



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-CompartirIgual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN-TARAPOTO
ESCUELA DE POSGRADO
**SECCIÓN DE POSGRADO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES**
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
PSICOPEDAGOGÍA.



**"TALLER EDUCATIVO "RENOVANDO MIS VALORES" PARA
FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES
DE 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ÁREA PERSONAL
SOCIAL DE LA I.E N° 00110 - SAN FRANCISCO DEL ALTO MAYO -**

AWAJUN "

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, CON MENCIÓN
EN PSICOPEDAGOGÍA**

MAESTRISTA: JACQUELINI LESCOANO PACHAMORA

TARAPOTO – PERÚ

AGOSTO, 2012


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN-TARAPOTO
ESCUELA DE POSGRADO
SECCIÓN DE POSGRADO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
PSICOPEDAGOGÍA.




"TALLER EDUCATIVO "RENOVANDO MIS VALORES" PARA
FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES
DE 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ÁREA PERSONAL
SOCIAL DE LA I.E N° 00110 - SAN FRANCISCO DEL ALTO MAYO -
AWAJUN "

TESIS

*EL SUSCRITO DECLARA QUE LA PRESENTE TESIS ES ORIGINAL
EN SU CONTENIDO Y FORMA*


Ej. Jacquelin Lezano Pachamora
EJECUTOR


M.Sc. Marco A. Gálvez Díaz
ASESOR

JURADO EVALUADOR



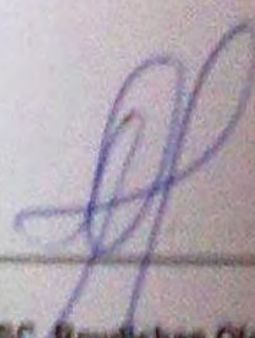
Lic. Mg. Elizabeth Igarza Campos

Presidente



Psic. Mg. Juan Rafael Alvarez Diaz

Secretario



Lic. M.SC. Roydichen Olano Arévalo

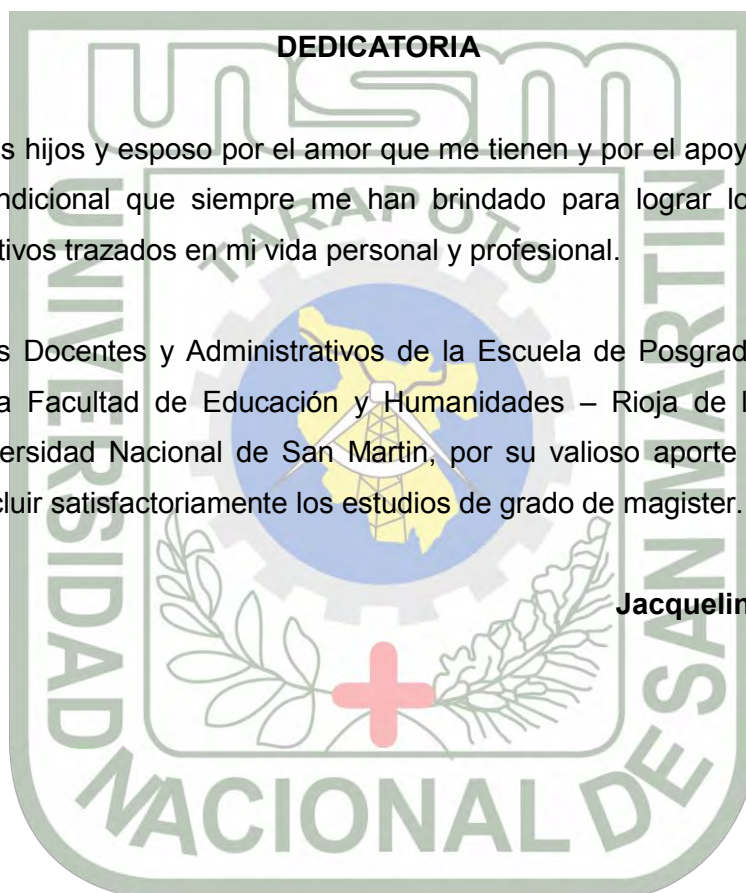
Miembro

DEDICATORIA

A mis hijos y esposo por el amor que me tienen y por el apoyo incondicional que siempre me han brindado para lograr los objetivos trazados en mi vida personal y profesional.

A los Docentes y Administrativos de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Educación y Humanidades – Rioja de la Universidad Nacional de San Martín, por su valioso aporte y concluir satisfactoriamente los estudios de grado de magister.

Jacqueline



AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento al Lic. M.Sc. Marco Armando Gálvez Díaz, por ser guía para realizar la presente tesis, quien ha aportado con sus competencias académicas e investigativas en el proceso de la investigación.



RESUMEN

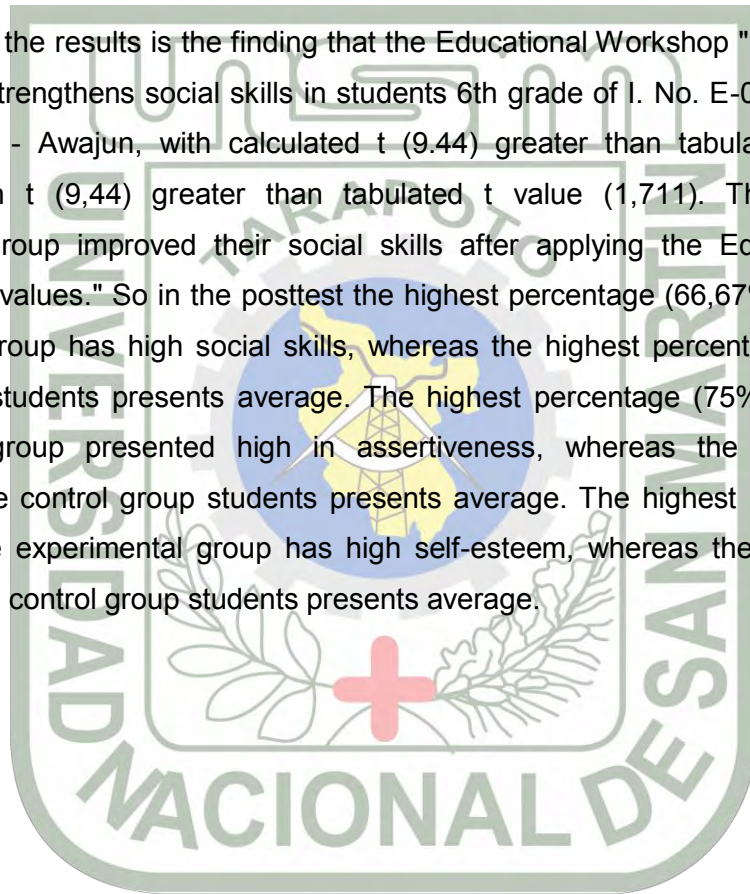
El presente estudio tuvo por objetivo conocer el efecto del Taller Educativo "Renovando mis Valores" en las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun". La muestra estuvo constituida por 52 estudiantes del sexto grado, 24 estudiantes de la sección B conformaron el grupo experimental y 28 de la sección A, el grupo control. La investigación fue de tipo aplicada, con diseño de contrastación experimental. Los instrumentos utilizados fueron la escala de asertividad y el inventario de autoestima de Coopersmith.

Analizado los resultados la conclusión formulada es que el Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (9,44) mayor al valor de t tabulada (1,711) con t calculada (9,44) mayor al valor de t tabulada (1,711). Esto significa que el grupo experimental ha mejorado sus habilidades sociales después la aplicación el Taller Educativo "Renovando mis Valores". Así en la posprueba el mayor porcentaje (66,67%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en habilidades sociales; en cambio, el mayor porcentaje (78,57%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. El mayor porcentaje (75%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en asertividad; en cambio, el mayor porcentaje (64,29%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. El mayor porcentaje (75%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en autoestima; en cambio, el mayor porcentaje (64,29%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio.

SUMMARY

This study aimed to determine the effect of the Educational Workshop "Renewing my values" social skills in students 6th grade of primary education, Social Personal area EI No 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun ". the sample consisted of 52 sixth graders, 24 students of section B formed the experimental group and 28 in section A, the control group. research type was applied, with contrasting experimental design. Instruments used were the assertiveness scale and the Coopersmith self-Esteem Inventory.

Analyzed the results is the finding that the Educational Workshop "Renewing my values " significantly strengthens social skills in students 6th grade of I. No. E-00110 San Francisco del Alto Mayo - Awajun, with calculated t (9.44) greater than tabulated t value (1,711) calculated with t (9,44) greater than tabulated t value (1,711). This means that the experimental group improved their social skills after applying the Educational Workshop "Renewing my values." So in the posttest the highest percentage (66,67%) of students in the experimental group has high social skills, whereas the highest percentage (78,57%) of the control group students presents average. The highest percentage (75%) of students in the experimental group presented high in assertiveness, whereas the highest percentage (64,29%) of the control group students presents average. The highest percentage (75%) of students in the experimental group has high self-esteem, whereas the highest percentage (64,29%) of the control group students presents average.



INDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN.....	12
-------------------	----

CAPÍTULO II

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	17
2.1. Antecedentes de la investigación.....	17
2.2. Base teórica.....	24
2.2.1. Taller educativo “Renovando mis Valores”.....	24
2.2.1.1. Concepto de taller educativo.....	24
2.2.1.2. Posibilidades y limitantes del taller.....	25
2.2.1.3. Fundamentación teórica del taller educativo “Renovando mis Valores”.....	26
2.2.1.4. Programación del taller educativo "Renovando mis valores".....	31
2.2.2. Habilidades sociales.....	36
2.2.2.1. Concepto.....	36
2.2.2.2. Fundamentación teórica de las habilidades sociales.....	37
2.2.2.3. Componentes de las habilidades sociales.....	42
2.2.2.4. Entrenamiento en habilidades sociales.....	45
2.2.2.5. Pasos para desarrollar un entrenamiento en habilidades sociales.....	45
2.2.2.6. Desarrollo de habilidades sociales en el presente estudio.....	46
3.2.2.6.1. Asertividad.....	46
3.2.2.6.2. Autoestima.....	53
2.3. Hipótesis.....	61
2.3.1. Hipótesis alterna.....	61
2.3.2. Hipótesis nula.....	61
2.3.3. Hipótesis específicas.....	61
2.4. Variables.....

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS	64
3.1. Universo.....	64
3.2. Muestra.....	64

3.3. Tipo de investigación	64
3.4. Nivel de investigación	65
3.5. Diseño de contrastación	65
3.6. Procedimientos y técnicas	65
3.7. Instrumentos de recolección de datos.....	66
3.8. Métodos de análisis de datos.....	66
3.9. Prueba de hipótesis	68

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIONES	69
4.1. Resultados.....	69
4.2. Discusiones	76

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
5.1. Conclusiones	79
5.2. Recomendaciones	80

CAPÍTULO VI

ANEXOS	81
ANEXO N° 01: Cuestionario diagnóstico de habilidades sociales.....	81
ANEXO N° 02: Escala de asertividad	84
ANEXO N° 03: Inventario de autoestima de Coopersmith	93
ANEXO N° 04: Base de datos	102
ANEXO N° 05: Planificación de las sesiones del taller educativo “Renovando mis valores”	103
ANEXO N° 06: Solicitud de permiso para ejecución del proyecto	123
ANEXO N° 07: Constancia de ejecución del proyecto	125
ANEXO N° 08: Nómina de matrícula	127
ANEXO N° 09: Fotografías tomadas en el proceso de recolección de datos	132

CAPÍTULO VII

BIBLIOGRAFÍA	143
--------------------	-----

INDICE DE TABLAS Y CUADROS

Cuadro N° 01: Actividades que componen el taller	33
Cuadro N° 02: Variable	62
Cuadro N° 03: Definición conceptual de las variables	62
Cuadro N° 04: Definición operacional de las variables	62
Cuadro N° 05: Dimensiones e indicadores	63
Cuadro N° 06: Distribución de la muestra	64
Cuadro N° 07: Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.	69
Cuadro N° 08: Nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"	70
Cuadro N° 09: Nivel de asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"	71
Cuadro N° 10: Nivel de autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"	72
Cuadro N° 11: Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.	73
Cuadro N° 12: Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun	74

INDICE DE ILUSTRACIONES O FIGURAS

Gráfico N° 01: Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.	70
--	----

Gráfico N° 02: Nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"	71
Gráfico N° 03: Nivel de asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"	72
Gráfico N° 04: Nivel de autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"	73
Gráfico N° 05: Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo – Awajun.....	74
Gráfico N° 06: Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo – Awajun.....	75



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades sociales ha recibido una marcada atención en los últimos años, este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de su importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico.

Una falla central del tipo de educación que predomina entre los actores educativos es que no se trabaja a partir de ésta riqueza individual y colectiva, que no se la emplea como materia prima de un proceso transformador, en el cual el estudiante descubra por sí mismo las coherencias e incoherencias con los contenidos de los distintos campos del conocimiento y sienta la necesidad de modificar conceptos, actitudes y comportamientos. Sólo en la medida en que se supera la separación entre la vida cotidiana (saber, experiencias e intereses) y los contenidos curriculares (la enseñanza escolar en general) podrá darse una apropiación del conocimiento y un avance cualitativo de la persona, es necesario que el "estudio" deje de aparecer como algo artificial, superpuesto e impositivo, en gran parte inútil y programado para crear dificultades absurdas y hacer sufrir, que las materias no se vinculen con la evaluación y ésta con una simple nota.

Estamos, pues, en presencia de una pedagogía que no forma de manera integral, que disocia la escuela de la vida social, que no crea sujetos de derechos y deberes, y que deseduca a hombres y mujeres para la convivencia ciudadana.

Uno de los problemas de mayor incidencia en las aulas de educación primaria es la falta de habilidades sociales, que genera: Poco interés timidez, baja integración en su grupo de pares que, se manifiesta en bajo nivel de logro de aprendizaje, dificultades en la comunicación, deserción escolar. Según el enfoque sociológico de Arnold Gell (s/f), el niño escolar demuestra mayor capacidad de para jugar con otros. Quizá juegue bien con un hermano menor o mayor. Lo que más agrada al niño es compartir con niños de su misma edad. Alguno prefieren de su mismo sexo; algunos los del sexo opuesto y otros aceptan fácilmente a ambos.

En las instituciones educativas a nivel nacional el clima institucional se desarrolla en un mundo de creencias, percepciones, prejuicios, opiniones; que los alumnos están interpretando, aprendiendo, y que el maestro desconoce las estrategias para valorar y potencializar esta riqueza en el sujeto, ayudándole en su transformación y crecimiento y

desarrollo psico-cognitivo y afectivo emocional; en donde el estudiante es sujeto y no objeto del proceso educativo. Siente que este proceso es suyo, que ha contribuido a generarlo, le pertenece, él siente y sabe que es importante, tiene auto - estima.

En la institución educativa N° 00110 – San Francisco del Alto Mayo, según una evaluación diagnóstica (anexo N° 01), se observó que el 86% de los alumnos no tienen un adecuado nivel de autoestima, el 78%, presenta alto grado de agresividad, poco desarrollo de habilidades comunicacionales, y con mucha dependencia en la toma de decisiones.

El conocimiento impartido en el ámbito escolar, muchas veces, no tiene sentido para el alumno, porque no satisface sus propios intereses. Se piensa en él cuando se lo aplica a una actividad específica o para rendir un examen. Después desaparece o se distorsiona al momento de querer recordar un dato. El Taller Educativo “Renovando mis valores” contribuye a que los alumnos desarrollen las habilidades sociales llegando a tener buenas relaciones interpersonales y aprendan conductas sociales adecuadas que le serán de utilidad a lo largo de la vida.

Las relaciones interpersonales no son sólo una de las tantas actividades del hombre, sino que también un componente principal en las relaciones clave que determinan, en gran medida, la calidad de vida. Por esto mismo, es necesario educar al individuo para mantener relaciones interpersonales sanas, para acceder y contar con redes de apoyo firmes que brinden asistencia emocional, material o de información pertinente en el momento que se necesite. De ahí la importancia de fortalecer las interacciones y la manera más efectiva de hacerlo es desarrollando competencias. Las Habilidades Sociales son el vehículo principal de este proceso, de hecho la existencia o ausencia de este afecta y repercute enormemente en nuestro desarrollo como personas.

El presente trabajo de investigación es de vital importancia para ser tomado como antecedente a futuras investigaciones de esta naturaleza; así mismo contribuye al conocimiento de estrategias en las habilidades sociales que las personas deben tener en cuenta para desenvolverse en un ambiente social favorable con sus semejantes; y más aún si trata de Instituciones Educativas, que se encargan de la formación integral de niños y jóvenes, para lo cual se requiere que los docentes desarrollen sus actividades académicas en un clima óptimo, el cual repercute en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo sirve para ser aplicado en otras Instituciones sociales, que también trabajan con material humano y que día a día se esfuerzan por lograr sus metas como organizaciones con miras a la calidad. Por lo tanto el Taller Educativo "Renovando mis valores" posibilitara que los alumnos sean más sociales y asertivos, dado que en la vida cotidiana el uso de las habilidades sociales facilitarían el exitoso desempeño en esta sociedad actual, donde las exigencias de hoy son superiores cada día.

Por lo mencionado líneas arriba, el trabajo estuvo orientado a responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto del Taller Educativo "Renovando mis Valores en las habilidades sociales en el área Personal social de los estudiantes del 6° grado de la I. E No 00110 - San Francisco - Awajun?

La investigación se desarrolló con el objetivo de determinar el efecto del Taller Educativo "Renovando mis Valores" en las habilidades sociales (autoestima y asertividad) en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".

Para lograr el objetivo general se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Describir el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun", antes de la aplicación del taller
- Describir el nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun", después de la aplicación del taller.
- Analizar el efecto del Taller Educativo "Renovando mis Valores" en la asertividad en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".
- Evaluar el efecto del Taller Educativo "Renovando mis Valores" en la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".

La investigación se ha desarrollado para determinar los efectos del Taller Educativo "Renovando mis Valores" en las habilidades sociales (asertividad y autoestima) en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun". Esta investigación está estructurada en 6 partes.

La primera parte, capítulo I, se refiere a la introducción, e cuanto al contenido problema allí descrito se hace referencia al objeto de estudio así como también al plan de investigación, en la cual se detalla las características del problema. Se ha formulado la interrogante a través de una pregunta y los objetivos de investigación que se ha logrado con la investigación

El capítulo II versa sobre el fenómeno a estudiar, está fundamentado en la revisión bibliográfica contiene conclusiones de investigaciones relacionadas al tema a nivel internacional, nacional y local. El marco teórico, contiene información que describe y explica al taller educativo "Renovando mis Valores" y a las habilidades sociales. El capítulo contiene además a la hipótesis y variables de estudio.

El capítulo III trata sobre los materiales y métodos, en el rubro universo y muestra, contenido en este capítulo, se detalla el número de niños y niñas que participaron en el taller educativo "Renovando mis Valores". Se detalla el tipo, nivel y diseño de investigación, asumiendo su diagrama correspondiente. Por otro lado, se fundamenta además los procedimientos, la técnica y los instrumentos requeridos para la recolección de datos, además los procesos del análisis estadístico y la prueba de hipótesis.

El capítulo IV contiene a los resultados, el análisis se presenta en cuadros y gráficos con su respectivo título y descripción, la discusión se ha realizado comparando los resultados de la presente investigación con otras investigaciones y la a través de la explicación teórica.

En el capítulo V está la síntesis de los resultados está contenida en las conclusiones, las que tienen coherencia con los objetivos de la investigación, a nivel general y específicos. Además las sugerencias, tienen estrecha relación con las conclusiones, es así que, están orientadas a plantear alternativas de solución respecto a cada conclusión que se ha formulado.

En el capítulo VI se presentan los anexos, que comprenden aquellos instrumentos físicos que han permitido recoger la información de campo.

Las referencias bibliográficas están contenidas en el capítulo VII, fueron redactas en función a las normas APA, que corresponde a la citas presentadas en el informe.



CAPÍTULO II REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión bibliográfica se divide en tres partes: los antecedentes de la investigación, el marco teórico, las hipótesis y las variables. Respecto a los antecedentes de la investigación, se detallan aquellas relacionadas al tema realizadas a nivel internacional, nacional y local, considerando su autor o autores, título y conclusiones. El marco teórico contiene información que permite conocer a las variables de estudio, para lo cual se ha subdividido en dos acápites: el primero para el programa educativo “Renovando mis valores” y el segundo para las habilidades sociales. Por ser la investigación cuantitativa se ha formulado las hipótesis, a partir de esta, se ha identificado las variables desarrollándose sus respectivas definiciones y operacionalización.

2.1. Antecedentes de la investigación

Se puede afirmar que el aula taller es el lugar donde un grupo de humanos - algunos llamados alumnos y otros docentes, y donde docente y alumno se mezclan, pierden su identidad de tales y la vuelven a encontrar y a perder y a encontrar, porque todos aprenden y todos enseñan-, toman contacto directo, ven con sus propios ojos lo que está presente y siguen con su imaginación lo muy real que no está.

Los talleres son un espacio social, organizado para facilitar un marco de actuaciones sobre un eje temático determinado, que permite al alumnado el vínculo entre su actividad directa y la construcción social de los conocimientos.

En los talleres, el alumnado aprende a organizarse, pueden escoger tareas que les planteen dificultades a su medida y pueden realizar trabajos más creativos y motivadores. Los talleres se organizan mediante una secuencia de actividades, teniendo en cuenta los intereses del alumnado. La forma de trabajo en los mismos puede variar dependiendo de las actividades que queramos realizar, por ello, se puede trabajar individualmente, en parejas o en pequeños grupos.

Los educadores deben planificar el trabajo que se llevará a cabo, animar al alumnado a hacer propuestas de nuevas actividades, resolver dudas, animar al alumnado para que se ayuden los unos a los otros y prestar diferentes (Fernández Bataner, 2003).

La metodología del aula taller comporta un replanteo total en la dinámica de aprendizaje. Si el aula es un taller, el alumno cambia de rol (respecto del aula tradicional), y se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje. Del mismo modo, el docente, de único depositario de la verdad, pasa a ser un sujeto más (aventajado sí se quiere) en el proceso de aprendizaje. Su tarea será, sobre todo, la de acompañar, coordinar y desencadenar (cuando esto no suceda espontáneamente) procesos cognitivos, utilizando para ello el diálogo y el debate.

