necesaria para complementar el concepto, ej: "esto que me dices significa esto, pero además esto conlleva a X."
   2.3. Si el alumno realiza una definición inequívoca, se le corrige sin desestimarlo, Ej: "*Entiendo lo que me dices, pero en este caso no decimos eso, sino que una habilidad es*

(agrega defínción).” Sera importante NO USAR TECNICAS PUNITIVAS CON LOS NIÑOS TALES COMO: CASTIGOS, SER SACADOS DEL PROGRAMA O SER IGNORADOS. EL TRATO A TODOS DEBE SER MODULADO POR UN COMPORTAMIENTO ASERTIVO. Si la maestra siente que un niño “sabotea el entrenamiento,” conversar con él asertivamente.

3. Seguidamente, preguntar a los niños *por qué* consideran importante, tener adecuadas habilidades sociales.
   3.1. El maestro deberá ir escribiendo en la pizarra, las respuestas de sus alumnados.
   3.2. Las respuestas deben abarcar:
   ☺ Las relaciones con los demás se hacen más fluidas y agradables.
   ☺ Tienes más amigos y mejores amistades.
   ☺ Tienes menos problemas con los demás.
   ☺ Te llevas mejor con los profesores, amigos, compañeros, familia, etc.
   ☺ Resuelves de mejor forma los problemas interpersonales.
   ☺ Te sientes más feliz.
   3.3. Las respuestas que los niños no sean capaces de abstraer, la maestro deberá anexarlas y explicarlas.
   3.4. Cuando el alumnado responda de forma incorrecta, corregir de forma asertiva, Ej:”*Buen intento Fulano, pero en esta oportunidad esa no es una respuesta. ¡Sigue intentando!*
4. *Finalizada esta actividad, el docente procede a explicar los tipos de comportamientos:*
   Definición: ***Pasivo:*** *Al niño con comportamiento pasivo no le gusta ser el centro de atención, su timidez y vergüenza hace que le cueste mostrarse tal como es, se deja influir por los demás y no expresa sus sentimientos, opiniones y deseos. Siente que le exigen mucho y se aprovechan de él y tiende a evitar los problemas porque no sabe solucionarlos.*
   Agresivo: *Decimos que un niño tiene un comportamiento agresivo cuando utiliza un lenguaje grosero y ofensivo en sus relaciones, intenta quedar por encima imponiendo su manera de ver las cosas y tratando de presionar a los demás para conseguir lo que quiere. Se preocupa más de sí mismo que de los demás, por eso, ante un problema su objetivo va a ser el beneficio propio sin importarle lo que tiene que decir la otra parte. Su falta de empatía le hace ser parte en muchos problemas de relación, con un comportamiento que no hace sentir bien a los que les rodean.*
   Asertivo: *Un niño se comporta de forma asertiva cuando es capaz de expresar de manera directa, honesta y respetuosa sus pensamientos, sentimientos y deseos, respetando y teniendo en cuenta los pensamientos, sentimientos y deseos de los demás. Se muestra amable con las personas y soluciona los problemas mediante la comunicación y el diálogo intentando llegar a acuerdos con la otra parte. Es una persona sociable y educada en sus relaciones, se hace respetar por los demás y sabe rodearse de buenas amistades.*
   En los estilos de comportamiento hay que tener presente que no existe una persona que sea totalmente asertiva, pasiva o agresiva. Dependiendo de la situación, el momento o la persona con la que estemos, nos comportaremos de una forma u otra. Lo que sí existe es la tendencia a comportarnos de una manera, es decir, que en la mayoría de las situaciones nuestra conducta sea asertiva, pasiva o agresiva.
5. A continuación la maestra dirá: Ahora niños, traer a haberle explicado esto, les leeré una historia, Me gustaría que estuvieran muy atentos en cómo se comportan Eva, Fernando y Luis para después hablar sobre ellos.”

   HISTORIA: Mis tres nuevos amigos (leer en tono de voz alta y pausadamente).

Llegaba el fin de semana y se planteaba como otro más, me levantaría tarde, haría las tareas, llamaría a mis amigos para jugar y por la noche, me quedaría un rato con mis padres viendo la televisión hasta que el sueño entrara por la ventana dejándome vencer. Para mi sorpresa no fue así, era el cumpleaños de la abuela y pasaríamos con ella el fin de semana en el pueblo. La idea no me disgustaba, he ido muchas veces al pueblo, pero pensé que quizás me aburriría porque nunca había pasado más de un día allí.

La casa de mi abuela estaba situada en una calle cerca de un parque donde se oía a los niños jugar. Esa era mi oportunidad, me acercaría al parque y podría hacer nuevos amigos, y así lo hice. Me acerqué a un grupo de niños y niñas de mi edad que reían mientras uno contaba un chiste, me presenté y pronto me sentí como uno más del grupo, me llamó la atención la reacción de algunos de ellos cuando me presente. Por ejemplo, Eva bajó la cabeza, se puso roja y no volvió a dirigir la palabra en toda la tarde, escuchaba atentamente lo que decían los demás y si alguien le preguntaba algo se limitaba a responder sin decir nada más. Fernando me saludó un poco serio e indiferente y, como si no le importara quien era ni de dónde venía, siguió contando sus travesuras y no dijo más nada. Sin embargo, Luis me hizo sentir muy bien, pronto me sonrió y me preguntó de dónde venía, el curso que estaba haciendo y un montón de cosas más, que le empecé a contar al mismo tiempo que yo le preguntaba a él.

Al día siguiente, de nuevo me fui al parque, dispuesto a jugar y a seguir conociendo a mis nuevos amigos. Eva, volvió a ponerse como un tomate al verse, no le salía la voz pero creo que me saludó.

Fernando, me dejó un poco sin palabras, nada más verme me dijo de forma brusca algo así como:

«¡Qué pesado!, ¿ya estás otra vez aquí? ¿Es que no tienes más amigos?».

A lo que Luis respondió:

«Yo le dije que viniera, es mi amigo y me cae bien, deberías alegrarte, conoce un montón de juegos nuevos que puede enseñarnos»

«¡Bah!», replicó Fernando, «Me da igual, yo no necesito que me enseñen nada».

Ese día, volví a pasarla muy bien, no paraba de reírme con Luis contándonos historias del colegio, Eva, aunque seguía sin hablar, de vez en cuando le preguntábamos algo para hacerla participar en nuestras historias, me di cuenta que era muy tímida y que también quería divertirse. Sin embargo, Fernando como no quería jugar conmigo ni tampoco conocerme se quedó solo en un banco del parque y, aunque le insistimos para que se viniera no aceptó, por orgulloso.

Terminó el fin de semana, de vuelta a la casa y a la rutina. Me despedí de Luis prometiéndole que volvería a venir y agradeciéndole el haberme tratado tan bien, lo mismo le dije a Eva, con Fernando tuve más problema porque se mostró indiferente, tengo la esperanza de la próxima vez que vuelva, hacerlo cambiar de idea y conseguir llevarnos bien los cuatros, divertirnos y jugar juntos.

6. Al finalizar la lectura el docente realizará las siguientes preguntas en voz alta:
   ¿Cómo crees que se puede comportar Fernando con los demás? ¿Y Eva? ¿Luis?
   ¿A quién de los tres personajes te gustaría parecerte? ¿Por qué?
   ¿Quién crees que los puede hacer sentir mejor?
   ¿A quién de los tres personajes te gustaría tener como amigos? ¿Por qué?
   ¿Cuál de los tres personajes crees que tiene más amigos?
   ¿Cuál de los tres personajes crees que puede sentirse más feliz? ¿Por qué?
   ¿Cómo crees que resuelve cada uno los problemas?
   ¿Quién es el más valiente de los tres personajes? ¿Por qué?
   6.1. Se le dará el turno aquellos alumnos que vayan levantando la mano.
   6.2. Si existe algún alumno que no ha participado con anterioridad, darle el chance a él primero, la idea es la inclusión de todo el grupo.
   6.3. El maestro le dará el marcador para que en la pizarra orden las características principales de cada personaje.

Pasivo Eva	Agresivo Fernando	Asertivo Luis
Tímida Siente miedo de las pesonas Se deja infuir por los demás Deja que le manden Se muestra nerviosa con la gente Otros niños/as se aprovechan de	Manda e intimida Hiere Amenaza Se cree superior Genera problemas Sólo se preocupa por conseguir	Dice lo que piensa y siente sin ofender Se siente a gusto con los demás y consigo mismo Resuelve los problemas hablando Hace sentir bien a los que le

ella Es vergonzosa No resuelve los problemas, los evita	lo que él desea Hace daño a los demás Se siente molesto No resuelve los problemas, los empeora	rodean Respeta a los demás y se hace respetar Tiene muchos amigos Se siente relajado y feliz

7. Finalizado la actividad previa, la maestra preguntara "¿quién quiere ser voluntario para dramatizar los diferentes tipos de comportamientos?
   7.1. Se seleccionaran 6 compañeros de clases.
   7.2. La maestra primero agarra a dos y les dirá como interpretar el comportamiento pasivo. Les dará el siguiente guion:
   Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».
   Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».
   Compañero 1: «Bueno, no pasa nada».
      7.2.1. La maestra añadirá: *El compañero 1 expresa de forma ofensiva y grosera lo que le molesta, este tipo de comportamiento lleva a situaciones perjudiciales para la relación con su amigo, los dos se van a sentir mal y no soluciona el problema.*
   7.3. Se escogerán dos alumnos para dramatizar el comportamiento agresivo. El maestro les dará el siguiente guion:
   Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».
   Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».
   Compañero 1: «¡Eres gafo! ¿Es que no sabes que llevo esperándote media hora?, no vuelvo a cuadrar contigo».
      7.3.1. La maestra explicará: *El compañero 1 expresa de forma ofensiva y grosera lo que le molesta, este tipo de comportamiento lleva a situaciones perjudiciales para la relación con su amigo, los dos se van a sentir mal y no soluciona el problema.*
   7.4. Se seleccionaran 2 alumnos para dramatizar el comportamiento aseritvo. El maestro les dará el siguiente guion:
   Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».
   Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».
   Compañero 1, con tono de voz firme y expresión seria: «Me molesta que llegues tarde. Llevo esperándote media hora, la próxima vez si vas a llegar tarde, por favor, avísame».
      7.4.1. Maestro añadirá: *El compañero 1, expresa su enfado de forma no ofensiva, de ésta manera, es más probable que su amigo entienda a la queja y reflexione, cambiando su comportamiento.*
      7.4.2. El facilitador estimula la reflexión de los alumnos con preguntas de este tipo: *¿Cómo te sentirías si respondieras de forma pasiva?, ¿y si respondieras de forma agresiva?, ¿y si respondieras de forma asertiva?, ¿cómo se sentirá la otra persona?, ¿qué puede pasar si respondes de esa manera?,*

8. Maestro a continuación dirá*: "Bien niños, hemos trabajado excelentemente. Para esta oportunidad me gustaría que formaran grupos de 3."*
   8.1. Se debe procurar que todos los niños formen parte de un grupo. Si se ve un niño aislado integrarlo a algún grupo.
   8.2. Una vez formado los grupos se prosigue: A cada grupo les daré una situación, el cual deben interpretar de las 3 formas posibles: pasivo, asertivo, y agresivo, y el resto de ustedes deberá adivinar cual comportamiento están representando ¿Alguna duda?
      8.2.1. En caso de duda, aclarar como llevar a cabo la actividad. Es posible para el docente puede realizar un ejemplo leyendo alguna de las situaciones.
   8.3. Los niños procederán a actuar.
      8.3.1. En caso del niño realizar una representación equivocada, moldear, Ej: *A ver, grupo, ¿están seguro de que es así? Lo hare con ustedes y veamos las diferencias.*

8.3.2. Dar feedback positivos ante aciertos de parte del publico, y representaciones correcta de parte de los grupos

9. Maestro señalará actividad para realizar en casa.

SESIÓN #2: HACER Y RECIBIR CUMPLIDOS

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 2.
2. Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por hacer cumplidos y recibirlos: "*¿Qué entienden ustedes por hacer cumplidos? ¿Y recibirlos?*".
   2.1. El maestro escuchara y dar retroalimentación a las respuestas.
   2.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!"*
3. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a definir los cumplidos:

   Los cumplidos tienen 2 componentes, uno es hacer el cumplido y el otro recibirlo. Hacer un cumplido es reaccionar de forma positiva y sincera ante una persona diciéndole algo que nos gusta de ella. También podemos entender este término con palabras como: halagar, elogiar, piropear, alabar y felicitar. Los cumplidos funcionan para hacer y fortalecer las amistades. A todo ser humano se le puede hacer algún cumplido, por eso es importante observar a las personas que nos rodean, para darte cuenta que cada una de ellas puede hacer algo bien o tener algo que nos gusta, para después comunicárselo.

   Podemos expresar cumplidos en relación a su aspecto físico (por ejemplo, "eres muy lindo"), a su personalidad o forma de ser (por ejemplo, "eres una persona muy simpática"), a alguna habilidad o destreza (por ejemplo, "que bien juegas al bascket), algo que tenga o que lleve puesto (por ejemplo, "Me gustan tus zapatos"). Esta forma de expresarnos hace sentir bien tanto al que hace el cumplido como al que lo recibe.

   Recibir un cumplido es la forma en que reaccionamos cuando nos hacen un cumplido. Cuando recibimos un cumplido tenemos que aceptarlo con naturalidad y apreciar lo que nos están diciendo con humildad sin ser prepotentes, pero tampoco escondiéndonos y sintiendo vergüenza por ello.

   Si utilizamos ésta forma positiva de expresarnos con los demás, es más probable que también los demás nos respondan de la misma manera consiguiendo que nuestras relaciones interpersonales sean más gratificantes y placenteras.

   ***Podemos diferenciar los estilos de comportamiento teniendo en cuenta ésta habilidad**.*

   *Así, decimos que una persona ha tenido un comportamiento **agresivo**, cuando expresa el cumplido de una forma desagradable que no hace sentir bien a la persona que lo recibe o cuando podía haber expresado algún cumplido a alguien y no lo hace porque tiene envidia de esa persona y/o no quiere hacer que se sienta bien. Por ejemplo, Ana, mi compañera de clase, ha hecho un dibujo realmente bueno y le digo "No está mal, pero me gustan más otros dibujos" o no le digo nada porque mi dibujo no ha sido tan bueno como el suyo y no quiero que se sienta bien. A la hora de aceptar un cumplido nuestra conducta es agresiva si presumimos de lo que nos dicen, mostrando prepotencia y altanería. Por ejemplo, si alguien le dice a Joaquín lo buen estudiante que es, y éste responde con expresiones como: "Ya lo sabía" o "Soy el mejor de la clase".*

   *Decimos que hemos tenido un comportamiento **pasivo** cuando queremos expresar un cumplido pero no lo hacemos porque no nos atrevemos por vergüenza. Vemos algo positivo en una persona y nos gustaría decírselo pero el miedo nos impide hacerlo. Por ejemplo, Sergio piensa que su compañera es muy lista con los problemas de matemática pero no le dice nada porque le da vergüenza. La persona que tiene un comportamiento pasivo no acepta bien los cumplidos que recibe, normalmente baja la cabeza y mira para otro lado sin decir nada, como si no fuera conmigo, o los minimiza quitándole importancia. Por ejemplo, a Rafa le han dicho que tiene unos ojos muy bonitos, y él ha respondido algo así como: "No, yo no tengo los ojos bonitos", mirando al suelo y avergonzado de lo que dicen.*

   *Nuestro comportamiento es **asertivo** ante un cumplido cuando somos capaces de expresar de forma positiva y sincera aquello que nos gusta de la persona, sin dar rodeos y expresando el cumplido de forma directa y natural. Así, si me gusta como baila Eugenia le digo: "Que bien bailas, Eugenia". Si Nacho es muy simpático se lo puedo expresar así:*

"Nacho, eres una persona muy simpática". Para aceptar un cumplido de forma adecuada basta con agradecérselo a la persona para que sepa que nos gusta lo que nos dice. Por ejemplo, si Miriam le dice a Carlos que juega muy bien el fútbol, éste responde diciendo "Gracias."

4. Se guiará el entendimiento mediante la formulación de las siguientes preguntas guías:
   - *A ver niños, ¿podrían poner ejemplos de cumplidos?*
   - *¿Cuál fue el ultimo cumplido que les dijeron? ¿cómo se sintieron?*
   - *¿Les gusta que los otros les hagan cumplidos?*
   - *¿por qué es importante hacer cumplidos?*
     ☺ Los demás disfrutan al oír las cosas que les gustan de ellos.
     ☺ Ayuda a mejorar y fortalecer las relaciones entre las personas.
     ☺ Es más probable que les hagan cumplidos si ustedes los hacen.
     ☺ Las relaciones con los demás se hacen más agradables.
     ☺ Hacemos que los demás se sientan apreciados por nosotros.
     ☺ Es más fácil solucionar un problema con alguien, si basamos nuestra relación en expresiones positivas.
     ☺ Si tenemos que expresar algún sentimiento negativo o crítica, ayuda a que la persona nos escuche y atienda si previamente hemos valorado positivamente algo sobre su persona.
     ☺ Tenemos más amigos y mejores amistades.
     ☺ Cuando aceptamos un cumplido correctamente nos sentimos mejor con nosotros mismos.
     ☺ El aceptar cumplidos nos da la oportunidad de agradecerle a la persona lo que nos ha dicho.
     NOTA: el alumnado deberá decirlo en sus propias palabras. Aquellas expresiones que reste, deberán ser nombradas por el facilitador.
5. Seguidamente se enseñará cómo hacer cumplidos y cómo recibirlos (presentar en una cartulina) y a continuación: Esto que esta aquí niños, son lo pasos para hacer y recibir los cumplidos:

   ¿Cómo hacer cumplidos?

   Se le comenta al alumnado: "para hacer cumplidos es necesario saber en primer lugar si es un buen momento para hacer el cumplido, y luego se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos." El maestro procede a leer:
   - *Acercarme a la persona, postura corporal relajada, mirarle a los ojos y sonreír.*
   - *Decirle lo que realmente te gusta, siendo sincero.*
   - *Se puede expresar un cumplido de forma de ser, de aspecto físico, de algo que sepa hacer bien o algo más superficial (por ejemplo algo que lleva puesto o algo que tenga).*
   - *No exagerar el cumplido porque pierde credibilidad para la persona que lo escucha (por ejemplo: "Eres el niño más listo del mundo").*
   - *Omitir la burla, no utilizar el lenguaje positivo para intentar hacer daño a la otra persona (por ejemplo: "Me gustan tus orejas grandes").*

   ¿Cómo recibir cumplidos?

   Se le comenta al alumnado que para recibir cumplidos adecuadamente se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:
   - *Mirar a la cara de la persona que te está haciendo el cumplido.*
   - *Escuchar lo que te dicen*
   - *No negar el cumplido, ni tampoco presumir.*
   - *Decir "Gracias" o "Muchas gracias", también puedes ayudarte de otras expresiones del tipo: "Que bien oírte decir eso", "Me alegra que te guste". Acompaña lo que digas con una sonrisa.*
   - *No tienes la obligación de responder con otro cumplido.*
6. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora leeré un par de ejemplos, quisiera que ustedes me dijera el cumplido que debe hacerse en cada situación. Levanten la mano para pedir su turno "*

- *Un amigo te ayuda con unos ejercicios de lenguaje que no sabías hacer. Cumplido: «¡Eres un buen amigo. Gracias por ayudarme con los ejercicios”».*
- *Una amiga lleva puesta una camisa que te gusta mucha. Cumplido: «¡Me gusta mucho tu camisa!».*
- *Un compañero de clase ha contestado correctamente a una pregunta de la profesora. Cumplido: «¡Qué listo eres!».*
- *Has conocido a una niña que tiene unos ojos muy bonitos. Cumplido: «¡Qué ojos tan bonitos tienes!».*
- *Tienes un compañero que es muy gracioso y divertido. Cumplido: «¡Qué gracioso y divertido eres. La paso muy bien contigo!».*
- *Un compañero de clase tiene una letra muy clara y bonita. Cumplido: «Me gusta mucho la letra que tienes, es muy bonita».*
- *Una de tus amigas de clase baila muy bien. Cumplido: «Que bien bailas».*
- *Tu vecina te trae un postre que preparó y cuando lo pruebas te gusta mucho. Cumplido: «¡Qué rico está el postre que preparaste”».*
- *Tu madre llega de la peluquería y le dejaron muy bien el pelo. Cumplido: «Mamá te dejaron muy bien el pelo, ¡estás muy bonita!».*
- *Te gustan los zapatos de tu compañera de clase. Cumplido: «¡Me encantan tus zapatos!».*

6.1. Si ningún alumno levanta la mano, se llama a cualquier niño de forma aleatoria y se le expresa: *“Vamos fulanito, cuéntame que le dirías tú, no tengas miedo a equivocarte, aquí estamos para aprender.”*

7. El maestro dirá *“ahora continuaremos haciendo una primera actividad. Me gustaría que en este caso, digan el nombre del compañero que tienen al lado sustituyendo el apellido por un sobre nombre, por ejemplo: Alicia “Graciosa” “Simpática.” Cuando se acabe cada fila, deberán seguir por el compañero que tienen atrás. ¡Empieza tu Fulanito!”*
8. Una vez finalizado se procederá a la siguiente actividad. El maestro explicará: “*se colocara una silla en un sitio visible al resto de la clase, un alumno se ofrece de voluntario y por orden, el resto del grupo le expresará cumplidos. Se pueden repetir los cumplidos siempre y cuando vengan de personas distintas.*” Si no da tiempo a que todos los alumnos reciban cumplidos, el facilitador puede optar por sacar a aquellos que puede ayudar a mejorar la autoestima y la integración del alumno en su clase. Ayudar a la reflexión final con preguntas tipo: *¿Cómo se sintieron recibiendo cumplidos? ¿Les gustó recibir cumplidos? ¿Cómo se sintieron expresando cumplidos?*
9. *El maestro dirá: ¡Muy bien niños, prosigamos a una ultima actividad! Quiero que primero escriban su nombre en este pequeño pedazo de papel.*

   9.1. El maestro recogerá los papeles y los pondrá en una bolsa y de forma azarosa los repartirá.

   9.2. Se explicara: *“A continuación, uno por uno y siguiendo un orden, cada alumno tendrá que dirigirse al compañero de clase que le haya tocado y hacerle un cumplido teniendo presentes las indicaciones recomendadas (aproximarse a la persona, mirarla a la cara, sonreír y expresar de forma sincera lo que le gusta de él o ella). El que recibe el cumplido tendrá que aceptarlo correctamente. El resto del grupo va observando a los participantes.”* El facilitador fomentará en el alumnado el dar el feedback a los compañeros que estén realizando la actividad *(¿Qué tal lo ha hecho el compañero? ¿Cómo ha aceptado el cumplido?).*
10. *Explicar la tarea para la casa.*

SESIÓN 3: EXPRESAR SENTIMIENTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS.

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo 3.
2. Se les preguntará: "*que entienden ustedes por expresar sentimientos*"
   2.1. Se felicitará por comentarios que acierte, Ej: "!*Muy bien fulanita! ¿Qué mas me pueden decir los otros?"*
   2.2. No se denigrará a nadie por equivocarse, se le invitará a pensar y se reconocerá su esfuerzo: Ej: "*Gracias por participar Fulana, pero ¿creer que seria eso así? ¿no te parece que será más como esto?*
   2.3. El maestro pasará a dar las siguientes definiciones:

Expresar los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Saber qué cosas nos hacen sentir bien y cuáles nos causan malestar, nos ayuda a conocer mejor a nosotros mismos y, al expresarlos, favorecemos el establecimiento de unas interacciones sociales positivas. De la misma manera, cuando los demás nos expresan sentimientos positivos y negativos, tenemos oportunidad de conocer mejor a los que nos rodean y cómo nuestro comportamiento los afecta de una manera u otra. Se trata de comprender que los sentimientos son algo natural y que deben ser expresados.

Vamos a diferenciar los sentimientos en dos categorías:

c. ***Positivos:*** *son aquellos sentimientos placenteros que nos hacen sentir bien, como por ejemplo: feliz, tranquilo, satisfecho, alegre, contento, enamorado, ilusionado, etc.*
d. ***Negativos:*** *son aquellos sentimientos desagradables y que nos incomodan, como por ejemplo: miedo, enfado, envidia, malhumor, tristeza, preocupación, etc.*

Para conseguir que reine un ambiente positivo y enriquecedor en nuestra vida tenemos que intentar generar sentimientos positivos. Por eso, si aprendemos a identificar qué situaciones nos generan bienestar, podremos actuar conscientemente sobre ellas y beneficiarnos de los sentimientos agradables que nos aporta. Por ejemplo: si reconozco que me siento tranquilo cuando termino las tareas antes de ponerme a jugar, debería continuar con ese hábito; si observo que me siento muy bien cuando hablo con un compañero de clase, debería de acercarme más a él, etc. Tenemos en cuenta lo inverso, es decir: si cada vez que miento a mi madre sobre las tareas que tengo que hacer me siento culpable y nervioso, no debería de mentirle porque no me hace sentir bien; si cada vez que ignoro a mi compañera me siento mal, no debería de repetir esa conducta. Por tanto, es importante que aprendamos a identificar nuestros sentimientos en cada situación, para intentar maximizar las situaciones que nos hacen sentir bien y minimizar aquellas otras que hacen sentirnos mal.

No debemos dejar pasar momentos en los que comuniquemos como nos sentimos. Si algo te gustó, hazlo saber, y si aprecias a esa persona, comunícaselo. Por ejemplo, Valeria siempre defiende a su compañera Carla de unos niños que se meten con ella, Carla se siente muy agradecida con Valeria y le podría decir algo así como: «Valeria, me siento muy agradecida contigo porque siempre me defiendes, eres una buena compañera». Si nos acostumbramos a utilizar frases reforzantes con los demás, los demás también lo harán con nosotros, lo que aumentará nuestro bienestar.

Si no somos capaces de expresar cómo nos hacen sentir los demás en determinadas situaciones nuestro comportamiento será ***pasivo****. Por ejemplo, Jorge no se atreve a decirle a su amigo lo bien que le hace sentir cuando se acerca a ayudarle con las tareas.*

El comportamiento es ***agresivo*** *cuando utilizamos la expresión de sentimientos negativos siendo impulsivos o con el objetivo de herir a otras personas. Por ejemplo, a Manuel no le cae muy bien Rafael y aprovecha un momento en que hay muchos compañeros y le dice: «Rafael, me aburres con solo oírte hablar», sin otro objetivo que hacerlo sentir mal.*

Una expresión de sentimientos adecuada debería incluir: nuestras necesidades, nuestros deseos, nuestros derechos y cómo repercuten las distintas situaciones en nosotros, pero también, tenemos que tener en cuenta las necesidades, deseos y derechos de la otra persona, comportamiento ***asertivo****. Por ejemplo, a menudo Mohamed invita a merendar a su amigo Ángel, éste se siente muy bien y agradecido con Mohamed, y podría decirle:*

«Mohamed, gracias por contar conmigo e invitarme a merendar a tu casa. Me haces sentir muy bien».

3. La maestra agregará*: ¡Bien niños! Para seguir aprendiendo como expresar nuestros sentimientos debemos aprender a reconocerlos primeros.* Se dibuja en la pizarra distintas caras con expresiones emocionales y se le pide a los alumnos: "*quiero que nombren los sentimientos correspondientes a cada una de esas caras"*
   3.1. *Si un alumno menciona sinónimo, se aceptará y se pondrán en la lista.*
   3.2. *Si se hace alusión a una emoción de las no mencionadas se le dice: "En efecto esa es una emoción muy importante, pero lamentablemente no es un de las que estamos trabajando hoy. ¡Pero buen intento fulanito!*



   3.3. Al finalizar con la identificación de los sentimientos, se ahondará en la discusión, utilizando las preguntas guía.

   *****¿Pueden poner algún ejemplo de una situación en la que se han sentido contentos?, ¿y tristes?, ¿y enfadados?, ¿y arrepentidos?, ¿y preocupados?

   * ¿Qué hace que se sientan alegres?, ¿y tristes?, ¿y enfadados?, ¿y miedosos?, ¿quiénes tendrían sentimientos diferentes en esta misma situación?

4. Una vez terminada la discusión se les pregunta por la importancia de expresar sentimiento. Se permiten que ellos hablen y el maestro anexa las restante:
   ☺ Para que nos escuchen.
   ☺ Cuando expresas sentimientos es más fácil que los demás los entiendan.
   ☺ Los demás saben cómo los hace sentir en determinados momentos.
   ☺ Expresar los sentimientos los ayuda a estar más preparados para controlarse no actuar de forma impulsiva.
   ☺ No acumulan sentimientos negativos.
   ☺ Nos permite profundizar y fortalecer las relaciones con los demás.
5. Al terminar esta discusión, se procede a explicar como expresar sentimientos y como recibirlo. Para esto se utilizara el material visual. Se leerá:
   Cómo expresar los sentimientos
   Se le explica al alumnado que para expresar los sentimientos hay que tomar en cuenta una serie de elementos:

► Calmarse.
► Entender qué pasa y cómo nos sentimos.
► Expresar el sentimiento con claridad y en primera persona, especificando la conducta o situación que motivó ese sentimiento. Se podrían expresar los sentimientos completando la frase siguiente: «*Me siento…cuando…*» o «*Me siento…porque…*» con la experiencia que origina ese sentimiento.
► Nuestro rostro debe acompañar a lo que estamos diciendo. Así, no se puede expresar un sentimiento negativo sonriendo, y a la inversa.
► Mantener una postura corporal relajada, la cabeza levantada y los hombros hacia atrás.

Cómo recibir los sentimientos

Se le explica al alumnado que para recibir los sentimientos hay que tomar en cuenta una serie de elementos:

- ► Escuchar lo que nos tienen que decir.
- ► Discriminar las señales verbales (lo que nos dice) y las no verbales (cómo las dice) que nos informan de los sentimientos del otros.
- ► Nuestro rostro debe ir en consonanc6ia al sentimiento que nos están expresando. Por ejemplo, si nos están expresando un sentimiento negativo nuestra cara debe estar seria, y nos expresan un sentimiento positivo debe reflejar alegría.
- ► Comprender el sentimiento del otro e intentar ponernos en su lugar. Si nos están expresando un sentimiento negativo podemos utilizar frases del tipo: «*Comprendo cómo te estás sintiendo*», «*Entiendo lo que me estás diciendo*», «*Siento que te encuentres así*», etc. Si nos expresan un sentimiento positivo, podemos decir algo así como: «*Me alegra mucho lo que me estás contando*», «*Que bien que te encuentres así*», «*Entiendo que te sientas tan bien*», etc.

6. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora leeré un par de ejemplos, quisiera que ustedes me dijera cómo expresarían el cumplido en cada situación. Levanten la mano para pedir su turno "*

- Tu madre te preparó tu comida favorita. Sentimiento positivo: «*¡Qué contenta estoy con la comida que preparaste!*».
- Una amiga llega a una tarde a nuestra cita. Sentimiento negativo: «*Me siento muy enfadado porque llegaste tarde*».
- Un compañero de clase te insulta. Sentimiento negativo: «*Me siento mal cuando me insultas*».
- Tu abuela se encuentra gravemente enfermo. Sentimiento negativo: «*Me siento triste y preocupado porque mi abuelo está enfermo*».
- Te dieron una buena nota en matemáticas. Sentimiento positivo: «*Estoy muy contenta por la nota que he sacado en matemáticas*».
- Ayer, dos chicos te persiguieron cuando ibas camino de tu casa. Sentimiento negativo: «*Ayer me sentí muy asustada porque me persiguieron unos chicos*».

6.1. Si ningún alumno levanta la mano, se llama a cualquier niño de forma aleatoria y se le expresa: *"Vamos fulanito, cuéntame que le dirías tú, no tengas miedo a equivocarte, aquí estamos para aprender."*

6.2. No subestimar ninguna respuesta.

6.3. Elogiar respuestas positivas.

6.4. Si el alumno dice respuestas como "me sentiría bien," el maestro deberá moldearlo para que logre ponerle un nombre: Ej: ¡*Claro que te sentirías bien! ¿Pero qué emoción es esa?.* Si no logra ponerle nombre por su cuenta se le expresa*: ¡Creo que lo que tratas de decirnos es que te sentirías muy contento!*

7. Al finalizar, se procederá: ¡*Muy bien niños hagamos ahora una actividad, quisiera que Siguiendo un orden, todos los expresen cómo se sienten o cómo se han sentido en una situación determinada. Pueden empezar diciendo: «Me siento/sentí…cuando…», «Me siento/sentí…porque…». Ejemplo: «Me sentí furiosa cuando se dañó la televisión mientras veía comiquitas».*

7.1. Si algún alumno se resiste puede decírsele "Vamos fulanito, no hay ningún sentimiento malo que mostrar, ¡aquí todo aporte es positivo!"

7.1.1. Si las resistencias persisten, no hay que obligarlo a intervenir, por lo que se pasa al siguiente alumno. Cuando todos terminen de pasar, se le puede volver a preguntar si quiere decir como se sintió haciendo la actividad.

8. Cuando se termine la actividad se procede a la siguiente tarea: "*Abran su cuaderno de actividades en la página 8, utilizando su color favorito rodearan en un circulo alguna de esa emociones, seguidamente cada uno dirá en voz alta una frase con esa emoción, Por ejemplo: Me siento* ***triste*** *cuando no gana mi equipo de fútbol».*\
9. Al terminar el último alumno se procederá a la última actividad, para esto el maestro deberá explicar: "Niños, recorten las fichas de sentimiento positivo y sentimiento negativo, ubicadas en la página 9, deberán entregar estas a dos voluntarios, y primero uno, y después el otro, se levantan de su sitio y se dirigen al compañero que quieran expresarle sus sentimientos, pueden empezar diciendo: "me siento/me sentí…" le dejan las tarjetas a estos compañeros que recibieron el sentimiento y hacen la misma tarea.
    9.1. El maestro puede preguntará: ¿cómo te sentiste expresando ese sentimientos? ¿cómo fue recibirlos?
10. Explicar tarea para la casa.

SESIÓN #4: INICIAR, MANTENER Y FINALIZAR CONVERSACIONES

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo.
2. Seguidamente, se les explica lo que significa conversar, mantener y finalizar conversaciones: *Conversar es establecer una comunicación verbal con dos o más personas. En una conversación se pueden dar tres componentes: iniciar, mantener y finalizar la conversación. La pericia que tengamos en llevar a cabo estas tres fases puede repercutir positivamente en los participantes de la conversación y en nosotros, por un lado porque nos sentimos bien y hacemos que los demás también se sientan bien y, por otro lado, aumentamos la probabilidad de volver a encontrarnos y seguir conociendo a esas personas. La esencia de una conversación está en obtener información y compartirla.*
3. Se le pregunta al alumnado*: ¿Qué entienden ustedes por iniciar una conversación?*
   3.1.Elogiar a quien participe.
   3.2.No desestimar respuestas incorrectas.
   Definición: Iniciar una conversación es coincidir con una o varias personas y empezar a hablar con ella/s. A menudo éste principio de conversación se inicia con un saludo, una presentación y/o una pregunta. Esta habilidad permite conocer y relacionarse con muchas personas. El niño/a que sabe iniciar una conversación, tiene muchas ocasiones de aprender de los demás, de compartir información y de disfrutar hablando. Así, algunas de las expresiones con las que podemos empezar a hablar son: "¡Hola!" o "¡Buenos días!", "¿Qué tal estás?, ¿Me llamo Coral y tú?, etc.
   A veces, puede ocurrir que alguien con quien iniciamos una conversación no nos responda de forma positiva, cuando eso sucede, no pasa nada, no podemos caerle bien a todo el mundo, hay que seguir probando con otros niños y niñas. Lo importante es intentarlo y que se haga de forma de correcta.
   Tan importante es saber iniciar una conversación como saber responder cuando alguien inicie una conversación con nosotros. Si una persona quiere empezar una conversación es importante que sepamos responder adecuadamente y continuar con el intercambio: Devolverle el saludo, dar nuestro nombre si no nos conocemos, sonreír y contestar a lo que nos pregunten. Cuando un niño quiere iniciar una conversación con nosotros y, por alguna razón, no podemos o no queremos en ese momento, debemos ser amables, pedir disculpas y razonar el motivo por el cual nos ausentamos de la conversación. Por ejemplo: "Perdóname pero no puedo seguir hablando contigo, me esperan en la casa".
   3.3. Realizar las siguientes preguntas guías para estimular el aprendizaje:
   ** ¿Alguien puede contar alguna situación donde inició una conversación con una persona?, ¿qué hiciste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo crees que se sintió la otra persona?*
   ** ¿Alguien puede contar alguna situación en la que una persona inició una conversación con ustedes?, ¿qué hizo?, ¿cómo respondieron ustedes?, ¿cómo se sintieron?*
4. Se le pregunta al alumnado*: ¿Qué entienden ustedes por mantener una conversación?*
   *4.1.*Elogiar a quien participe.
   *4.2.*No desestimar respuestas incorrectas.
   Definición: Mantener una conversación significa hablar durante un tiempo con otra persona y hacerlo de tal forma que resulte agradable. Con frecuencia, queremos seguir conversando con alguna de las personas con las que iniciamos una conversación. Una forma de seguir hablando es haciendo algún comentario o pregunta sobre un tema común u otro tema que le creemos le pueda resultar interesante. Por ejemplo, si me encuentro con un compañero de clases por la calle, le puedo hacer algún comentario, o pregunta sobre el colegio: "¿Has terminado las tareas de lengua?" o "Dijo la maestra que mañana iba a dar las notas del último examen que hicimos, ¿tú esperas aprobar?".
   Una de las mejores forma de integrarse y formar parte de una conversación es escuchando lo que la otra/s personas tienen que decir, al atender a esa información podemos: Elegir algo que añadir sobre el tema, preguntar sobre lo que se dice y/o afirma, o dar alguna opinión sobre el comentario. Así por ejemplo, si uno de los participantes está hablando sobre lo que

ha hecho el fin de semana y dice: "Este fin de semana he estado en el parque de atracciones". Nosotros podemos preguntar: "¿Cómo la has pasado? O ¿Qué es lo que más te ha gustado?", También podemos continuar la conversación con otros comentarios del tipo: "Yo estuve el año pasado y me lo pase muy bien" o "¡Que suerte tienes!, mis padres me han dicho que me llevarán si termino el trimestre bien". Para cambiar la conversación deberíamos esperar a que el tema que se está tratando llegue a su fin, y entonces, empezar un tema nuevo.

4.3. Realizar las siguientes preguntas al finalizar:

* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que mantuvo una conversación con alguna persona? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?

* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que alguna persona mantuvo alguna conversación con ustedes? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste?

5. Se le pregunta al alumnado*: ¿Qué entienden ustedes por finalizar una conversación*

   5.1. Elogiar a quien participe.

   5.2. No desestimar respuestas incorrectas.

   Definición: Finalizar una conversación significa terminar de hablar con la persona o personas con las que has tomado parte de la conversación de modo amistosa y agradable. En ésta última fase, la charla puede finalizarse o bien por mutuo acuerdo o porque uno de los participantes se tenga que retirar de la conversación. La mayoría de las ocasiones en las que tenemos que llevar a cabo esta habilidad es cuando: tenemos prisa, no tenemos más nada que decirnos, queremos hacer otra actividad o no queremos conversar con esa persona. Sea el motivo que sea, tenemos que cerrar la conversación de forma amable diciendo a los demás que nos tenemos que ir (para no dejar con la palabra en la boca a la persona o personas con las que hablamos), mostrar agrado sobre la conversación que se acaba de dar y despedirnos. Algunos ejemplos: "Lo siento, me encantaría seguir hablando pero tengo que irme, quedamos mañana, adiós", "Estoy muy a gusto, pero voy a llegar tarde al colegio, nos vemos luego", "Me encantaría seguir hablando contigo pero tengo que irme, hasta Luego". Ésta forma de expresarnos hace que sea más fácil volver a participar en posteriores encuentros con esas personas.

   5.3. Realizar las siguientes preguntas al finalizar:

   * ¿Alguien puede contar alguna situación en la que tuvo que finalizar una conversación con alguna persona? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?

   * ¿Alguien puede contar alguna situación en la que alguna persona finalizó alguna conversación con ustedes? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste?

   * ¿Cómo puedes finalizar una conversación con alguien?

   * ¿En qué situaciones o momentos es necesario finalizar una conversación?

6. Una vez definid lo que es iniciar, mantener y finalizar conversaciones, se le expresa al alumnado la importancia de saber hacerlo adecuadamente:

   ☺ Te das a conocer y llegas a conocer mejor a los demás.

   ☺ Para iniciar relaciones nuevas y mantener amistades.

   ☺ Participar en conversaciones hace puedas divertirte, disfrutar y compartir ideas con los demás.

   ☺ Puedes aprender cosas interesantes e importantes que no sabías.

   ☺ Probablemente le parecerás más agradable a los demás y querrán participes en sus conversaciones.

7. Se le muestra en una lamina, y se les lee, los pasos para iniciar, mantener y finalizar una conversación.

   Cómo iniciar una conversación

   El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para iniciar una conversación:

- *Elegir el momento y lugar oportuno para hablar (en el recreo, en el parque, cuando el profesor nos permita hablar durante la clase, en un cumpleaños, en la calle, etc.).*
- *Decidir con quién se quiere hablar (con otro niño, con la profesora, con un desconocido, con*

un familiar, etc.).

- *Pensar el tema sobre el que se va a iniciar la conversación. Por ejemplo, algo que está ocurriendo, algo agradable para ambos, algo que pueda resultar interesante para la otra persona.*
- *Acercarse a la persona, mirarla a los ojos y sonreír.*
- *Saludar a la persona: "Hola", "Buenos días", "Buenas tardes", "¿Qué tal estás?", etc.*
- *Presentarse si la persona no es conocida. "Me llamo... (Tu nombre) ¿y tú?"*
- *Hacer una pregunta, dar una opinión o hacer algún comentario sobre la situación que se está dando. Si por ejemplo estamos iniciando una conversación con un niño o niña en el recreo, podemos hacer alguna pregunta como: "¿En qué clase estás?"*

Cómo mantener una conversación

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para mantener una conversación:

- *Seguir haciendo comentarios, preguntando y/o expresando opiniones sobre el tema con el que se ha iniciado la conversación, o con otro que también pueda interesar. "En mi clase hay un compañero que juega muy bien fútbol, ¿tu juegas fútbol?*
- *Escuchar prestando atención a todo lo que diga la otra persona (mirarla a la cara con actitud atenta).*
- *Preguntar o pedir aclaración si algo no hemos entendido. "Perdona, ¿en qué año me dijiste que estás?*
- *Responder a lo que diga la otra persona y expresar lo que pensamos y sentimos.*
- *Acompañar lo que se dice con una conducta no verbal y paralingüistica adecuada (tono de voz, expresión facial acorde a lo que decimos y nos dicen, cercanía, movimientos y gestos en consonancia).*
- *Tomar turnos en la conversación (unas veces hablamos y otras escuchamos).*

Cómo finalizar una conversación

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para finalizar una conversación:

- *Informar a la otra persona o personas que se tiene que terminar la conversación (si lo creemos conveniente exponemos las razones de por qué nos vamos). Excusarse y disculparse.*
- *Si hemos disfrutado de la conversación o de su compañía, hacérselo saber. Por ejemplo: "Me gustó mucho verte", "Que bien haber hablado contigo", "Me ha encantado conocerte", etc.*
- *Si nos gustaría volver a ver a esa persona, comunicárselo. Por ejemplo: "¿Te gustaría que volviéramos a salir?" o "Si quieres nos vemos otro día".*
- *Despedirse ("Adiós", "Hasta pronto", "Nos vemos luego", etc.)*

8. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora necesitaré un par de voluntarios, para dramatizar unos ejemplos de cómo se inicia, mantiene y finaliza una conversación.*

   8.1. Se elegirán 2 personas para cada caso

   8.2. El facilitador puede participar en el primer role-play para modelar la estrategia.

   8.3. El maestro les dará a cada uno la instrucción base del role-play

   8.4. Los espectadores deberán prestar atención para evaluar el desempeño de sus compañeros.

   Ejemplos:

   - Ha llegado un niño nuevo a la clase. Quieres iniciar una conversación con él. «*¡Hola! me llamo (mi nombre) y estoy en tu clase. ¿Cómo te llamas?*», «*¿de dónde eres?*»
   - Te has encontrado con Jimena, que es una antigua compañera de clase, te gustaría

iniciar y mantener una conversación con ella. «*¡Hola Jimena!, ¡cuánto tiempo sin verte!*», «*¿Cómo te va en el nuevo colegio?*», «*En el cole todo sigue igual, la única novedad es que han venido muchos profesores nuevos*», «*¿Tienes muchos amigos?*», etc.