Este enfoque estimulará la autorrealización y la autovaloración del ser con la pauta de adquirir un espíritu crítico, por lo cual se puede considerar al arte como prioritario en esta innovación educativa, a la que se le atribuirá la resultante de funciones específicas: Las creaciones se revelan de una manera ágil y práctica; se logra fomentar en los alumnos los estímulos activos de la persona; se animan a participar concienzudamente del re-descubrimiento del mundo interior.

Es necesario que el alumno logre dominar algunas herramientas como el leer y el escribir, el expresar, el preguntar y el responder, el escuchar, el comprobar, el compartir y en donde se aprende a mandar con su creatividad esos instrumentos que le posibilitan "aprender a ser" y "aprender a dejar al otro que sea" para que juntos "aprendan a vivir". (Emilio Mignone, 1984).

Aquí el maestro se convierte en el facilitador de un proceso en el cual los estudiantes abordan, van descubriendo conjuntamente el objeto de conocimiento y ellos mismos se encargan de controlar el proceso, establecer reglas de juego, solucionar las dificultades, reflexionar sobre su propio trabajo.

El campo de las habilidades sociales se ha desarrollado mucho, alrededor de 1930 se inicia con el estudio de la conducta social de los niños, posteriormente se estudian las habilidades sociales de los enfermos psiquiátricos y actualmente el campo se ha ampliado con un marcado énfasis en la escuela y en el trabajo. En Chile en los últimos años se han hecho variados estudios y talleres de entrenamiento de estas habilidades sociales. Ejemplo de esto es; "Comunicación Interpersonal, Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales" (C. Hidalgo y N. Abarca, 2000), "Profesores, Autoestima y Habilidades Sociales, Un modelo de Capacitación" (S. Romero; X. Valdés.) y "Vivir Con Otros" (A. Arón y N. Milic. 1993), todos con un marcado énfasis hacia individuos insertos en la escuela o la universidad. En general estas investigaciones señalan que los individuos que

desarrollan Habilidades Sociales son más exitosos y viven una vida más satisfiecha. Estas personas disfrutan mejor sus relaciones con los demás y su entorno, son capaces de establecer nuevas relaciones sin tensiones ni ansiedades.

Entre las investigaciones que tienen relación con el tema del presente estudio se presenta en seguida las siguientes:

A nivel internacional

a) Cristina Caballo, Miguel Ángel Verdugo y Juan Delgado (1997), en la Universidad de Salamanca – España, realizaron el trabajo de investigación denominado: “Un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual”, llegaron a las siguientes conclusiones:

- En el caso de aquellos alumnos que habían estado aislados durante mucho tiempo, siendo incluso fuertemente rechazados por sus compañeros de clase, los compañeros de entrenamiento tenían más dificultades para interactuar con ellos en el recreo. Esto era debido a que el resto de compañeros no aceptaban en sus juegos al alumno con deficiencia visual. Fue en estos alumnos en los que se apreció que las mejoras al terminar el entrenamiento decrecieron.
- Si bien consideramos que el entrenamiento sistemático en habilidades sociales a alumnos con deficiencia visual es necesario para que aprendan conductas sociales que no aprenden de forma incidental, parece que esto no siempre es suficiente para mejorar sus interacciones con compañeros sin discapacidad. El ambiente de la escuela en el que el alumno se desenvuelve debe estar preparado para aceptar y comprender las dificultades del alumno con deficiencia visual, conocer las formas adecuadas de relacionarse con él, y darse cuenta y reforzar las mejoras en habilidades sociales que el alumno va obteniendo con el entrenamiento. En este ambiente están incluidos tanto profesores como alumnos, por lo que es necesario investigar sobre las estrategias más adecuadas para promover el desarrollo de un ambiente positivo y facilitador de las interacciones en las escuelas.
- Uno de los problemas que tuvieron algunos de los alumnos con deficiencia visual del estudio fueron sus dificultades para realizar los juegos a los que habitualmente juegan sus compañeros. Aunque los alumnos con

deficiencia visual aprendieron a incluirse en los juegos, a respetar las normas y otras habilidades sociales relacionadas con las actividades en grupo, no presentaban las capacidades físicas necesarias para llevar a cabo con éxito esos juegos. Ya se había indicado en otros estudios el retraso que los niños con deficiencia visual presentan en el desarrollo del juego

- Cuando se trata además de ambientes de juego desestructurados, como son los recreos, las dificultades aumentan. Aunque el alumno con deficiencia visual aprenda habilidades sociales relacionadas con el juego, si luego falla en las capacidades necesarias para jugar, la probabilidad de participación será mínima. En este sentido es necesario, por un lado, entrenar a aquellos alumnos con deficiencia visual que lo necesiten en habilidades de orientación y movilidad, y psicomotricidad que mejoren sus capacidades de juego.

El programa de entrenamiento ha mejorado las habilidades sociales (autoestima y asertividad) de los alumnos rechazados por sus compañeros. De ahí la importancia del entrenamiento para el aprendizaje de habilidades sociales que facilita la interacción con sus compañeros.

b) Inés Monjas Casares (2004), en España, llevó a cabo la investigación denominada: Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia, llega a las siguientes conclusiones:

- La intervención ha generado efectos positivos ya que el grupo experimental puntúa más alto en asertividad mientras que el de control lo hace en inhibición y sobre todo en agresividad. Y estas diferencias no existían en el pretest.
- Una proporción significativa de alumnado que había sido valorado como inhibido a principio de curso pasa a ser considerado como asertivo. Igualmente una proporción también amplia de alumnos y alumnas valorados al principio como agresivo/as son ahora considerados como asertivos.
- La proporción de alumnos valorados como asertivos se incrementa significativamente (pasa del 60% al 79,6%). En el autoinforme, los resultados en el grupo experimental muestran una evolución positiva ya que, a lo largo de las sesiones de entrenamiento y cuando se realiza el

postest, disminuye su autovaloración en inhibición y en agresividad y sube, en cambio, la valoración de la asertividad.

La investigación tiene que ver con una intervención para mejorar los estilos de relación interpersonal, investigación que fue realizada con un grupo experimental y otro control. El grupo experimental ha mejorado su asertividad en relación al grupo control, en este último grupo la mayor puntuación está en el estilo pasivo con predominancia en la agresividad.

c) Pedro, Ramírez Peradotto, Juan Duarte Vargas y Roxina Muñoz Valdivia (2005), en España, en el trabajo de investigación denominado: Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo, llegaron a las siguientes conclusiones son:

- Antes de iniciar el tratamiento, el grupo experimental modifica su autoestima al finalizar el tratamiento disminuyendo a cero el porcentaje de alumnos con autoestima baja e incrementando de 12,8% a 20,5% el grupo de autoestima de rango alto.
- Por su parte, el grupo control presenta un 7,7% en el grupo de niños con autoestima baja y una disminución de 20,5 a 15,4% en los estudiantes que se ubican en el rango superior de autoestima.
- Los resultados no fueron significativos a un nivel de 95% de confianza.

Según las conclusiones de esta investigación la autoestima del grupo experimental ha mejorado, ha incrementado los alumnos con autoestima en el nivel superior y disminuido a cero en el nivel bajo.

d) Sandy Yadira Garzo Fong (2005), en Guatemala, realizó la tesis denominada: Importancia del fortalecimiento de la autoestima en niños con discapacidad del área urbana, estudio realizado en el Hospital Nacional de Ortopedia y Rehabilitación "Dc. Jorge Von Ahn de Leon", formuló las siguientes conclusiones:

- Al aplicar el Cuestionario de autoestima por segunda vez en forma de retest se comprobó que la mayor parte de los niños participantes mejoraron su pensamiento y percepción hacia sí mismos.

El tratamiento de la autoestima mejora el nivel de percepción que los niños tienen de sí mismos, según esta investigación los niños que participaron en las actividades de fortalecimiento han mejorado su autoestima.

- e) Aletia Alvarez Delgado, Gabriela Sandoval Vargas y Sandra Velásquez Salazar (2007), en Chile, en la tesis denominada: Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia, llegaron a la siguiente conclusión:

- El caso del Liceo Polivalente “Los Avellanos” es más crítico, pues su autoestima total es baja con respecto a los otros establecimientos. Se encuentra bajo el punto medio de la autoestima total (25 puntos) lo que indica que el liceo tiene problemas serios, principalmente en el aspecto referido a la autoestimación escolar, lo que corrobora que un bajo nivel de autoestima se relaciona con la vulnerabilidad y rendimiento académico de los estudiantes.

La investigación realizada permite conocer el nivel de autoestima de los alumnos, de acuerdo a la conclusión en la que los alumnos se encuentran con autoestima baja.

A nivel nacional

- a) Rudy Mendoza (2007), en Piura, en la investigación titulada: “Las habilidades sociales de los alumnos de la I.E. “Artemio Requena” del distrito de Catacaos”, arribo a las siguientes conclusiones:

- Que el enseñar, el aprender y desarrollar estas habilidades en uno mismo como docente y en nuestros alumnos es fundamental para conseguir unas óptimas relaciones con los otros, ya sean de carácter social, familiar, laboral, etc. Por otra parte, somos más sensibles a las necesidades de los demás y tenemos mejores instrumentos para modelar su conducta. Modelar, como sabemos, es guiar la conducta y el pensamiento del otro con el comportamiento y con una actitud personal al cambio, lo cual significa que podemos facilitar de esta manera el cambio también en los otros.

En el contexto escolar es importante que las habilidades sociales tanto de los docentes, así como de los alumnos, estén desarrolladas a fin de garantizar adecuadas relaciones interpersonales. Los docentes son guías para los alumnos, entonces debe ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades mediante el ejemplo.

A nivel local

a) Ofelia Muñoz Vargas, Betzi Rosalía Reyes Bardález y Rubén Silva Vela (2001), en la tesis titulada Programa **CAM** y su influencia en el desarrollo de la autoestima en estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00621 del distrito de Pardo Miguel Naranjos – región San Martín, 2009, formularon las siguientes conclusiones:

- La prueba estadística cuyo valor calculado 10,22 es mayor que el valor tabulado 1,64 demuestra que el programa CAM influye significativamente en el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 00621 del distrito de Pardo Miguel Naranjos en el año 2009 (cuadro N° 5).
- La prueba estadística cuyo valor calculado 14,10 es mayor que el valor tabulado 1,64 demuestra que el programa CAM influye significativamente en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes del quinto grado de la institución educativa N° 00621 del distrito de Pardo Miguel Naranjos en el 2009 (cuadro N° 10).
- La prueba estadística nos permite aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula cuyo valor calculado 15,24 es mayor que el valor tabulado 1,64 es decir que el programa CAM influye significativamente en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 00621 del distrito de Pardo Miguel Naranjos en el 2009 (cuadro N° 15).

El programa CAM ha mejorado la autoestima de los estudiantes en sus dimensiones: autoconcepto y autonomía. En esta investigación se evidencia que la autoestima mejor en el grupo que participa en el programa CAM.

2.2. Base teórica

2.2.1. Taller educativo “Renovando mis Valores”

2.2.1.1. Concepto de taller educativo

Sobre el concepto de taller, Ander (1986), sostiene que “el taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo”.

En el ámbito educativo, de acuerdo con Reyes (1977), “el taller lo concebimos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos”.

El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que llegue al alumno con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva. Es un proceso pedagógico en el cual alumnos y docentes desafían en conjunto problemas específicos.

De Barros y Gissi (1977), establecen que “el taller está concebido como un equipo de trabajo, formado generalmente por un facilitador o coordinador y un grupo de personas en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El coordinador o facilitador dirige a las personas, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas en las cuales se desarrollan los talleres, y su tarea en terreno va más allá de la labor académica en función de las personas, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan”

2.2.1.2. Posibilidades y limitantes del taller

Maya (1996), establece las siguientes posibilidades del taller:

- Integra la teoría y la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) cuando se da el proceso de aprendizaje.
- Contribuye a una formación integral de los sujetos que participan en el taller: aprender a aprender, a hacer.
- El aprendizaje se enriquece no sólo la presencia de los conocimientos científicos y técnicos que se dan cita de acuerdo con el tema o problema se plantea, sino por la puesta en común de experiencias de todos los participantes.
- Vincula los aprendizajes reales y a la solución de problemas y necesidades vigentes de los que participan en el taller.
- Fomenta la creatividad, iniciativa y originalidad de los participantes, generando también el espíritu investigativo, tan necesario en una concepción de educación permanente.
- Desarrolla la capacidad de registrar experiencias y actividades propias de quienes participan en los talleres.
- Promueve y desarrolla la capacidad reflexionar en grupo y de trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario y como respuesta a la necesidad.

Maya (1996), establece las siguientes limitaciones del taller.

- Es bastante exigente de la ejecución y valuación, más por lo menos que las estrategias tradicionales.
- Requiere de los docentes conocimientos y habilidades muy consistentes en dinámica de grupos, comunicación, y sistematización de conocimientos, etc. No es un sistema que pueda aplicarse en cualquier circunstancia, tiene en tal sentido un carácter eventual.
- Requiere que tanto el docente como los alumnos, los miembros de la comunidad y la institución educativa se replanteen a nivel de profundidad la a concepción y estilos educativos con que venía funcionando.

2.2.1.3. Fundamentación teórica del taller educativo “Renovando mis Valores”.

a) Teoría humanista de Kohlberg

Kohlberg, citado por Davidoff (1994), sostiene que el mismo acto puede ser moral o inmoral. De acuerdo con el razonamiento que lo justifique. Y presenta los siguientes niveles: Nivel premoral, nivel convencional y nivel de principios.

Kenneth y Ben (2000), establecen que “la teoría de Kohlberg del desarrollo moral, propone la existencia de seis etapas del desarrollo moral contenidas en tres niveles de moralidad. Los niveles son: moralidad preconvenicional, moralidad convencional y moralidad posconvencional”.

➤ **Moralidad preconvenicional.**

Kenneth y Ben (2000), establecen que el primer nivel de la teoría del desarrollo de Kohlberg es el de la moralidad preconvenicional, la cual comprende dos etapas.

Primera. Corresponde a la moralidad heterónoma, en la que los niños hacen lo correcto para evitar el castigo. En esta etapa los chicos son egocéntricos y en sus acciones no consideran la ética.

Segunda. Etapa de la moralidad preconvenicional es la del individualismo, el propósito instrumental y el intercambio. En dicha etapa, los individuos siguen las reglas para satisfacer sus necesidades. Aunque son principalmente egocéntricos, están conscientes de que las otras personas son importantes, y mientras actúan para satisfacer sus necesidades e intereses, pueden permitir que los otros hagan lo mismo. En esta etapa, los individuos sienten que lo correcto es lo que es justo, o

que es un compromiso igual entre el individuo y otra persona.

Según Santrock (2004), establece que “el razonamiento preconvenionales el nivel más bajo del desarrollo moral en la teoría de Kohlberg. En este nivel, el niño no muestra internalización alguna de los valores morales. El razonamiento moral es controlado a través de recompensas y castigos externos”. Para Davidoff (1994), las características del nivel preconvenicional corresponden al “nivel premoral, que consiste en el buen comportamiento para evitar castigo o para obtener recompensas”.

➤ **Moralidad convencional.**

Santrock (2004), establece que “el razonamiento convencional es el segundo nivel o el nivel intermedio en la teoría de Kohlberg. En este nivel, la internalización del niño es intermedia. El niño acata o se somete internamente de acuerdo con ciertos estándares, pero éstos son impuestos por otras personas, como los padres o la sociedad a través de las leyes”. Para Davidoff (1994), en el nivel convencional “los niños más grandes, los adultos por lo general razonan a nivel convencional, tratando de complacer a otros o de cumplir con obligaciones sociales”.

Según Kenneth y Ben (2000), sostienen que el segundo nivel es el de la moralidad convencional. La primera etapa de este nivel es la de las expectativas interpersonales mutuas, las relaciones y la conformidad interpersonal. En esta etapa, los individuos hacen lo que se espera de ellos en un esfuerzo por agradar a personas como sus padres, profesores y compañeros. Es importante ser bueno y por esto puede decirse que es la etapa del niño bueno y la niña buena. En esta etapa, ser bueno con la gente significa mostrar interés por los demás, de ahí que los sentimientos de grupo tomen

precedencia sobre los sentimientos individuales. Las razones para ser buenos incluyen la necesidad personal de ser buenos a los ojos de uno mismo y de los demás. En esta etapa, la gente apoya las reglas que sostienen los estereotipos de la buena conducta. Sin embargo, la creencia es concreta, se basa en la Regla de Oro de ponerse en los zapatos del otro. La cuarta etapa, la segunda en el nivel de la moralidad convencional, es la del sistema social y la conciencia. En esta etapa, la gente hace lo correcto por un sentido del deber, porque hay leyes que así lo exigen o por contribuir al orden social. Se cree que todos deberían seguir las reglas porque el sistema social se rompería si cualquiera las transgrede. Es importante ajustarse a la norma del sistema social general.

➤ **Moralidad posconvencional.**

Santrock (2004), establece que “el razonamiento posconvencional es el nivel más alto en la teoría de Kohlberg. En este nivel, la moralidad está internalizada por completo y no se basa en ningún estándar externo. El estudiante reconoce la existencia de caminos morales alternativos, explora opciones y entonces decide con base en el código moral qué es mejor para él o ella”. Este nivel de acuerdo con Davidoff (1994), es “nivel de principios, en este nivel se adhieren a principios universales de ética a criterios de conciencia”.

Según Kenneth y Ben (2000), “los individuos que se encuentran en el primer nivel, de la moralidad preconvencional, incluyen a la mayor parte de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. Casi todos los adolescentes y los adultos permanecen en el segundo nivel, de la moralidad convencional. El tercer nivel incluye a una minoría de adultos mayores de 20 años. No puede esperarse encontrar la moralidad posconvencional en

nadie que no se encuentre en la etapa piagetana del pensamiento de las operaciones formales. Existe evidencia de que es más probable que los individuos con más educación alcancen la quinta etapa. La sexta etapa es hipotética, y a diferencia de las otras cinco, no ha recibido apoyo de la investigación empírica”.

b) Teoría cognitiva de Piaget

Según Santrock (2004), la teoría de Piaget comprende la moralidad heterónoma y la moralidad autónoma. La moralidad heterónoma, es la primera etapa del desarrollo moral según Piaget. Se presenta aproximadamente de los 4 a los 7 años de edad. La justicia y las reglas se conciben como propiedades inalterables del mundo, fuera del control de la gente. El pensador heterónomo cree en la justicia inminente, el concepto que establece que si una regla se rompe, el castigo debe ser aplicado de inmediato.

Según Zapata (1997), la moralidad heterónoma “ésta es un código moral autoritario, impuesto al niño por el mundo del adulto. No es de carácter racional y se caracteriza por su realismo moral. Es decir, las reglas tienen un valor objetivo y permanente. El nivel de una relación normativa determinada e impuesta por los adultos sobre la base del orden, la obediencia, el deber y la sumisión. Ser bueno significa obedecer a la voluntad de los adultos; ser malo es seguir la propia inspiración”. Heterónomo significa sujeto a la guía o regla de otro, esto es, las reglas se originan fuera del individuo, son puestas por el medio ambiente”.

La moralidad autónoma, es la segunda etapa del desarrollo moral de acuerdo con la teoría de Piaget. Se alcanza alrededor de los 10 o más años de edad. En esta etapa, el niño se da cuenta de que las reglas y leyes son creadas por la gente, y que al juzgar una acción se deben considerar tanto las intenciones del actor como las consecuencias del mismo. Los niños entre los 7 y los 10 años

transitan entre ambas etapas, por lo que muestran características de ambas.

Según Zapata (1997), la moralidad autónoma, dice que “ésta es una moralidad democrática e igualitaria, basada en el respeto mutuo y la cooperación. Es racional y conlleva a la interacción entre el niño y sus coetáneos. Para que la primera moralidad pueda dar lugar al florecimiento de la segunda, es indispensable un ambiente propicio. El sentido de justicia del niño, de hecho, se reconoce por ser bastante independiente de las influencias del adulto y "no requiere nada más para su desarrollo que el respeto mutuo y la solidaridad entre los mismos niños. Con frecuencia, a expensas del adulto y no precisamente por él, las nociones de lo justo y de lo injusto encuentran su camino en la mente de los niños".

De acuerdo con la teoría Kohlberg en la moralidad preconventional los niños hacen lo correcto para evitar el castigo, lo correcto es lo que es justo, o que es un compromiso igual entre el individuo y otra persona. En la moralidad convencional. El niño acata ciertos estándares impuestos por otras personas, como los padres o la sociedad a través de las leyes. En la moralidad posconvencional reconoce la existencia de caminos morales alternativos, explora opciones y entonces decide con base en el código moral qué es mejor.

Por su parte en la teoría de Piaget, en la moralidad heterónoma los niños obedecen a las reglas que se originan fuera del individuo, puestas por el medio. La moralidad autónoma está basada en el respeto mutuo y la cooperación.

El programa educativo “Renovando mis valores” se fundamenta en estas teorías en el sentido que va a desarrollar las habilidades sociales en los niños presentando actividades que le permiten al niño comprender e interiorizar ciertos modales de comportamiento en sus relaciones

interpersonales. La finalidad es que con el Programa educativo "Renovando mis valores" los niños deciden que lo mejor es actuar sin perjudicar a los demás, en un ambiente igualitario y de cooperación.

2.2.1.4. Programación del taller educativo "Renovando mis valores"

a) Datos Generales.

- **Sede del taller.** I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun "
- **Duración.** 10 días.
- **Orientador o responsable.** **Jacqueline Lescano Pachamora.**
- **Participantes.** Estudiantes de 6° grado de educación primaria, Área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun "

b) Antecedentes y justificación

En todos los grupos de niños y niñas hay alguno/a que experimenta dificultades para relacionarse con los demás. Independientemente de la edad, sexo, contexto social, actividad o situación; hay niños que de forma esporádica y puntual o bien de forma crónica, sufren y lo pasan mal o no disfrutan cuando interrelacionan con otras personas. También hay otros/as que se lo hacen pasar mal a los demás cuando se relacionan con ellos porque los menosprecian, humillan, agraden o amenazan.

Se constata día a día un progresivo incremento de los problemas de competencia social que presentan los niños en los distintos contextos en los que viven. La constatación del aumento de los problemas de competencia interpersonal en la infancia y adolescencia nos lleva a preguntarnos a qué se debe esta situación. Un análisis sobre determinados cambios y transformaciones experimentados en la sociedad y en las instituciones sociales nos pueden aportar elementos

que nos sirven de reflexión. La sociedad, que ha aumentado sensiblemente su complejidad social, hace que una misma persona deba adaptar múltiples y diferentes roles al mismo tiempo (mamá, maestra, esposa, deportista), además de la necesidad del padre y la madre de trabajar fuera de casa para hacer frente a los numerosos gastos del hogar. Esto hace que se transformen valores y metas que actualmente giran en torno a la consecución del éxito y otros objetivos materiales en detrimento de objetivos de grupo, interpersonales y solidarios.

La incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta.

Teniendo en cuenta que, en la actualidad disponemos de gran cantidad de datos que nos demuestran que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta, podemos afirmar que estamos ante un tema de gran importancia a estas edades. En este sentido, para mejorar las habilidades sociales de los niños se diseña y aplica el taller educativo “Renovando mis Valores”.

El taller “Renovando mis Valores” surge para atender la necesidad que presentan los alumnos/as de nuestra institución educativa. Todos sabemos que existe una gran variedad de habilidades sociales, unas más básicas y otras más complejas. Para empezar a aprender estas habilidades tenemos que conocer primero las técnicas básicas de la comunicación eficaz y luego incorporar esas conductas socialmente deseables a nuestra vida cotidiana. Hay quien las conoce pero no hace buen uso de ellas y hay quien no

las conoce y por tanto no se beneficia de ellas en sus relaciones interpersonales. Este será nuestro reto, hacer que unos sepan utilizarlas correctamente y que otros las incorporen en su repertorio de estrategias para comunicarse y afrontar las distintas situaciones que se le planteen.

c) Objetivos

General.

Fortalecer las habilidades sociales en los niños(as) de 6ª grado de la I.E N° 00110 San Francisco – Awajun.

Específicos.

Fortalecer la asertividad en los niños(as) de 6ª grado de la I.E N° 00110 San Francisco – Awajun.

Fortalecer la autoestima en los niños(as) de 6ª grado de la I.E N° 00110 San Francisco – Awajun.

d) Actividades.

Cuadro N° 01. Actividades que componen el taller.

Actividades	
Para desarrollar la asertividad	Para desarrollar la autoestima
<ul style="list-style-type: none"> ■ El país de “gracias y por favor” ■ Por favor, ¿me dejas...? ■ Lo que me gusta ■ Tranquilo, no pasa nada ■ ¿Cómo decir no? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Me da seguridad saber que en mi clase me conocen. ■ Conociéndonos mejor. ■ ¿Crees que te quieres lo suficiente? ■ Me siento seguro. ■ Soy muy importante.

e) Procedimiento metodológico para desarrollar el taller

El procedimiento de aplicación del taller educativo con un grupo implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia son:

Constancia intersesional. En la aplicación experimental de este taller se lleva a cabo una sesión de intervención diaria de 2 horas de duración.

Constancia espacio-temporal. La experiencia se realiza el mismo horario semanal y en la misma aula.

Constancia de las figuras adultas que dirigen el taller. Las sesiones son dirigidas siempre por los mismos responsables durante todo el curso escolar.

f) Procedimiento metodológico para desarrollar la sesión del taller

Se propone una metodología activa, participativa, que suscite la reflexión, el diálogo y la comunicación. El proceso didáctico se organiza a partir de un conjunto de actividades relacionadas entre sí y con una coherencia interna que nos permite trabajar una serie de habilidades sociales enmarcadas en la asertividad y la autoestima.

g) Materiales.

Papel bond, fotocopias, colores, borradores, láminas.

h) Recursos.

Humanos.

Una profesora, quien estará a cargo de la ejecución del taller educativo "Renovando mis valores".

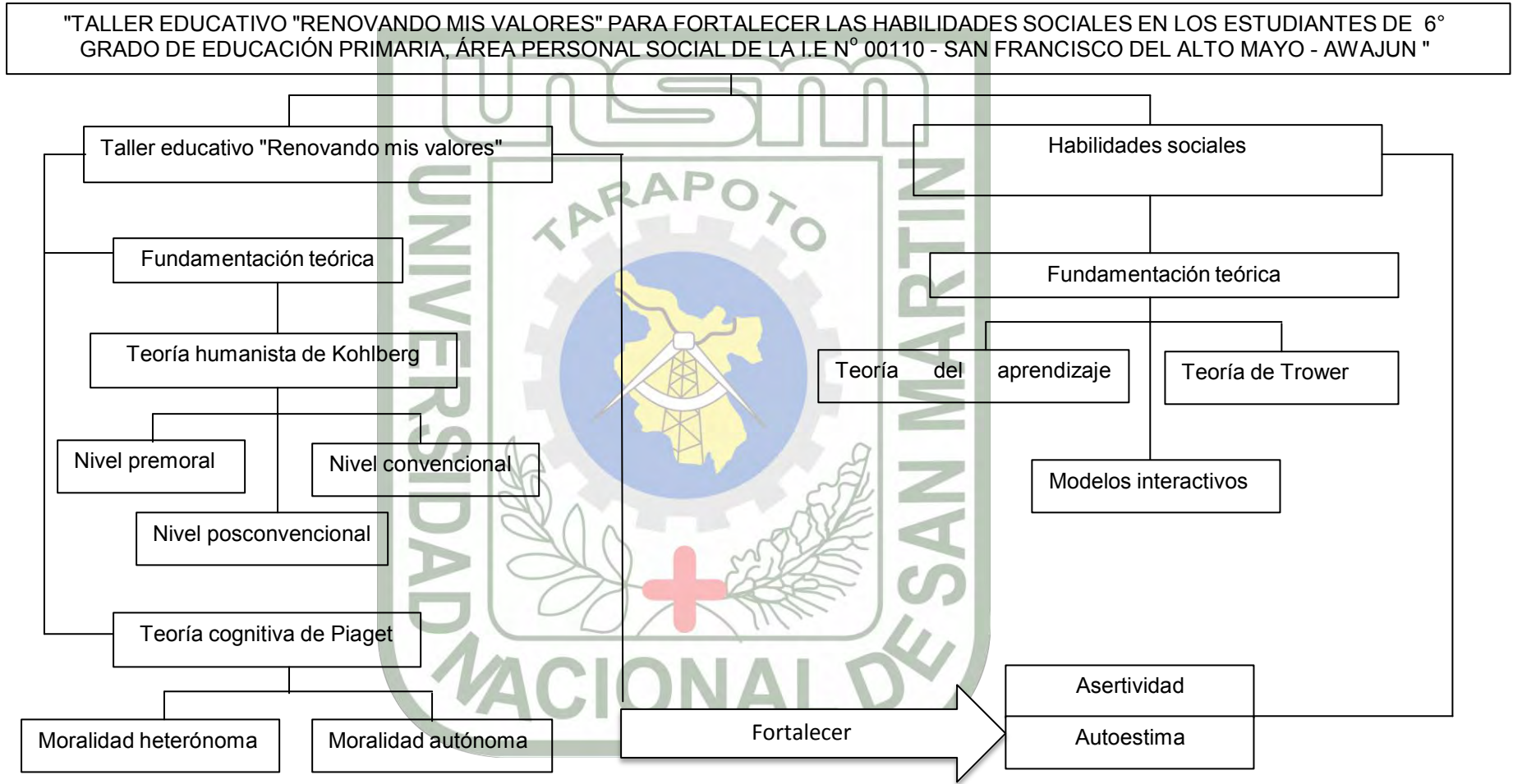
Financieros.

El taller será financiado con los recursos económicos de la profesora, responsable de la investigación.

i) Evaluación

La evaluación se llevará a cabo a lo largo de todo el proceso para conocer como se está desarrollando e introducir las modificaciones oportunas para la mejora del programa.

j) Síntesis gráfica de la propuesta



2.2.2. Habilidades sociales

2.2.2.1. Concepto

Según Monjas y González (1998), “las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar en forma competente una tarea interpersonal”.

De acuerdo con Monjas (2004), “las habilidades sociales son un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otra/s persona/s. Son ejemplos pedir un favor, disculparse por haber llegado tarde a una cita, expresar enfado, compartir algo o responder a las bromas de los compañeros, decir no, solucionar un conflicto con una compañera, animar a un amigo. Son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

Boluarte y otros (2004), establecen que “habilidad social es un patrón complejo de respuestas que llevan al éxito y reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces tanto para controlar a los demás como a uno mismo en contextos interpersonales”.

Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberría y López (2002), sostienen que las habilidades sociales “son un nutrido conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y afectivas que facilitan las relaciones sociales positivas y la aceptación por parte de los iguales”.

Por su parte, Caballo (2002), dice que “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los

problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Para Arón Milicic (1994), las habilidades sociales “son habilidades para interactuar con otras personas, de una forma socialmente aceptable y valorada, lo cual traiga beneficios para ambos participantes de la interacción”.

2.2.2.2. Fundamentación teórica de las habilidades sociales

a) Teoría del aprendizaje social

Según Calleja (1994), “la teoría del aprendizaje social es de gran utilidad y relevante a la hora de comprender el comportamiento social”. En esta línea de pensamiento, Pozo (2003), sostiene “la forma más simple del aprendizaje social es posiblemente la adquisición de habilidades sociales. Comportarse en sociedad requiere no sólo dominar ciertos códigos de intercambio y comunicación cultural, sino disponer de ciertas habilidades para afrontar situaciones sociales conflictiva, o no habituales”.

Según Bandura (1987), “el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales...La persona, el ambiente y la conducta constituyen una importante contribución relativa a las variables fundamentales que tienen que ser consideradas para comprender y predecir la actuación adecuada”.

En esta misma perspectiva, Kelly (1987), “las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo; resultado de experiencias observacionales; efecto del feedback interpersonal; y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales”. Como dicen León, Barriga, Gómez, González, Medina y Cantero (1998), “estos principios

permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales de tal modo que cumpla una serie de condiciones: una, que sepamos qué conductas nos demanda la situación; dos, que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; tres, que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; cuatro, que mantengamos los logros alcanzados; y, finalmente que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta”.

b) Teoría de Trower

Trower (1986), “se basaba en los descubrimientos y paradigmas del procesamiento de la información y la comunicación para explicar el modelo de la conducta socialmente hábil... La persona es un sujeto activo que dirige su propia conducta hacia unas metas determinadas. La persona es vista como un agente racional que escoge medios con los cuales intentará satisfacer estas metas. El individuo busca, procesa la información, genera y controla su acción atendiendo a estos objetivos previamente establecidos”.

De acuerdo con Calleja (1994), “el papel que juega el proceso cognitivo en este modelo es fundamental y está claramente identificado en las inferencias relativamente válidas acerca de uno mismo, de los demás y de las señales sociales, así como de los auto-estándares”.

Según Trower (1986), “la generación de conducta habilidosa requiere que un individuo se acerque a su repertorio de conductas componentes y las organice en secuencias nuevas según las reglas situacionales y sus propios objetivos y subobjetivos o guiones”. Del mismo modo, Argyle (1994), sostiene que “la conducta social se inicia y mantiene debido a una meta global, que se divide en una serie de submetas unidas mediante un plan de acción: el actor debe percibir primero las características relevantes de las situaciones interpersonales; trasladar estas percepciones a los posibles cursos de acción; decidir qué curso de acción

es el más apropiado y, finalmente, ejecutar la acción elegida a través de una serie de respuestas motrices discretas. El feedback del medio se encarga de reiniciar el proceso”.

Calleja (1994), establece que “cuando la atención del sujeto se dirige hacia el medio, la información de los estímulos exteriores es procesada por él y clasificada en esquemas de reconocimiento. Tenemos por un lado un estímulo social, que nos informa de la situación y los procesos cognitivos que nos permiten hacer inferencias. Los esquemas guían la acción. Una de las principales funciones de los esquemas es permitir a la persona generar conductas de acuerdo a reglas sociales. En cambio, si la persona dirige su atención hacia el interior, la información es comparada con un esquema de reconocimiento, es decir comparada con un autoestándar de actuación. Hay una serie de pruebas que incluyen el control interno y el externo, y la comparación con el auto-estándar. Este auto-estándar tiene un valor subjetivo como meta de conducta deseada que, si se alcanza, produce recompensas en el sujeto. De este modo el autocontrol y la comparación forman la esencia del proceso normal de la habilidad social. El proceso parece ser automático. Pero puede haber interrupciones si hay algo que impide que se produzca el proceso de comparación con el auto-estándar”.

Trower (1986), considera que “aquellos sujetos en que el problema parece consistir en que sus habilidades conductuales están obstaculizadas por fallos cognitivos y/o por un elevado grado de ansiedad social el entrenamiento debería incluir el auto-control, la discusión lógica y refutación de erróneas inferencias y negativas evaluaciones, las cuales funcionan habitualmente, bloqueando tanto la adquisición como la generación de las habilidades sociales”.

Caballo (2002), dice que “Trower piensa que el entrenador necesita evaluar y enseñar a los individuos habilidades de observación de acontecimientos tanto internos

como externos, habilidades de actuación, objetivos y representaciones cognitivas de funciones lógicas. Al tratar a un sujeto debe conocer sus propósitos, percepciones, inferencias y procesos de evaluación. Necesita conocer las normas y reglas de la conducta social y comprender la estructura y la función del discurso social y de las situaciones sociales. Según él, el terapeuta necesita vigilar y desafiar de manera lógica las inferencias no válidas y las evaluaciones negativas de los sujetos. Por otra parte, la conducta implica una indispensable interacción continua entre los individuos y las situaciones con que se encuentra. La conducta del individuo no sólo está influida por rasgos significativos de las situaciones con que se enfrenta sino que la persona selecciona también las situaciones en las que actúa, y por consiguiente afecta al carácter de esas situaciones. Esta acción recíproca de las personas y las situaciones para determinar la conducta constituye la esencia misma del modelo interaccionista, principal marco teórico en la investigación actual de las habilidades sociales”.

c) Modelos interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales.

Revidando los aportes de León, Barriga, Gómez, González y Medina (2002), “los modelos interactivos o interaccionistas contemplan la competencia social como el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles alternativas de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la acción elegida”.

Mischel (1973), “enfatisa el papel de las variables ambientales, características personales y la interacción entre ellas, para producir la conducta”. Razones en la que encuentra su base la denominación de modelos interactivos.

McFall (1982), "define a la competencia social como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado. Asimismo, afirma que la competencia social es una adecuación de una ejecución total de una persona a una tarea concreta". Según Vallés y Vallés (1996), "este autor pone énfasis en la adecuación de las conductas sociales".

Schlundt y McFall (1985), sostienen que este modelo puede ser resumido en la puesta en marcha de tres categorías de habilidades en sucesivos estadios:

1º Las habilidades de descodificación de los estímulos situacionales entrantes (input), implican la recepción de la información por los órganos de los sentidos, la identificación perceptiva de los rasgos estimulares importantes de la situación y la interpretación de estos rasgos dentro de un esquema de conocimiento existente en el sujeto gracias a su historia pasada, su motivación para lograr unos determinados fines u objetivos, etc.

2º En el estadio de toma de decisiones, sobre la base de la interpretación de la situación el sujeto deberá elaborar una proposición de respuesta que considere como la más efectiva y la menos costosa al afrontar la tarea estímulo. Este proceso de toma de decisiones implica el empleo de la transformación de la información y el uso de reglas que asocian acciones específicas con circunstancias, almacenadas éstas en la memoria largo plazo.

3º El estadio de la codificación de la secuencia del procesamiento de la información, implica la traducción de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia coordinada de conductas observables (ejecución). La ejecución de respuestas requiere también un proceso de retroalimentación en marcha, en el que la forma y el impacto de las conductas específicas se comparan con la forma y el impacto esperados, y se hacen

ajustes sutiles con el fin de maximizar la correspondencia. Así, la ejecución (generación de secuencia de conductas) y la autoobservación (ajuste basado en la retroalimentación) son subcomponentes de las habilidades de codificación.

2.2.2.3. Componentes de las habilidades sociales

Componente conductual. Según Pades (2003), el “componente conductual de las habilidades sociales se ha dividido en elementos verbales y no verbales. Los elementos verbales se refieren al mensaje temático de lo que dice la persona y dentro de estos componentes se incluyen aspectos como ciertos elementos del habla (habla egocéntrica, instrucciones, preguntas, comentarios, charla informal, expresiones ejecutivas, costumbres sociales, estados emocionales y actitudes, mensajes latentes) y elementos de la comunicación (como duración del habla, retroalimentación, preguntas). Entre los elementos no verbales se incluyen: la mirada, la dilatación pupilar, la expresión facial, las sonrisas, la postura corporal, los gestos, la distancia (la proximidad, el contacto físico), la apariencia personal, los movimientos de cabeza y ciertos componentes paralingüísticos como la latencia, el volumen, el timbre, el tono del habla y la inflexión, la fluidez (perturbaciones al habla y otras señales vocales), el tiempo del habla, la claridad y la velocidad”.

Caballo (1993), menciona la siguiente lista de elementos de la dimensión verbal.

- a) Hacer cumplidos.
- b) Aceptar cumplidos.
- c) Hacer peticiones.
- d) Expresar amor, agrado y afecto.
- e) Iniciar y mantener conversaciones.
- f) Defender los propios derechos.
- g) Rechazar peticiones.
- h) Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- i) Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.

Las habilidades de defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo, la expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, tiene que ver con la asertividad. La asertividad es definida como la expresión de los pensamientos, la defensa de los derechos, sin ofender a las demás persona. En el presente estudio se consideró a la asertividad como una habilidad social, considerando el componente conductual de las habilidades sociales.

Componente cognitivo. Los elementos que forman parte de esta dimensión cognitiva de acuerdo con Vallés y Vallés (1996), son:

La *competencia cognitiva*. Formada por los conocimientos sobre habilidades sociales, como el uso de la empatía (saber ponernos en el lugar de otro) y la destreza en la solución de problemas, así como la capacidad de usar la conducta verbal y no verbal, al igual que entender su significado.

Las *estrategias de codificación y constructos personales*. Donde entrarían en juego aspectos como la atención, la interpretación, la percepción social e interpersonal, así como fenómenos de percepción, traducción y ejecución de conductas sociales. En este sentido, cabe recordar que la percepción social permite a las personas observar el entorno social y poder organizarlo, y para ello es necesario aprender a interpretar las reglas de funcionamiento así como las costumbres y las normas sociales.

Las *características personales*. Parece estar claro que diferentes personas pueden agrupar y codificar los mismos acontecimientos y conductas de maneras diferentes y atender selectivamente a las distintas clases de información. Existen diferencias individuales en relación a la motivación y metas que se esperan ante una situación social, y las personas pueden carecer de habilidades necesarias para conseguir estas metas o bien encontrarse con dos metas contradictorias que les generan incertidumbre y conflicto. Otro factor a tener en cuenta son las creencias y valores

que las personas tenemos acerca de nosotros mismos, de los otros y del mundo social que nos rodea.

Las *expectativas conducta-resultados*. Según Caballo (2002), “se refieren al pronóstico que una persona realiza en relación a la consecución de unos resultados ante una situación determinada. Las expectativas de autoeficacia se refieren a la seguridad que tiene una persona de poder realizar una conducta particular. Esto le permite valorarse como competente para manejar unas determinadas situaciones e incompetente para desenvolverse en otras”.

De acuerdo con Pades (2003), “podemos decir que, las expectativas guían la selección (elección) de la respuesta óptima de entre las muchas que la persona es capaz de construir dentro de cada situación social. Si el sujeto cree que los resultados de su actuación no serán positivos, dejará de enfrentarse a la situación (inhibición) o bien emitirá conductas inadecuadas”.

Bellack, Hersen y Turner, citados por Pades (2003), dicen: “A menudo los sujetos socialmente no habilidosos, ante el temor a la evaluación negativa de los demás, inhiben las conductas habilidosas. Este último aspecto está relacionado con la autovaloración o autoestima: las personas tienden a hacer valoraciones sobre sí mismos. Como dice Calleja (1994), “cuando se autovaloran como competentes y dignos de elogio por los demás, se aprueban y esperan aprobación por parte de los otros. Por el contrario, cuando se consideran incompetentes y carentes de valor personal, tienden a esperar que los demás también les perciban sin valía y les rechacen”.

De acuerdo a lo expuesto acerca de las expectativas conducta-resultados, en la presente investigación se consideró estudiar a la autoestima como una de las dimensiones de las habilidades sociales.

2.2.2.4. Entrenamiento en habilidades sociales.

a) Definición.

De acuerdo con Curran, citado por Pades (2003), “podemos definir el entrenamiento de habilidades sociales como “un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales”.

Por su parte, Caballo, citado por Pades (2003), establece que el entrenamiento de habilidades sociales es el “conjunto de procedimientos orientados a la adquisición de las habilidades sociales”.

Según Caballo (1993), el entrenamiento de habilidades sociales está integrado por “un conjunto de técnicas cuya aplicación se orienta a la adquisición de aquellas habilidades que permitan a los sujetos mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación”.

2.2.2.5. Pasos para desarrollar un entrenamiento en habilidades sociales

Planificación. Según García *et al.* (1998), “es una fase muy próxima a la evaluación de las necesidades de formación y de entrenamiento. El objetivo de esta fase es establecer los objetivos específicos del entrenamiento, y delimitar las condiciones de su aplicación”. Se deben tener en cuenta tanto las habilidades sociales que se pretenden desarrollar, como las situaciones concretas en que se llevará a cabo el entrenamiento, y también el procedimiento de evaluación para determinar si los objetivos se han alcanzado.

Aplicación. García *et al.* (1998), establecen que en esta fase “es donde se entrena a los sujetos. La puesta en práctica se

desarrolla a su vez a través de tres etapas: la preparación, la etapa o fase de adquisición de habilidades o entrenamiento propiamente dicho; y una tercera fase de generalización de las conductas a la vida real”.

2.2.2.6. Desarrollo de habilidades sociales en el presente estudio

Las habilidades sociales que se propone desarrollar en el presente estudio a través del taller educativo “Renovando mis valores son la asertividad y la autoestima”.

3.2.2.6.1. Asertividad

a) Concepto

“Hay autores que deducen el significado de la asertividad y la consideran tan solo como un tipo de habilidad social” (Romano y Bellack, 1980).

Para Alberti y Emmons (1978), la conducta asertiva es “la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos a ejercer los derechos personales sin ejercer los derechos de los otros”.

Para Brown (1980), la asertividad “es la conducta que ocurre en un contexto interpersonal que se interesa personalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida de refuerzo por parte de los receptores de la conducta”.

Libet y Lewinshon (1973), recogido por Galassi y Galassi (1979), en Asertividad: Definiciones y dimensiones de Caballo E. Vicente (1983), señalan que “es la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positivamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás”.

McDonald (1978), define a la aserción como “la expresión abierta de las preferencias (por medio de las palabras o acciones) de una manera de tal que haga que los otros las tomen en cuenta”.

Rich y Schroeder (1976), definen la conducta asertiva como “la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo”.

Para Rimm y Master (1974), “es la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos”.

Para Wolpe (1977), “es la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad”.

b) Dimensiones de la conducta asertiva

Las cuatro dimensiones propuestas por Lazarus (1973), son:

- La capacidad de decir NO.
- La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.
- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- La capacidad de iniciar, continuar y terminar conservaciones generales.

Estas cuatro dimensiones conductuales parecen ser independientes unas de otras, de modo que el entrenamiento en una de ellas no influye en las otras; además la conducta de un individuo puede poseer una o varias de estas dimensiones de forma correcta, siendo deficiente en las otras dimensiones restantes. Considero esta clasificación de la conducta asertiva como la más

practica a la hora de entrenamiento asertivo y aunque su origen no es experimental parece que se acerca mucho a lo que el constructor de la asertividad comprende.

Gambrill y Riche (1975) dividieron la asertividad en las siguientes categorías:

- Rechazo de peticiones.
- Expresión de limitaciones personales.
- Iniciación de contactos sociales.
- Expresión de sentimientos positivos.
- Manejo de las críticas.
- Diferir a los demás.
- Aserción en situaciones de servicio.
- Dar retroalimentación negativa.

Turner y Adams (1977), consideran tres dimensiones de la asertividad.

- Conducta de rechazo.
- Expresión de sentimientos positivos (asertividad "comendatoria")
- Capacidad de adquirir la información solicitada.

Rimm y Markle (citado por Van Hassels y Cols. [1979]), en *Asertividad: Definiciones y dimensiones* de Caballo E. Vicente (1983), dividen la conducta asertiva en cuatro repertorios conductuales:

- Habilidades autoexpresivas.
- Habilidades que mejoran a los otros.
- Habilidades asertivas en un sentido restrictivo usado por algunos autores, como el hacer peticiones simples, estar en desacuerdo con la opinión del otro, negarse a peticiones irrazonables.

Lorr y Cols. (1981), citados por Caballo (1983), han hallado cuatro dimensiones que componen la estructura de la asertividad. Aunque señalan que puede haber más,

parece que estos cuatro son básicos. Las dimensiones halladas son:

- Asertividad social. Es una disposición y capacidad para iniciar, mantener o terminar las interacciones sociales fácil y cómodamente, en situaciones que implican amigos o conocidos, extraños o figuras de autoridad.
- Defensa de los derechos. Refleja la capacidad de defender los derechos propios o rechazar peticiones irrazonables.
- Independencia. Es la disposición de resistir activamente la presión individual o de grupo para conformarse y obedecer así como para expresar las opiniones y creencias propias.
- Liderazgo. Es la disposición para conducir, dirigir o influenciar a los otros en relaciones interpersonales problemáticas que exigen acción, iniciativa o asunción de responsabilidad.

Lieberman y Cols (1977), citados por Curran (1979), registran las siguientes dimensiones de la conducta asertiva:

- Conductas no verbales discretas, como el contacto ocular, la expresión facial, la rapidez del habla, la latencia de la respuesta, volumen y tono de voz, la duración de la respuesta, la fluidez de la conservación, los gestos y la postura.
- El contenido de la conservación, como pedir algo a otra persona, alabar, agradecer o hacer cumplidos a otras personas, decir no a una petición irrazonables, sufrir una entrevista de trabajo, reaccionar apropiadamente a la crítica, y manejar otros encuentros afectivos e instrumentales diarios.
- Reciprocidad en la comunicación, como el dar reforzamiento al otro al mantener una conservación, iniciar conservaciones, terminar conversaciones, y regular la entrada o salida de grupos sociales.

c) Características del individuo que actúa asertivamente

El individuo asertivo suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales. Está satisfecho de su vida social y tiene confianza en sí mismo para cambiar cuando necesite hacerlo. Según Galassi y Cols (1974), citados por Caballo (1983), el individuo asertivo es expresivo, espontáneo, seguro, y es capaz de influenciar y guiar a los otros. Fundamental para ser asertivo es el darse cuenta tanto respecto a sí mismo como al contexto que le rodea. El darse cuenta sobre uno mismo consiste en mirar dentro para saber lo que quiere antes de mirar alrededor para ver lo que los demás quieren y esperan de uno en una situación dada. Complementario a esto, está la capacidad de conocer las probables consecuencias de una conducta particular en un lugar determinado, y tomar las responsabilidades por esa consecuencia si escogemos actuar. “mi propio interés es la primera cuestión en preguntar y explorar antes de que me preocupe por las consecuencias sociales. Habiendo delineado lo que quiero, debo ver luego si la consecuencia percibida de mi acción asertiva es demasiado penosa o arriesgada, está fuera de mi control realista, transgrede los derechos de otras personas o viola algún otro principio que tengo en gran estima.

Salter (1949), dice que “el individuo asertivo actúa, sin pensar. Es directo, cuando se enfrenta a un problema, toma de inmediato una acción constructiva. Le gusta la gente sinceramente, pero no le importa lo que puedan pensar. Habla de él mismo de manera no afectada. Toma decisiones rápidas y le gusta la responsabilidad. Sobre todo está libre de ansiedad. Es verdaderamente feliz”.

“El individuo asertivo está totalmente a cargo de sí mismo en las relaciones interpersonales, se siente capaz, sin engreimiento u hostilidad, es básicamente espontánea en la expresión de los sentimientos y emociones, y es

generalmente considerado y admirado por los otros” (Alberti y Emmons, 1978).

“La asertividad tiende a ser autoreforzada” (Alberti y Emmons, 1978). “Se supone que el aumentar la asertividad beneficia al sujeto de dos maneras significativas. Por un lado se piensa que comportarse de una manera más asertiva infundirá en el sujeto un mayor sentimiento de bienestar. Por otra parte se supone que el comportarse de una manera más asertiva infundirá en el sujeto un mayor sentimiento de bienestar. Por otra parte se supone que el comportarse de una manera más capaz de lograr recompensas sociales (así como materiales) significativas y así obtener más satisfacción de la vida” (Rimm y Master, 1974). “Muy probables consecuencias del aumento del aumento de asertividad son los sentimientos de bienestar y alivio personal así como una satisfacción interpersonal aumentada. Por otra parte la adquisición de las conductas asertivas conducen a una discriminación en las conductas incompatibles con la asertividad: agresividad y pasividad o inhibición” (Shoemaker y Satterfield, 1997). La asertividad intencional, activa, inhibe o reemplaza estos indeseables estilos de respuestas. Lazarus (1971), “cree igualmente que el resultado de la conducta asertiva es una disminución de la asertividad, unas relaciones más próximas y significativas, un respeto así uno mismo, y la adaptación social”. Para Warren y Gilner (1978), “la expresión de los sentimientos negativos, la defensa de los derechos propios y la expresión de opiniones permiten al individuo controlar el acceso directo a recompensas que pueden no haber estado disponibles anteriormente”.

Para Jakubowski (1977), “la gente sana emocionalmente, cree que puede producir un impacto efectivo en su ambiente. No siente que sean víctimas

desamparadas de los sucesos de la vida o de las exigencias de otras personas. Al contrario, se sienten responsables de ellas mismas porque creen que pueden encontrarse a la conducta directa que afectara a los demás de forma constructiva”.

Guerra y Taylor (1977), “piensan que las personas asertivas creen en sus legítimos valores y sentimientos. Es sano y normal para ellas el tratar de que sus necesidades y deseos sean llenados por sus conocidos y amigos. Cada persona tiene muchas clases diferentes de necesidades que posiblemente no podrían satisfacerse por un único individuo. Cada persona tendría que tener tipos de amigos muy diferentes. La persona asertiva tiene conocidos, amigos y amantes capaces de llenar cada necesidad legítima que se pudiese esperar fuese llenada por otro individuo diferente del sujeto asertivo”.

Finalmente bajo ciertas circunstancias, la utilidad personal de una aserción será de menor importancia que la utilidad de evitar la respuesta probable a esa aserción. Como señalan Alberti y Emmons (1978), “es convicción nuestra que cada persona debería poder escoger como actuar. Si puedes actuar asertivamente bajo determinadas circunstancias, pero escoges no hacerlo, hemos cumplido nuestro objetivo... (El de enseñar a la gente a ser asertivo). Si al contrario eres incapaz de actuar asertivamente (por ejemplo, no puedes escoger cómo comportarte, sino que te acobardas con la no asertividad o estallas en la agresión) te gobernarán los demás y tu salud mental se resentirá. Nuestro criterio más importante para tu bienestar es que tú haces la elección”.

3.2.2.6.2. Autoestima

a) Concepto

Según Santrock (2004), “la autoestima es la evaluación global de la dimensión del yo o self. La autoestima también se refiere a la autovalía o a la autoimagen y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo. Por ejemplo un niño puede percibir no sólo que es una persona, sino que es una buena persona”.

Para Alcántara (1995), “la autoestima es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos”.

Céspedes (1998), la “autoestima es quererse a sí mismo, aceptando los propios logros y limitaciones. Podríamos pensar sobre el auto concepto, la confianza en sí mismo y en los otros; el hecho de haberse querido básicamente, la aceptación por sí mismo, la capacidad de aceptar los propios fallos, estamos refiriéndonos al grado de aceptación de sí mismo, al grado de estima que profesa hacia su propio concepto”.

b) Características de la persona con baja autoestima

Resines (2007), considera las siguientes características de las personas con baja autoestima.

- Falta de credibilidad en sí mismo, inseguridad.
- Atribuir a causas internas las dificultades, incrementando las justificaciones personales.
- Desciende el rendimiento.
- No se alcanzan las metas propuestas.
- Falta de habilidades sociales adecuadas para resolver situaciones conflictivas (personas sumisas o muy agresivas).
- No se realizan críticas constructivas y positivas.
- Sentimiento de culpabilidad.

- Incremento de los temores y del rechazo social, y, por lo tanto, inhibición para participar activamente en las situaciones.

Alvarez, Sandoval y Velásquez (2007), una persona con baja autoestima presenta las siguientes características:

- Suele ser insegura
- Desconfía de sus propias facultades y no quiere tomar decisiones por miedo a equivocarse. Constantemente está necesitando la aprobación de los demás, pues posee muchos complejos.
- Su percepción distorsionada de la realidad llega, incluso, a afectar su apreciación física. Todo le produce un sentimiento de inferioridad.
- Autocrítica dura y excesiva que mantiene a la persona en un estado de insatisfacción consigo misma.
- Hipersensibilidad a la crítica, por lo que se siente exageradamente atacado, herido; hecha la culpa de los fracasos a los demás o a la situación.
- Indecisión crónica, no por falta de información, sino por miedo exagerado a equivocarse.
- Deseo innecesario por complacer, por el que no se atreve a decir “no”, por miedo a desagradar y a perder la buena opinión del peticionario.
- Perfeccionismo, autoexigencia esclavizadora de hacer bien todo lo que intenta, que conduce a un desmoronamiento interior cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Culpabilidad neurótica, por lo que se acusa y se condena por conductas que no siempre son objetivamente malas; exagera la magnitud de sus errores.
- Hostilidad flotante, irritabilidad a flor de piel, siempre a punto de estallar aún por cosas de poca importancia.

- Tendencias defensivas, es decir, un negativo generalizado junto con una inapetencia del gozo de vivir y de la vida misma.
- Falta de confianza en sí mismo, bajo rendimiento, visión distorsionada de sí mismo y de los demás. Una vida personal infeliz.
- Sentirse impotentes y autodestructivos. Repentinos cambios de humor.
- Inhibición de la expresión de los sentimientos por miedo a no ser correspondido.

Según López (2003), "las personas que se caracterizan por una baja autoestima están limitadas en cada aspecto de su vida con respecto a los demás; es frecuente que se sientan inferiores e imposibilitados para enfrentar las situaciones más simples del diario vivir y que no se sientan merecedores de ningún logro, en los momentos en que enfrentan desafíos".

García (1989), dice que un niño con poca autoestima, tiene las características siguientes:

- Desmerecerá su talento. Dirá: "No puedo hacer esto o aquello... No sé cómo se hace... No lo aprenderé nunca."
- Sentirá que los demás no le valoran. Se sentirá inseguro o decididamente negativo sobre el afecto o el apoyo que le prestan sus padres y amigos.
- Se sentirá impotente. Las actitudes y los actos de estos niños estarán llenos de falta de seguridad e incluso de ineptitud. Encaráretos y dificultades sin ningún convencimiento de poder superarlos.
- Se dejará influir por otros con facilidad. Cambiará de ideas y de comportamiento con mucha frecuencia, según con quien esté: le manipularán otras personalidades más fuertes.
- Tendrá pobreza de emociones y sentimientos. Repetirá una y otra vez unas pocas expresiones

emocionales, como el descuido, la inflexibilidad, la histeria, el enfurruñamiento.

- Los padres podrán ser capaces de predecir qué tipo de respuesta dará ante determinada situación.
- Evitará las situaciones que le provoquen ansiedad. Tendrá escasa tolerancia ante las circunstancias que le provoquen angustia, temor, ira o sensación de caos.
- Se pondrá a la defensiva y se frustrará con facilidad. Será una persona incapaz de aceptar las críticas o las peticiones inesperadas, y pondrá excusas para justificar su comportamiento.
- Echará la culpa a otros de sus debilidades. Rara vez admitirá errores y la mayoría de las veces atribuirá a otros o a la mala suerte la causa de sus dificultades.

c) Características de la persona con alta autoestima

Según Resines (2007), las personas con alta autoestima se caracterizan por lo siguiente:

- Superan sus problemas o dificultades personales.
- Afianzan su personalidad.
- Favorecen su creatividad.
- Son más independientes.
- Tienen más facilidad a la hora de tener relaciones interpersonales.

Alvarez, Sandoval y Velásquez (2007), una persona con alta autoestima presenta las siguientes características:

- Aprende más eficazmente
- Desarrolla relaciones más gratas
- Está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se presenten para trabajar productivamente y ser autoeficiente.
- Comparte, invita a la integridad, siente que es importante, tiene confianza en su propia

competencia, tiene fe en sus propias decisiones y en que ella misma significa su mejor recurso.

- Sabe apreciar su propio valer y el de los demás; por ello solicita ayuda
- Irradia confianza y esperanza y se capta a sí mismo como ser humano.

García (1989), presenta las siguientes características de un niño con mucha autoestima.

- Actuará con independencia. Elegirá y decidirá cómo emplear el tiempo, el dinero, sus ropas, sus ocupaciones, etc. Buscará amigos y entretenimientos por sí solo.
 - Sumirá responsabilidades con facilidad. Actuará con prontitud y seguridad en sí mismo y, sin que haya que pedírselo, asumirá la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes (fregar los platos, retirar la basura, ayudar a un amigo...)
 - Afrontará nuevos retos con entusiasmo. Le interesarán tareas desconocidas, cosas y actividades nuevas que aprender y poner en práctica, e irá a ellas con confianza.
 - Estará orgulloso de sus logros. Se sentirá contento al finalizar un trabajo. Lo mostrará a personas cercanas y tendrá una fuerte motivación intrínseca.
 - Demostrará amplitud de emociones y sentimientos. De forma espontánea sabrá reír, sonreír, gritar, llorar y expresar su afecto y, en general, sabrá pasar por distintas emociones sin reprimirse.
 - Tolerará bien la frustración. Sabrá encarar las frustraciones de distintas maneras, esperando, riéndose de sí mismo, replicando, etc., y será capaz de hablar de lo que le entristece.
 - Se sentirá capaz de influir en otros. Tendrá confianza en las impresiones y en el efecto que él produce sobre los demás miembros de la familia, sobre los amigos e, incluso, sobre las personas con autoridad:

los profesores, el jefe, etc.

d) Componentes de la autoestima

De acuerdo con Alcántara (1995), “encontramos en la autoestima tres componentes: Cognitivo, afectivo y conativo. Los tres operan íntimamente relacionados, de manera que una modificación en uno de ellos comparta una relación con los otros”.

➤ **Componente Cognitivo.**

Este componente, según Alcántara (1995), “indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información. Nos referimos que autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta”.

Para Garzo (2005), “es un marco de referencia por el cual damos un significado a los datos aprendidos sobre nosotros mismos e incluso sobre los demás; por tal razón se puede decir que es determinante el valor de la autoimagen para la vitalidad de la autoestima”.

Alcántara (1995), establece que “el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima, las restantes dimensiones; afectiva y conductual examinan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto que a su vez se hace servir de la autoimagen o representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras”.

➤ **Componente Afectivo.**

Es el segundo componente de la autoestima y conlleva la valoración de lo que en nosotros hay de

positivo y negativo, es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales.

Según Alcántara (1990), “es un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable que vemos en nosotros, es sentirse a gusto o disgusto consigo mismo, es admiración ante la propia valía”.

➤ **Componente Conductual.**

Honnes (1990), dice que “significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente”. Es el esfuerzo por alcanzar una fama, honor y respeto ante los demás y ante nosotros mismos.

e) **Dimensiones de la autoestima**

➤ **Autoestima general.**

Según Alvarez, Sandoval y Velásquez (2007), “un individuo con una buena percepción de sí mismo establece una mejor comunicación interpersonal, lo que deriva en relaciones exitosas con otras personas. Además, el individuo tiende a tolerar el estrés, la incertidumbre y los cambios, busca superar sus fracasos, tiene mayor autonomía personal y logra autorrealizarse. Apoya la creatividad y acepta responsabilidades, desarrollando su liderazgo”.

➤ **Autoestima social.**

De acuerdo con Alvarez, Sandoval y Velásquez (2007), “las personas que tienen una baja autoestima social se caracterizan por desconfiar de sus capacidades al desenvolverse dentro de la comunidad. Son inseguras, por lo que se someten ante otros individuos, evitando asumir responsabilidades. Cualquier desafío que se les presente buscan evitarlo y tratan de que otros enfrenten el problema. Como las principales

características de los adolescentes con baja autoestima social son su poco interés por asumir desafíos y desarrollar relaciones interpersonales, es importante incentivar el desarrollo de su inteligencia emocional en los ámbitos más desvalorados (confianza en sí mismo, intencionalidad o persistencia, curiosidad, capacidad de comunicación, autocontrol para modular y dominar sus propias acciones, cooperatividad).

➤ **Autoestima en el hogar.**

Alvarez, Sandoval y Velásquez (2007), establecen que “la familia, por ser la base de la sociedad, cumple un papel importante en la formación de la autoestima. Un niño estimulado positivamente, querido y respetado por sus familiares será un adolescente más seguro de sí mismo. Cuando un joven se desarrolla en un ambiente negativo, de violencia intrafamiliar, tendrá una muy baja autoestima. Esta víctima de las agresiones es un potencial maltratador que continuará castigando a la familia que conformará, si es que no se interviene la situación”.

➤ **Autoestima escolar.**

Alvarez, Sandoval y Velásquez (2007), sostienen que “el ambiente escolar es propicio para el intercambio de experiencias y opiniones entre alumnos, las que pueden ser importantes para que la autoestima varíe entre alta y baja. De la misma forma, las valoraciones que hagan los profesores acerca de las destrezas o habilidades para aprender de sus alumnos resultan cruciales para definir la auto percepción”.

Considerando el punto de vista de Fredes(1998),“el constructo autoestima escolar, se

entenderá como el auto-conocimiento y la valoración, positiva o negativa, que el sujeto hace de sí mismo dentro del ambiente escolar, lo cual incluye la socialización que tiene con sus pares, la identificación con su escuela y la relación con sus compañeros, de igual o diferente género, y sus profesores”.

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis de investigación (Hi)

El Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalecerá significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco – Awajun.

2.3.2. Hipótesis nula (Ho)

El Taller Educativo "Renovando mis Valores" no fortalecerá significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco – Awajun.

2.3.3. Hipótesis específicas

- El nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun", se encuentra en niveles bajos antes de la aplicación del taller
- El nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun", se encuentra en niveles altos después de la aplicación del taller
- El Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece la asertividad en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".
- El Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".

2.4. Variables

Cuadro N° 02. Variables.

Variable independiente	Variable dependiente
Taller Educativo “Renovando mis Valores”	Habilidades sociales

b) Definición conceptual de las variables.

Cuadro N° 03. Definición conceptual de las variables.

Variable independiente	Variable dependiente
Taller Educativo “Renovando mis Valores”	Habilidades sociales
Es una técnica orientada a desarrollar acciones, actitudes que el ser humano persigue, aspira, desea y aprecia tanto a objetos concretos o ideales abstractos que motivan y orientan el quehacer humano en cierta dirección. (Garza & Patiño-2000)	Monjas (2004), sostiene que “las habilidades sociales son un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otra/s persona/s.

c) Definición operacional de las variables.

Cuadro N° 04. Definición operacional de las variables.

Variable independiente	Variable dependiente
Taller Educativo “Renovando mis Valores”	Habilidades sociales
Es un conjunto de 10 actividades de aprendizaje para desarrollar las habilidades sociales.	Es el conjunto conductas de referidas a las asertividad y autoestima.

d) Dimensiones e indicadores

Cuadro N° 05. Dimensiones e indicadores

<u>Variable independiente</u>	
Taller educativo “Renovando mis valores”	
DIMENSIONES	INDICADORES
Actividades relacionadas con la asertividad	■ El país de “gracias y por favor”
	■ Por favor, ¿me dejas...?
	■ Lo que me gusta
	■ Tranquilo, no pasa nada
	■ ¿Cómo decir no?
Actividades relacionadas con la autoestima	■ Me da seguridad saber que en mi clase conocen.
	■ Conociéndonos mejor.
	■ ¿Crees que te quieres lo suficiente?
	■ Me siento seguro.
	■ Soy muy importante.
<u>Variable dependiente</u>	
Habilidades sociales	
DIMENSIONES	INDICADORES
Asertividad	■ Agradecer
	■ Capacidad de pedir o hacer favores
	■ Diferir con los demás
	■ Rechazo de peticiones
Autoestima	■ Autoestima general
	■ Autoestima social
	■ Autoestima hogar
	■ Autoestima escolar.

■

CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS

En la parte de universo y muestra, contenido en este capítulo, se menciona el número de niños y niñas que participaron en el taller educativo “Renovando mis Valores”. Además se explica el tipo, nivel y diseño de investigación. En este mismo capítulo se describe los procedimientos, las técnicas y los instrumentos requeridos para la recolección de datos, además los procesos del análisis estadístico y la prueba de hipótesis.