- Te has encontrado a tu amiga Elena y estás hablando con ella pero debes finalizar la conversación porque te has acordado que tienes que ir a la tienda a comprar pan antes de que cierren. «*¡Lo siento Elena!, tengo que irme para comprar pan antes de que cierren. Seguimos hablando mañana, ¿vale?*» «*¡Hasta mañana!*».
- Estás hablando con una compañera y te está contando que ha visto una película en el cine, te gustaría seguir manteniendo la conversación con ella. «*¿Cómo se titula la película?*», «*¿Te gustó la película?*», «*A mí me gusta ir al cine*», «*¿A qué cine fuiste?*», etc.
- Es el primer día de clase y quieres iniciar una conversación con tu profesor. «*¡Buenos días… (Nombre del profesor)! ¿Qué tal han estado las vacaciones?*», etc.

8.5. El maestro deberá realizar preguntas como: ¿Cómo creen que lo hizo fulanito? ¿Lo hubieran hecho diferente? ¿cómo lo hubieran hecho? preguntar ¿qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿ha conseguido mantenerla? ¿ha finalizado correctamente?

9. Al terminar la actividad, el maestro procederá: “Ahora hagamos una actividad diferente niños, agrúpense en parejas, con la persona que tenga a su lado, durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se acabe el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clases lo que la pareja le ha contado, posterior a esto, se cambiarán los roles.
10. Una vez acabada la actividad, se continua con la última tarea de la sesión: “muy bien niños, para terminar hoy quiero que escriban todos su nombre en este pedazo de papel y lo doblen para que no se vea lo que escribieron, y lo coloquen en esta bolsa. Después por turnos, en un lugar de la clase, cada niño o niña, tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero que le haya tocado”

10.1. Al finalizar cada conversación se preguntara a los espectadores: ¿Cómo creen que lo hizo fulanito? ¿Lo hubieran hecho diferente? ¿cómo lo hubieran hecho? preguntar ¿qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿ha conseguido mantenerla? ¿ha finalizado correctamente?

SESIÓN #5: HACER PETECIONES

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo.
2. Seguidamente, se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por hacer peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por hacer peticiones a los demás?*"
   2.1. El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.
   2.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!"*
   2.3. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer peticiones:

Hacer una petición, es pedirle a alguien algo. Es frecuente que se nos presenten situaciones cotidianas en las que es importante saber formular peticiones, ya sea pedir algo prestado («¿Me puedes prestar tu lápiz?»), pedir ayuda («¿Me puedes ayudar a buscar mi cartuchera?»), que nos hagan algún favor («¿Podrías ir tú a recogerme el libro?») o concretar una invitación («¿Te gustaría venir a mi casa a jugar?»). Por eso, saber expresar peticiones correctamente es una habilidad necesaria para que los demás nos puedan responder de forma positiva a aquello que le estamos pidiendo.

*Tenemos que clasificar las peticiones en **honestas** y **deshonestas**, ésta distinción va a depender de si su contenido es moralmente bueno o no.*

*Decimos que una petición es **honesta** cuando lo que pedimos son cosas razonables que sabemos que están bien y que la otra persona nos puede corresponder sin sentirse herida ni humillada por lo que le estamos pidiendo. Así, peticiones como: pedirle a un compañero que nos ayuda a buscar nuestro lápiz, pedirle a nuestra madre que nos comprende un cuaderno o pedirle a un amigo que juegue con nosotros, son ejemplos que corresponden a ésta categoría.*

*Una petición es **deshonesta** cuando lo que pedimos son cosas que están mal y en la que podemos comprometer a la otra persona al formularla e implicarla en situaciones mezquinas. Este tipo de peticiones no deben formularse ya que no benefician en nada la relación con los demás, por un lado, podemos hacer que la persona se sienta mal con nuestra petición y, por otro lado, podemos meternos en problemas. Peticiones como: decirle a un amigo que insulte a otro, amenazar a un compañero si no nos deja su juego o pedirle a un compañero que robe el celular de una profesora, son ejemplos de peticiones que no deberían formularse.*

Debemos recordar los estilos de comportamiento cuando queremos hacer peticiones. Diremos que tenemos un comportamiento pasivo, cuando necesitemos pedirle a alguien algo y no nos atrevemos porque no sabemos cómo hacerlo y/o porque nos da vergüenza. Así, si necesito que mi profesor me explique una duda y no se la pregunto porque no me atrevo o si me gustaría pedirle a un compañero que haga un trabajo de clase conmigo y no lo hago, son dos ejemplos de comportamiento pasivo. Cuando no somos capaces de hacer nuestra petición nos sentimos mal al no conseguir lo que necesitamos y como consecuencia, las relaciones con los demás se hacen más complicadas.

Una petición está expresada de forma agresiva cuando obligamos o exigimos a la persona que haga algo por nosotros, por ejemplo: «Dame tu bolígrafo de inmediato», «Vente conmigo en el recreo si no quieres que me enfade». Esta forma de expresarnos puede hacer que la otra persona nos niegue de forma rotunda lo que le pedimos por sentirse ofendida y además, puede hacer que la otra persona responda también con agresividad llegando a una situación desagradable. Debemos tener presente que si a nosotros no nos gusta que nos pidan las cosas de forma agresiva, tampoco deberíamos nosotros pedirlas de ese modo.

Decimos que nuestro comportamiento es asertivo cuando formulamos una petición honesta de forma directa y amable. Nos podemos ayudar de expresiones como: «Por favor», «¿Podrías ayudarme…?», «¿Te importaría?» y tanto si responden a nuestra petición como si no, dar las gracias por ayudarnos o por escucharnos. Ésta forma de expresarnos favorece que la otra persona atienda a lo que le estamos diciendo, a que haya más probabilidad de

que responda de forma positiva a lo que le pedimos y a que no se sienta mal por nuestra petición. Por ejemplo: «Por favor, ¿puedes abrir la ventana?». «Gracias». Esta manera de actuar es la mejor para conocerse, comprenderse y ayudarse mutuamente, hace que disfrutemos más de las relaciones con los demás y que haya más probabilidad de conseguir lo que pedimos.

Seguidamente, se le presenta al alumnado el siguiente ejemplo: ***a Diana le gustaría que Javier le dejara un rato su MP3.*** *Seguidamente, se les comenta cómo Diana podría comportarse:*

- *No diciendo nada porque no se atreve (comportamiento pasivo). Diana en este caso no ha expuesto a Javier lo que necesita de él y por tanto, se queda sin saber si podía haber disfrutado el MP3.*
- *«Oye, dame tu MP3». La petición está expresada de forma grosera (comportamiento agresivo), Javier puede sentirse presionado por la forma en la que Diana le ha hablado y hay más posibilidad de que Javier se niegue a dejarle el MP3 y de que se enfade con ella.*
- *«Javier, ¿me puedes dejar un rato tu MP3?». Diana le ha pedido amablemente a Javier su MP3 sin presionarlo (comportamiento asertivo), probablemente esta forma de expresarse le ayude a conseguir lo que ha pedido.*

Algo importante a tener en cuenta es que tenemos derecho a pedir lo que queramos, ¡ojo! No a exigir, ni tampoco a pedir cosas deshonestas que sabemos que están mal. También debemos considerar a la hora de pedir ayuda o un favor, es que la otra persona tiene derecho a decirnos que «no», si esto sucede, no mostrar resentimiento ni tampoco insistir, porque podríamos dar lugar a que la otra persona se enfade con nosotros.

2.3.1. Utilizar las siguientes preguntas guías al finalizar para facilitar el aprendizaje:

* ¿Podrían poner ejemplos de situaciones en las que tengamos que pedir algo a los demás?
* ¿Podrían poner ejemplos de peticiones deshonestas, que no deben formularse?, ¿y honestas?, ¿cómo se sentirían si nos hacen una petición deshonesta?
* ¿Cómo pedirías ayuda a un compañero?, ¿y a un adulto?
* ¿Cómo se sentirían cuando les piden las cosas de forma educada?, ¿y cuando lo hacen de forma agresiva?, ¿qué puede pasar si pides las cosas de forma inapropiada?

3. Una vez que culmine la discusión, se le expresa al alumnado la importancia de hacer peticiones:
   ☺ Es frecuente que necesites de los demás.
   ☺ Cuando pides algo de forma educada tienes más posibilidades de conseguir lo que estás pidiendo.
   ☺ Puedes conseguir más rápidamente las cosas que pidas formulando las peticiones correctamente.
   ☺ Mejoras en las relaciones con los demás ya que éstos van a conocer tus necesidades.
4. Se procederá a explicar como hacer peticiones con material visual:
   - Pedir cosas honestas, cosas que sabemos que están bien y que los demás pueden hacer por nosotros.
   - Pensar si es un buen momento y lugar para hacer la petición (por ejemplo, si quiero pedirle a mi compañero de clase que venga por la tarde a la casa, no hacer la petición mientras el profesor explica la clase, mejor se lo pido en el recreo).
   - Aproximarse a la persona, mirarla a los ojos y empezar con frases como: «*Por favor…*», «*¿Serías tan amable…?*», «*Me gustaría que…*», «*¿Le importaría a usted…?*», «*¿Podrías ayudarme…?*».
   - Agradecérselo a la persona tanto si responde a lo que pedimos como si no.
5. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora leeré un par de ejemplos, quisiera que ustedes me dijera si es una petición honesta o no, y si es honesta como podría expresarse."*
   - Quieres invitar a tu amigo a merendar en tu casa. Petición honesta: «*¿Te gustaría venir esta tarde a mi casa a merendar?*».
   - Te gustaría que tu compañera de clase te prestara sus colores de cera. Petición honesta: «*Por favor, ¿me puedes dejar tus colores de cera?*».

- Quieres pedirle a tu amigo que robe el bolígrafo del profesor. Petición deshonesta, está mal formular este tipo de peticiones.
- Necesitas la ayuda de un adulto para que te ayude de un grupo de chicos que quieren hacerte daño. Petición honesta: «*¿Les importaría ayudarme? Hay un grupo de chicos que quiere pegarme*»
- Quieres pedirle a tu hermano mayor que pegue a un compañero por haberte insultado. Petición deshonesta, está mal formular este tipo de peticiones.

5.1. No subestimar ninguna respuesta, en caso de equivocarse, animarlos a seguir respondiendo. Ej: "*me temo que eso no es una petición honesta, ¿quisieras reformularla otra vez? Yo te ayudo capaz así lo logramos juntos.*

5.2. Elogiar respuestas positivas. Ej: ¡*Excelente respuesta fulanito!*

6. Al terminar, se procederá a realizar la siguiente actividad. El maestro explicará: para la siguiente actividad necesitaré alumnos voluntarios, que tendrán que una petición a sus compañeros de clase o a mi persona. El resto del aula observará la conducta de los voluntarios y dará su opinión.

6.1. Para guiar el debate el educador puede utilizar preguntas como: *¿qué tal lo ha hecho su compañero? ¿es una petición honesta o deshonesta? ¿cómo se sentiría el compañero si hacen una petición de forma grosera?*

6.2. Elogiar a los participantes: *¡Muy bien fulanita, gracias por participar!*

7. Una vez terminada la actividad se seguirá a la siguiente, se explicará: "*diríjanse a la actividad 7 de sus cuaderno y colorean de su color favorito una situación de petición. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clase o del facilitador si fuera necesario"*

7.1. *Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿cómo se sentiría el compañero si le hacen la petición de forma grosera?*, etc.

8. Explicar tarea para la casa.

SESIÓN #6: RECHAZAR PETICIONES

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo.
2. Se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por rechazar peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por rechazar peticiones a los demás?*".
   2.1. El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.
   2.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!"*
   2.3. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer peticiones:

*Rechazar una petición, es la capacidad de decir **no** de una forma directa, amable y honesta a algo que nos está pidiendo. Cuando nos negamos a una petición lo que estamos es ejerciendo nuestro derecho a decir no, y si además lo hacemos bien, es más probable que la otra persona nos entienda y no se enfade con nosotros ni tampoco hiramos sus sentimientos.*

3. La maestra proseguirá: "*Les leeré dos relatos, me gustaría que estuvieran muy atentos e intentaran identificar cuál es el problema que tiene Lucía, en la primera historia, y Marcos, en la segunda, y comprender cómo se sienten"*

   RELATO 1.

   Lucía y Mónica son muy buenas amigas. Siempre están juntas porque tienen la suerte de vivir cerca, se ayudan mutuamente, esperan para ir al colegio, se cuentan sus problemas y comparten todos sus juguetes. Si un día a una se le olvida llevarse la merienda al colegio la otra comparte con ella su sándwich. Si una de ellas no entiende algún ejercicio de clase, la otra se preocupa por explicárselo. Se llevan muy bien y ambas se sienten muy a gusto juntas. Últimamente, a la salida de clase, Mónica le dice a Lucía que la acompañe a casa de su abuela que vive en dirección contraria a la suya, Lucía siempre la acompaña para contentarla. Esta situación está haciendo que Lucía se sienta mal, llega todos los días media hora tarde a su casa, se pierde las comiquitas que antes le gustaba ver con tanta ilusión y, además, su madre la regaña por llegar tan tarde a la casa. Lucía no se atreve a decirle nada a Mónica porque piensa que ésta se molestaría con ella y dejaría de ser su amigo, por otro lado, tampoco entiende que Mónica no se dé cuenta que le está haciendo perder mucho tiempo y que a ella no le provoca tener que ir todos los días a la salida del colegio a casa de su abuela. Mónica, por su parte, no sabe lo que le pasa a Lucía, cada vez la nota más fría y seria con ella, le pregunta si le pasa algo y Lucía no dice nada. Ésta circunstancia está haciendo que ambas se vayan distanciando poco a poco.

   3.1. Preguntar al finalizar:

* ¿Cuál es el problema que tiene Lucía?
* ¿Cómo se siente Lucía?
* ¿Es honesta la petición que Mónica hace a Lucía?

   3.1.1. El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.
   3.1.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!"*
   3.1.3. En caso de respuestas positivas, elogiar: *"!Muy bien!"*

   RELATO 2.

   Guillermo y Marcos se conocieron hace un año cuando Marcos se mudó a la ciudad por motivos laborales de los padres. Cuando Marcos llegó a su nuevo colegio fue Guillermo quien intentó desde el principio conocerlo, le presentó a todos sus amigos y ahora son compañeros inseparables de clase. Tienen muchas cosas en común: a los dos les gusta el fútbol y su equipo favorito es La Vinotinto, por las tardes ambos disfrutando paseando en bicicleta y jugando en la computadora, se intercambian juegos y los fines de semana intentan que sus padres coincidan en el Centro Comercial para poder estar juntos. Sólo hay una cosa en la que no coinciden, y es

que Guillermo no se lleva bien con Victoria (una compañera de clase), siempre la insulta y provoca enfrentamientos con ella. Hace poco, Guillermo le dijo a Marcos que insultara también a Victoria y que dejara de hablarle en clase. Marcos, para seguir siendo amigo de Guillermo le hizo caso e insultó a Victoria con la que tenía muy buena relación. Guillermo está muy contento con Marcos y piensa que es muy buen amigo, sin embargo, Marcos no se siente bien porque se ha portado mal con su compañera por mantener la amistad con Guillermo. Este hecho, ha dado lugar a que Marcos tenga que estar contentando a Guillermo por todo, haciendo siempre lo que él quiere. Marcos ahora siente que no le gusta tanto su amistad con Guillermo.

3.2. Preguntar al finalizar:

* ¿Cuál es el problema que tiene Marcos?
* ¿Cómo se siente Marcos?
* ¿Es honesta la petición que Guillermo hace a Marcos?
* ¿Qué tienen en común las dos historias?

3.2.1. El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.

3.2.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!"*

3.2.3. En caso de respuestas positivas, elogiar: *"!Muy bien!"*

3.3. El maestro procederá a aclarar:

*El problema que presentan tanto Lucía como Marcos es que no saben decir **no** a lo que les están pidiendo, la falta de ésta habilidad hace que los dos se sientan mal y que perjudique su relación de amistad, quieren contentar a sus amigos pero de una forma incorrecta, el estilo de comportamiento de ambos es pasivo, ya que ninguno de los dos es capaz de expresar lo que desea. Aunque la petición de Mónica es honesta, Lucía tenía que haberle dicho a Mónica que lo sentía, pero que no le provocaba acompañarla todos los días a casa de su abuela y Marcos tenía que haberse negado de forma rotunda a la petición deshonesta que Guillermo le había formulado, pese a que se diera la posibilidad de que Mónica y Guillermo se molestaran con Lucía y Marcos respectivamente.*

En el día a dia, nos van a llegar van a ser honestas y deshonestas, como hablábamos la semana pasada, aunque sabemos que éstas últimas no deben formularse, por desgracia nos van a llegar y tenemos que estar preparados para saber decir que no sin generar problemas ni sentirnos mal. Recordamos que las peticiones honestas son aquellas en las que nos piden cosas que están bien y las peticiones deshonestas son aquellas que pueden herirnos o enfadarnos porque su contenido es injusto.

*Es necesario que entiendan la diferencia entre el derecho a decir **no** a un niño o niña de nuestra edad y a un adulto con autoridad, ya que las relaciones que se establecen entre los iguales son diferentes a las que establecemos con los adultos. Hay ocasiones en las que los adultos, en una posición de responsabilidad y autoridad (profesores y padres, por ejemplo) nos hacen una petición y no sería correcto negarnos. Por ejemplo si mi profesora me dice que tengo que hacer un dictado no debería decirle que no, ya que está en su posición de autoridad y responsabilidad. Puede castigarme si me niego, además que nuestro cometido en la escuela es aprender y para eso tenemos que trabajar. Es más una obligación que un derecho.*

Generalmente tenemos dificultad en poner en práctica la habilidad de rechazar peticiones, tendemos a justificarnos poniendo muchas excusas y dando falsas explicaciones, mostrando inseguridad ante nuestro interlocutor, que a su vez, si éste es más hábil y lo descubre, intentará reformular la petición las veces que sea necesaria desmontando nuestras excusas y quedando al descubierto nuestra indecisión.

*Les leeré un ejemplo de una petición deshonesta, para refrescarnos la memoria: **Un compañero de clase le dice a Loli: «Vamos a pintar en la mesa de la profesora». Loli responde: «No, que nos pueden ver y castigarnos», a lo que el compañero le replica: «La maestra está en el patio, es imposible que nos vea». Loli no quiere hacer lo que su compañero le pide pero sigue poniendo excusas: «Pero, nos puede ver cualquier maestro***

que pase por aquí», a lo que el compañero argumenta: «No te preocupes, me pongo en la puerta y yo vigilo mientras tú pintas». *Esto es un ejemplo de petición deshonesta en la que Loli no sabe rechazarla correctamente, en ésta situación basta con decir «No, no quiero» o «No, no voy a hacer lo que me pides porque está mal», sin poner excusas ni tampoco excedernos en las explicaciones.*

En las peticiones honestas sólo hay que decir no cuando sea necesario, si abusamos de ésta habilidad y con frecuencia nos negamos a hacer lo que nos piden, es probable que deterioremos amistades y que los demás, después, no quieran saber nada de nosotros. Ayudar y ser generosos a aquello que nos piden son conductas saludables para convivir en sociedad, pero en algunas situaciones, nos vemos en la necesidad de decir no, bien porque no nos apetece en ese momento porque no podemos. En esas circunstancias, deberíamos rechazar la petición justificando de forma amable y directa nuestra negativa, dando una breve explicación de por qué nos negamos, sin herir los sentimientos de la persona.

Ahora es leeré un ejemplo de una petición honesta: ***Mario formula su petición: «Daniela, ¿podrías acompañarme ahora a comprarle un regalo a mi madre que cumple años mañana?», Daniela responde: «Lo siento Mario, ahora no puedo, tengo que hacer un montón de tareas para mañana, ¿te importa que lo dejemos para más tarde?».***

Por último, debemos entender que igual que nosotros tenemos el derecho a decir no, los demás también tienen ese derecho, por tanto cuando nos digan que no a alguna petición que hagamos, no debemos interpretarla como algo ofensivo o dañino sino comprender que eso es lo que quiere la persona y respetar su deseo sin enfadarnos con ella.

3.3.1. Para fomentar la discusión, preguntar:

* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que tuvo que rechazar una petición o tenía que haberla rechazado?, ¿cómo lo hiciste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo reaccionó la otra persona?

4. A continuación, se conversará sobre la importancia de saber rechazar peticiones, y se darán pasos a seguir sobre como logra hacerlo de forma correcta (usar cartulina).
   ☺ Evitas que los demás se aprovechen de ustedes.
   ☺ No te sientes mal por hacer algo que no quieres hacer.
   ☺ Se meten en menos problemas.
   ☺ Los demás van a conocer cuál es su postura en relación a una petición.
   ☺ Se sienten mejor por tomas sus propias decisiones.
   ☺ Mejoras la relación con los demás.

Cómo rechazar peticiones

- Si la petición es **honesta**, mirar a los ojos de la persona con una postura natural orientada hacia ella y negarnos de forma amable («*No, lo siento, pero…*») dando las razones de por qué nos negamos, si además tenemos oportunidad de buscar otra alternativa para hacer lo que nos piden, hacérselo saber. Por ejemplo, ante la invitación de una amiga a merendar, decirle a nuestra amiga por qué nos negamos en ese momento, y si estamos interesados en lo que nos están pidiendo, agradecérselo y dar la posibilidad de quedar otro día.
- Si la petición es **deshonesta**, mirar a los ojos de la persona, y con cara seria y postura natural orientada hacia ella, negarnos de forma rotunda sin dar excusas y dando una breve explicación, si fuera necesario, de nuestra negativa. En estas peticiones podemos utilizar expresiones como: «*Prefiero no hacerlo*», «*Lo siento, no quiero*», «*No voy a hacer lo que me pides porque está mal*», que quede clara tu posición ante la petición y resiste ante cualquier presión de la persona que intenta que intenta convencerte. Por ejemplo, ante la insistencia de un compañero de clase para humillar a otro, responder de forma firme y segura («*No, no lo voy a hacer*»), acotando la elección del compañero para persuadirnos, si sigue intentándolo, lo mejor es repetir la misma forma de expresión sin enojarnos ni tampoco levantar la voz («*No, no quiero hacerlo*») así, hasta que se canse y le quede clara nuestra postura.

5. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora leeré un par de ejemplos, quisiera que ustedes me dijeran como se rechazaría cada una de las peticiones, teniendo en cuenta si son honestas o deshonestas"*
    - Juan le pide a Sara que le deje jugar con su videojuego Petición honesta: «*Juan, ahora estoy jugando yo, cuando termino te lo presto, ¿ok?*».
    - Patricia insiste a Julia para no jugar más con Ana porque no le cae bien. Petición deshonesta: «*No Patricia, no voy a hacer lo que me pides, Ana es una buena amiga*».
    - Carmen le pide a Fernando que le escriba a una compañera una carta de amor para reírse de ella. Petición deshonesta: «*Carmen, eso está mal, yo no lo voy a hacer*».
    - Alicia le pide ayuda a Alfonso con los ejercicios de matemáticas. Petición honesta: «*Ahora mismo no puedo, cuando termine los míos te ayudo*».
    - La madre de Gonzalo le pide que vaya a comprar pan y éste está terminando de ver una comiquita. Petición honesta: «*Mamá, están terminando las comiquitas, voy enseguida, ¿ok?*».

    5.1. No subestimar ninguna respuesta, en caso de equivocarse, animarlos a seguir respondiendo. Ej: "*me temo que eso no es una petición honesta, ¿quisieras reformularla otra vez? Yo te ayudo capaz así lo logramos juntos.*

    5.2. Elogiar respuestas positivas. Ej: ¡*Excelente respuesta fulanito!*

6. Se dará paso a iniciar la actividad, donde el maestro explicará: *Ya para terminar niñitos, están estas tarjetas recortadas que se le repartirán al azar a cada uno de los niños. Las fichas están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una correspondiente a hacer la petición (honesta o deshonesta), y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración los sujetos tendrán que representar la situación.*

    6.1. Los alumnos deberán estar tranquilo y prestar atención a sus compañeros.

    6.2. El maestro guiara un debate con el salón formulando las siguientes preguntas:
        - ¿qué tal rechazó el compañero la petición?
        - ¿fue honesta o deshonesta?
        - ¿Cómo se puede sentir el compañero si le rechazan una petición de forma agresiva? (importante que si los niños responden "mal," acotar las emociones "*puede ser triste o molesto, ¿qué piensan ustedes?"*
        - ¿cómo se sentirían si no rechazaran tal petición? → en caso de peticiones deshonestas

7. Explicar tarea para la casa.

SESIÓN #7: HACER CRÍTICAS

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo.
2. Se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por rechazar peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por hacer una crítica?*".
   2.1. El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.
   2.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!*
   2.3. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer críticas:

   Hacer una crítica es expresar un sentimiento negativo (ya sea, enfado, tristeza o decepción) a alguien con el objetivo de que cambie algo de su comportamiento que nos produce malestar. Se expresa una crítica para mejorar las cosas, nunca para hacer daño a los demás. También se conoce como expresar una queja. Por ejemplo, si mi compañero de clase cada vez que paso por su lado me jala el pelo y eso me molesta, le debo expresar una crítica, si mi amiga me hace sentir mal cuando me deja sola en el recreo, debo expresarle una crítica. Ahora bien, en las críticas hay que ser muy selectivo y honesto, y expresar aquellas que realmente sean importantes y solucionen problemas, por ejemplo, si no le digo a mi amigo que me molesta que me diga "Estúpido" eso puede hacerme sentir tan mal que nuestra relación puede ir deteriorándose por no resolverlo.

   Para saber más sobre las críticas tenemos que partir de la diferencia entre críticas bienintencionada o constructivas, y malintencionada o destructivas.

   Las ***críticas bienintencionadas*** se expresan con el objetivo de solucionar un problema y/o hacer que la relación con la persona mejore, nunca con el propósito de herir a los demás o hacerlos sentir mal. Por ejemplo: que un compañero de clase te quite la silla cada vez que intentas sentarte, que tu amiga llegue tarde cuando van a salir, o que tu compañero de clase te esté hablando mientras explica el profesor, son algunas situaciones en las que habría que expresar una crítica.

   Las ***críticas malintencionadas*** son aquellas que se expresan para molestar, humillar y hacer daño a la otra persona, y/o por el simple hecho de expresar algo negativo sin intención de solucionar un problema. En esta clasificación se incluyen todos los insultos, palabras groseras, y descalificaciones al ser expresiones negativas con un propósito deshonesto. Estas críticas no deben expresarse, ya que en vez de mejorar una relación, la destruye. Por ejemplo, si una de tus compañeras no es buena en educación física, no le decimos nada porque le podemos hacer daño con el comentario, si a mi amigo le han puesto aparatos y a mí no me gusta cómo le quedan, tampoco digo nada porque no es un problema para nuestra amistad y además, puedo herirlo.

   Por tanto, a partir de este momento, cuando hablemos de expresar críticas nos referiremos a las bien intencionadas, ya que las malintencionadas no deben expresarse por ser perjudiciales y peligrosas en las relaciones.

   En términos de estilos de comportamiento, ser **asertivo** implica ser capaz de expresar molestia y enfado de forma apropiada, siendo honesto en nuestro propósito y con la finalidad de cambiar una situación que nos incomoda. Por ejemplo, cuando mi compañero de clase pasa por mi lado siempre me jala el pelo y eso me molesta, podría decirle "Eres muy buen compañero pero me molesta que me jales el pelo, ¿podrías dejar de hacerlo?". Esta forma de expresarnos hace que aumente la probabilidad de conseguir cambiar un comportamiento que nos incomoda y/o nos hace sentir mal, nos damos a conocer a los demás haciendo que la persona responsable sepa lo que nos disgusta, evitamos peleas y guardar resentimientos manteniendo las buenas relaciones. En el tema de las críticas hay que tener en cuenta que si por cualquier motivo hacemos quejas a los demás de forma frecuente, sin valorar si son importantes

para la relación nuestro comportamiento ya no sería asertivo sino agresivo. El exceso de críticas puede hacer que los demás se sientan incómodos con nuestro comportamiento, piensen que nos quejamos mucho y terminen por no escucharnos ni hacernos caso, por eso, no se debe abusar de esta habilidad

Si nuestro comportamiento es **agresivo** al expresar una crítica, es muy probable que no consigamos nada bueno de ese intercambio. , atacándonos incluso con términos más hirientes. Este tipo de situaciones lleva a discusiones con un alto nivel de malestar y puede afectar duramente el vínculo con la persona implicada. Por ejemplo, si me doy cuenta que mi compañero está pisando mi chaqueta y le digo: ¿Estás loco o que te pasa? ¿Es que no te das cuenta que estás pisando mi chaqueta? , se va sentir dolido y es más probable que me responda con algún comentario también ofensivo, Pues si yo soy tonto, tu eres un imbécil por hablarme así, ese intercambio puede llevar a una pelea y ambos nos vamos a sentir mal.

Decimos que nuestro comportamiento ha sido **pasivo**, si alguien está haciendo algo que nos perjudica o nos disgusta y no somos capaces de expresárselo. Nuestra conducta en este contexto nos hace sentir mal e incompetentes por permitir situaciones injustas y no ser capaces de expresar a los demás cómo nos hacen sentir. Por ejemplo, un compañero de clases nos daña el cuaderno rayándolo con cierta frecuencia, en esta situación deberíamos expresar una crítica, ya que si no la hacemos nos sentiremos mal y tendremos la sensación de que el compañero nos somete aprovechándose de nosotros por ser más débiles, esto hará que tengamos sentimientos de frustración hacia nosotros mismos, guardemos resentimiento hacia el compañero y, seguramente, este seguirá con sus malas conductas.

Para ejemplificar el tema, el facilitador expone el siguiente ejemplo: **Imaginen que Gonzalo es un compañero de clases que está sentado justo detrás de Carmen, este no deja de mover los pies pisándole el bolso y ensuciándoselo**. Seguidamente, se le pregunta al alumnado ¿De qué formas distintas podría reaccionar Carmen?, y se explica:

- Podría no decirle nada (comportamiento pasivo), entonces Gonzalo seguirá ensuciándole el bolso y eso hará que Carmen se sienta mal, y guarde sentimientos de rencor hacia él. Si se lo dice a su profesora, Gonzalo puede molestarse con Carmen por no ser ella directamente la que le diga lo que le disgusta y además, puede pensar que es una chismosa.
- Podía decirle así como: “¿Eres idiota o qué te pasa?, ¿es que no te das cuenta que me estas ensuciando el bolso?” (comportamiento agresivo), entonces Gonzalo se sentirá mal por la forma en la que le ha hablado Carmen e incluso puede que se moleste con ella, además es posible que él no se diera de que le estaba ensuciando el bolso.
- También podría expresarle de forma amable lo que le molesta: “Gonzalo, a lo mejor no te has dado cuenta, pero es que me estás pisando el bolso y no me gusta porque se me ensucia, ¿te importaría dejar de hacerlo?” (comportamiento asertivo), en esta ocasión Carmen ha expresado correctamente su crítica diciéndole justo lo que le molesta y lo que le gustaría que dejara de hacer. Con la conducta de Carmen, es menos probable que Gonzalo reaccione molestándose con ella y seguramente deje de pisarle el bolso.

  Las críticas deben expresarse de una en una, cada vez que tengamos un problema con una persona y lo consideramos importante debemos intentar arreglarlo. Si dejamos sin resolver muchas situaciones que nos molestan, es decir, acumulamos muchas críticas, cuando queramos expresar una, puede ser que las expongamos todas a la vez. Esto no es beneficioso y trae muchos inconvenientes a la hora de solucionar un problema, ya que es muy probable que la otra persona empiece también a sacar a relucir quejas que tenga pendientes, y el intercambio termine en un ir y venir de críticas inoportunas que inevitablemente nos va a llevar a la discusión y a molestarnos, olvidando el motivo principal que nos llevó a expresar la crítica.

  Hacer una crítica no siempre es fácil, tenemos miedo a la reacción de la otra persona,

pensamos que puede enfadarse con nosotros y/o dejar de ser nuestro amigo. Lo cierto, es que cuando la expresamos se produce una situación incómoda que hace que los demás se puedan sentir molestos con lo que estamos diciendo y reaccionar a la defensiva obstaculizando la comunicación y provocando una situación de malestar. Sin embargo, a veces ocurre que basta con decirle a la persona para que deje de hacerlo inmediatamente, al darse muchas situaciones en las que la persona no sabe que puede estar molestándonos con su comportamiento. Pese a la reacción que pueda tener la otra persona tenemos que correr el riesgo de formular la crítica, eso sí, correctamente, ya que si no la expresamos el problema va a seguir e incluso se puede agravar, haciéndonos sentir cada vez peor. Otra cosa que debemos tener en cuente, es que cuando pedimos a alguien que deje de hacer algo, la otra persona tiene el derecho a aceptar la crítica o a ignorarla.

Cuando hacemos una crítica y la otra persona reacciona mal, debemos mantenernos firmes en lo que decimos, sin molestarnos y sin contagiarnos de la rabia de la otra persona, si vemos que las cosas se ponen cada vez peor, terminar con frases como: “Entiendo que estás molesto, pero tenía que decírtelo”, “Mejor seguimos hablando más tarde”, etc.

2.3.1. El facilitador al finalizar, para concretar el contenido puede preguntar:

* ¿Puedes poner ejemplos de situaciones en las que otra persona dice o hace cosas que te molestan?
* ¿Puedes poner ejemplos de críticas bienintencionadas y malintencionadas?
* ¿Cómo te sientes cuando te hacen una crítica malintencionada?, ¿y cuando te hacen una crítica bienintencionada pero expresada de forma agresiva?
* ¿Cómo te sientes si no le dices a la persona lo que te molesta de su comportamiento?
* ¿Cómo podrías hacer una crítica a un compañero para que no se moleste?

3. Una vez terminada la discusión, el facilitador expone la importancia de hacer críticas y como hacer las mismas :

☺ Le permites a la otra persona que sepa que algo de su comportamiento te está molestando.
☺ Intentas darle solución a un problema que te causa malestar.
☺ Haces que la otra persona se dé cuenta de que puede que esté haciendo algo mal.
☺ Expresas tu molestia o malestar, sin pelearse.
☺ No guardas resentimiento hacia los demás.
☺ Al expresar críticas correctamente haces que las relaciones con los demás sean más satisfactorias ya que eliminas o reduces muchos momentos en los que se puede generar malestar o incomodidad y por tanto, salvas relaciones.

Cómo hacer críticas

El facilitador debe exponerlos elementos que deben tomarse en cuenta para hacer una crítica:

- Pensar si la crítica que se quiere hacer es honesta (bienintencionada), es decir, que lo que intenta es solucionar un problema o hacer que la relación con esa persona mejore.
- Pensar si es un buen momento para hacer la crítica.
- Acercarse a la persona, mirarla a los ojos con la cara seria (recordamos que vamos a expresar un sentimiento negativo) y con tono de voz firme, sin dar voces, ni insultar, ni amenazar a la persona.
- Para expresar la crítica podemos tener en cuenta la siguiente fórmula: empezar con un mensaje positivo, algo que valoramos de la relación con esa persona, puede ser un cumplido (“Sabes que eres un buen futbolista”) o un sentimiento positivo (“Me siento muy bien cuando quedamos para salir”). También podríamos empezar empatizando con la persona, es decir, poniéndonos en su lugar (“Entiendo que estas nervioso”, “Sé que te gusta hacer bromas...”), y continuar expresando el sentimiento negativo en primera persona y diciendo lo que nos molesta y/o nos hace sentir mal (“... Pero me molesta que...”), por último, terminar con la petición de cambio, lo que nos gustaría que esa persona cambiara o dejara de hacer, no exigir nunca el cambio porque podríamos empeorar las cosas (“...Me gustaría

que dejaras de...").

4. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora leeré un par de ejemplos, quisiera que ustedes me dijeran si se trata de una critica malintencionada o bienintencionada, y si se trata de una bienintencionada cómo a expresarían.*
    - Siempre que quedas con tu amigo éste llega tarde.
      Crítica bienintencionada: «*Sabes que eres un buen amigo y me gusta quedar contigo pero me molesta que llegues tarde, por favor, intenta venir antes, ¿ok?*».
    - Te molesta que tu compañero sea de piel más oscura.
      Crítica malintencionada, no se debe expresar.
    - Siempre que le prestas a una amiga tus colores, los encuentras después tirados en el suelo y desparramados por la mesa.
      Crítica bienintencionada: «*Eres muy buena amiga y no me importa prestarte mis colores, pero me molesta que los dejes por ahí tirados, por favor, recógelos cuando termines que se pueden perder*».
    - Te molesta que tu compañero saque más nota que tú en matemáticas.
      Crítica malintencionada, no se debe expresar.
    - Intentas hacer un dibujo y uno de tus compañeros te está moviendo la mesa continuamente para distraerte.
      Crítica bienintencionada: «*Me gusta tenerte de compañero, pero me molesta que no me dejes terminar mi dibujo, por favor ¿puedes dejar de mover la mesa?*».

    4.1. No subestimar ninguna respuesta, en caso de equivocarse, animarlos a seguir respondiendo. Ej: "*me temo que eso no es una petición honesta, ¿quisieras reformularla otra vez? Yo te ayudo capaz así lo logramos juntos.*

    4.2. Elogiar respuestas positivas. Ej: ¡*Excelente respuesta fulanito!*

5. A continuación, se procederá a realizar una primera actividad: "*Muy buen trabajo niños, ahora hagamos una actividad, algunos alumnos voluntarios intentarán expresar uno por uno de forma amable una o más críticas a algún compañero siguiendo la fórmula descrita en los apartados anteriores (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio). La persona que recibe la crítica basta con que escuche atentamente lo que le están diciendo y, si lo desea, darle la posibilidad de disculparse con el compañero. Estas críticas serán privadas ¿quién quiere empezar?"*

    5.1. El maestro llevará el debate por medio de las siguientes preguntas: ¿qué tal lo ha hecho el compañero? ¿cómo se han sentido? ¿qué dificultades han encontrado? ¿cómo creen que se ha sentido el compañero?

    5.2. En caso de que un niño exprese mal la critica se deberá moldear "*A ver fulanito, hagámoslo de nuevo, esta vez, con mi ayuda, que tal si empiezas diciendo esto primero, y terminas con esto? Inténtalo"*

6. Para finalizar, se realizará una última actividad: "¡Muy bien niños! Ahora para finalizar quiero que cambien su cuaderno con los compañeros de lado, cada persona le escribirá una crítica, siguiendo los pasos establecidos y ahorita ejemplificados a cada uno de sus compañeros"

Mensajes positivos
Eres muy buen compañero, siempre me ayudas cuando te lo pido
_____
_____
_____

Sentimiento negativo
Pero me molesta que me hables mientras explica el profesor porque me distraigo
_____
_____
_____

Solicitud de cambio
Por favor, ¿puedes guardar silencio cuando el profesor esté explicando el tema?
_____

_____
_____

7. Explicar tarea para la casa.

SESIÓN #8: AFRONTAR CRÍTICAS

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo.
2. Se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por rechazar peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por afrontar una crítica?*".
   2.1. El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.
   2.2. En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!*
   2.3. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa afrontar críticas:

   Afrontar una crítica es la forma en la que respondemos cuando alguien nos hace una crítica, nuestra forma de reaccionar nos puede llevar a solucionar un problema, o por el contrario a empeorarlo, por eso, saber afrontar una crítica es tan importante como saberla expresar.

   Las críticas que nos pueden llegar las vamos a diferenciar en tres tipos: Bienintencionadas, malintencionadas y dudosas o mal expresadas.

   Una crítica que podemos recibir **bienintencionada**, es aquella que alguien nos hace para resolver un problema, para decirnos que algo de nuestro comportamiento le está causando malestar. Este tipo de críticas tienen un buen propósito, y hace que nos podamos replantear nuestra conducta y cambiar algo que causa molestia a la persona que la efectúa. Un ejemplo de crítica bienintencionada sería: "Sabes que me gusta tenerte de compañero, pero me molesta que me muevas la mesa cuando estoy escribiendo, por favor deja de mover la mesa, ¿sí?".

   Podemos recibir una crítica que identificamos claramente como **malintencionada**, porque la persona la expresa para hacernos daño o simplemente lo que dice no tiene una intención sana para la relación. Algunos ejemplos de este tipo de críticas: "¡Vaya ropa fea la que traes puesta hoy!", "¡Que bruto eres en matemáticas!" y "No me gustan tus dientes porque están torcidos". Entendemos que no se deben expresar las críticas malintencionadas o destructivas pero desgraciadamente nos van a llegar, por eso, saber diferenciarlas y responder a ellas es vital si no queremos que nos sometan y/o llegar a situaciones de discusión y pelea.

   Podemos identificar una crítica como **dudosa** o mal expresada cuando no sabemos si es malintencionada o bienintencionada. Muchas de las críticas que nos llegan son de este tipo, en general, la gente no sabe expresar críticas, y cuando lo hacen utilizan términos generales que no aclaran esa diferencia. El que una crítica esté mal expresada no quiere decir que sea malintencionada. Por ejemplo, alguien dice: "Que intenso eres" o "Eres una mala persona", son críticas mal expresadas en el que no nos aclaran su propósito, nos falta más información para saber si quieren que cambiemos algo de nuestro comportamiento (crítica bienintencionada) o por el contrario, la intención es dañina (crítica malintencionada).

   Haciendo referencia a los estilos de comportamiento, respondemos a las críticas con un **comportamiento agresivo**, si en el momento que oímos que alguien nos dice algo negativo, nuestra reacción automática es la de responder también de forma negativa, defendiéndonos de lo que entendemos que puede ser un ataque hacia nuestra persona. Por ejemplo, si alguien nos expresa la crítica: "Estoy molesto contigo porque no me invitaste a tu fiesta", respondemos contraatacando o a la defensiva: "Me da igual que te molestes" o "No te invité porque eres tonto". El resultado de responder de esta manera lleva, generalmente, a situaciones muy incómodas y dañinas en las relaciones con los demás.