3.1. Universo

El universo en la cual se ejecutó la presente investigación estuvo conformado por 52 educandos de sexto grado de Educación Primaria, de la I. E. N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo, del distrito de Awajun.

3.2. Muestra

La muestra seleccionada para la presente investigación es de tipo no probabilística, siendo la totalidad de estudiantes del 6° grado de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo. Entre las diversas técnicas del muestreo no probabilístico se ha considerado la factibilidad para la recolección de datos. 24 estudiantes de la sección B constituyeron el grupo experimental y 28 estudiantes de la sección A constituyeron el grupo control, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 06. Distribución de la muestra

Sección	Niños	Niñas	Total
6ª B (G:E)	13	11	24
6ª A (G.C)	14	14	28
Total	27	25	52

3.3. Tipo de investigación

El estudio corresponde al tipo de *investigación aplicada*, porque se busca a través de la presente investigación evaluar habilidades sociales de los alumnos

teniendo en cuenta la aplicación inmediata de la investigación a una realidad circunstancial.

3.4. Nivel de investigación

La investigación realizada pertenece al nivel experimental porque se aplicó el Taller Educativo "Renovando mis valores" en los educandos. Es decir se ha manipulado la variable independiente para ver su efecto en la variable dependiente en una situación de control.

3.5. Diseño de investigación

El diseño de investigación es experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), en la investigación de experimental se manipulan variables independientes para observar sus efectos sobre variables dependientes en una situación de control.

El diagrama del diseño de investigación es el siguiente:



Donde:

GE = Grupo experimental (6° B)

GC = Grupo control (6° A)

O₁ y O₂ = Preprueba que se aplicó al grupo experimental y control.

O₃ y O₄ = Posprueba que se aplicó al grupo experimental y control.

X = Taller Educativo "Renovando mis valores" que se aplicó al grupo experimental.

3.6. Procedimientos y técnicas

a) Procedimientos

- Identificación del problema de investigación. Se observó las conductas de los alumnos en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

- Revisión de bibliografía y elaboración del proyecto de investigación. Observada las conductas de los alumnos, se procedió a revisar información bibliográfica para conocer los constructos en el que se presentan las conductas observadas. Luego se elaboró el proyecto de acuerdo al esquema de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín.
- Elaboración y evaluación de los instrumentos. Se construyeron y seleccionaron los instrumentos de investigación de cada variable y se ha enviado profesionales quienes hicieron al evaluación respectiva.
- Aplicación de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Se aplicó antes y después de desarrollar el Taller Educativo “Renovando mis valores”.
- Registro de datos. Las puntuaciones obtenidas por cada participante se registraron en tablas consolidadas.
- Procesamiento de datos. Se desarrolló en el SPSS.
- Análisis de los resultados. El análisis de los resultados se realizó utilizando cuadros y gráficos.
- Elaboración del informe. El informe se elaboró teniendo en cuenta el diseño de informe de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín.

b) Técnicas

Encuesta. La escala de asertividad y el Inventario de autoestima de Coopersmith se imprimieron y se entregaron a los estudiantes quienes respondieron en forma escrita sin la intervención directa del docente investigador, que aplicó los instrumentos de investigación.

3.7. Instrumentos de recolección de datos

Escala de asertividad (ver anexo N° 01).

Inventario de autoestima de Coopersmith (ver anexo N° 02).

3.8. Métodos de análisis de datos

El análisis de los datos mediante la estadística descriptiva se ha realizado con la distribución de frecuencias.

- **Frecuencias absolutas (f_i).** Número de unidades de análisis que se ubican en una determinada categoría de la escala de acuerdo a la puntuación obtenida.

- **Frecuencias relativas:** Se utilizó la siguiente fórmula:

$$F_p = \frac{f_i * 100}{n}$$

Donde

F_p = Frecuencia porcentual.

f_i = Frecuencia absoluta simple.

n = muestra.

- **Prueba t de Student.** Se aplicó la siguiente fórmula.

= Es el resultado total de la aplicación de las fórmulas, denominada t calculada.

\bar{X}_1 = Promedio del grupo experimental

\bar{X}_2 = Promedio del grupo control

S_1^2 = Varianza del grupo experimental

S_2^2 = Varianza del grupo control

n_1 y n_2 = Unidades de análisis del grupo experimental y control respectivamente:

Nivel de significancia: $\alpha = 5\%$

Grados de libertad: $n - 1, 24 - 1 = 23$

3.9. Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se realizó mediante la comparación de medias de la posprueba del grupo experimental y control, determinando t calculada y contrastando con t tabulada al 5% del nivel de significancia. La prueba fue unilateral de cola a la derecha, en la refutación de hipótesis, si t calculada cae en la región de rechazo se rechaza la hipótesis nula y se acepta en caso contrario.



CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIONES

En este capítulo se presenta el análisis en cuadros y gráficos de los resultados que se ha obtenido en la investigación. Los resultados de cada cuadro se ilustran en su respectivo gráfico y se describe en seguida. Al finalizar la presentación y análisis de los cuadros, se hace la discusión de los resultados, comparando con las conclusiones de otras investigaciones e interpretando en función a la teoría científica.

4.1. Resultados

Cuadro N° 07

Nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"

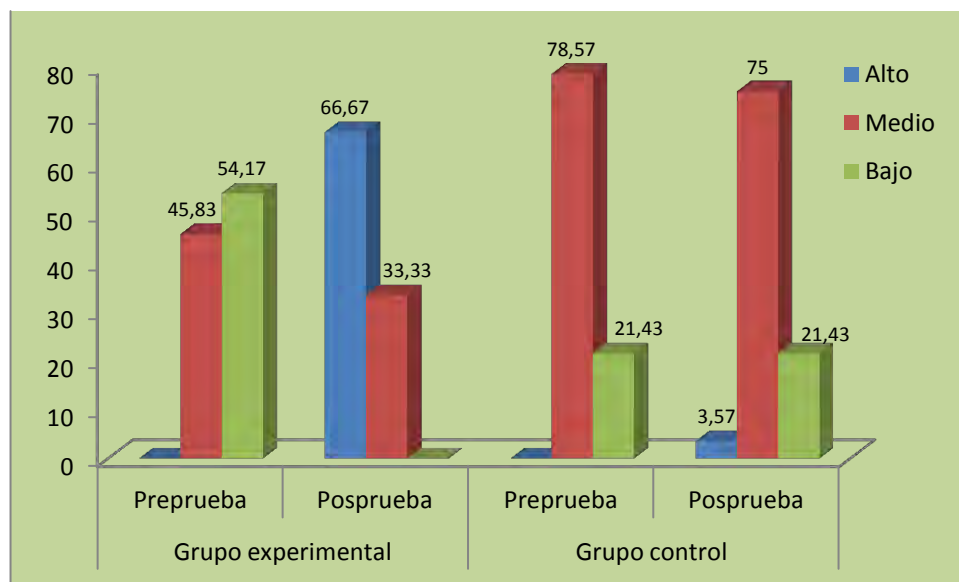
Habilidades sociales	Grupo experimental				Grupo control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Alto	0	0,00	16	66,67	0	0,00	1	3,57
Medio	11	45,83	8	33,33	22	78,57	21	75,00
Bajo	13	54,17	0	0,00	6	21,43	6	21,43
Total	24	100,00	24	100,00	28	100,00	28	100,00

Fuente: Datos del Anexo N° 03, procesados por el autor.

El cuadro N° 07 corresponde al objetivo específico 1 y 2. Podemos identificar en la preprueba, tanto en el grupo control como experimental los niveles bajos y medios son los de mayor porcentaje. Sin embargo, en la posprueba en el experimental encontramos 66.67% en un nivel alto, esto indica el efecto del Taller Educativo "Renovando mis Valores" en las habilidades sociales de los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun. En el grupo control el nivel alto solo se presenta en un 3.57%, esto se debe principalmente al proceso de desarrollo que se producen en todo los niños en un nivel de tiempo.

Gráfico N° 01

Nivel de habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"



Fuente: Cuadro N° 07

El gráfico N° 02 muestra el comparativo entre ambas evaluaciones (pre y posprueba). Podemos identificar en la preprueba, tanto en el grupo control como experimental los niveles bajos y medios son los de mayor porcentaje. Se puede identificar a su vez la forma como se fortalece en los estudiantes donde se aplicó el programa.

Cuadro N° 08

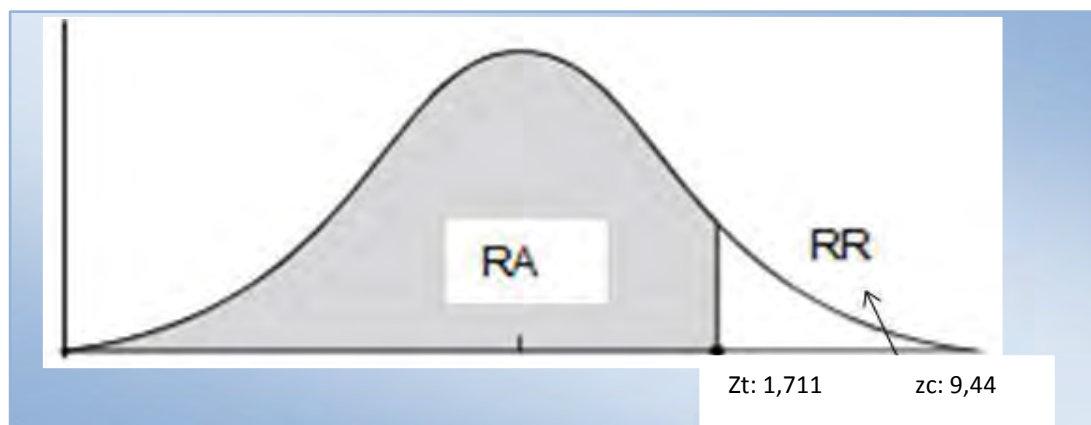
Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.

CONTRASTACIÓN			$\alpha = 5\%$	t
COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS	DISEÑO DE CONTRASTACIÓN		t tabulada	t calculada
Posprueba del grupo experimental y control	G.E. 0 ₁	X 0 ₂	H ₀ : $\mu_{02} = \mu_{04}$ H ₁ : $\mu_{02} > \mu_{04}$	1,711 9,44
	G.C. 0 ₃	0 ₄		

Fuente: Datos del Anexo N° 03, procesados por el autor.

Gráfico N° 02

Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco Alto Mayo – Awajun.



Fuente: Cuadro N° 08

Descripción

El cuadro N° 08 corresponde al objetico general. El análisis corresponde a la medición ($O_2 - O_4$) para la comparación del puntaje promedio de las habilidades sociales en la posprueba del grupo experimental y control. El valor de t calculada ($t_c: 9,44$) es mayor al valor de t tabulada ($t_t: 1,711$), en la prueba unilateral de cola a la derecha, ubicándose en la región de rechazo; por lo tanto, el Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.

Cuadro N° 09

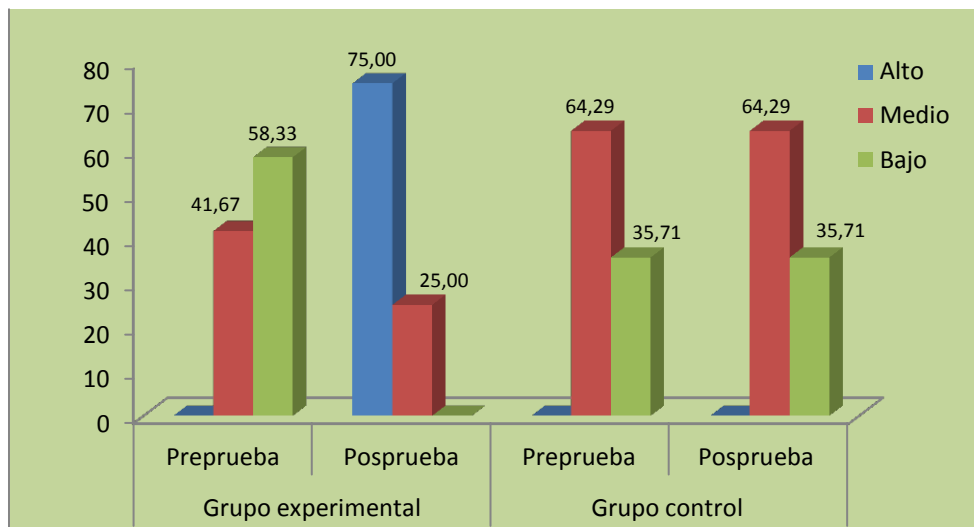
Nivel de asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"

Asertividad	Grupo experimental				Grupo control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Alto	0	0,00	18	75,00	0	0,00	0	0,00
Medio	10	41,67	6	25,00	18	64,29	18	64,29
Bajo	14	58,33	0	0,00	10	35,71	10	35,71
Total	24	100	24	100	28	100,00	28	100

Fuente: Datos del Anexo N° 03, procesados por el autor.

Gráfico N° 03

Nivel de asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"



Fuente: Cuadro N° 09

Descripción

El cuadro N° 09 corresponde al tercer objetivo específico. En el grupo experimental, los estudiantes en la preprueba, el 41,67% presenta nivel bajo en asertividad y el 58,33% nivel medio; en cambio, en la posprueba el 25% presenta nivel medio en asertividad y el 75% nivel alto. En el grupo control, los estudiantes en la preprueba, el 35,71% presenta nivel bajo en asertividad y el 64,29% nivel medio; en cambio, en la posprueba el 35,71% presenta nivel bajo en asertividad y el 64,29% nivel medio.

Cuadro N° 10

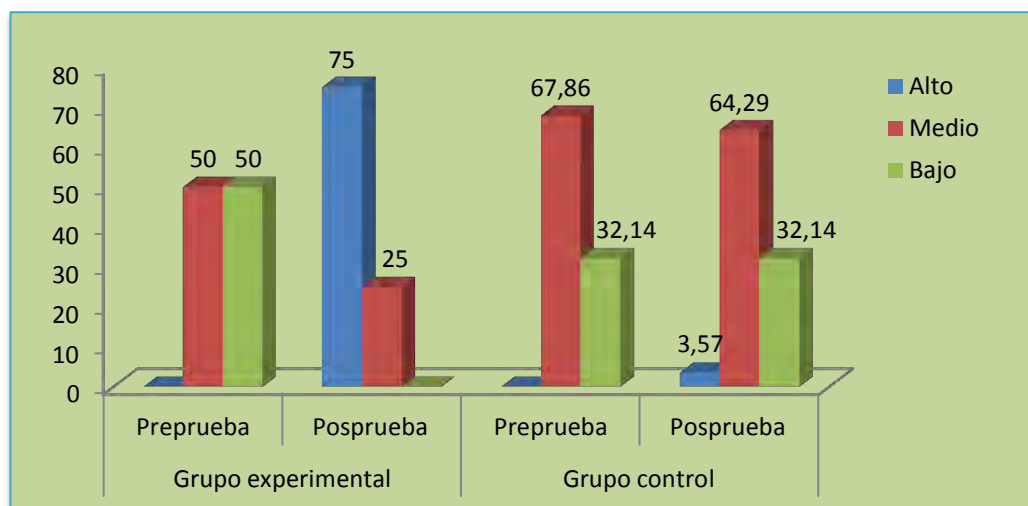
Nivel de autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"

Autoestima	Grupo experimental				Grupo control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Alto	0	0,00	18	75,00	0	0,00	1	3,57
Medio	12	50,00	6	25,00	19	67,86	18	64,29
Bajo	12	50,00	0	0,00	9	32,14	9	32,14
Total	24	100	24	100	28	100	28	100

Fuente: Datos del Anexo N° 03, procesados por el autor.

Gráfico N° 04

Nivel de autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, antes y después de la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores"



Fuente: Cuadro N° 10

Descripción

El cuadro N° 10 corresponde al cuarto objetivo específico. En el grupo experimental, los estudiantes en la preprueba, el 50% presenta nivel bajo en autoestima y el 50% nivel medio; en cambio, en la posprueba el 25% presenta nivel medio en autoestima y el 75% nivel alto. En el grupo control, los estudiantes en la preprueba, el 32,14% presenta nivel bajo en autoestima y el 67,86% nivel medio; en cambio, en la posprueba el 32,14% presenta nivel bajo en autoestima, el 64,29% nivel medio y el 3,57% nivel alto.

Cuadro N° 11

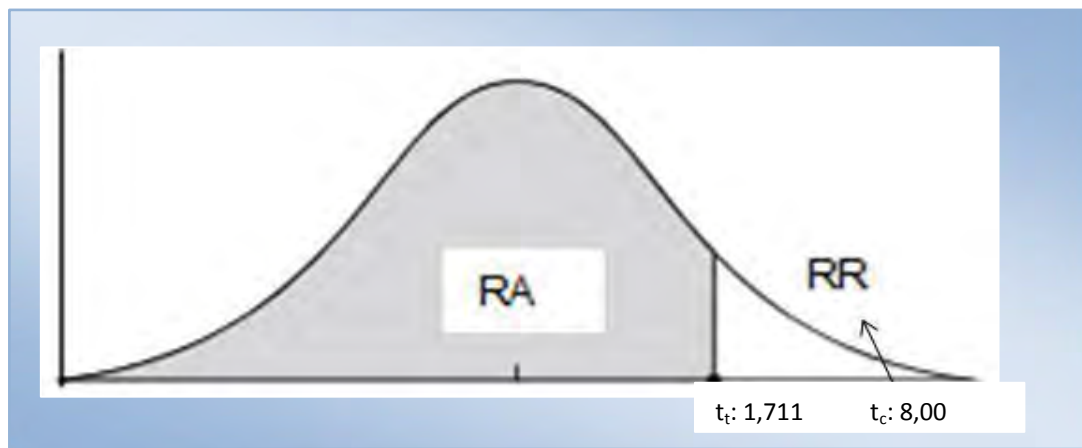
Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo – Awajun.

CONTRASTACIÓN			$\alpha = 5\%$	t calculada	
COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS	DISEÑO DE CONTRASTACIÓN		t tabulada		
Posprueba del grupo experimental y control	G.E. 0 ₁ X 0 ₂		H ₀ : $\mu_{0_2} = \mu_{0_4}$ H ₁ : $\mu_{0_2} > \mu_{0_4}$	1,711	8,00
	G.C. 0 ₃ 0 ₄				

Fuente: Datos del Anexo N° 03, procesados por el autor.

Gráfico N° 05

Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco Alto Mayo – Awajun.



Fuente: Cuadro N° 11

Descripción

El cuadro N° 11 corresponde al objetivo general. El análisis corresponde a la medición ($O_2 - O_4$) para la comparación del puntaje promedio de las habilidades sociales en la posprueba del grupo experimental y control. El valor de t calculada ($t_c: 8,00$) es mayor al valor de t tabulada ($t_c: 1,711$), en la prueba unilateral de cola a la derecha, ubicándose en la región de rechazo; por lo tanto, el Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.

Cuadro N° 12

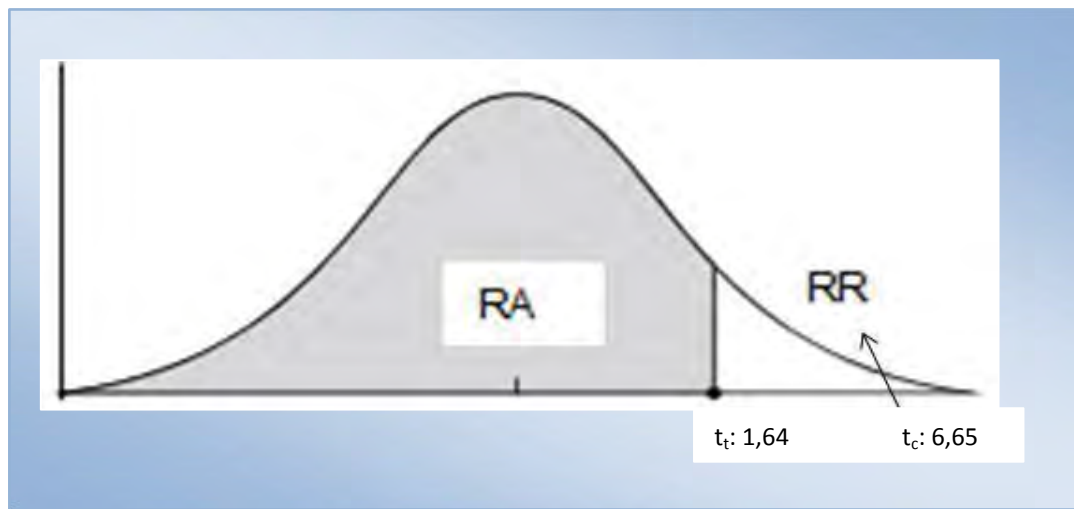
Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo – Awajun.

CONTRASTACIÓN			$\alpha = 5\%$	t calculada
COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS	DISEÑO DE CONTRASTACIÓN	Hipótesis	t tabulada	
Posprueba del grupo experimental y control	G.E. O_1 X O_2 G.C. O_3 O_4	$H_0: \mu_{O_2} = \mu_{O_4}$ $H_1: \mu_{O_2} > \mu_{O_4}$	1,711	6,65

Fuente: Datos del Anexo N° 03, procesados por el autor.

Gráfico N° 06

Efecto que ha producido la aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores", en la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco Alto Mayo – Awajun.



Fuente: Cuadro N° 12

Descripción

El análisis corresponde a la medición ($O_2 - O_4$) para la comparación del puntaje promedio de las habilidades sociales en la posprueba del grupo experimental y control. El valor de t calculada ($t_c: 6,65$) es mayor al valor de t tabulada ($t_t: 1,711$), en la prueba unilateral de cola a la derecha, ubicándose en la región de rechazo; por lo tanto, el Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo – Awajun.

4.2. Discusiones

En el cuadro N° 08, observamos que el Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (9,44) mayor al valor de t tabulada (1,711). Este resultado es obtenido al procesar los datos de las pospruebas de ambos grupos, experimental y control, es decir las puntuaciones en la posprueba han sido mayores en el grupo experimental que en el control.

En el cuadro N° 07, observamos que en la posprueba el mayor porcentaje (66,67%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en habilidades sociales; en cambio, el mayor porcentaje (78,57%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. En el grupo experimental todos los estudiantes superaron el nivel bajo, y en el grupo control el 21,43% presenta nivel bajo en habilidades sociales.