   Otra forma equivocada de responder ante las críticas es con un **comportamiento pasivo**, aceptando la crítica sin más, sin valorar si realmente lo que nos están diciendo es cierto, callándonos o dando la responsabilidad a otra persona para que nos defienda. Por ejemplo, si alguien dice: "Eres una inútil en educación física", no respondemos o

respondemos con expresiones del tipo “Tienes razón” o “No soy bueno en nada”, dando credibilidad a la crítica y soportándola sin hacer una valoración sobre su autenticidad o también, llamando a un adulto (Profesora, padre/madre u otros), cada vez que alguien te dice algo que te molesta. Esta forma de responder hace que nos sintamos mal porque no somos capaces de expresar nuestro disgusto y nos menospreciamos mostrando nuestra falta valía.

Por último, decimos que una persona ha afrontado una crítica con un **comportamiento asertivo**, cuando ha sido capaz de responder a ella de forma adecuada, controlando las reacciones negativas que pueda sentir en ese momento, y sabiendo diferenciar si la crítica es malintencionada o bienintencionada. Por ejemplo, un compañero de clase dice: “Eres un *cara de tabla* porque siempre agarras mis cosas sin pedirme permiso”, identificamos la crítica como bienintencionada pero mal expresada pues nos está aclarando lo que le molesta (agarrar sus cosas sin permiso) pero con un término ofensivo (*cara de tabla*), respondemos: “Discúlpame, tienes razón, las próximas veces te pediré permiso”. De esta forma, reconocemos nuestra culpa y nuestro propósito de cambiar en esas situaciones. Con este comportamiento resolvemos situaciones que generan malestar en las relaciones interpersonales, involucrándonos en relaciones sanas y productivas con los demás solucionando los problemas.

Les leeré el siguiente ejemplo: **Daniela es la típica niña que le gusta molestar a sus compañeros de clase, con críticas malintencionadas, siempre que se cruza con Alfonso le dice: “¡Cara de cochino!”. Alfonso no le gusta que le llame así.** Seguidamente, se expone cómo podría responder:

- Contraatacando incluso con un insulto más fuerte (comportamiento agresivo), algo así como: “Eres una tonta y me la vas a pagar por meterte conmigo”. Si se responde de esta manera es muy probable que lleguen a una pelea, tanto Alfonso como Daniela se van a sentir mal, se pueden hacer mucho daño y su relación de compañeros puede empeorar.
- Sintiéndose herido y sin saber qué responder o bien diciéndoselo a un adulto para que lo defienda (comportamiento pasivo). Si responde de esta manera se va a sentir muy mal, débil e inferior por no ser capaz de afrontar el insulto, además es muy probable que cuando Daniela quiera molestar a alguien busque de nuevo a Alfonso, ya que consigue su objetivo (hacerle daño y molestarlo). Debemos aprender a hacer frente a las críticas malintencionadas ya que no siempre va a estar un adulto cerca para ayudarnos, sólo deberíamos acudir a un adulto en casos extremos en lo que no ha funcionado nada sobre asertividad y no sabemos cómo solucionar el problema.
- Con indiferencia, como que no le importa lo que Daniela le está diciendo (comportamiento asertivo): “Pues a mí me gusta mi cara” o “Me da igual lo que me digas, no vas a conseguir molestarme”. Este tipo de respuesta se entiende que es para las críticas malintencionadas, no para las bienintencionadas o dudosas. Con esta respuesta Alfonso deja sin palabras a Daniela y Alfonso se enfrenta a la situación pero sin provocar ninguna pelea. De esta forma Alfonso se va a sentir bien porque ha sido capaz de enfrentarse al insulto y a la vez Daniela es menos probable que busque a Alfonso para molestarlo. Si aun así sigue con el mismo comportamiento, ignorarla hasta que se canse podría ser otra solución.

2.3.1. El facilitador guiará una discusión posterior con las siguiente preguntas:

* ¿Pueden poner algún ejemplo de críticas que les hayan hecho?, ¿qué pasó?, ¿cómo reaccionaron?, ¿cómo se sintieron?

* ¿Qué puede pasar si alguien los insulta y ustedes devuelven el insulto?, ¿cómo se sentirían?, ¿cómo se sentiría la otra persona?, ¿qué puede pasar si alguien los insulta y no saben qué hacer?, ¿cómo se sentirían?, ¿qué puede pasar si alguien los insulta y responden con indiferencia?, ¿cómo se sentirían?

* ¿Qué puede pasar si alguien les hace una crítica bienintencionada y se molestan con esa persona?, ¿cómo se sentirá la otra persona?, cómo se sentirán ustedes?, ¿qué tienen que hacer cuando alguien les hace una crítica bienintencionada y saben que tiene razón?

3. Una vez terminada la discusión, el facilitador expone la importancia de saber afrontar las críticas y como hacer para recibirlas mismas :
   Importancia:
   - Evitan peleas y discusiones fuertes.
   - Reducen la frecuencia en la que les realizan críticas malintencionadas.
   - Solucionan problemas.
   - Aprenden a controlar sus reacciones negativas en situaciones difíciles.
   - Los demás ven en ustedes la capacidad de rectificar cuando se equivocan.
   - La relación con los demás va a ser más saludable.

   ¿Cómo afrontar una crítica?
   El facilitador debe exponer al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para afrontar una crítica:
   - Escuchar lo que la otra persona nos tiene que decir, no interrumpir y dejar que esta termine de hablar.
   - Ponerse en su lugar, comprendiendo lo que dice y cómo se siente.
   - Tranquilizarse y controlar las reacciones negativas que aparecen tras escuchar la crítica.
   - Analizar si la crítica es malintencionada, dudosa o bienintencionada.
   - Si es bienintencionada y estamos de acuerdo en lo que dicen, lo honesto y asertivo es reconocer el error que hemos cometido y disculparnos. Nos replanteamos nuestra conducta y la rectificamos porque reconocemos que algo de nuestro comportamiento está molestando a otra persona. Podemos utilizar frases como: “Perdóname es verdad que...”, “Discúlpame, tienes razón en que...”, “No volverá a ocurrir”, etc. Si la crítica es bienintencionada pero no estamos de acuerdo con ella, sin enfadarnos, le expresamos nuestro desacuerdo con frases como: “Lo siento, pero no estoy de acuerdo con lo que dices”, “Entiendo lo que dices pero creo que estás equivocado”, etc.
   - Si la crítica es malintencionada, responder con indiferencia como si no nos interesara lo que está diciendo. Entendemos que hay situaciones en las que habría que expresar una crítica cuando algo nos molesta, por ejemplo ante un insulto (“Me molesta que me insultes”), pero en muchas de estas situaciones sabemos que la otra persona va a hacer caso omiso a nuestra crítica, cuando eso ocurre, la indiferencia es la mejor estrategia para dejar cortada a la persona que nos critica. Por ejemplo, ante el insulto “Eres muy feo”, podemos usar frases de indiferencia como “Me da igual lo que me digas”, “A mí me gusta mi cara”, “¿Y qué pasa si soy feo?”, etc... Es importante que es mensaje verbal vaya acompañado de la conducta no verbal, es decir, nuestra cara y cuerpo deben reflejar tranquilidad e indiferencia si queremos conseguir que la persona deje de meterse con nosotros.
   - Si la crítica es dudosa o malintencionada se puede pedir un cambio a la hora de expresarla y/o preguntar lo necesario para que la persona nos dé más información y más específica acerca del contenido de la crítica, eso obliga a la otra persona a justificarla, si es bienintencionada o a comprobar si es dañina o malintencionada. Podemos usar frases como: “¿A qué te refieres cuando dices...?”, “¿Te importaría explicarme mejor...?”, “¿Por qué dices que soy...?”, “¿Qué significa...?”, “Por favor, entiendo que estés molesto pero no me gusta que me hables así”, etc. Una vez que hemos identificado el tipo de crítica, se responde a ella según los criterios marcados en los apartados anteriores, es decir, si la crítica está justificada, se entiende que debemos responder a ella como bienintencionada, y si no la razona es probable que sea malintencionada y entonces podemos responder a ella con indiferencia.
4. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: “*Muy bien niños, ahora leeré un par de ejemplos, quisiera que ustedes me dijeran como podrían afrontar cada una de estas críticas, teniendo en cuenta si son bienintencionadas, malintencionadas o dudosas”*
   - Tu madre te dice: «*No me ha gustado como me has hablado*». Tú consideras que tiene razón.
     Crítica bienintencionada: «*Tienes razón mamá, perdóname, no volveré a hablarte así*».

- Un compañero se te acerca y te dice: «Eres idiota». Crítica dudosa o mal expresada: «*¿Por qué me dices eso?».*
- En el recreo un compañero te dice: «*Pareces un pordiosero con esa ropa*». Crítica malintencionada: «*A mí me gusta mi ropa*».
- Tu profesor te dice: «*Tienes muy desorganizada y sucia la libreta*». Tú consideras que tiene razón.
  Crítica bienintencionada: «*Sí, es verdad, voy a intentar ser más organizado y limpio con mis tareas*»
- Tu padre te dice: «*Eres un mal hijo*». Tú no sabes por qué te lo dice. Crítica dudosa o mal expresada: «*¿Por qué me dices eso, papá?*».

4.1. Si el alumnado hace alusión solo a como responder, se le pregunta: *¡buen bien tu respuesta! ¿en esta caso hablamos de que tipo de crítica?*

4.2. No subestimar ninguna respuesta, en caso de equivocarse, animarlos a seguir respondiendo. Ej: "*me temo que eso no es una petición honesta, ¿quisieras reformularla otra vez? Yo te ayudo capaz así lo logramos juntos.*

4.3. Elogiar respuestas positivas. Ej: ¡*Excelente respuesta fulanito!*

5. A continuación se llevará a cabo una actividad, el maestro la explicará:" ¡Que buen trabajo niño! Ahora hagamos algo diferente. Repartiré al azar estas tarjetitas, están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica (bienintencionada, malintencionada o dudosa) y la otra a afrontar la crítica. Por orden de numeración dos alumnos tendrán que representar la situación dada (por ejemplo, en la situación 1 un alumno debe expresar la crítica y a otro que tenga la misma situación, recibirla). El objetivo de esta actividad consiste en observar a los compañeros que afrontan la crítica utilizando las estrategias aprendidas y aportando nuestra opinión sobre cada una de las ejecuciones. "

   5.1. Los alumnos que les toque una tarjeta de expresar la crítica tienen que tener en cuenta si es bienintencionada o no. Si es bienintencionada deben expresar correctamente la crítica (Mensaje positivo + Sentimiento negativo + Solicitud de cambio). Si es malintencionada o dudosa, los alumnos pueden expresarla tal cual aparece escrita en su tarjeta intentando que el otro reaccione de forma negativa, con el propósito de que el alumno aprenda a afrontar situaciones verdaderamente difíciles.

   5.2. Para guiar el debate, el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿Qué tal ha afrontado el compañero la crítica?, ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa?, ¿qué puede pasar si el compañero recibe la crítica de forma agresiva?, etc

6. Explicar tarea para la casa.

SESIÓN #9: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

1. Se inicia la sesión saludando a los alumnos y entregando a cada uno de ellos la parte del cuaderno del alumno destinada para la realización del módulo.
2. Se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por rechazar peticiones: "*¿Qué entienden ustedes por tener un problema interpersonal?*
   2.1 El maestro escuchará y dará retroalimentación a las respuestas.
   2.2 En caso de un alumno equivocarse, corregirlo de forma no peyorativa, Ej: "*¡Buen intento Fulanito!, pero eso no es precisamente lo que eso significa. ¡Sigue intentándolo!*
   2.3 Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa afrontar críticas:

Un problema o conflicto interpersonal es una situación de malestar que generalmente, empieza con un desacuerdo o malentendido o diferencia de opiniones y que continúa latente al no encontrarse la solución adecuada y eficaz que satisfaga a las partes implicadas en el problema. Por tanto, solucionar problemas es la habilidad de reparar una situación que nos genera malestar con otras personas.

Los problemas juegan un papel importante en el desarrollo psicosocial del niño. A diario los niños se ven envueltos en conflictos de relación con otros, ya sea con los de su misma edad con los que convive en la escuela y en la calle, como con adultos (padres, abuelos y profesores). Así, por ejemplo: unos padres que discrepan con su hijo en la puerta del cine por no ponerse de acuerdo en la película que quieren ver, dos niñas que discuten por un malentendido, un alumno que no está de acuerdo con la nota que le ha puesto su profesor, un grupo de niños que se pelean con otros porque éstos siempre están ocupando el campo de fútbol, son una muestra de problemas en los que tenemos que buscar acuerdos o soluciones. Cualquiera de las situaciones descritas podrían fácilmente llegar a ser un problema real que puede convertirse en grave, y siempre y cuando se carezcan de las habilidades necesarias para solucionarlo, llegando a peleas y discusiones que lejos de solucionar el problema lo que hacen es agravarlo. Aprender a controlar nuestras reacciones negativas y resolver el problema antes de que se vuelva grave, es prioritario en las fases iniciales de un conflicto.

La habilidad de solucionar problemas interpersonales supone un concepto complejo que abarca conductas como saber escuchar, expresar sentimientos, hacer cumplidos, hacer y rechazar peticiones y expresar y afrontar críticas entre otras, pero además, se compone de pensamientos o procesos internos, como por ejemplo, tener perspectiva o capacidad para reconocer el punto de vista del otro, concebir diferentes soluciones a un problema, valorar las consecuencias y saber elegir la solución más efectiva.

Los problemas interpersonales confluyen en nuestra vida cotidiana como un elemento más para el desarrollo interpersonal e interpersonal, no tenemos que ver el conflicto como algo negativo, se entiende que es normal que existan discrepancias entre los humanos, lo que va a determinar que tengan consecuencias positivas o negativas, es cómo las afrontemos. Es decir, si las afrontamos con una comunicación abierta, buscando soluciones o acuerdos que beneficien a las partes implicadas en el problema, manteniendo la amistad, es muy posible que se solucionen y que mejoremos en nuestras relaciones personales (comportamiento ***asertivo****), pero si no se tienen las habilidades necesarias para solucionarlas, puede que no afloren los problemas y nos mantengamos en una situación de sumisión (comportamiento* ***pasivo****) o que se manifiesten respuestas de forma inmediata e impulsiva que lamentablemente, casi siempre van acompañadas de conductas agresivas que llevan a un deterioro progresivo en las relaciones interpersonales (comportamiento* ***agresivo****).*

Frenar el impulso inicial del niño para envolverlo en un proceso racional y desarrollar una actitud positiva ante el problema que permita dar diferentes soluciones a un conflicto, darse cuenta de que las demás personas también tienen opiniones, sentimientos y deseos y que son tan importantes como los propios, es un paso importante a la hora de solventar problemas y por tanto, uno de los objetivos principales a desarrollar en el alumno.

También debemos darnos cuenta que no existe una solución única, sino diferentes maneras de resolver conflictos.

Los demás tienen una valoración positiva de los niños que tienen desarrollada la habilidad de solucionar problemas porque no utilizan la agresividad como alternativa para solucionarlos sino todo lo contrario, utilizan más conductas de ayuda a los demás, se muestras amables, saben cómo hacer amigos y conservarlos y toman decisiones más efectivas ante los demás.

2.4 El facilitador deberá utilizar las siguientes preguntas guías:

* ¿Es normal que se den problemas entre las personas?
* ¿Alguien puede poner algún ejemplo de un problema que haya tenido?, ¿cuáles eran los argumentos de la otra parte?, ¿cómo solucionarían ese problema?
* ¿Es importante conocer lo que piensa la otra parte implicada en el problema?, ¿por qué?
* ¿Qué pasa cuando no sabes solucionar un problema?, ¿cómo se sienten?, ¿cómo se siente la otra persona implicada en el problema?

3. Una vez terminada la discusión, el facilitador expone la importancia de saber solucionar problemas interpersonales y los pasos para resolverlos.

Importancia

☺ Solucionas situaciones de malestar que surgen con las personas.
☺ Haces que los demás te conozcan y comprendan.
☺ Conoces y comprendes mejor a los que conviven contigo.
☺ No pierdes amigos ni tampoco creas enemigos.
☺ Evitas discusiones, peleas y enfrentamientos.
☺ Los demás te respetarán más.

Cómo solucionar problemas interpersonales.

El facilitador debe exponer al alumnado que cada niño que desarrolla estrategias para solucionar problemas aprende a poner en práctica una serie de pasos:

7. **Identificar el problema.** Es importante aprender a reconocer cuándo existe un problema, los motivos que lo han provocado, las consecuencias que ha tenido, sentimientos que nos ha suscitado y comprensión de los sentimientos e intenciones de las personas involucradas en el problema.
   Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Cuál es mi problema? ¿De qué se trata? ¿Cómo me estoy sintiendo? ¿Cómo se puede estar sintiendo la otra persona implicada en el problema? ¿Qué me gustaría conseguir? ¿Qué quiere conseguir la otra parte?*
8. **Buscar soluciones.** Generar tantas alternativas posibles para solucionar el problema como se nos ocurran, no buscar la calidad sino la cantidad, cuántas más mejor. En ésta fase nadie juzga las aportaciones de los compañeros, en principio, cualquier solución se puede considerar por muy disparatada que parezca.
   Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Qué podría hacer para enfrentarme a éste problema? ¿Cómo puedo solucionarlo? ¿Qué otra cosa podría hacer?*
9. **Anticipar consecuencias.** Evaluar las soluciones teniendo en cuenta las posibles consecuencias positivas o negativas de cada una de las formas de actuar en un problema de relación. Es la fase en la que se reflexiona y piensa sobre lo que posiblemente ocurrirá si pongo en práctica cada una de las alternativas del paso anterior.
   Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Qué pasaría si elijo a primera solución? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene elegir esa solución para mí y para la otra parte del conflicto?*
10. **Elegir una solución.** Implica decidirse por una de las alternativas propuestas para solucionar el problema después de evaluar sus consecuencias. Una vez generadas y evaluadas las alternativas posibles, se debe elegir aquella que resuelva el problema, que sea justa y que tenga en cuenta tanto los propios sentimientos y necesidades, como los de la otra parte implicada en el problema.
    Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Por qué voy a elegir ésta solución? La solución elegida ¿es justa para mí y para la otra parte? ¿Resuelve el problema?*
11. **Poner en práctica la solución.** Es el momento de seguir el plan concreto para llevar a cabo la solución elegida, qué es lo que se va a hacer, las dificultades que pueden aparecer e interferir en la solución al problema, etc.

Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Cuál es el mejor momento para hablar con la otra persona implicada en el problema? ¿Qué dificultades se me pueden presentar?*

12. **Evaluar los resultados.** El proceso finaliza cuando se pone en práctica la alternativa seleccionada y ésta cumple con los objetivos deseados. Si los resultados obtenidos no son los esperados, se tendría que intentar poner en práctica otra de las alternativas propuestas en el paso 2.
    Posibles preguntas a responder en este paso: *¿He solucionado el problema? ¿Hemos llegado a un acuerdo? ¿Está la otra persona implicada en el problema satisfecha con la solución elegida?*

4. Al finalizar de leer esto, el maestro procederá: "*Muy bien niños, ahora leeré dos ejemplos de situaciones en las que habría que solucionar un problema, quiero que me digan PASO POR PASO (según los que acabo de enseñar), como lo solucionarían.*
   a) Tu hermano y tú han discutido por querer utilizar la computadora a la misma vez. Tus padres les han quitado la computadora hasta que solucionen el problema
   b) Marina me ha acusado de haber contado un secreto suyo, ella está equivocada, discutimos y decidí dejar de hablarle.
   NOTA: VER RESPUESTAS EN EL MANUAL ENTREGAGO.
   4.1. Si el alumnado hace alusión solo a como responder, se le pregunta: *¡buen bien tu respuesta! ¿en esta caso hablamos de que tipo de crítica?*
   4.2. No subestimar ninguna respuesta, en caso de equivocarse, animarlos a seguir respondiendo. Ej: "*me temo que eso no es una petición*
5. Se procederá a realizar la siguiente actividad, la maestra explicará: ¡Buen trabajo niños! Ahora para la siguiente actividad quiero que se coloquen en parejas, y este ejercicio entregado, deberán juntos contestar lo siguiente: 1) identificar cuál es el problema 2) las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema 3) el tipo de comportamiento que se daría en cada solución 4) las posibles consecuencias, 5) elegir la solución que resuelva mejor el conflicto.
   5.1. Dar aproximadamente 10-15 minutos para que los alumnos escriban sus respuestas.
   5.2. Revisar que todos hayan terminado.
   5.3. Algunos alumnos, voluntariamente, leerán sus respuestas.
   5.4. Si algún alumno tiene dudas sobre como responder, asistirlo, la idea es moldear su ejecución.
6. Se realizará una última actividad, explicar: "*¡perfecto niños! Ahora a realizar una última tarea, ¿Se les ha presentado alguna situación difícil que no hay podido resolver? ¿cuál? Creen grupos de 3-4 personas discútalo y lleven la ficha que les entregaré."*
7. *Explicar tarea para la casa.*

SESIÓN #10: JUEGO GALAXIA HABIS

1. Saludar iniciando: ¡buenos días niños! Hoy jugaremos un juego, pero primero quiero que formen grupos de 6 personas.
2. Seguidamente se explicarán las instrucciones: *aquí tengo un dado que tiene diferentes*

Rosa ..... Expresar sentimientos positivos y negativos
Azul ..... Hacer peticiones y rechazarlas
Verde .....Iniciar, mantener y finalizar conversaciones
Morado .....Hacer críticas y afrontar críticas
Rojo .....Hacer cumplidos y recibirlos
Amarillo .....Asertividad y solución de problemas interpersonales

colores, cada color toca un tema de los que hemos trabajo durante todas estas semanas:

Cada turno, un integrante del grupo lanzará el dado, y deberá contestar una pregunta de dicho tema, para ganarse una estrellita de ese color. Aquel grupo que recolecte los 6 colores primero, gana. ¿están listos?

2.1. El educador puede dar feedbacks cuando los niños se equivoquen ¿qué considerán de la respuesta de Pedro? ¿es asertivo o pasivo?

ANEXO O.

Guía de seguimiento para el docente contestada – Colegio privado

Colegio Terreano

Guía para el docente

Sesión N°	1	FECHA:	19/3/18

Objetivo(s)

- Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
- Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
- Comprender y practicar la asertividad
- Fomentar conductas asertivas

Estrategia(s)

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad(es)

Se empieza la sesión preguntando sobre que piensan los niños que son las habilidades sociales. Se debe definir que son las habilidades sociales y la importancia de las mismas. Se deberá ir explicando de forma que pueda incluirse a los niños en la formulación de su concepto (Ejemplo. Pedro, ¿qué es una habilidad? ¿cuál es tu habilidad?). Se debe comprender el concepto de habilidades sociales y sus elementos verbales, no verbales y paralingüísticos. Seguidamente se le preguntará a los niños cuales creen que son las importancia de desarrollar estas habilidades. El maestro a medida que los niños van participando deberá moldear sus respuestas en caso de que no acierten, y deberá reforzar con elogios las respuestas correctas.

A continuación se explicará brevemente a explicar los estilos de comportamientos, y se procederá a leer una historia (Mis Tres Nuevos Amigos), los alumnos deberán prestar atención al breve relato y contestaran preguntas sobre el mismo y el estilo de comportamiento. Al finalizar, escribirán en la pizarra características del comportamiento de cada personaje.

Para que lo niños puedan entender y observar los estilos de comportamiento se puede hacer una demostración, en el que participen el educador y los alumnos. Se debe dar un ejemplo en el que la misma situación se repita tres veces con cada uno de los comportamientos. El educador estimulará la reflexión de los alumnos con las preguntas: ¿cómo se sentirán si responden de forma pasiva? ¿si responden de forma agresiva? ¿si responden de forma asertiva? ¿cómo se sentirá la otra persona?

Se realizará la actividad 1 del cuaderno del alumno, se dividirá a los niños en grupos de 3 personas, y a cada uno se les asignara una situación, de las propuestas en el cuaderno, que tendrán que representar al resto de sus compañeros, el resto del grupo tendrá que adivinar la conductas representas y pasar a la reflexión de cual estilo de comportamiento es el más adecuado. El maestro deberá dar feedback y elogios a respuestas acertadas.

Se enviará actividad 2 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, la cual el maestro deberá corregir y devolver comentarios durante la semana.

Recursos

- Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- Historia "mis tres nuevos amigos."

Logro(s)

- ✓ Los niños logran reconocer la importancia de las habilidades sociales.
- ✓ Los niños logran diferenciar entre los estilos de comportamientos.
- ✓ Los niños logran poner en practica la conducta asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

SESION N° | 2 | FECHA: 22/3/18

Objetivo(s)

- Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos.
- Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales.
- Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
- Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
- Hacer que las relaciones con los demás sean agradables.
- Mejorar autoestima y la de los demás.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por hacer y recibir cumplidos. Posterior se explicará brevemente y se darán ejemplos de su diferencia, entendiendo que si utilizamos esa forma positiva de expresarnos con los demás, es más probable que los demás nos respondan de la misma manera, consiguiendo relaciones interpersonales gratificantes. Aqui se deberá inducir como se diferencia esta habilidad en cuanto a los diferentes estilos de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos). Se le pedirá a los niños que empiecen a dar ejemplos de los tipos de respuestas a los cumplidos según el tipo de comportamiento. Seguidamente se enseñará cómo hacer cumplidos y cómo recibirlos (presentar en una cartulina) y a continuación se leerán unos ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir el cumplido que podria hacerse en cada situación. La primera actividad a realizar consistirá en decir el nombre del compañero que se tiene al lado, sustituyendo los apellidos por cumplidos.

Para la segunda actividad práctica, un alumno pondrá una silla en medio del salón, los compañeros deberán darle un cumplido, así se irán turnando los diferentes alumnos. Para finalizar cada alumno escribiera en un papel su nombre, una vez escritos todos los nombres, el educador los recoge y los repartirá al azar de tal forma que todos reciban un papel con el nombre de un compañero. Estos deberán hacerle un cumplido correctamente al compañero del papel, los otros deberán recibir el cumplido adecuadamente. Se reforzará los cumplidos realizados adecuadamente con elogios. Se devolverán feedback para quien no logre hacer la tarea correctamente.

La tarea 3 del cuaderno del alumno será mandaba como tarea para el hogar, los niños deberán hacer un cumplido por dia y tener registro del mismo.

Recursos

✓ Cuaderno de trabajo para los niños	☑ Papel y lápiz
✓ Ejemplos a leer	☑ Cartulina guía.
✓ Sillas	

Logros

- ✓ Los niños recuerdan los diferentes estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo).
- ✓ Los niños logran dar ejemplos de los tipos de respuesta a los cumplidos (tomando en cuenta el estilo de comportamiento).
- ✓ Los alumnos logran ser asertivos y colocar cumplidos a sus compañeros de clases.
- ✓ Los alumnos reciben adecuadamente los cumplidos (agradecen o devuelven información positiva al amigo).

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N°	3	FECHA:	2/4/18 (DIANA)

Objetivo(s)

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por expresar sentimientos. Explicar que la expresión de los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Inducir la diferencia entre sentimientos positivos y negativos, resaltar que no debemos pasar momentos en los que comuniquemos como nos sentimos, si algo les ha gustado o disgustado se debe hacer saber, esto se debe entrelazar con los comportamientos agresivos y pasivos, y ser explicado mediante una serie de ejemplos. Se procederá a dibujar en la pizarra unas caras con expresiones emocionales, y los alumnos deberán ir identificando los sentimientos correspondientes a cada una de esas caras (se aceptaran poner sinónimos, lo importante es usar un adjetivo emocional). A continuación en conjunto con los niños se elaborará la importancia de expresar los sentimientos y se pasará a explicar cómo expresar sentimientos y cómo recibir sentimientos (cartulinas). A continuación se leerán una serie de ejemplos de las situaciones en las que habría que expresar un sentimientos, el alumnado deberá decir como expresaría el sentimiento.

Para la primera actividad práctica, siguiendo un orden, todos los alumnos deberán expresar como se sienten o se han sentido en una situación determinada. A continuación cada niño elegirá un sentimiento de los 32 que aparecen en el cuaderno del alumnado, y lo rodea con su color favorito, seguidamente cada uno formará frases con el sentimiento coloreado. Por último, se recortaran las fichas de la actividad 5 del cuaderno del alumno, una corresponde al sentimiento negativo y otra al positivo, se reparten a dos voluntarios, primero uno, y después otro, se levantaran de su sitio y se dirigirán al compañero que le expresarán un sentimiento. Los que reciben se quedan con las tarjetas y proceden hacer el mismo proceso.

Actividad 6 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, deberán completar frases con el sentimiento que genere cada situación.

Recursos

Cuaderno de trabajo para los niños	Papel y lápiz
Ejemplos a leer	Colores
Pizarrón y marcadores	Cartulina guia.

Logros

- ✓ Los niños reconocen emociones positivas y negativas.
- ✓ Los alumnos elaboran sobre la importancia de mostrar sus afectos.
- ✓ Los niños expresan emociones ante situaciones hipotéticas
- ✓ Niños reconocen emociones ante situaciones actuales o previas en su cotidianidad.
- ✓ Niños desarrollan capacidad de expresar sus emociones a sus compañeros de clases.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N° | 4 | FECHA: 5/4/18

Objetivo(s)

- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales
- Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
- Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
- Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

Estrategias

☐ Instrucciones,	☐ Retroalimentación
☐ Modelado	☐ Reforzamiento
☐ Representación de papeles	☐ Tareas para la casa.

Actividad

Se le preguntará al alumnado que entienden por iniciar, mantener y finalizar conversaciones. El docente deberá explicar lo que implicada cada acción, y como hacerlo de forma adecuada. Puede realizar preguntas tales como: ¿Alguien puede contar algún situación en la que tuvo que finalizar una conversación? ¿qué hiciste? ¿cómo te sentiste? ¿en que situación es necesario finalizar una conversación? (entre otras). Explicar de forma breve la importancia de conocer por qué es importante saber, iniciar y mantener conversaciones así como estrategias sobre cómo realizar cada acción (usar lámina guía) . A continuación se leerán ejemplos, en las que habría que iniciar, mantener y finalizar conversaciones, el alumnado deberá decir como podría hacer en cada situación. Para la primera actividad práctica se deberá agrupar en pareja, durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se acabe el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clases lo que la pareja le ha contado, posterior a esto, se cambiarán las roles. En la segunda actividad, algunos voluntarios representarán situaciones que el docente le expondrá a los niños. Los alumnos tendrán que contribuir dando retroalimentación sobre cada una de las representaciones. Para ayudar el debate el educador puede preguntar ¿qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿ha conseguido mantenerla? ¿ha finalizado correctamente? , etc.

Para finalizar, cada alumno escribe su nombre en un trozo de papel y lo doblan sin que se vea lo escrito, el educador repartirá los papeles al azara. A continuación, por turnos, en un lugar visible de clase, cada niño o niña, tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero que le haya tocado. El resto del grupo observará y el educador fomentará el dar retroalimentación a los compañeros que estén participando.

La tarea para la casa en esta sesión consiste en llevar conversaciones fuera del aula siguiendo los pasos aprendidos y observar como otras personas llevan acabo esta habilidad.

Recursos

☐ Ejemplos a leer	
☐ Papel y lápiz	
☐ Cartulina guía	

Logros

- ✓ Los alumnos contestan las preguntas realizadas, evalúan su comportamiento previo y reportan sentimientos asociados.
- ☐ Los niños logran dar ejemplos sobre como iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- ✓ Los niños con capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones con su compañeros en situaciones de rol play,
- ✓ Niños son capaces de brindar retroalimentación a sus compañeros.

Dificultades

- ☐ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- ☐ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- ☐ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- ☐ No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ☐ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

Les cuesta un poco comenzar una conversación y mantenerla, sobre todo cuando no se conocen muy bien

SESION Nº 5	FECHA: 9/4/18

Objetivo(s)

- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
- Saber pedir favores y ayuda a los demás.
- Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
- Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

Estrategias

☐ Instrucciones,	☐ Retroalimentación
☐ Modelado	☐ Reforzamiento
☐ Representación de papeles	☐ Tareas para la casa.

Actividad

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por peticiones. Se profundizará en el concepto de las mismas, así como también se clasificará las mismas en honestas o deshonestas, lo cual se enseñara recordando conceptos previos como los estilos de comportamiento (pasivos, agresivos y asertivos), esto será acompañado de ejemplos, mostrando como respondería cada persona con un estilo de comportamiento diferente. Se deberá explicar como hacer peticiones junto con unas cartulinas que sirva como apoyo visual. Se procederá a leer los ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una petición honesta o deshonesta, y en segundo lugar, si es honesta cómo podría expresarse. Para la primera actividad práctica los alumnos voluntarios harán una petición a sus compañeros de clase o al educador presente en el aula. El resto del aula observará la conducta de los voluntarios y dará el feedback sobre cada una de las ejecuciones realizadas, finalizando con una reflexión sobre como debemos formular las peticiones de forma adecuada. Para guiar el debate el educador puede utilizar preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho su compañero? ¿es una petición honesta o deshonesta? ¿cómo se sentiría el compañero si hacen una petición de forma grosera?.

Para las segunda actividad, cada alumno colorea una situación de hacer peticiones de las 26 propuestas en la actividad 7 del cuaderno del alumno. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clases o del educador si es necesario. Se deberá favorecer la comunicación y la reflexión del alumnado.

La actividad 8 se enviará como tarea para la casa, el alumno tendrá que hacer algunas situaciones de peticiones siguiendo los pasos que han aprendido.

Recursos

☐ Ejemplos a leer	
☐ Papel y lápiz	
☐ Cartulina guía	

Logros

- ✓ Niños recuerdan estilos de de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos).
- ✓ Alumnos logran identificar peticiones honestas y deshonestas.
- ✓ Niños son capaces de realizar por su cuenta peticiones honestas a sus compañeros o al profesor.
- ✓ Los alumnos son capaces de dar un feedback asertivo a sus compañeros.

Dificultades

- ☐ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- ☐ Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- ☐ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ☐ Los niños se mostraron muy dispersos.
- ☐ No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

SESION N° | 6 | FECHA: 12/4/18

Objetivo(s)

- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por rechazar una petición, explicándose seguidamente el concepto del mismo. A continuación se leerán 2 relatos breves, se le pedirá a los niños que estén atentos de forma que puedan identificar cuál es el problema que tiene Lucia, en la primera historia, y el de marco, en la segunda, intentando comprender como se sienten. Una vez finalizado los cuentos, se debatirá en cuanto a la pregunta formulada y como hacer para ayudarlos, estilo de comportamiento de cada niño, si las peticiones son honestas, entre otras preguntas. A continuación, se conversará sobre la importancia de saber rechazar peticiones, y se darán pasos a seguir sobre como logra hacerlo de forma correcta (usar cartulina).

Se procederá a leer un par de ejemplos, donde el alumnado deberá responder como rechazarían cada propuesta tomando en cuenta si es honesta o no. La actividad práctica a realizar consistirán en recortar las tarjetas de la actividad 9 y se le reparte al azar a cada uno de los niños. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una correspondiente a hacer la petición (honesta o deshonesta), y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración los sujetos tendrán que representar la situación. Se deberá aprender de ver a los compañeros actuar, y de tomar la posición. El educador guiará el debate (¿qué tal rechazo el compañero la petición? ¿fue honesta o deshonesta?), así como elogiar respuestas correctas y realizar un feedback.

La tarea para la casa, consiste en escribir dos o más ejemplos de situaciones que te hayan ocurrido en el que hayas tenido que poner practica la habilidad de rechazar peticiones.

Recursos

Fichas recortadas	Ejemplos a leer.
Relatos	
Cartulina guía	

Logros

- ✓ Identifican adecuadamente los problemas presentados en la historia.
- ✓ Identifican adecuadamente las emociones que presentan los personajes.
- ✓ Reconocen formas para ayudar a los personajes de las historias, tomando en cuenta los estilos de comportamientos y los tipos de peticiones.
- ✓ Reconocen propuestas honestas y deshonestas.
- ✓ Los niños logran rechazar peticiones deshonestas de forma asertiva.
- ✓ Los alumnos son capaces de brindar feedback a sus compañeros, reconociendo el tipo de peticiones realizadas, estilo de comportamiento y adecuación del rechazo o aceptación.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N°	7	FECHA:	16/4/18

Objetivo(s)

- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
- Perder el miedo a expresar críticas.
- Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
- Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es hacer una crítica, preguntándole al alumnado qué entienden ellos por hacer críticas. Dentro de esta explicación se deberá hacer la distención de una crítica bienintencionada de una malintencionada, anexando como funcionan estos tipos de críticas en cada uno de los estilos de comportamientos (pasivos, agresivo y asertivos), junto a respectivos ejemplos. Se procederá a explicar la importancia de las criticas y cómo hacer críticas correctamente (usar cartulina). Se procederá a leer una serie de ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una crítica bienintencionada o malintencionada, y en segundo lugar, si es bienintencionada cómo podría explicarse.

Para la primera actividad práctica, algunos alumnos intentarán expresar uno por uno de forma amable una o mas críticas a algún compañero bajo la siguiente formula (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio) (el docente puede llevar a cabo primero una representación). Para guiar el debate el educador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho el compañero? ¿cómo se han sentido? ¿qué dificultades han encontrado? ¿cómo creen que se ha sentido el compañero? , etc.

En las segunda actividad, se formaran parejas, y donde intercambiaran cuaderno de trabajo. Los niños deberán completar la actividad 10 escribiendo su crítica al compañero que han intercambiado el cuaderno.

Los niños se llevaran una tarea a la casa, deberán expresar durante una semana al menos una critica, siguiendo los pasos aprendido y tomar registro de la misma.

Recursos

Ejemplos a leer	Cartulina guía
Hoja actividad 10	

Logros

- ✓ Recuerdan estilos de comportamientos (asertivo, pasivo y agresivo).
- ✓ Niños logran reconocer criticas malintencionadas y bienintencionadas.
- ✓ Los alumnos realizan criticas bienintencionadas a sus compañeros.
- ✓ Los alumnos son capaces de realizar feedback constructivos y reconocer si su compañero realizó criticas bienintencionadas o malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

SESION N° 8	FECHA: 26/4/18

Objetivo(s)

- Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica.
- Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas
- Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

Estrategias

Instrucciones, Modelado Representación de papeles	Retroalimentación Reforzamiento Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es hacer afrontar una crítica preguntándole al alumnado que entienden ellos por "afrontar una critica." Se ahondara el tema, se retomará la diferencia entre críticas bienintencionadas y malintencionadas y como estas se relacionan a su vez con los estilos de comportamientos (asertivos, pasivos y agresivos), con respectivos ejemplos. Se deberá abordar la importancia de saber afrontar criticas, así como con estrategias sobre cómo afrontar una crítica (usar una cartulina como clave visual para los niños). A continuación, se presentaran algunos ejemplos de situaciones en las que habría que afrontar una crítica, y donde el alumnado deberá decir como se podrían afrontar cada una de ellas teniendo en cuenta si es bienintencionada, malintencionada o dudosa.

Para la actividad práctica a realizar se recortaran las tarjetas que aparecen en la actividad 11 del cuaderno del alumno, y se reparten a cada alumno al azar. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos número iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica, la otra a afrontar una crítica. El objetivo consiste en observar la representación de los alumnos que afrontan la crítica utilizando estrategias aprendidas y aportando retroalimentación a los alumnos. Para guiar el debate el educador puede preguntar: ¿qué tal ha afrontado su compañero la crítica? ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa?

Se enviará tarea para la casa, deberán realizar actividad 12 del cuaderno de trabajo, en esta los alumnos deberán identificar el tipo de crítica que corresponde y subrayar la respuesta correcta, y además, escribir que dirían ante la crítica.

Recursos

Ejemplos a leer Hojas de actividad. Cartulina guía	

Logros

- ✓ Niños recuerdan la diferenciar y reconocer entre criticas bienintencionadas y malintencionadas.
- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (pasivo, agresivo y asertivo).
- ✓ Alumnos son capaces afrontar criticas, incluso en casos hipotéticos.
- ✓ Niños son capaces de realizar críticas
- ✓ Los alumnos son capaces de realizar un feedback a sus compañeros y evaluar el desempeño, tomando en cuenta los conceptos de criticas bienintencionadas y malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.

SESION N° 9	FECHA: 30/4/18

Objetivo(s)

- [ ] Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
- [ ] Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
- [ ] Ensenar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
- [ ] Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones.
- [ ] Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
- [ ] Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
- [ ] Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
- [ ] Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

Estrategias

[ ] Instrucciones,	[ ] Retroalimentación
[ ] Modelado	[ ] Reforzamiento
[ ] Representación de papeles	[ ] Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es solucionar problemas interpersonales, preguntándoles qué entienden ellos por resolución de conflictos. Se procederá a explicar la teoría del tema (definición de conflicto interpersonal, el papel que juega esto en los niños), junto con ejemplos. Igualmente, como en sesiones anteriores se deberá explicar como estas estrategias para enfrentar problemas varían en función de los estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo), se recordaran conceptos y se darán ejemplos de cómo soluciona cada persona una situación con cada uno de los estilos. Es importante que los niños captan la importancia de ser asertivos, así como también la importancia de saber solucionar problemas interpersonales. Usando un medio visual (cartulina) se explicarán pasos a seguir para la solución de conflictos interpersonales. A continuación, se presentarán 2 ejemplos de situaciones en las que habrá que solucionar un problema, el alumnado deberá decir cómo lo solucionaría siguiendo paso a paso el método señalado.
Se realizará la actividad 13 del cuaderno del alumno, los alumnos se pondrán en parejas, y por escrito, tendrán que contestar lo siguiendo: 1) identificar cuál es el problema 2) las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema 3) el tipo de comportamiento que se daría en cada solución 4) las posibles consecuencias, 5) elegir la solución que resuelva mejor el conflicto. Para la siguiente actividad, se crearan grupos de 3 a 4 personas, se le preguntará al alumnado problemas que se le hayan presentando y no hayan sabido resolver, seguidamente llenarán la ficha 14 del cuaderno del alumnado.
Para la casa, el alumno seleccionará un problema de relación que quiera solucionar, y por escrito, elabora un plan de acción recurriendo cada uno de los pasos enseñados.

Recursos

[ ] Ejemplos a leer	[ ] Cartulina guía
[ ] Hojas de actividad.	

Logros

- [x] Recuerdan diferentes estilos de comportamiento (agresivo, asertivo, pasivo).
- [x] Niños captan importancia de ser asertivos.
- [x] Niños identifican adecuadamente problemas sociales.
- [ ] Los alumnos logran prever posibles consecuencias ante los hechos y posibles soluciones.
- [ ] Los alumnos proponen como resolver problemas siguiendo los pasos formulados.

Dificultades

- [ ] Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- [ ] Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- [ ] Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- [ ] Los niños se mostraron muy dispersos.
- [ ] No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- [x] Los niños entendían las instrucciones realizadas
- [x] Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- [ ] Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- [ ] Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N°	10	FECHA:	3/5/18

Objetivo(s)

- Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos.
- Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Repasar cómo hacer y afrontar críticas.
- Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos.
- Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.