Estos resultados fueron encontrados al ejecutar el Taller Educativo "Renovando mis Valores" a la luz de la Teoría humanista de Kohlberg. Según Kenneth y Ben (2000), establecen que el primer nivel de la teoría del desarrollo de Kohlberg, preconventional, "los individuos sienten que lo correcto es lo que es justo, o que es un compromiso igual entre el individuo y otra persona". En el taller los estudiantes aprendieron que lo correcto y justo es establecer interacciones utilizando las habilidades sociales, estableciendo un intercambio de ideas en forma armoniosa.

En el cuadro N° 09, observamos que en la posprueba el mayor porcentaje (75%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en asertividad; en cambio, el mayor porcentaje (64,29%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. En el grupo experimental todos los estudiantes superaron el nivel bajo, y en el grupo control el 35,71% presenta nivel bajo en asertividad. Estos resultados tiene que ver con los hallazgos de Monjas (2004), quien concluye que "la proporción de alumnos valorados como asertivos se incrementa significativamente (pasa del 60% al 79,6%). En el autoinforme, los resultados en el grupo experimental muestran una evolución positiva ya que, a lo largo de las sesiones de entrenamiento y cuando se realiza el postest, disminuye su autovaloración en inhibición y en agresividad y sube, en cambio, la valoración de la asertividad". En el presente estudio los

alumnos con niveles bajos de asertividad pasaron a nivel medio y alto, tal como se observa en el cuadro N° 09.

En el cuadro N° 10, observamos que en la posprueba el mayor porcentaje (75%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en autoestima; en cambio, el mayor porcentaje (64,29%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. En el grupo experimental todos los estudiantes superaron el nivel bajo, y en el grupo control el 3,57% presenta nivel bajo en autoestima. Similares resultados encontraron Ramírez Duarte y Muñoz (2005), estos autores concluyen que “el grupo experimental modifica su autoestima al finalizar el tratamiento disminuyendo a cero el porcentaje de alumnos con autoestima baja e incrementando de 12,8% a 20,5% el grupo de autoestima de rango alto. En la presente investigación también disminuye a cero la autoestima de nivel bajo antes de la aplicación del taller y se incrementa de 0 al 75% en el nivel alto después de la aplicación.

En el cuadro N° 11, observamos que el Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (8,00) mayor al valor de t tabulada (1,711). Este resultado es obtenido al procesar las pospruebas de ambos grupos, experimental y control, es decir las puntuaciones en la posprueba han sido mayores en el grupo experimental que en el control. Similar resultado encontró Monjas (2004), al concluir que “la intervención ha generado efectos positivos ya que el grupo experimental puntúa más alto en asertividad mientras que el de control lo hace en inhibición y sobre todo en agresividad y estas diferencias no existían en el pretest”.

En el cuadro N° 12, observamos que el Taller Educativo "Renovando mis Valores", fortalece significativamente la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (6,65) es mayor al valor de t tabulada (1,711). Este resultado es obtenido al procesar las pospruebas de ambos grupos, experimental y control, es decir las puntuaciones en la posprueba han sido mayores en el grupo experimental que en el control. En esta misma línea, Ramírez Duarte y Muñoz (2005), encontraron que en un tratamiento o refuerzo en autoestima los resultados fueron significativos a un nivel de 95% de confianza. De la misma manera, en una investigación sobre el fortalecimiento de la autoestima, Garzo (2005), comprobó que la mayor parte de los niños participantes

mejoraron su pensamiento y percepción hacia sí mismos. Conclusiones que corroboran los resultados del presente estudio se encuentra también en la tesis de Muñoz Reyes y Silva (2001), “la prueba estadística nos permite aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula cuyo valor calculado 15,24 es mayor que el valor tabulado 1,64 es decir que el programa CAM influye significativamente en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 00621 del distrito de Pardo Miguel Naranjos en el 2009.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- a) El Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (9,44) mayor al valor de t tabulada (1,711).
- b) En la preprueba el nivel de habilidades sociales en el grupo control fue de nivel medio con mayor porcentaje (67,86%) y el nivel bajo con 32.14% Sin embargo en el grupo experimental los resultados fueron muy parecidos 50% en el nivel medio y 50% en el nivel bajo.
- c) En la posprueba el mayor porcentaje (66,67%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en habilidades sociales; en cambio, el mayor porcentaje (78,57%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. El mayor porcentaje (75%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en asertividad; en cambio, el mayor porcentaje (64,29%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio. El mayor porcentaje (75%) de estudiantes del grupo experimental presenta nivel alto en autoestima; en cambio, el mayor porcentaje (64,29%) de estudiantes del grupo control presenta nivel medio.
- d) El Taller Educativo "Renovando mis Valores" fortalece significativamente la asertividad en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (8,00) mayor al valor de t tabulada (1,711).
- e) El Taller Educativo "Renovando mis Valores "fortalece significativamente la autoestima en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, con t calculada (6,65) mayor al valor de t tabulada (1,711).

5.2. Recomendaciones

- a) La aplicación del Taller Educativo "Renovando mis Valores" que fortalece significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, en las sesiones de 5° y 6° grado de primaria, por presentar características similares
- b) A los docentes de la institución educativa N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo de Awajun, extender la aplicación del taller "Renovando mis Valores" en los demás grados con el fin de fortalecer las habilidades sociales a nivel de la asertividad y la autoestima, ya que el estudio realizado demuestra su efectividad de este taller en el fortalecimiento de las habilidades sociales mencionadas.
- c) A los docentes de la institución educativa N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo de Awajun se recomienda incluir en su programación de personal social contenidos y estrategias para fortalecer la asertividad.
- d) A los docentes de la institución educativa N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo de Awajun se recomienda realizar actividades de enseñanza aprendizaje que permita fortalecer la autoestima.
- e) Incluir en la estructura curricular de centro los temas relacionados con el Taller Educativo "Renovando mis Valores" que fortalece significativamente las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun, en las sesiones de 5° y 6° grado de primaria, por presentar características similares

CAPÍTULO VI

ANEXOS

Anexo N° 01

Cuestionario diagnóstico de habilidades sociales

I. Datos informativos:

Institución Educativa : N° 00110

Grado : Sexto grado

Apellidos y nombres :

II. Objetivos

Evaluar las habilidades de los estudiantes del 6° grado de la I. E No 00110 - San Francisco –Awajun.

III. Fundamentación

En el contexto escolar, la importancia de las habilidades sociales viene dada por los comportamientos contrarios a la propia habilidad de interacción positiva de los estudiantes. En las aulas es imprescindible diagnosticar las habilidades sociales a fin de intervenir en aquellos niños que presentan déficits en su comportamiento social. En el diagnóstico realizado se ha considerado una encuesta con enunciados para medir la autoestima, la agresividad, las habilidades comunicacionales, y la toma de decisiones.

La autoestima según ALVAREZ, SANDOVAL y VELÁSQUEZ (2007), “es una actitud valórica emocional, que se mueve por un continuo entre lo negativo y lo positivo. En este caso, lo que es valorado o evaluado es la autoimagen, o sea, la imagen que un individuo tiene de sí mismo”.

Según Consuegra (2004), “la agresividad es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto”.

De acuerdo con Beltrán (2010), las habilidades comunicacionales consisten en la “disposición para escuchar al otro, prestando atención en lo que dice y demostrándolo con actitud corporal y comentarios”.

Tomar una decisión es establecer un juicio de selección entre dos o más alternativas, que ocurre en numerosas y diversas situaciones de la vida, como es el caso en la elección de la ropa que va a comprar, en estudiar, entre otras.

IV. Estructura del cuestionario

El cuestionario está constituido por 20 enunciados, con alternativas dos de respuesta, Sí y NO, el estudiante debe leer el enunciado y marcar la alternativa, considerando si concuerda o no con su forma de ser. Del ítem 1 al 5 mide la autoestima, del 6 al 10 la agresividad, del 11 al 15 las habilidades comunicacionales y del 16 al 20 mide la toma de decisiones.

Marcar una "X" en el casillero de verdadero o falso según corresponda el enunciado con tu forma de ser.

Enunciados	SÍ	NO
1. Me gustaría ser diferente de cómo soy		
2. Me es muy difícil hablar delante de la clase		
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo que gustaría cambiar si pudiera		
4. Muchas veces me siento a disgusto en casa		
5. No soy tan inteligente como otras personas		
6. Si un niño me molesta le pego		
7. Si un compañero me molesta rompo sus cosas		
8. Le contesto con malas palabras a los niños que me molestan		
9. Me molesto cuando no me atienden rápido		
10. Me gustaría tener las cosas que tienen los demás niños		
11. La gente no entiende lo que digo		
12. No entiendo lo que otras personas quieren decir		

13. Cuando me parece que fui hiriente con alguien, me disculpo		
14. Cuando estoy equivocado, lo admito		
15. Cuando hablo con alguien, trato de ponerme en su lugar		
16. La ropa que compro es la ropa que a mis padres les gusta		
17. Mis padres me obligan hacer mis tareas escolares		
18. Mis padres me despiertan en la mañana para levantarme de la cama		
19. He agredido a otros niños porque mis amigos me obligaron		
20. Si me invitan mis amigos a hacer bromas a mis compañeros, participo en las bromas		

V. Confiabilidad

Para ver si el nivel de autoestima, la agresividad, las habilidades comunicacionales, y la toma de decisiones, persisten en el tiempo, el cuestionario se aplicó dos veces a los estudiantes de la sección "B" del sexto grado, con un intervalo de tiempo de 15 días. Con los resultados obtenidos se ha determinado la confiabilidad del cuestionario, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, cuyo valor encontrado (0,89), permite determinar que la confiabilidad del cuestionario es aceptable.

VI. Bibliografía.

Alvarez D., A.; Sandoval V., G. y Velásquez S., S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1° medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia*. Tesis. Recuperado de cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf

Beltrán, Y. (2010). *Habilidades comunicacionales y escucha activa*. Disponible en http://biblioceop.files.wordpress.com/2011/02/habilidades_comunicacionales_y_escucha_activa.pdf

Consuegra A., N. (2004). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Ecoe ediciones.



Escala de asertividad

Apellidos y nombres. _____

Fecha: _____

Instrucciones. En cada una de las siguientes preguntas hay tres respuestas señaladas con las letras **a**, **b** y **c**. Tú has de elegir **una** de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a **lo que tú harías o dirías en esa situación**.

Escribe una (X) en la letra de la respuesta que has elegido.

Se sincera (sincero) y contesta *lo que sueles hacer o decir*.

Si tienes alguna duda, levanta la mano para que te ayuden.

1. Un compañero o compañera me dice que soy muy simpático (simpática).
 - a) Gracias.
 - b) Me pongo colorado (colorada) y no digo nada.
 - c) Gracias, siempre soy así de simpático (simpática).
2. Alguien me felicita por algo que he hecho muy bien.
 - a) No me atrevo a decirle nada.
 - b) ¡Sí, soy un genio!
 - c) Gracias.
3. Alguien ha sido muy amable conmigo.
 - a) Has sido muy bueno (buena) conmigo, gracias.
 - b) Sólo le doy las gracias, sin decirle por qué, tímidamente.
 - c) Me has tratado bien, pero me merezco un poco más.
4. Me golpeo la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice: ¿estás bien?
 - a) Estoy bien, ¡déjame en paz!
 - b) Me he dado un golpe; gracias por preguntarme.
 - c) No es nada.
5. Un compañero o compañera me ha prestado un lapicero y al devolverlo.
 - a) Gracias.
 - b) Toma tu lapicero.
 - c) Gracias, me has servido cuando más necesitaba.

6. Mi mejor amigo/a se ha olvidado de traerme los apuntes que le había prestado y que necesito para hacer el trabajo de clase.
 - a) No importa, no me hacen falta (aunque los necesites).
 - b) ¡Siempre te olvidas de todo! Ya no te vuelvo a prestar nada.
 - c) Hombre, es que los necesito ahora, ¿no puedes ir a buscarlos, ya que tu casa no está lejos?

7. Necesito que alguien me haga un favor.
 - a) ¿Puedes hacerme un favor? y le explico lo que quiero.
 - b) Le insinúo que necesito que me haga un favor.
 - c) Le obligo a que me lo haga.

8. Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.
 - a) Hago comentarios en voz baja, como por ejemplo: algunas personas tienen mucha cara, sin decir nada directamente a esa persona.
 - b) ¡Vete al final de la cola, imbécil!
 - c) Nosotros/as estamos antes: por favor, vete al final de la cola.

9. Alguien tiene algo que yo quiero utilizar.
 - a) No se lo pido y me quedo sin usarlo.
 - b) Se lo quito.
 - c) Se lo pido por favor.

10. Estoy por la calle con mi papá o mamá, deseo comer un helado.
 - a) No se lo pido y me quedo queriendo.
 - b) Se lo pido.
 - c) Se lo pido por favor.

11. Quedo con un amigo/a para ir al cine. Llega media hora tarde y no me da ninguna explicación.
 - a) No está bien que me hayas hecho esperar tanto y ni siquiera te disculpes.
 - b) No le digo nada, no me atrevo.
 - c) Entro al cine enfadado y paso de él/ella.

12. Un amigo o amiga me acusa de haberle robado el reloj y no es cierto.
 - a) No fui yo quien lo cogió: no se debe acusar a nadie, si uno/a no está seguro/a.
 - b) ¡No he sido yo, imbécil!
 - c) ¿Por qué dices eso?

13. Alguien me pone un sobrenombre (apodo) que me molesta bastante.
- Yo no me llamo así; no me lo vuelvas a decir.
 - Lo miro serio/a, pero no le digo nada.
 - Como me lo vuelvas a decir, te la ganas.
14. Rompo un cristal jugando a la pelota y culpan a otra persona.
- No, no lo ha roto él/ella; fue culpa mía.
 - Me parece que él/ella no fue.
 - ¡Qué mala suerte tienes!
15. Alguien me ha insultado.
- No le digo nada, pero en mi cara se ve que estoy ofendido/a.
 - Le insulto yo también.
 - No me gusta que me insulten: no vuelvas a hacerlo.
16. Alguien me pide que me escape con él/ella de clase.
- Me voy con él/ella sin ganas y no digo nada.
 - ¡Déjame en paz y haz el idiota tú solo/a!
 - ¿Por qué quieres escaparte? Explícamelo.
17. Alguien me pide que le preste algo mío, pero es nuevo y no quiero prestarlo.
- Mira, es nuevo y no quiero prestarlo; tengo miedo de que se rompa.
 - No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.
 - ¡No, cómprate uno!
18. Estoy haciendo un dibujo y alguien me pide que deje de pintar para ir a jugar.
- Continúo dibujando y no me atrevo a decir nada.
 - ¿Vete tú?
 - Le digo que debemos terminar primero a dibujar.
19. Alguien a quién no conozco me para en la calle y me dice ¡hola! ¿Podemos hablar?
- ¿Qué (aquí una palabrota) quieres?
 - ¡Hola!, ¿quién eres?, ¿nos conocemos? Disculpa estoy apurada.
 - Digo ¡hola! en voz baja y me voy.
20. Mi mejor amigo/a me pide que me escape con él/ella de la casa para ir a jugar.
- Me voy con él/ella sin ganas y no digo nada.
 - ¡Déjame en paz y haz el idiota tú solo/a!
 - No es correcto salir sin pedir permiso a mi papá o mamá.

Ficha técnica

1. **Nombre.** Escala de asertividad.
2. **Autor:** De la escala original. M. Inés Monjas Casares (2004).
De la escala modifica: Jacquellini Lescano Pachamora
3. **Objetivos.** Evaluar la asertividad de los niños que cursan el sexto grado de educación primaria.
4. **Usuarios.** Estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".
5. **Tiempo.** La escala será aplicada en 30 minutos.
6. **Modo de aplicación.** La escala será desarrollada en forma individual.
7. **Descripción de la escala.** La escala original consta de 25 ítems, con tres alternativas de respuesta. La escala modificada que se utilizó en el presente estudio consta de 20 ítems, con tres alternativas de respuesta. Las preguntas que se consideraron de la escala original en la escala modificada son los ítems: 1, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19 y 20.
8. **Estructura del instrumento.**

El instrumento consta de 20 enunciados, cada enunciado tiene tres opciones de respuesta: una agresiva, una pasiva y otra asertiva. Los ítems están distribuidos en los siguientes indicadores de la dimensión asertividad:

Indicadores	Ítems	Total de ítems
Agradecer	1,2,3,4,5	5
Capacidad de pedir favores o hacer peticiones	6,7,8,9,10	5
Diferir con los demás	11,12,13,14,15	5
Rechazo de peticiones	16,17,18,19,20	5
	Total de ítems	20

9. Pauta de evaluación

Nº de enunciado	Respuesta	Nº de enunciado	Respuesta
1	c	2	c
3	a	4	b
5	c	6	c
7	a	8	c
9	c	10	c
11	a	12	a
13	a	14	a
15	c	16	c
17	a	18	c
19	b	20	c

Cada respuesta que coincide con el número del enunciado, se le asigna un punto. La escala en total alcanza 20 puntos.

10. Escala de medición

Para medir la asertividad se incorporó una escala con los siguientes niveles y sus respectivos intervalos:

Niveles	Intervalos
Alta	14 – 20
Media	07 – 13
Baja	00 – 06

11. Validación.

La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, con 2 profesionales.

12. Confiabilidad

Coeficiente de correlación de Pearson

		Correlations	
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	,802**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	28	28
VAR00002	Pearson Correlation	,802**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	28	28

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

La confiabilidad mediante el test re test, adquiere un coeficiente de correlación de Pearson de 0,802, este coeficiente permite establecer que la escala de asertividad es confiable.

13. Informes de los expertos sobre la evaluación del instrumento

Los expertos que evaluaron al instrumento coinciden en la ponderación por lo que se infiere una validez aceptable del instrumento teniendo como referencia el informe de los expertos.

Experto N° 01

Ficha de validación

I. Datos informativos

Apellidos y Nombres del Informante	Vargas Vásquez Luis Manuel
Estudios realizados	Doctor en educación
DNI	17814649
Teléfono	942988312
Cargo o Institución donde Labora	Facultad de Educación y Humanidades – UNSM - T
Nombre del Instrumento de Evaluación	Escala de asertividad

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
7. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

El instrumento está apto para su aplicación

Firma	
Apellidos y nombres	VARGAS VÁSQUEZ LUIS MANUEL

Experto N° 02

Ficha de validación

I. Datos informativos

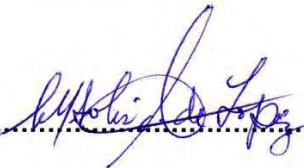
Apellidos y Nombres del Informante	Solís Cruz Carmen Marina
Estudios realizados	Lic. Psicología Mag. en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa
DNI	01047316
Teléfono	942851960
Cargo o Institución donde Labora	Institución Educativa Serafín Filomeno
Nombre del Instrumento de Evaluación	Escala de asertividad

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
7. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

El instrumento reúne las condiciones para su aplicación.

Firma del experto evaluador	
--	--

Experto N° 01



Inventario de Experiencia de Coopersmith

Apellidos y nombres. _____

Fecha: _____

Instrucciones. Aquí hay una serie de declaraciones. Por favor, responde a cada declaración del modo siguiente:

Si la declaración describe cómo te sientes usualmente, pon una "X" correspondiente en la columna debajo de la palabra me describe o no me describe, solo marca una opción.

No hay respuestas buenas ni malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer qué es lo que habitualmente sientes o piensas.

Declaraciones	Me describe	No me describe
1. Paso mucho tiempo soñando despierto		
2. Estoy seguro de mí mismo.		
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.		
4. Soy simpático.		
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.		
6. Regularmente me preocupo por todo.		
7. Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar.		
8. Desearía tener mayor edad.		
9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.		
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.		
11. Mis amigos se divierten cuando están conmigo.		
12. Me incomodo en casa fácilmente.		
13. Siempre hago lo correcto.		
14. Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula.		
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que debo hacer.		
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.		
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.		

18. Soy popular entre mis compañeros de la misma edad.	Experto N°01	
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.		
20. Frecuentemente estoy triste.		
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo		
22. Me doy por vencido fácilmente.		
23. Usualmente puedo cuidarme de mí mismo.		
24. Me siento suficientemente feliz.		
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.		
26. Mis padres esperan demasiado de mí.		
27. Me gustan todas las personas que conozco.		
28. Me gusta que el profesor me pregunte en clases.		
29. Me entiendo a mí mismo.		
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.		
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.		
32. Los demás niños casi siempre siguen mis ideas.		
33. Nadie me presta mucha atención en casa.		
34. Me regañan seguido.		
35. En la escuela progreso como me gustaría.		
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.		
37. Realmente me gusta ser un niño (a).		
38. Tengo una opinión positiva de mí mismo.		
39. Me gusta estar con otra gente.		
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.		
41. Soy tímido.		
42. Frecuentemente, me incomoda la escuela.		
43. Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo.		
44. Me considero guapo (a).		
45. Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo.		
46. A los demás les gusta pelear conmigo.		
47. Mis padres me entienden.		
48. Siempre digo la verdad.		
49. Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona.		
50. A mí me importa lo que me pasa.		
51. Soy un niño exitoso en lo que hago.		
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.		

53. Las otras personas son más agradables que yo.		
54. Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mí.		
55. Siempre sé qué decir a otras personas.		
56. Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela.		
57. Generalmente, me interesan las cosas que pasan.		
58. Soy una persona confiable como para que otros crean en mí.		