Estrategias

- Juego
- Reforzamiento
- Retroalimentación
- Instrucciones

Actividad

Se realizará una versión modificada del juego Galaxia Habis. Se divide la clase en equipos de 3 a 6 jugadores, con un mínimo de 3 equipos y un máximo de 6. Esta división de hará de forma azarosa. Se tendrá un dado que posea los siguientes colores: rosa, azul, verde, morado, rojo, amarillo, donde cada uno corresponderá a:

Rosa ..... Expresar sentimientos positivos y negativos
Azul ..... Hacer peticiones y rechazarlas
Verde .....Iniciar, mantener y finalizar conversaciones
Morado .....Hacer críticas y afrontar críticas
Rojo .....Hacer cumplidos y recibirlos
Amarillo .....Asertividad y solución de problemas interpersonales

Los grupos deberán lanzar los dados, y responder las preguntas del color que el dado haya señalado, si responden correctamente se refuerza con una estrella del color contestado. El primer grupo en adquirir una estrella de todos los colores, gana el juego. El educador puede dar feedbacks cuando los niños se equivoquen ¿qué consideran de la respuesta de Pedro? ¿es asertivo o pasivo?, entre otras preguntas guías

Recursos

- Cartas de juego
- Dado
- Estrellas de cartulina

Logros

- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- ✓ Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- ✓ Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- ✓ Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- ✓ Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- ✓ Niños logran realizar cumplidos.
- ✓ Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
- ✓ Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los ñiños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

ANEXO P

Guía de observación del facilitador contestado – Colegio privado

Colegio Terceriano

Guía del facilitador

Sesión N. | 1 | FECHA: | 19/03/2018

Objetivo(s)

Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
Comprender y practicar la asertividad
Fomentar conductas asertivas

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Cuaderno de trabajo para los alumnos
- ✓ Lápices, borra y marcadores de pizarra
- ✓ Historia "mis tres nuevos amigos"

Logro(s)

- ✓ Los niños logran reconocer la importancia de las habilidades sociales.
- ✓ Los niños logran diferenciar entre los estilos de comportamientos.
- ✓ Los niños logran poner en practica la conducta asertiva

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos
- ✓ No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: Parte teórica larga. _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión
- Otro _____

Observaciones

Los niños se encontraban muy dispersos, era difícil conseguir su atención. La maestra no parece tener el dominio del grupo. [illegible]

Sesión N | 2 | FECHA: | 22/03/2018

Objetivo(s)

Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos.
Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales
Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
Hacer que las relaciones con los demás sean agradables.
Mejorar autoestima y la de los demás.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Cuaderno de trabajo para los alumnos
- ✓ Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Sillas
- ✓ Cartulina guía

Logro(s)

- ✓ Los niños recuerdan los diferentes estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo).
- ✓ Los niños logran dar ejemplos de los tipos de respuesta a los cumplidos (tomando en cuenta el estilo de comportamiento).
- ✓ Los alumnos logran ser asertivos y colocar cumplidos a sus compañeros de clases.
- ✓ Los alumnos reciben adecuadamente los cumplidos (agradecen o devuelven información positiva al amigo).

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios
- El docente tiene poco dominio del material
- Otro Poca teórica las observe.

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Prof. Poseo poco control del grupo, la sesión se me prolongaba.

Sesión N | 3 No se asistió | FECHA: | 02/04/2018

Objetivo(s)

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- Instrucciones.
- Modelado
- Representación de papeles
- Retroalimentación
- Reforzamiento
- Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- Ejemplos a leer
- Cartulina guia

Logro(s)

- Los niños reconocen emociones positivas y negativas.
- Los alumnos elaboran sobre la importancia de mostrar sus afectos.
- Los niños expresan emociones ante situaciones hipotéticas
- Niños reconocen emociones ante situaciones actuales o previas en su cotidianidad.
- Niños desarrollan capacidad de expresar sus emociones a sus compañeros de clases.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendian las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Sesión N 4 | FECHA: 05/04/2018

Objetivo(s)

Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales
Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guia

Logro(s)

- ✓ Los alumnos contestan las preguntas realizadas, evalúan su comportamiento previo y reportan sentimientos asociados.
- ✓ Los niños logran dar ejemplos sobre como iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- ✓ Los niños con capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones con su compañeros en situaciones de rol play.
- Niños son capaces de brindar retroalimentación a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- ✓ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- ✓ No se contaba con todos los recursos necesarios.
- ✓ El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: Parte teórica los aburre.

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Nuevamente, maestra no tiene el control del grupo, no torna dinámica el material, por lo que suelen dispersarse con mucha frecuencia, el curso se ve prolongado y debido a esto la sección teórica tiene mas peso en sesión, esto dificulta que todos los niños participen y aprendan de la experiencia.
Tanto la maestra como los niños se muestran confusos con las tareas, no las realizan y tampoco las entregan.

Sesión N: 5 | FECHA: 09/04/2018

Objetivo(s)

Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
Saber pedir favores y ayuda a los demás.
Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices. borra. colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guía

Logro(s)

- ✓ Niños recuerdan estilos de de comportamiento (agresivos. pasivos y asertivos).
- ✓ Alumnos logran identificar peticiones honestas y deshonestas.
- ✓ Niños son capaces de realizar por su cuenta peticiones honestas a sus compañeros o al profesor.
- Los alumnos son capaces de dar un feedback asertivo a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- ✓ El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión
- Otro _____

Observaciones

La sesión fluyó mejor que las pasadas debido a que era mucho más corta, había menos material teórico, fue más rápido y permitió que la gran mayoría de los niños participara en las actividades. Sin embargo, el poco control y poco dominio de la profesora sigue entorpeciendo las sesiones. Algunos niños entregan tareas pero son pocos. Incluso algunos entregan en blanco

Sesión N. | 6 | FECHA | 12/04/2018

Objetivo(s)

Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión
- El docente tiene el control sobre el grupo
- Otro _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guia.

Logro(s)

- ✓ Identifican adecuadamente los problemas presentados en la historia.
- Identifican adecuadamente las emociones que presentan los personajes.
- Reconocen formas para ayudar a los personajes de las historias, tomando en cuenta los estilos de comportamientos y los tipos de peticiones.
- ✓ Reconocen propuestas honestas y deshonestas.
- ✓ Los niños logran rechazar peticiones deshonestas de forma asertiva.
- ✓ Los alumnos son capaces de brindar feedback a sus compañeros, reconociendo el tipo de peticiones realizadas, estilo de comportamiento y adecuación del rechazo o aceptación

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- ✓ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Dinamica de sesiones anteriores se mantuvieron, niños muy dispersos y profesora con muy poca autoridad en el grupo. Sin embargo, el contenido de la sesión era mucho más corto, lo que permitió que todos los niños participaran y se llevara la sesión en su completo.

Sesión N 7 FECHA 23/04/2018

Objetivo(s)

Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
Perder el miedo a expresar críticas.
Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones,
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Hoja actividad 10
- ✓ Cartulina guía.

Logro(s)

- ✓ Recuerdan estilos de comportamientos (asertivo, pasivo y agresivo)
- ✓ Niños logran reconocer críticas malintencionadas y bienintencionadas.
- ✓ Los alumnos realizan críticas bienintencionadas a sus compañeros.
- Los alumnos son capaces de realizar feedback constructivos y reconocer si su compañero realizó críticas bienintencionadas o malintencionadas

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material
- Otro _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

En esta sesión, la maestra se mostró con una mayor preparación para la sesión, lo cual facilitó que se desarrollara tal como planteado. Sin embargo, su poco control sobre el grupo y su NO formar dinámica las sesiones entorpece el proceso, hay niños que logran saborear de participar y de escuchar. Para las actividades, el observador asistió a las profesoras, no se dejaba que un niño expresara la crítica sin consultarlo previamente con la maestra o el facilitador, para evitar comentarios hirientes. Sólo 1 alumna parecía molestarse por la crítica recibida, la facilitadora trabajó con ella y su compañero para trabajar las diferencias. Ausencia de entrega de tareas

Sesión N 8 | FECHA: 26/09/2018

Objetivo(s)

Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica.
Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas
Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa.

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- ✓ Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro. _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guía

Logro(s)

- ✓ Niños recuerdan la diferenciar y reconocer entre críticas bienintencionadas y malintencionadas.
- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (pasivo, agresivo y asertivo).
- ✓ Alumnos son capaces afrontar críticas, incluso en casos hipotéticos
- ✓ Niños son capaces de realizar críticas
- Los alumnos son capaces de realizar un feedback a sus compañeros y evaluar el desempeño, tomando en cuenta los conceptos de críticas bienintencionadas y malintencionadas

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- ✓ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad
- ✓ Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro. _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Los niños se mantuvieron más dispersos de lo usual, aunado al hecho que la maes[illegible] fue distraída en diferentes oportunidades por terceros. Se mostró menos preparada que el lunes, y en estas dos ocasiones se debió a el poco control que tiene sobre el grupo.

Sesión N 9 FECHA: 30/04/2018

Objetivo(s)

Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
Ensenar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones.
Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guia.

Logro(s)

- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo)
- Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- ✓ Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- ✓ Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- ✓ Niños logran realizar cumplidos
- ✓ Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
- Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- ✓ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión
- Otro _____

Mantes reorganizó distribución de los pupitres en salón, de modo que más tranquilos que en sesiones anteriores. Maestra mostró dominio del material. Estos dos variables permitieron que se lograra realizar actividad de forma completa.

Sesión N | 10 | FECHA: | 03/05/2018

Objetivo(s)

Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos.
Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
Repasar cómo hacer y afrontar críticas.
Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos.
Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- Instrucciones.
- Modelado
- Representación de papeles
- Retroalimentación
- Reforzamiento
- Juego

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- ✓ Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- ✓ El docente vuelve dinámica la sesión.
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Estrellas de cartulina
- ✓ Dados
- ✓ Hojas de pregunta

Logro(s)

- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- ✓ Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- ✓ Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- ✓ Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- ✓ Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- ✓ Niños logran realizar cumplidos.
- ✓ Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
- ✓ Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

El hecho de ser un juego la sesión los motivo q sea más organizados q' en sesiones anteriores. La dinámica "Juego" perfectamente. Unos niños intentaron hacer trampa y una compañera los paró: se felicitó y aplaudió su honestidad y asertividad

ANEXO Q.

Guía de seguimiento para el docente contestada – Colegio público

Colegio Andrés Bello

Guía para el docente

Sesión N	1	FECHA:	

Objetivo(s)

- Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
- Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
- Comprender y practicar la asertividad
- Fomentar conductas asertivas

Estrategia(s)

- Instrucciones,
- Modelado
- Representación de papeles
- Retroalimentación
- Reforzamiento
- Tareas para la casa.

Actividad(es)

Se empieza la sesión preguntando sobre que piensan los niños que son las habilidades sociales. Se debe definir que son las habilidades sociales y la importancia de las mismas. Se deberá ir explicando de forma que pueda incluirse a los niños en la formulación de su concepto (Ejemplo Pedro, ¿qué es una habilidad? ¿cuál es tu habilidad?). Se debe comprender el concepto de habilidades sociales y sus elementos verbales, no verbales y paralingüísticos. Seguidamente se le preguntará a los niños cuales creen que son las importancia de desarrollar estas habilidades. El maestro a medida que los niños van participando deberá moldear sus respuestas en caso de que no acierten, y deberá reforzar con elogios las respuestas correctas.

A continuación se explicará brevemente a explicar los estilos de comportamientos, y se procederá a leer una historia (Mis Tres Nuevos Amigos), los alumnos deberán prestar atención al breve relato y contestaran preguntas sobre el mismo y el estilo de comportamiento. Al finalizar, escribirán en la pizarra características del comportamiento de cada personaje.

Para que lo niños puedan entender y observar los estilos de comportamiento se puede hacer una demostración, en el que participen el educador y los alumnos. Se debe dar un ejemplo en el que la misma situación se repita tres veces con cada uno de los comportamientos. El educador estimulará la reflexión de los alumnos con las preguntas: ¿cómo se sentirán si responden de forma pasiva? ¿si responden de forma agresiva? ¿si responden de forma asertiva? ¿cómo se sentirá la otra persona?

Se realizará la actividad 1 del cuaderno del alumno, se dividirá a los niños en grupos de 3 personas, y a cada uno se les asignara una situación, de las propuestas en el cuaderno, que tendrán que representar al resto de sus compañeros, el resto del grupo tendrá que adivinar la conductas representas y pasar a la reflexión de cual estilo de comportamiento es el más adecuado. El maestro deberá dar feedback y elogios a respuestas acertadas.

Se enviará actividad 2 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, la cual el maestro deberá corregir y devolver comentarios durante la semana.

Recursos

- ✓ Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- ✓ Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- ✓ Historia "mis tres nuevos amigos."

Logro(s)

- ✓ Los niños logran reconocer la importancia de las habilidades sociales.
- Los niños logran diferenciar entre los estilos de comportamientos.
- Los niños logran poner en practica la conducta asertiva.

Dificultades

- ✓ Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

SESION N° | 2 | FECHA:

Objetivo(s)

Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos
Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales.
Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
Hacer que las relaciones con los demás sean agradables.
Mejorar autoestima y la de los demás.

Estrategias

✓ Instrucciones,	✓ Retroalimentación
Modelado	✓ Reforzamiento
✓ Representación de papeles	✓ Tareas para la casa

Actividad

Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por hacer y recibir cumplidos. Posterior se explicará brevemente y se darán ejemplos de su diferencia, entendiendo que si utilizamos esa forma positiva de expresarnos con los demás, es más probable que los demás nos respondan de la misma manera, consiguiendo relaciones interpersonales gratificantes. Aquí se deberá inducir como se diferencia esta habilidad en cuanto a los diferentes estilos de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos). Se le pedirá a los niños que empiecen a dar ejemplos de los tipos de respuestas a los cumplidos según el tipo de comportamiento. Seguidamente se enseñará cómo hacer cumplidos y cómo recibirlos (presentar en una cartulina) y a continuación se leerán unos ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir el cumplido que podría hacerse en cada situación. La primera actividad a realizar consistirá en decir el nombre del compañero que se tiene al lado, sustituyendo los apellidos por cumplidos.
Para la segunda actividad práctica, un alumno pondrá una silla en medio del salón, los compañeros deberán darle un cumplido, así se irán turnando los diferentes alumnos. Para finalizar cada alumno escribiera en un papel su nombre, una vez escritos todos los nombres, el educador los recoge y los repartirá al azar de tal forma que todos reciban un papel con el nombre de un compañero. Estos deberán hacerle un cumplido correctamente al compañero del papel, los otros deberán recibir el cumplido adecuadamente. Se reforzará los cumplidos realizados adecuadamente con elogios. Se devolverán feedback para quien no logre hacer la tarea correctamente.
La tarea 3 del cuaderno del alumno será mandaba como tarea para el hogar, los niños deberán hacer un cumplido por día y tener registro del mismo.

Recursos

Cuaderno de trabajo para los niños	Papel y lápiz
Ejemplos a leer	Cartulina guía.
Sillas	

Logros

✓ Los niños recuerdan los diferentes estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo).
✓ Los niños logran dar ejemplos de los tipos de respuesta a los cumplidos (tomando en cuenta el estilo de comportamiento).
✓ Los alumnos logran ser asertivos y colocar cumplidos a sus compañeros de clases.
✓ Los alumnos reciben adecuadamente los cumplidos (agradecen o devuelven información positiva al amigo).

Dificultades

Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
Los niños se mostraron muy dispersos.
No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

Los niños entendían las instrucciones realizadas
Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
X Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

Se contó con buen material de apoyo que facilitó el refuerzo a lo explicado.

SESION N°	3	FECHA:

Objetivo(s)

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se iniciará la sesión preguntándole al grupo qué entienden ellos por expresar sentimientos. Explicar que expresión de los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Inducir la diferencia entr sentimientos positivos y negativos, resaltar que no debemos pasar momentos en los que comuniquemc como nos sentimos, si algo les ha gustado o disgustado se debe hacer saber, esto se debe entrelazar co los comportamientos agresivos y pasivos, y ser explicado mediante una serie de ejemplos Se procederá dibujar en la pizarra unas caras con expresiones emocionales, y los alumnos deberán ir identificando lo sentimientos correspondientes a cada una de esas caras (se aceptaran poner sinónimos, lo importante e usar un adjetivo emocional). A continuación en conjunto con los niños se elaborará la importancia d expresar los sentimientos y se pasará a explicar cómo expresar sentimientos y cómo recibir sentimiento (cartulinas). A continuación se leerán una serie de ejemplos de las situaciones en las que habría qu expresar un sentimientos, el alumnado deberá decir como expresaría el sentimiento.

Para la primera actividad práctica, siguiendo un orden, todos los alumnos deberán expresar como s sienten o se han sentido en una situación determinada. A continuación cada niño elegirá un sentimiento d los 32 que aparecen en el cuaderno del alumnado, y lo rodea con su color favorito, seguidamente cada un formará frases con el sentimiento coloreado. Por último, se recortaran las fichas de la actividad 5 de cuaderno del alumno, una corresponde al sentimiento negativo y otra al positivo, se reparten a dos voluntarios, primero uno, y después otro, se levantaran de su sitio y se dirigirán al compañero que le expresarán un sentimiento. Los que reciben se quedan con las tarjetas y proceden hacer el mismo proceso. Actividad 6 del cuaderno del alumno como tarea para la casa, deberán completar frases con el sentimiento que genere cada situación.

Recursos

Cuaderno de trabajo para los niños	Papel y lápiz
Ejemplos a leer	Colores
Pizarrón y marcadores	Cartulina guía.

Logros

- ✓ Los niños reconocen emociones positivas y negativas.
- ✓ Los alumnos elaboran sobre la importancia de mostrar sus afectos.
- ✓ Los niños expresan emociones ante situaciones hipotéticas
- ✓ Niños reconocen emociones ante situaciones actuales o previas en su cotidianidad.
- ✓ Niños desarrollan capacidad de expresar sus emociones a sus compañeros de clases.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N°	4	FECHA:

Objetivo(s)

- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales
- Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quier mantener una conversación con él.
- Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
- Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

Estrategias

☐ Instrucciones,	☐ Retroalimentación
☐ Modelado	☐ Reforzamiento
☐ Representación de papeles	☐ Tareas para la casa.

Actividad

Se le preguntará al alumnado que entienden por iniciar, mantener y finalizar conversaciones. El docente deberá explicar lo que implicada cada acción, y como hacerlo de forma adecuada. Puede realizar preguntas tales como: ¿Alguien puede contar algún situación en la que tuvo que finalizar una conversación? ¿qué hiciste? ¿cómo te sentiste? ¿en que situación es necesario finalizar una conversación? (entre otras). Explicar de forma breve la importancia de conocer por qué es importante saber, iniciar y mantener conversaciones así como estrategias sobre cómo realizar cada acción (usar lámina guía) . A continuación se leerán ejemplos, en las que habría que iniciar, mantener y finalizar conversaciones, el alumnado deberá decir como podría hacer en cada situación. Para la primera actividad práctica se deberá agrupar en pareja, durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se acabe el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clases lo que la pareja le ha contado, posterior a esto, se cambiarán las roles. En la segunda actividad, algunos voluntarios representarán situaciones que el docente le expondrá a los niños. Los alumnos tendrán que contribuir dando retroalimentación sobre cada una de las representaciones. Para ayudar el debate el educador puede preguntar ¿qué tal ha iniciado el compañero la conversación? ¿ha conseguido mantenerla? ¿ha finalizado correctamente? , etc.

Para finalizar, cada alumno escribe su nombre en un trozo de papel y lo doblan sin que se vea lo escrito, el educador repartirá los papeles al azara. A continuación, por turnos, en un lugar visible de clase, cada niño o niña, tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero que le haya tocado. El resto del grupo observará y el educador fomentará el dar retroalimentación a los compañeros que estén participando.

La tarea para la casa en esta sesión consiste en llevar conversaciones fuera del aula siguiendo los pasos aprendidos y observar como otras personas llevan acabo esta habilidad.

Recursos

Ejemplos a leer	
Papel y lápiz	
Cartulina guía	

Logros

- ✓ Los alumnos contestan las preguntas realizadas, evalúan su comportamiento previo y reportan sentimientos asociados.
- Los niños logran dar ejemplos sobre como iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- ✓ Los niños con capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones con su compañeros en situaciones de rol play.
- ✓ Niños son capaces de brindar retroalimentación a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N°	5	FECHA:

Objetivo(s)

- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
- Saber pedir favores y ayuda a los demás.
- Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
- Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

Estrategias

Instrucciones.	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por peticiones. Se profundizará en el concepto de las mismas, así como también se clasificará las mismas en honestas o deshonestas, lo cual se enseñara recordando conceptos previos como los estilos de comportamiento (pasivos, agresivos y asertivos), esto será acompañado de ejemplos, mostrando como respondería cada persona con un estilo de comportamiento diferente. Se deberá explicar como hacer peticiones junto con unas cartulinas que sirva como apoyo visual. Se procederá a leer los ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una petición honesta o deshonesta, y en segundo lugar, si es honesta cómo podría expresarse. Para la primera actividad práctica los alumnos voluntarios harán una petición a sus compañeros de clase o al educador presente en el aula. El resto del aula observará la conducta de los voluntarios y dará el feedback sobre cada una de las ejecuciones realizadas, finalizando con una reflexión sobre como debemos formular las peticiones de forma adecuada. Para guiar el debate el educador puede utilizar preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho su compañero? ¿es una petición honesta o deshonesta? ¿cómo se sentiría el compañero si hacen una petición de forma grosera?.

Para las segunda actividad, cada alumno colorea una situación de hacer peticiones de las 26 propuestas en la actividad 7 del cuaderno del alumno. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clases o del educador si es necesario. Se deberá favorecer la comunicación y la reflexión del alumnado.

La actividad 8 se enviará como tarea para la casa, el alumno tendrá que hacer algunas situaciones de peticiones siguiendo los pasos que han aprendido.

Recursos

Ejemplos a leer	
Papel y lápiz	
Cartulina guía	

Logros

- ✓ Niños recuerdan estilos de de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos).
- ✓ Alumnos logran identificar peticiones honestas y deshonestas.
- Niños son capaces de realizar por su cuenta peticiones honestas a sus compañeros o al profesor.
- Los alumnos son capaces de dar un feedback asertivo a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

SESION N° 6	FECHA:

Objetivo(s)

- Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por rechazar una petición, explicándose seguidamente el concepto del mismo. A continuación se leerán 2 relatos breves, se le pedirá a los niños que estén atentos de forma que puedan identificar cuál es el problema que tiene Lucia, en la primera historia, y el de marco, en la segunda, intentando comprender como se sienten. Una vez finalizado los cuentos, se debatirá en cuanto a la pregunta formulada y como hacer para ayudarlos, estilo de comportamiento de cada niño, si las peticiones son honestas, entre otras preguntas. A continuación, se conversará sobre la importancia de saber rechazar peticiones, y se darán pasos a seguir sobre como logra hacerlo de forma correcta (usar cartulina).

Se procederá a leer un par de ejemplos, donde el alumnado deberá responder como rechazarian cada propuesta tomando en cuenta si es honesta o no. La actividad práctica a realizar consistirán en recortar las tarjetas de la actividad 9 y se le reparte al azar a cada uno de los niños. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una correspondiente a hacer la petición (honesta o deshonesta), y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración los sujetos tendrán que representar la situación. Se deberá aprender de ver a los compañeros actuar, y de tomar la posición. El educador guiará el debate (¿qué tal rechazo el compañero la petición? ¿fue honesta o deshonesta?), así como elogiar respuestas correctas y realizar un feedback.

La tarea para la casa, consiste en escribir dos o más ejemplos de situaciones que te hayan ocurrido en el que hayas tenido que poner practica la habilidad de rechazar peticiones.

Recursos

Fichas recortadas	✓ Ejemplos a leer.
Relatos	
✓ Cartulina guia	

Logros

- ✓ Identifican adecuadamente los problemas presentados en la historia.
- ✓ Identifican adecuadamente las emociones que presentan los personajes.
- ✓ Reconocen formas para ayudar a los personajes de las historias, tomando en cuenta los estilos de comportamientos y los tipos de peticiones.
- Reconocen propuestas honestas y deshonestas.
- ✓ Los niños logran rechazar peticiones deshonestas de forma asertiva.
- Los alumnos son capaces de brindar feedback a sus compañeros, reconociendo el tipo de peticiones realizadas, estilo de comportamiento y adecuación del rechazo o aceptación.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

Se contó con pocos estudiantes este día

SESION N° 7	FECHA:

Objetivo(s)

- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
- Perder el miedo a expresar críticas.
- Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
- Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es hacer una crítica, preguntándole al alumnado qué entienden ellos por hacer críticas. Dentro de esta explicación se deberá hacer la distención de una crítica bienintencionada de una malintencionada, anexando como funcionan estos tipos de críticas en cada uno de los estilos de comportamientos (pasivos, agresivo y asertivos), junto a respectivos ejemplos. Se procederá a explicar la importancia de las criticas y cómo hacer críticas correctamente (usar cartulina). Se procederá a leer una serie de ejemplos, donde el alumnado tendrá que decir, en primer lugar, si es una crítica bienintencionada o malintencionada, y en segundo lugar, si es bienintencionada cómo podria explicarse.

Para la primera actividad práctica, algunos alumnos intentarán expresar uno por uno de forma amable una o mas críticas a algún compañero bajo la siguiente formula (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio) (el docente puede llevar a cabo primero una representación). Para guiar el debate el educador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal lo ha hecho el compañero? ¿cómo se han sentido? ¿qué dificultades han encontrado? ¿cómo creen que se ha sentido el compañero? , etc.

En las segunda actividad, se formaran parejas, y donde intercambiaran cuaderno de trabajo. Los niños deberán completar la actividad 10 escribiendo su crítica al compañero que han intercambiado el cuaderno.

Los niños se llevaran una tarea a la casa, deberán expresar durante una semana al menos una crítica, siguiendo los pasos aprendido y tomar registro de la misma.

Recursos

Ejemplos a leer	Cartulina guia
Hoja actividad 10	

Logros

- ✓ Recuerdan estilos de comportamientos (asertivo, pasivo y agresivo).
- ✓ Niños logran reconocer criticas malintencionadas y bienintencionadas.
- ✓ Los alumnos realizan criticas bienintencionadas a sus compañeros.
- ✓ Los alumnos son capaces de realizar feedback constructivos y reconocer si su compañero realizó criticas bienintencionadas o malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

SESION N° 8	FECHA:

Objetivo(s)

- Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica.
- Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas
- Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es hacer afrontar una crítica preguntándole al alumnado que entienden ellos por "afrontar una crítica." Se ahondara el tema, se retomará la diferencia entre críticas bienintencionadas y malintencionadas y como estas se relacionan a su vez con los estilos de comportamientos (asertivos, pasivos y agresivos), con respectivos ejemplos. Se deberá abordar la importancia de saber afrontar criticas, asi como con estrategias sobre cómo afrontar una crítica (usar una cartulina como clave visual para los niños). A continuación, se presentaran algunos ejemplos de situaciones en las que habría que afrontar una crítica, y donde el alumnado deberá decir como se podrían afrontar cada una de ellas teniendo en cuenta si es bienintencionada, malintencionada o dudosa.

Para la actividad práctica a realizar se recortaran las tarjetas que aparecen en la actividad 11 del cuaderno del alumno, y se reparten a cada alumno al azar. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos número iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica, la otra a afrontar una crítica. El objetivo consiste en observar la representación de los alumnos que afrontan la crítica utilizando estrategias aprendidas y aportando retroalimentación a los alumnos. Para guiar el debate el educador puede preguntar: ¿qué tal ha afrontado su compañero la crítica? ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa?

Se enviará tarea para la casa, deberán realizar actividad 12 del cuaderno de trabajo, en esta los alumnos deberán identificar el tipo de crítica que corresponde y subrayar la respuesta correcta, y además, escribir que dirían ante la crítica.

Recursos

Ejemplos a leer	
Hojas de actividad.	
Cartulina guía	

Logros

- ✓ Niños recuerdan la diferenciar y reconocer entre críticas bienintencionadas y malintencionadas.
- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (pasivo, agresivo y asertivo).
- ✓ Alumnos son capaces afrontar criticas, incluso en casos hipotéticos.
- ✓ Niños son capaces de realizar críticas
- ✓ Los alumnos son capaces de realizar un feedback a sus compañeros y evaluar el desempeño, tomando en cuenta los conceptos de criticas bienintencionadas y malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

Se cuenta con excelente material de apoyo

SESION N° 9	FECHA:

Objetivo(s)

- Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
- Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
- Enseñar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
- Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones.
- Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
- Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
- Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
- Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

Estrategias

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa.

Actividad

Se empezará por definir qué es solucionar problemas interpersonales, preguntándoles qué entienden ellos por resolución de conflictos. Se procederá a explicar la teoría del tema (definición de conflicto interpersonal, el papel que juega esto en los niños), junto con ejemplos. Igualmente, como en sesiones anteriores se deberá explicar como estas estrategias para enfrentar problemas varían en función de los estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo), se recordaran conceptos y se darán ejemplos de cómo soluciona cada persona una situación con cada uno de los estilos. Es importante que los niños captan la importancia de ser asertivos, así como también la importancia de saber solucionar problemas interpersonales. Usando un medio visual (cartulina) se explicarán pasos a seguir para la solución de conflictos interpersonales. A continuación, se presentarán 2 ejemplos de situaciones en las que habrá que solucionar un problema, el alumnado deberá decir cómo lo solucionaría siguiendo paso a paso el método señalado.
Se realizará la actividad 13 del cuaderno del alumno, los alumnos se pondrán en parejas, y por escrito, tendrán que contestar lo siguiendo: 1) identificar cuál es el problema 2) las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema 3) el tipo de comportamiento que se daría en cada solución 4) las posibles consecuencias, 5) elegir la solución que resuelva mejor el conflicto. Para la siguiente actividad, se crearan grupos de 3 a 4 personas, se le preguntará al alumnado problemas que se le hayan presentando y no hayan sabido resolver, seguidamente llenarán la ficha 14 del cuaderno del alumnado.
Para la casa, el alumno seleccionará un problema de relación que quiera solucionar, y por escrito, elabora un plan de acción recurriendo cada uno de los pasos enseñados.

Recursos

✓ Ejemplos a leer	✓ Cartulina guía
✓ Hojas de actividad.	

Logros

- ✓ Recuerdan diferentes estilos de comportamiento (agresivo, asertivo, pasivo).
- ✓ Niños captan importancia de ser asertivos.
- ✓ Niños identifican adecuadamente problemas sociales.
- ✓ Los alumnos logran prever posibles consecuencias ante los hechos y posibles soluciones.
- ✓ Los alumnos proponen como resolver problemas siguiendo los pasos formulados.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

Observaciones

SESION N	10	FECHA:

Objetivo(s)

- ✓ Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos.
- ✓ Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- ✓ Repasar cómo hacer y afrontar críticas.
- ✓ Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos.
- ✓ Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.

Estrategias

Juego	Instrucciones
Reforzamiento	
Retroalimentación	

Actividad

Se realizará una versión modificada del juego Galaxia Habis. Se divide la clase en equipos de 3 a 6 jugadores, con un mínimo de 3 equipos y un máximo de 6. Esta división de hará de forma azarosa. Se tendrá un dado que posea los siguientes colores: rosa, azul, verde, morado, rojo, amarillo, donde cada uno corresponderá a:

Rosa ..... Expresar sentimientos positivos y negativos
Azul ..... Hacer peticiones y rechazarlas
Verde .....Iniciar, mantener y finalizar conversaciones
Morado .....Hacer críticas y afrontar críticas
Rojo .....Hacer cumplidos y recibirlos
Amarillo .....Asertividad y solución de problemas interpersonales

Los grupos deberán lanzar los dados, y responder las preguntas del color que el dado haya señalado, si responden correctamente se refuerza con una estrella del color contestado. El primer grupo en adquirir una estrella de todos los colores, gana el juego. El educador puede dar feedbacks cuando los niños se equivoquen ¿qué consideran de la respuesta de Pedro? ¿es asertivo o pasivo?, entre otras preguntas guías

Recursos

Cartas de juego	Estrellas de cartulina
Dado	

Logros

- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- ✓ Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- ✓ Niños recuerdan como expresar sentimientos.
- ✓ Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- ✓ Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas.
- ✓ Niños logran realizar cumplidos.
- ✓ Reconocen peticiones honestas y deshonestas Saben rechazar las deshonestas.
- ✓ Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.

Otro: _____

Factores que favorecieron el alcance de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.

Otro _____

ANEXO R.

Guía de observación del facilitador contestado – Colegio privado

Colegio Andrés Bello

Guia del facilitador

Sesión N	1	FECHA	20/03/2018

Objetivo(s)

Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
Comprender y practicar la asertividad
Fomentar conductas asertivas

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- ✓ El docente vuelve dinámica la sesión.
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- ✓ Lápices, borra y marcadores de pizarra
- Historia "mis tres nuevos amigos "

Logro(s)

- ✓ Los niños logran reconocer la importancia de las habilidades sociales.
- ✓ Los niños logran diferenciar entre los estilos de comportamientos.
- Los niños logran poner en practica la conducta asertiva

Dificultades

Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones
Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
Los niños se mostraron muy dispersos.
No se contaba con todos los recursos necesarios.
El docente tiene poco dominio del material.
Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- ✓ Otro: maestra quiso hacer actividades en el patio

Observaciones

Maestra desenvuelta, mantiene motivados a los niños y se hace más amena la poste lúdica. Actividad duro 1:30. Si bien el material recibido le es de apoyo a los niños, la maestra vuelve dinámica la sesión, y logra que participen más en el proceso. No hubo asistencia de todo el grupo.

Sesión N° | 2 | FECHA: | 03/04/2018

Objetivo(s)

Aprender a practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos.
Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales
Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
Fomentar el hacer cumplidos a los demás.
Hacer que las relaciones con los demás sean agradables.
Mejorar autoestima y la de los demás.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- ✓ Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- ✓ El docente vuelve dinámica la sesión
- El docente tiene el control sobre el grupo
- Otro. _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Cuaderno de trabajo para los alumnos.
- ✓ Lápices, borra y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Sillas
- ✓ Cartulina guia

Logro(s)

- ✓ Los niños recuerdan los diferentes estilos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo).
- Los niños logran dar ejemplos de los tipos de respuesta a los cumplidos (tomando en cuenta el estilo de comportamiento).
- ✓ Los alumnos logran ser asertivos y colocar cumplidos a sus compañeros de clases.
- ✓ Los alumnos reciben adecuadamente los cumplidos (agradecen o devuelven información positiv al amigo).

Dificultades

Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
Los niños se mostraron muy dispersos.
No se contaba con todos los recursos necesarios.
El docente tiene poco dominio del material.
Otro Pocos recursos les dieron.

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Sesión N | 3 No se asistió | FECHA: | 06/04/2018

Objetivo(s)

Aprender a identificar sentimientos
Desarrollar capacidad para generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
Comprender los sentimientos propios y ajenos.
Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden
El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
El docente vuelve dinámica la sesión.
El docente tiene el control sobre el grupo
Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

Cuaderno de trabajo para los alumnos.
Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra
Ejemplos a leer
Cartulina guía

Logro(s)

Los niños reconocen emociones positivas y negativas.
Los alumnos elaboran sobre la importancia de mostrar sus afectos.
Los niños expresan emociones ante situaciones hipotéticas
Niños reconocen emociones ante situaciones actuales o previas en su cotidianidad.
Niños desarrollan capacidad de expresar sus emociones a sus compañeros de clases.

Dificultades

Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
Los niños se mostraron muy dispersos.
No se contaba con todos los recursos necesarios.
El docente tiene poco dominio del material.
Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

Los niños entendían las instrucciones realizadas
Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
Otro _____

Observaciones

Sesión N | 4 | FECHA: | 10/04/2018

Objetivo(s)

Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales
Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- ✓ El docente vuelve dinámica la sesión.
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro Se tuvo q' realizar en 2 días

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guía.

Logro(s)

- ✓ Los alumnos contestan las preguntas realizadas, evalúan su comportamiento previo y reportan sentimientos asociados.
- ✓ Los niños logran dar ejemplos sobre como iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- ✓ Los niños con capaces de iniciar, mantener y terminar conversaciones con su compañeros en situaciones de rol play,
- ✓ Niños son capaces de brindar retroalimentación a sus compañeros.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material
- Otro Tener que dividir la sesión en 2 días por falta de tiempo

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión
- Otro _____

Observaciones

Se inició la sesión con retraso por lo que el maestro se evaluó parte teórica y el miércoles actividad Práctico. Maestro tuvo control y dominio del tema Repasa el contenido del programa anteriormente asociadolo a las actividades académicas, lo cual favorece el entrenamiento.

Sesión N. | 5 No se logró asertar. | FECHA | 18/04/2018

Objetivo(s)

Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
Saber pedir favores y ayuda a los demás.
Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
El docente brinda asistencia personalizada a los niños
Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
El docente vuelve dinámica la sesión.
El docente tiene el control sobre el grupo.
Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
Ejemplos a leer
Cartulina guia.

Logro(s)

Niños recuerdan estilos de de comportamiento (agresivos, pasivos y asertivos)
Alumnos logran identificar peticiones honestas y deshonestas.
Niños son capaces de realizar por su cuenta peticiones honestas a sus compañeros o al profesor.
Los alumnos son capaces de dar un feedback asertivo a sus compañeros.

Dificultades

Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
Los niños se mostraron muy dispersos.
No se contaba con todos los recursos necesarios.
El docente tiene poco dominio del material.
Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

Los niños entendían las instrucciones realizadas
Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
Otro _____

Observaciones

Sesión N: 6 | FECHA: 25/04/2018

Objetivo(s)

Saber qué es rechazar peticiones y decir que no.
Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones,
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- ✓ El docente vuelve dinámica la sesión.
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guia

Logro(s)

- ✓ Identifican adecuadamente los problemas presentados en la historia.
- ✓ Identifican adecuadamente las emociones que presentan los personajes.
- ✓ Reconocen formas para ayudar a los personajes de las historias, tomando en cuenta los estilos de comportamientos y los tipos de peticiones.
- ✓ Reconocen propuestas honestas y deshonestas.
- ✓ Los niños logran rechazar peticiones deshonestas de forma asertiva.
- Los alumnos son capaces de brindar feedback a sus compañeros, reconociendo el tipo de peticiones realizadas, estilo de comportamiento y adecuación del rechazo o aceptación.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material
- Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Las actividades ocurren en el curso programado. Maestra comenta al evaluador que presento problemas con las tareas, entonces comenta que casi ningún niño las entrega

Sesión N 7 FECHA: 03/05/2018

Objetivo(s)

Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.
Perder el miedo a expresar críticas.
Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
Conocer la importancia de aprender a expresar críticas.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones.
- ✓ Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión.
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro. _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Hoja actividad 10
- ✓ Cartulina guía

Logro(s)

- ✓ Recuerdan estilos de comportamientos (asertivo, pasivo y agresivo).
- ✓ Niños logran reconocer críticas malintencionadas y bienintencionadas.
- ✓ Los alumnos realizan críticas bienintencionadas a sus compañeros.
- Los alumnos son capaces de realizar feedback constructivos y reconocer si su compañero realizó críticas bienintencionadas o malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- ✓ Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: Bajo Asistencia _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendían las instrucciones realizadas
- Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
- Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Asistencia de solo 8 personas al salón (problema de la asistencia se ha presentado durante todas las sesiones donde oscila por día cuales entre 12 - 15 niños). Mantiene rutina toda la sesión sentada (diferente a sesiones anteriores) y va con mayor rapidez, sin embargo, los niños logran llegar a su retorno. Niños siguen sin entregar tareas para la casa.

Sesión N | 8 | FECHA: | 22/05/2018

Objetivo(s)

Conocer la importancia de aprender afrontar una crítica.
Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
Reducir la frecuencia en que nos formulan criticas malintencionadas
Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
- ✓ Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- El docente vuelve dinámica la sesión
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
- ✓ Ejemplos a leer
- ✓ Cartulina guía.

Logro(s)

- ✓ Niños recuerdan la diferenciar y reconocer entre críticas bienintencionadas y malintencionadas.
- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (pasivo, agresivo y asertivo).
- ✓ Alumnos son capaces afrontar criticas, incluso en casos hipotéticos
- ✓ Niños son capaces de realizar críticas
- ✓ Los alumnos son capaces de realizar un feedback a sus compañeros y evaluar el desempeño, tomando en cuenta los conceptos de criticas bienintencionadas y malintencionadas.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: Poca asistencia / interrupción de terceros

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades.
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

Muy poca asistencia. Solo 6 niños.
No se han entregado tareas

Sesión N | 9 NO se asistió | FECHA: | 24/05/2018

Objetivo(s)

Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
Ensenar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
Desarrollar la creatividad en búsqueda de soluciones.
Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

Instrucciones,	Retroalimentación
Modelado	Reforzamiento
Representación de papeles	Tareas para la casa

Evaluación del curso de la actividad

El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar
Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
El docente brinda asistencia personalizada a los niños.
Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
El docente vuelve dinámica la sesión.
El docente tiene el control sobre el grupo.
Otro. _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

Lápices, borra, colores y marcadores de pizarra.
Ejemplos a leer
Cartulina guia

Logro(s)

Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
Niños recuerdan como expresar sentimientos.
Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
Los niños recuerdan como realizar y afrontar criticas
Niños logran realizar cumplidos.
Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas.
Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
Los niños se mostraron muy dispersos.
No se contaba con todos los recursos necesarios.
El docente tiene poco dominio del material.
Otro: _____

Factores que favorecieron los alcances de los logros

Los niños entendían las instrucciones realizadas
Los niños tenían la capacidad académica para realizar las actividades.
Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
Otro _____

Sesión N° | 10 | FECHA: | 25/05/2018

Objetivo(s)

Repasar conceptos de la expresión de sentimientos positivos y negativos.
Repasar conceptos de cómo iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
Repasar cómo hacer y afrontar críticas.
Repasar cómo hacer cumplidos y recibirlos.
Solidificar concepto de asertividad y solución de problemas interpersonales.

¿Usa el evaluador las siguientes estrategias?

- ✓ Instrucciones,
- Modelado
- ✓ Representación de papeles
- ✓ Retroalimentación
- ✓ Reforzamiento
- ✓ Juego

Evaluación del curso de la actividad

- ✓ El docente brinda explicaciones y ejemplos de los que se debe realizar.
- ✓ Se permite que los niños pregunten acerca de lo que no entienden.
- ✓ El docente brinda asistencia personalizada a los niños
- Se cumple el curso de la actividad tal y como es planteada.
- ✓ Ocurren interrupciones recurrentes de parte de terceros
- ✓ El docente vuelve dinámica la sesión.
- ✓ El docente tiene el control sobre el grupo.
- Otro: _____

¿Tiene el evaluador los siguientes recursos?

- ✓ Estrellas de cartulina
- ✓ Dados
- ✓ Hojas de pregunta

Logro(s)

- ✓ Niños recuerdan estilos de comportamiento (agresivos, asertivo, pasivo).
- ✓ Alumnos recuerdan como identificar sentimientos
- ✓ Niños recuerdan como expresar sentimientos
- ✓ Alunando recuerda estrategias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones con sus compañeros.
- ✓ Los niños recuerdan como realizar y afrontar críticas.
- ✓ Niños logran realizar cumplidos
- ✓ Reconocen peticiones honestas y deshonestas. Saben rechazar las deshonestas
- Alumnos proponen estrategias de resolución de problemas de forma asertiva.

Dificultades

- Los niños mostraron poca compresión de las instrucciones.
- Los niños presentaron problemas en la lectura de las actividades.
- Los niños se vieron poco entusiasmados para realizar la actividad.
- Los niños se mostraron muy dispersos.
- No se contaba con todos los recursos necesarios.
- El docente tiene poco dominio del material.
- Otro: Niños que no asistieron a muchas sesiones

Factores que favorecieron los alcances de los logros

- ✓ Los niños entendian las instrucciones realizadas
- ✓ Los niños tenian la capacidad académica para realizar las actividades
- ✓ Los niños se mostraron entusiasmados y motivados a realizar todas las tareas.
- ✓ Los niños se mantuvieron concentrados durante toda la sesión.
- Otro _____

Observaciones

La dinámica de la actividad mantuvo a los niños entusiasmados y concentrados. Se han asistieron más niños que en sesiones previas (12), a algunos se les dificultaba la actividad por no haber asistido a sesiones previas