Experiencia

1. **Nombre.** Inventario de autoestima de Stanley Coopersmith
2. **Objetivos.** Evaluar la autoestima de los niños del sexto grado de educación primaria.
3. **Usuarios.** Estudiantes de 6° grado de educación primaria, área Personal Social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun".
4. **Tiempo.** El inventario será aplicado en 45 minutos.
5. **Modo de aplicación.** El inventario será desarrollado en forma individual.
6. **Estructura del instrumento.**

El instrumento inicialmente era conformado por 50 afirmaciones, posteriormente el inventario es adaptado a 58 ítems por Prewitt – Díaz (1959), fue elaborado para medir la autoestima en adolescentes, plantea como alternativa de respuesta dos opciones: “igual que yo” y “distinto a mí”. El inventario que se utilizará en la presente investigación es adaptado por Miranda, J.B.; Miranda, J.F. & Enríquez, A. (2010), para alumnos mexicanos de educación primaria, tiene 58 afirmaciones y 3 opciones de respuesta: Nunca, a veces siempre, las opciones de respuesta planteada son: “me describe” y “no me describe”. Los ítems están distribuidos por indicadores en el siguiente cuadro:

Indicadores	Afirmaciones	Total
General	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 48, 50, 51, 57.	27
Social	4, 7, 11, 15, 25, 27, 32, 39, 45, 46, 52, 53, 55, 58	14
Hogar	5, 12, 19, 26, 33, 34, 40, 47, 54	9
Escolar	14, 18, 21, 28, 35, 42, 49, 56	8
Total		58

7. Pauta de evaluación.**Experto N° 01**

a. Me describe

b. No me describe

Ítem	a	b	Ítem	a	b	Ítem	a	b	Ítem	a	b
1	√		16		√	31		√	46		√
2	√		17		√	32	√		47	√	
3		√	18	√		33		√	48	√	
4	√		19	√		34		√	49	√	
5	√		20		√	35	√		50		√
6		√	21	√		36	√		51	√	
7		√	22		√	37	√		52		√
8		√	23	√		38	√		53		√
9		√	24	√		39	√		54		√
10	√		25		√	40		√	55	√	
11	√		26		√	41		√	56		√
12		√	27	√		42		√	57	√	
13	√		28	√		43		√	58	√	
14	√		29	√		44	√				
15		√	30		√	45	√				

Se asigna un punto a las respuestas de los estudiantes que coinciden con aquellas que se presentan en el cuadro de la pauta de evaluación, en total la escala alcanza 58 puntos.

8. Escala.

Para medir la autoestima se incorporó una escala con sus niveles y respectivos intervalos.

Niveles	Total	Vigesimal
	Intervalos	Intervalos
Alta	39 – 58	14 – 20
Media	19 – 38	07 – 13
Baja	00 – 18	00 – 06

Experto N° 01**9. Validación.**

La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, con 2 profesionales.



Experto N° 01

Ficha de validación

I. Datos informativos

Apellidos y Nombres del Informante	Vargas Vásquez Luis Manuel
Estudios realizados	Doctor en educación
DNI	17814649
Teléfono	942988312
Cargo o Institución donde Labora	Facultad de Educación y Humanidades – UNSM - T
Nombre del Instrumento de Evaluación	Inventario de autoestima de Coopersmith

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
7. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

El instrumento está apto para su aplicación

Firma	
Apellidos y nombres	VARGAS VÁSQUEZ LUIS MANUEL

Experto N° 02

Ficha de validación

I. Datos informativos

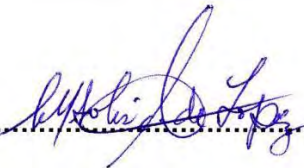
Apellidos y Nombres del Informante	Solís Cruz Carmen Marina
Estudios realizados	Lic. Psicología Mg. en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa
DNI	01047316
Teléfono	942851960
Cargo o Institución donde Labora	Institución Educativa Serafín Filomeno
Nombre del Instrumento de Evaluación	Inventario de autoestima de Coopersmith

II. Aspectos de validación

Criterios	Indicadores	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables					X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
6. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos					X
7. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

El instrumento reúne las condiciones para su aplicación.

Firma del experto evaluador	
------------------------------------	--

Anexo N° 04

Base de datos

N°	Asertividad								N°	Autoestima								N°	Habilidades sociales							
	Experimental				Control					experimental				Control					experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba			Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba			Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel		Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel		Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	12	Medio	18	Alto	12	Medio	13	Medio	1	10	Medio	17	Alto	10	Medio	16	Alto	1	11	Medio	18	Alto	11	Medio	15	Alto
2	3	Bajo	14	Alto	4	Bajo	7	Medio	2	9	Medio	7	Medio	7	Medio	3	Bajo	2	6	Bajo	11	Medio	6	Bajo	5	Bajo
3	7	Medio	15	Alto	11	Medio	4	Bajo	3	3	Bajo	14	Alto	6	Bajo	7	Medio	3	5	Bajo	15	Alto	9	Medio	6	Bajo
4	6	Bajo	17	Alto	8	Medio	13	Medio	4	12	Medio	17	Alto	5	Bajo	6	Bajo	4	9	Medio	17	Alto	7	Medio	10	Medio
5	9	Medio	14	Alto	5	Bajo	11	Medio	5	5	Bajo	12	Medio	9	Medio	8	Medio	5	7	Medio	13	Medio	7	Medio	10	Medio
6	3	Bajo	8	Medio	5	Bajo	6	Bajo	6	9	Medio	14	Alto	8	Medio	11	Medio	6	6	Bajo	11	Medio	7	Medio	9	Medio
7	6	Bajo	15	Alto	10	Medio	8	Medio	7	3	Bajo	17	Alto	3	Bajo	3	Bajo	7	5	Bajo	16	Alto	7	Medio	6	Bajo
8	3	Bajo	16	Alto	12	Medio	9	Medio	8	11	Medio	15	Alto	9	Medio	12	Medio	8	7	Medio	16	Alto	11	Medio	11	Medio
9	11	Medio	15	Alto	4	Bajo	5	Bajo	9	6	Bajo	9	Medio	10	Medio	11	Medio	9	9	Medio	12	Medio	7	Medio	8	Medio
10	6	Bajo	12	Medio	3	Bajo	7	Medio	10	6	Bajo	16	Alto	4	Bajo	7	Medio	10	6	Bajo	14	Alto	4	Bajo	7	Medio
11	13	Medio	16	Alto	6	Bajo	5	Bajo	11	13	Medio	14	Alto	11	Medio	5	Bajo	11	13	Medio	15	Alto	9	Medio	5	Bajo
12	6	Bajo	15	Alto	9	Medio	6	Bajo	12	3	Bajo	16	Alto	3	Bajo	9	Medio	12	5	Bajo	16	Alto	6	Bajo	8	Medio
13	8	Medio	14	Alto	3	Bajo	10	Medio	13	11	Medio	16	Alto	13	Medio	9	Medio	13	10	Medio	15	Alto	8	Medio	10	Medio
14	3	Bajo	17	Alto	8	Medio	3	Bajo	14	5	Bajo	14	Alto	13	Medio	6	Bajo	14	4	Bajo	16	Alto	11	Medio	5	Bajo
15	3	Bajo	10	Medio	12	Medio	12	Medio	15	7	Medio	17	Alto	8	Medio	12	Medio	15	5	Bajo	14	Alto	10	Medio	12	Medio
16	7	Medio	18	Alto	7	Medio	10	Medio	16	5	Bajo	17	Alto	6	Bajo	4	Bajo	16	6	Bajo	18	Alto	7	Medio	7	Medio
17	6	Bajo	17	Alto	10	Medio	4	Bajo	17	4	Bajo	8	Medio	12	Medio	13	Medio	17	5	Bajo	13	Medio	11	Medio	9	Medio
18	6	Bajo	18	Alto	3	Bajo	7	Medio	18	7	Medio	18	Alto	10	Medio	8	Medio	18	7	Medio	18	Alto	7	Medio	8	Medio
19	12	Medio	9	Medio	6	Bajo	3	Bajo	19	10	Medio	15	Alto	6	Bajo	10	Medio	19	11	Medio	12	Medio	6	Bajo	7	Medio
20	3	Bajo	16	Alto	7	Medio	12	Medio	20	6	Bajo	10	Medio	7	Medio	5	Bajo	20	5	Bajo	13	Medio	7	Medio	9	Medio
21	10	Medio	11	Medio	9	Medio	6	Bajo	21	12	Medio	11	Medio	9	Medio	10	Bajo	21	11	Medio	11	Medio	9	Medio	8	Medio
22	3	Bajo	14	Alto	6	Bajo	8	Medio	22	8	Medio	15	Alto	4	Bajo	7	Medio	22	6	Bajo	15	Alto	5	Bajo	8	Medio
23	8	Medio	15	Alto	13	Medio	9	Medio	23	5	Bajo	18	Alto	8	Medio	8	Medio	23	7	Medio	17	Alto	11	Medio	9	Medio
24	6	Bajo	13	Medio	7	Medio	3	Bajo	24	4	Bajo	16	Alto	4	Bajo	5	Bajo	24	5	Bajo	15	Alto	6	Bajo	4	Bajo
25					11	Medio	7	Medio	25					7	Medio	11	Medio	25					9	Medio	9	Medio
26					10	Medio	10	Medio	26					7	Medio	8	Medio	26					9	Medio	9	Medio
27					8	Medio	13	Medio	27					9	Medio	13	Medio	27					9	Medio	13	Medio
28					9	Medio	11	Medio	28					8	Medio	10	Medio	28					9	Medio	11	Medio

Fuente: Escala de asertividad y escala de autoestima desarrollado por los estudiantes de 6° grado de la I. E N° 00110 -San Francisco del Alto Mayo – Awajun.



Anexo N° 05

Planificación de las sesiones del taller educativo “Renovando mis valores”

Sesión N° 01

1. Actividad:

El país de “gracias y por favor”

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Valorar y practicar las ventajas de utilizar las fórmulas de agradecimiento y cortesía.

4. Indicadores:

- Expresa sus pedidos acompañando la palabra por favor.
- Da las gracias por algo.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Nos sentamos en círculo y la profesora pregunta a los niños ¿Si prestan un libro y se van a devolver, han agradecido por el favor? ¿Quieren aprender a dar las gracias? Vamos a leer un cuento.
Desarrollo	Hacer tarjetas azules y amarillas y meterlas en una bolsa. El niño o la niña que saque una tarjeta azul tiene que pedir algo por favor. Y el que saque una amarilla tiene que dar las gracias por algo. Todos los niños tienen que pedir una flor al profesor o la profesora del modo que se le indique: cómico, trágico, romántico, entusiasta, asustado... Decir primero “por favor” y luego “gracias” in crescendo. Se empieza casi en un susurro y se termina diciéndolo en voz muy alta. Dar las gracias utilizando distintos tonos de voz poniéndole música a la palabra.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? Practicar en la casita con el papá, la mamá y los hermanos la habilidad de pedir favor y dar gracias, verán que se sienten muy feliz.
<u>Materiales</u> Papel azul y amarillo, folios, lápices, colores.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

Cuento

Amador es un niño exigente, de esos que dicen: “quiero esto”, y se lo tienen que dar al momento. Es como si pensara que todo el mundo le debe algo. Si queréis comprobar lo que os digo, escondedlos detrás de aquel árbol y escuchadlos nosotros mismos.

-¡Oiga, señora! ¿Qué hora es?

-Querrás decir: por favor-le responde la señora con una amable sonrisa.

-No, quiero decir lo que he dicho-dice Amador malhumorado: Pero como ya veo que usted no me lo dice, se lo preguntaré a ese niño !Eh tú, chaval! ¿Qué hora es?

-Querrás decir: por favor-le responde el niño con una amable sonrisa.

-¡Moscas! Pero ¿Qué pasa en este lugar? ¿Estáis todos mal de la olla? ¡Pues que os zurzan!. Cogeré el autobús y me iré a otra parte-gruñe Amador, enfadado, y le grita al conductor del autobús- !Eh, pare, pare!

Pero cuál será su sorpresa cuando ve que el autobús pasa de largo.

-¡Moscas!, exclama, enfadado-, Pero... ¿por qué no para? Está bien me iré andando.

-Gracias por haberme elegido para caminar

Amador pega un respingo. ¿Quién habrá dicho eso? No hay nadie a la vista....

-Por favor, mira hacia tus pies, yo estoy debajo.

Amador mira debajo de sus pies y solo ve la acera. Entonces piensa: ¿Una acera que me da las gracias por pisarla? ¡Moscas!, esto ya es demasiado, me largo a otra parte. Y echa a andar. A un lado y a otro. Va furioso, sin fijarse donde pisa.

Finalmente llega al mismo parque de antes. En realidad, solo estaba dando vueltas en círculo.

-¡Uf, que cansado estoy!, exclama. Me sentaré un rato en este banco.

Pero el banco se hecha hacia atrás y Amador se pega un batacazo.

-¡Moscas! ¿Qué le pasa a este banco? se ha movido. Y el árbol también se ha alejado de mí. Y las flores también se van. Y ahora el sol se esconde detrás de una nube ¿Qué es lo que está pasando? ¿Por qué se van todos?-grita y patatea.

- Quizás te has olvidado de ser educado-le dice el hada Mandolina.

- ¡Que chorrada es esa! -responde Amador malhumorado.

El hada Mandolina le pide al sol que le explique a Amador por qué se esconde.

-Llevo toda la mañana calentándole y ni las gracias me ha dado.

-Ni a mí por mi sombra-dice el árbol.

Ni a mí por el descanso-dice el banco-¿Lo ves?-dice el hada. Desde ahora no olvides que con gracias y “por favor” vivimos todos mucho mejor.

Amador vuelve a casa cabizbajo y se acuesta pensando en las palabras del hada. Al día siguiente, antes de irse al colegio, le dice a su madre:

-Adiós mamá, y muchas gracias por el desayuno tan rico que me has reparado.

-Hijo de nada, me alegro de que te haya gustado.

Luego le dice a su padre:

-Por favor, papá ¿podrás comprarme una caja de colores en la papelería que está al lado de tu oficina? Y por cierto, dale las gracias a tu amigo Manolo por las chapas.

¿Qué le pasa a Amador que da las gracias y pide todo por favor?-dice su hermana.

-Porque he comprendido que con “gracias” y “por favor” vivimos todos mucho mejor-le responde Amador.



Sesión N° 02

1. Actividad:

Por favor, ¿me dejas...?



2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Utilizar las expresiones “por favor” y “gracias”.

4. Indicadores:

- Hace pedidos utilizando la palabra por favor.
- Da las gracias por el objeto recibido.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Colocamos a todos los niños en un círculo y les explicamos la importancia de pedir las cosas por favor y saber dar las gracias.
Desarrollo	Por parejas de niños practican las habilidades de pedir favores y dar las gracias, participando al frente en el aula de clase. Para poner en práctica estas fórmulas de cortesía, cada niño, por turnos, tendrá que pedir <i>por favor</i> al compañero que tiene al lado, que le deje un objeto previamente seleccionado. Una vez que el compañero le haya traído el objeto, deberá darle las gracias (podemos proponer contestar “de nada” si los niños están preparados). Devolvemos el objeto al centro y damos un aplauso a la pareja participante.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? Practicar en la casita con el papá, la mamá y los hermanos la habilidad de pedir por favor y dar gracias, verán que se sienten muy feliz.
<u>Materiales</u> Objetos seleccionados por los alumnos.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

Sesión N° 03

1. Actividad:

Lo que me gusta

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Diferir con los demás.

4. Indicadores:

- Expresa lo que le gusta y lo que no le gusta.
- Manifiesta sus reacciones frente a situaciones que le causan disgusto.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Nos sentamos en un círculo presentamos en láminas con imágenes de carros, de bosques, de ciudades. Pedimos a cada niño que se levante y muestre la imagen que le gusta y otro que no le guste; y, que explique por qué le gusta o no.
Desarrollo	Presentamos en un cuestionario de situaciones en la que los estudiantes manifiestan su respuesta. Luego socializan las respuestas. La profesora explica la respuesta más adecuada frente a las situaciones presentadas.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? De acuerdo a las explicaciones del profesor sobre las respuestas, puedes resolver nuevamente las situaciones presentadas.
<u>Materiales</u> Láminas, test.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

Cuestionario
Situaciones para aprender a diferir

¿Cómo reaccionarías en las siguientes situaciones?

<p>Quedas con un amigo/a para ir al cine. Llega media hora tarde y no te da ninguna explicación.</p>
<p>Un amigo o amiga te acusa de haberle robado el reloj y no es cierto.</p>
<p>Alguien te pone un sobrenombre (apodo) que te molesta bastante.</p>
<p>Rompes un cristal jugando a la pelota y culpan a otra persona</p>
<p>Alguien te ha insultado</p>

Sesión N° 04

1. Actividad:

Tranquilo, no pasa nada.



2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Diferir con los demás.

4. Indicadores:

- Expresa su reacción frente a una situación de disgusto.
- Reflexiona sobre las consecuencias de su actuación frente a un disgusto.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Proponemos a los alumnos que se imaginen una situación como la que presentamos a continuación.
Desarrollo	Te has ido de excursión un fin de semana con toda tu clase. Vuelves muy cansado a casa pero contento porque lo has pasado muy bien. Cuando entras en tu habitación descubres que el trabajo de matemática que tenías encima de la mesa, para entregar el lunes, está lleno de garabatos de todos los colores. Sabes quién ha sido, tu simpático hermano pequeño. Pedimos a los alumnos que describan en un folio qué sentirían en ese momento, qué harían y qué consecuencias tendría su actuación. Después, los alumnos comentarán lo que han escrito y entre todos analizarán cuáles son las mejores maneras de reaccionar. Hablaremos de situaciones en las que nos hemos enfadado mucho y qué hicimos.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? De acuerdo a las explicaciones del profesor sobre las respuestas, puedes escribir nuevamente tu forma de reaccionar.
<u>Materiales</u> Papel, lapicero.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

Sesión N° 05

1. Actividad:

¿Cómo decir no?

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Rechazar peticiones.

4. Indicadores:

- Expresa la forma más adecuada de rechazar peticiones.

5. Secuencia didáctica:

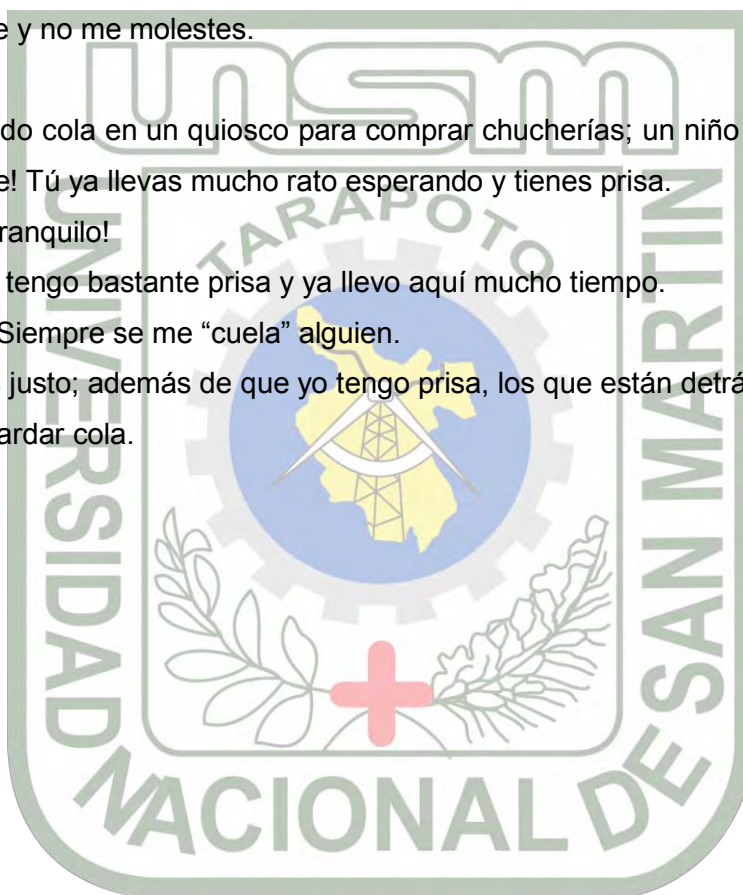
Fases	Descripción
Inicio	Aplicamos un test a los niños.
Desarrollo	<p>Cuando todos los niños hayan respondido al test, se puede organizar una puesta en común en la que libremente los niños que quieran pueden comentar los resultados, o pueden hacer preguntas relacionadas con el mismo.</p> <p>Si los niños no participan con libertad por temor a que se conozcan los resultados de su test, preguntar a algunos niños en concreto si están de acuerdo con el resultado que han obtenido, asimismo solicitar que justifiquen la respuesta. Si el grupo lo permite se puede dar oportunidad para que el resto de los compañeros puedan hacer aportaciones al respecto.</p>
Cierre	<p>¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos?</p> <p>De acuerdo a las explicaciones del profesor sobre las respuestas, puedes resolver nuevamente el test.</p>
<u>Materiales</u>	<u>Tiempo</u>
Test.	90 minutos.

Test

Lee las peticiones que te hacen y di “no” adecuadamente. Elige alguna de las soluciones propuestas.

1. Un amigo quiere que tú también te metas con Manuel y que le insultes como los demás lo están haciendo
 - Bueno, vale. ¿Qué ha hecho?
 - Lo siento, déjame en paz.
 - No me parece bien lo que haces, yo no participo, además, debes dejarlo en paz.
 - ¡Bah! Vete y no me molestes.

2. Estás haciendo cola en un quiosco para comprar chucherías; un niño te dice: ¡Déjame pasar delante! Tú ya llevas mucho rato esperando y tienes prisa.
 - ¡Déjame tranquilo!
 - Lo siento, tengo bastante prisa y ya llevo aquí mucho tiempo.
 - Me callo. Siempre se me “cuela” alguien.
 - Eso no es justo; además de que yo tengo prisa, los que están detrás de mí también. Debes guardar cola.



3. ¿Cómo dirías que no en las siguientes situaciones?

Tu mejor amigo te pide que le ayudes a gastar una broma a Juani, Juani es la niña más buena de la clase.

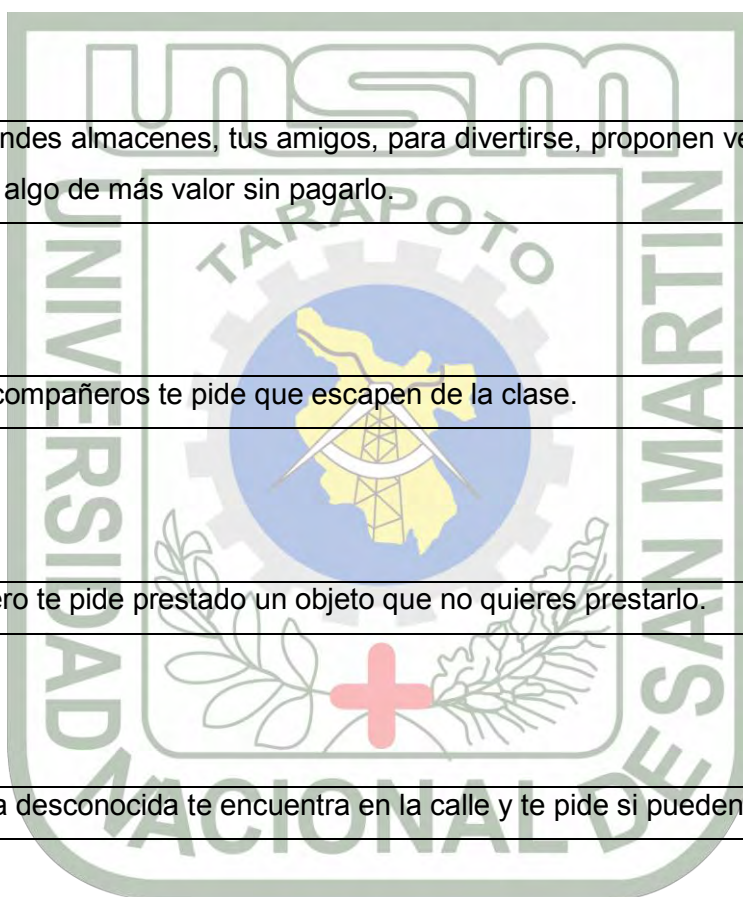
Tus amigos/as van a pasear, tú prefieres ver la televisión. Han venido a recogerte, ¿cómo les dices que no quieres pasear?

En unos grandes almacenes, tus amigos, para divertirse, proponen ver quién es el que se lleva algo de más valor sin pagarlo.

Uno de tus compañeros te pide que escapen de la clase.

Tu compañero te pide prestado un objeto que no quieres prestarlo.

Una persona desconocida te encuentra en la calle y te pide si pueden hablar.



Sesión N° 06

1. Actividad:

Me da seguridad saber que en mi clase me conocen.

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Valora el propio conocimiento a través de la recepción de mensajes positivos sobre uno mismo.

4. Indicadores:

- Valora los mensajes recibidos sobre su persona.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Colocamos a todos los niños en un círculo y preguntamos. ¿Cómo se sienten en la clase? ¿Con quién de sus compañeros les gustaría hacer su trabajo?
Desarrollo	Entregar a cada niño 3 ó 4 papales para que los divida en 8 trozos iguales y los recorte. De esta manera cada niño de la clase tendrá tantos papelitos como compañeros tiene en su clase. Explicar que cada niño va a enviar un mensaje secreto a cada uno de sus compañeros. Tendrán que escribir en una cara del papelito el nombre del niño al que se lo van a enviar y en la otra alguna cualidad que les guste de esa persona. Al final cada niño o niña habrá recibido tantos mensajes como los que ha enviado, que además deben coincidir con el número de alumnos que hay en la clase. Los mensajes pueden ser o no anónimos en función de lo que prefieran los niños. Cuando todos hayan recibido sus correos y los hayan leído, organizar una puesta en común para que cada uno mencione aquellos mensajes que más le han llamado la atención.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? Practicar la habilidad en la casita diciendo a su papá, mamá, hermanos sus cualidades que tienen.
<u>Materiales</u> Papeles.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

Sesión N° 07

1. Actividad:

Conociéndonos mejor.

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Reconoce delante de sus compañeros las cosas que se hacen mejor y alguna que todavía se puede hacer mejor.

4. Indicadores:

- Reconoce que es capaz de hacer las cosas.
- Identifica las cosas que puede hacer mejor.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Colocamos a todos los niños en un círculo y preguntamos a cada niño que menciona una acción que cree que hacen mejor.
Desarrollo	<p>Repartir a cada niño un folio en el que aparezca fotocopiado el título: "Así soy yo". Pedirles que escriban tres o cuatro acciones que ellos creen que saben hacer bastante bien (dibujar, cantar, hacer amigos, jugar al tenis...) y una que creen que no les sale tan bien (silbar, correr...). En principio los ejemplos que se proponen hacen referencia a acciones en las que los alumnos no deberían sentir que están siendo inspeccionados, y sólo aquellos que voluntariamente quieran puedan mostrar rasgos de su personalidad más profundos.</p> <p>Cuando hayan terminado, pedir que se unan por parejas (si fueran impares, un grupo podría ser de tres niños), para que se intercambien los papeles. Después de haberles dejado un par de minutos para que lean el escrito de su pareja, decirles que deben dialogar sobre lo que han leído durante aproximadamente cinco minutos. Se les puede orientar el diálogo con sugerencias como: qué es lo que más les ha sorprendido, si conocían todo lo que allí se dice de esa persona, si ya se habían dado cuenta de esas cualidades...</p> <p>Transcurrido el tiempo de diálogo, tienen que transmitir al resto de los compañeros con quién formaron pareja y las cualidades que han descubierto en ella.</p>
Cierre	<p>¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos?</p> <p>Dialogar con uno de sus vecinos y descubrir las cualidades que tiene.</p>
<u>Materiales</u> Papel fotocopiado.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

Sesión N° 08

1. Actividad:

¿Crees que te quieres lo suficiente?

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Conocerse así mismo.

4. Indicadores:

- Identifica su nivel de quererse así mismo.
- Interpreta su nivel de quererse así mismo.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Aplicamos un test a los niños.
Desarrollo	<p>Cuando todos los niños hayan respondido al test, se puede organizar una puesta en común en la que libremente los niños que quieran pueden comentar los resultados, o pueden hacer preguntas relacionadas con el mismo.</p> <p>Si los niños no participan con libertad por temor a que se conozcan los resultados de su test, preguntar a algunos niños en concreto si están de acuerdo con el resultado que han obtenido, asimismo solicitar que justifiquen la respuesta. Si el grupo lo permite se puede dar oportunidad para que el resto de los compañeros puedan hacer aportaciones al respecto.</p>
Cierre	<p>¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos?</p> <p>De acuerdo a las explicaciones del profesor sobre las respuestas, puedes resolver nuevamente el test.</p>
<u>Materiales</u> Test.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

TEST**¿CREES QUE TE QUIERES LO SUFICIENTE?**

Si respondes de verdad a las preguntas que te proponemos en este test podrás saber si te quieres todo lo que te mereces. Rodea la respuesta que elijas.

1. *Si un amigo se enfada contigo:*
 - a) Piensas que se ha enfadado sin motivo y no le das importancia.
 - b) Hablas con él y logras hacer las paces.
 - c) Ni siquiera intentas hablar con él porque piensas que tiene razón.
2. *Dentro de tu grupo de amigos y amigas te consideras:*
 - a) Uno más dentro del grupo.
 - b) Uno de los más populares y queridos del grupo.
 - c) Uno de los menos divertidos del grupo.
3. *Te parece que tus padres y tus hermanos:*
 - a) Con frecuencia, no se sienten muy conformes con tu manera de ser.
 - b) A veces piensan que deberías portarte mejor.
 - c) Están encantados contigo siempre.
4. *Cuando vas a resolver un problema de matemáticas, piensas:*
 - a) Que llegarás a resolverlo.
 - b) Que lo resolverás muy bien.
 - c) Que es probable que no lo puedas resolver.
5. *Llegas a una pradera en donde sabes que hay un trébol de cuatro hojas. Crees que:*
 - a) Si lo buscas, seguro que lo encontrarás.
 - b) Debes intentar encontrarlo y quizás des con él.
 - c) Por mucho que lo intentes, no lograrás encontrarlo nunca.
6. *Normalmente cuando te propones hacer algo:*
 - a) Te cuesta mucho conseguirlo.
 - b) No lo sueles conseguir.
 - c) Te resulta muy fácil conseguirlo.
7. *Quieres organizar una fiesta de cumpleaños. Crees que:*
 - a) Serías capaz de idear un plan para pasarlo muy bien.
 - b) Pedirías colaboración a tus amigos para preparar la fiesta.
 - c) Te preocuparías tanto que no sabrías qué hacer.
8. *Cuando te ves en un espejo piensas:*
 - a) Resulto agradable. No estoy mal.
 - b) ¡Qué horrible estoy!
 - c) Decididamente, soy guapísimo

9. *Cuando llegas a una fiesta, te parece:*
- Que nadie va a querer hablar contigo.
 - Que vas a ser la persona más simpática de la fiesta.
 - Que vas a divertirte con tus amigos y amigas.
10. *Crees que cuando seas mayor serás:*
- Exactamente lo que quieras.
 - Algo parecido a lo que te gustaría.
 - Lo que puedas, porque no te consideras muy inteligente.

Pauta de interpretación

Si has elegido más de 7:

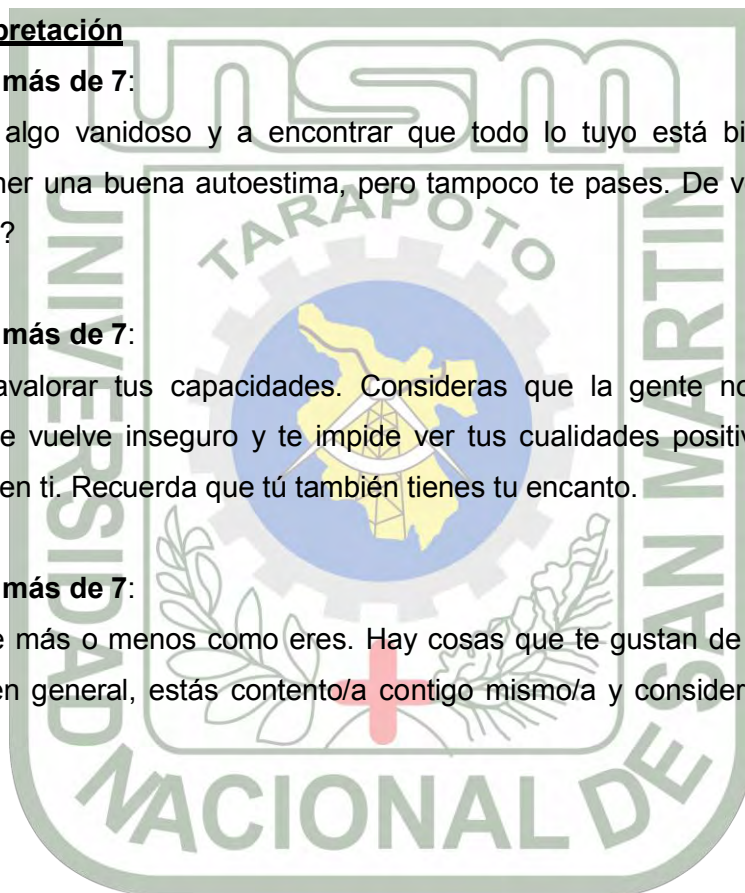
Tiendes a ser algo vanidoso y a encontrar que todo lo tuyo está bien. En principio, es conveniente tener una buena autoestima, pero tampoco te pases. De vez en cuando, harás algo mal, ¿o no?

Si has elegido más de 7:

Tiendes a infravalorar tus capacidades. Consideras que la gente no está muy a gusto contigo y eso te vuelve inseguro y te impide ver tus cualidades positivas, apreciar todo lo bueno que hay en ti. Recuerda que tú también tienes tu encanto.

Si has elegido más de 7:

Tiendes a verte más o menos como eres. Hay cosas que te gustan de ti y cosas que no te gustan. Pero, en general, estás contento/a contigo mismo/a y consideras que le agradas a los demás.



Sesión N° 09

1. Actividad:

Me siento seguro.

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Potenciar la seguridad en sí mismos.

4. Indicadores:

- Reconoce la importancia de quererse así mismo.
- Reconoce las cualidades que valoran de uno los demás.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	No sentamos en círculo, preguntamos ¿Saben algunos cuentos? ¿Quién puede narrarnos un cuento? ¿Quieren leer un cuento?
Desarrollo	Repartir a cada alumno una copia del cuento: La ballena Carolina y el mosquito Roberto, para que lo lean en voz alta: Reflexionar con los niños y las niñas acerca de la diferencia que hay entre lo que Carolina y Roberto consideraban importante de sí mismos y lo que valoran de ellos sus amigos. Preguntar con cuál de los personajes que aparecen en el cuento se identifican más y por qué. Pedir a los niños que dibujen ocho viñetas para resumir el cuento. Después se pueden recortar las viñetas y colocarlas en un orden diferente al original, para crear historias diferentes a la que aquí se presenta. Los cuentan sus historias en voz alta.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? Crear nuevos personajes y diálogos.
<u>Materiales</u> Fotocopia, papel, lápiz, colores, borrador.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.

CUENTO

LA BALLENA CAROLINA Y EL MOSQUITO ROBERTO

La ballena Carolina y el mosquito Roberto tenían el mismo problema, pero al revés. La ballena Carolina gritaba llorosa:

– ¡Por más que como y como, nunca engordo!

– Pero, Carolina, eres inteligente, simpática, amable, divertida y bailarina. A todos nos encanta estar contigo –le decían sus amigos.

Y ella añadía:

– ¡Y, sobre todo, soy flaca, flaquísima, la ballena más flaca del mundo!

Al mosquito Roberto le goteaban lágrimas por su trompita afilada.

– ¡Procuro no comer, pero mi vientre no para de crecer! –chillaba desconsolado.

–Pero, Roberto, si tú eres más listo que el hambre y rápido como el viento –le decían todos.

Total que Carolina y Roberto no eran capaces de apreciar sus valores porque estaban obsesionados con su aspecto físico. Así hubieran seguido tiempo y tiempo de no haber sido porque una noche la trompita de Roberto le despertó con un fuerte olor a quemado.

– ¡El bosque se quema! –gritó.

Todos los animales se reunieron a la orilla del mar. Decidieron hacer una cadena y pasarse agua entre las patas. Pero el fuego avanzaba más y más. Roberto comentó:

– Si lográramos que las ballenas se acercaran hasta aquí...

– ¡Estás loco, Roberto! Las ballenas viven en alta mar. Nunca vendrán –le dijeron.

Sin embargo, Roberto emprendió el más rápido y más arriesgado de sus vuelos en busca de las ballenas y las encontró. Cuando contó lo que sucedía en el bosque, le prestaron poca atención y la gran ballena rayada dijo:

– Sentimos mucho que en la tierra tengáis ese problema con el fuego, pero no nos afecta para nada.

Roberto se sintió triste y dio media vuelta.

Entonces, oyó:

–Si un animal tiene un problema y podemos ayudarle, debemos hacerlo. Lo que sucede en la tierra también es asunto nuestro. Me voy con él –dijo Carolina muy enfadada.

De modo que invitó a Roberto a subirse sobre su cabeza y nadó a toda prisa hacia la tierra.

Cuando los animales del bosque pensaban que ya no se podía hacer nada, un gigantesco surtidor de agua saltó por encima de sus cabezas y cayó sobre el bosque. Al volverse vieron a una ballena muy delgada haciendo el pino para que el surtidor de agua que salía de su cabeza fuera a parar a los árboles. Al principio, se alegraron mucho, pero al ver que no lograba apagar el fuego se sintieron desanimados otra vez.

Y así estaban, sin saber qué hacer, cuando se dieron cuenta de que una hilera de ballenas se colocaba a ambos lados de Carolina. En un instante, un montón de surtidores regó la tierra como una lluvia amiga y protectora, sofocando el fuego por completo.

Entonces sí que se pusieron contentos y empezaron a dar las gracias a las ballenas, hasta que la gran ballena rayada dijo:

–No es a nosotras a quienes debéis dar las gracias, sino a Roberto y a Carolina, por su generosidad y su valor.

Tras las palabras de la gran ballena rayada, todas las ballenas y los animales del bosque formaron un gran círculo que iba del mar a la tierra y de la tierra al mar. En el centro, Carolina, que era una gran bailarina, y Roberto, que era muy despierto, bailaban y bailaban, felices. Ayudando a los demás animales, habían descubierto por fin que, delgada o gorda, gordo o delgado, lo importante es que cada una y cada uno tiene en su interior algo realmente bello que aportar a los demás.

Sonia Cáliz



Sesión N° 10

1. Actividad:

Soy muy importante.

2. Capacidad:

Distingue las características personales y los estados emocionales de las otras personas y participa asertivamente en la solución de un conflicto, actuando como mediador.

3. Habilidad a desarrollar:

Tomar conciencia del valor de cada uno.

4. Indicadores:

- Expresa la importancia que le dan en la casa y escuela.
- Toma conciencia de la importancia que tiene su persona.

5. Secuencia didáctica:

Fases	Descripción
Inicio	Nos sentamos en círculo y preguntamos: ¿Cómo se sienten en casa? ¿Cómo se sienten en la clase?
Desarrollo	Se entrega a los niños papel, borrador y colores a los niños para que se dibujen en lugares como: la clase y la casa. Se trata de que cada uno de los niños y niñas de la clase tomen conciencia de la importancia que tiene su persona, en los dos lugares más próximos a ellos, en su casa, con su familia, y en su clase, con su grupo de iguales. Exponen sus dibujos. Comentar cómo en su casa cada uno tiene un espacio reservado para él: una cama, un lugar en la mesa. En clase también ocurre lo mismo. Hay un espacio reservado para que se siente. Todos somos muy importantes y por ello, cuando uno falta en clase, le echamos de menos.
Cierre	¿Les gusto la actividad? ¿Qué hicimos hoy? ¿Cómo lo hicimos? Comentar en su casita que somos muy importantes y que cuando faltamos nos echan de menos.
<u>Materiales</u> Papel, lápiz, colores, borrador.	<u>Tiempo</u> 90 minutos.





INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00110 DEL C.P. SAN FRANCISCO



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN SAN MARTÍN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL RIOJA

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
SAN MARTÍN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL RIO
JUNTA DE GESTIÓN EDUCATIVA N° 00110
SAN FRANCISCO

"AÑO DEL CENTENARIO DE MACHU PICCHU PARA EL MUNDO"

"Decenio de las Personas con Discapacidad en el Perú"

"Año Centenario del Nacimiento del Escritor Francisco Izquierdo Ríos"

TRAMITE DOCUMENTARIO

FECHA 10-10-11

HORA 8:00 am

**SOLICITA: PERMISO PARA EJECUCIÓN DE
PROYECTO DE TESIS**

SEÑOR: Prof. Noé David Ayala Lorenzo
Director de la I.E N° 00110 san francisco

S.D

SAN FRANCISCO

Jacqueline Lescano Pachamora, identificada con DNI N° 40882754, ante usted me presento y expongo lo siguiente:

Que, por con motivos de graduarme con el grado de Magister en la mención de Psicopedagogía, solicito a usted facilidades para ejecutar el proyecto de tesis denominado: **"TALLER EDUCATIVO "RENOVANDO MIS VALORES" PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ÁREA PERSONAL SOCIAL DE LA I.E N° 00110 - SAN FRANCISCO DEL ALTO MAYO - AWAJUN"**

Por lo expuesto:

Justicia que espero alcanzar

San Francisco 10 de octubre del 2011

Atentamente,

Jacqueline Lescano Pachamora
DNI N° 40882754





INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00110 DEL C.R. SAN FRANCISCO



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN SAN MARTÍN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL RIOJA

"AÑO DEL CENTENARIO DE MACHU PICCHU PARA EL MUNDO"

"Vecenío áe fas 'Personas con Vísca_pacíaááén e{'Perú"

"Yño Centena-río áe{:Nacimientío áe{'Lscri.to-rfrancísco Izquieráo 'Ríos"

CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA W 00110 DEL CENTRO POBLADO SAN FRANCISCO, DEL DISTRITO DE AWAJUN, PROVINCIA DE RIOJA, DEPARTAMENTO DE SAN MARTÍN; QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR

Que, **Jacquellni Lescano Pachamora**, con motivos de graduarse con el grado de Magíster en la mención de Psicopedagogía, ha ejecutado el proyecto de tesis denominado: **"TALLER EDUCATIVO "RENOVANDO MIS VALORES" PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ÁREA PERSONAL SOCIAL DE LA I.E No 00110 – SAN FRANCISCO DEL ALTO MAYO - AWAJUN"**

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada, para los fines que estime conveniente.

San Francisco 20 de diciembre del 2011

entamente,





NÓMINA DE MATRÍCULA - 2011

Sistema de Información del Ministerio de Educación (S.I.E.)
 Este sistema de información fue desarrollado por el Centro de Informática del Ministerio de Educación (C.I.E.)
 (Diseñado para el año 2011)
 Le informamos que esta es una copia con fines informativos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Datos de la Instancia de Gestión Educativa (Centralizada (ORE, UGEL o Municipalidad)		Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo				Periodo Lectivo		Ubicación Geográfica						
Código	Número y/o Nombre	Código Modular	Gestión	Inicio	Fin	Opto.	Prov.	Disl.	Centro Poblado					
200008	00110	05644011	PC	03/03/2011	23/11/2011		RIOJA	VIU						
Nombre de la Institución Educativa		Forma de Enseñanza		Datos del Estudiante										
UGEL Roojoo		0084		Nº de O.N.I. o Código del Estudiante										
Municipalidad		Modalidad		Apellidos y Nombres		Fecha de Nacimiento		Institución Educativa de procedencia						
FRANCISCO		EBR		Nombre Sea: Jón (SOLO leticill)		O		SAN						
Nº de O.N.I. o Código del Estudiante		(Orden Alfabético)						Código Modular						
								Numero y/o Nombre						
1	04112013800010	ARISTA VILLALOBOS, Halen Margal		25	09	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
2	04112013800010	ASENJO AMASIFEN, Ruth Canna		26	11	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
3	06056440100030	BURGA PÉREZ, Jorge Luis		07	06	1999	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
4	04112013800010	CÁRDENAS GOICOCHEA, Karol Alexi		21	06	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
5	06056440100030	CARRASCO BARTUREN, Crosllan Percy		07	11	1999	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
6	04112013800010	CARRERO FLORES, Kary Neiva		10	11	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
7	04112013800010	CARRERO TINOCO, Cully Isbeth		10	10	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
8	04112013800050	CHÁVZF ALTAMIRANO, Jos: e ut		17	08	1999	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
U No	04112013800050	CHAVEZ TANIALEAN Yuloss.1		108	07	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI

110	0411084630090	CONDOR DELGADO, Ed1n	22	04	2000	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
111	041120013800060	CORONADO MUNDACA, Yesso Araceh	23	06	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
112	041120013800080	COTRINA ZJWORA, Eiry Jhulrth	26	07	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
113	0411200138000240	CUBAS SAAVEDRA, Lesly Vanassa	08	09	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
114	05054753900280	DELGADO ALEJANDRIA, LUIS Francys	18	09	2001	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
115	0411200138000110	DIAZ SALDIVAR, Magaly	14	11	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
116	0411200138000120	ENCALADA CHÁVEZ, N1fer Ney	14	04	2000	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
117	0411200138000130	ENCALADA TARMA, Jhord1n Kleyson	13	09	1999	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
118	0511200138000270	GARCÍA LLAfoOS, Merery Jhanet	13	03	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
119	0411200138000140	GUEVARA GUEVARA, Enka BMana	18	08	1999	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
120	0411200138000160	JARA CALDERÓN, Cletson Jhordan	03	04	2000	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI
121	0605648640060	PAUCAR VEGA, Nontha Mercedes	03	04	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI


(1) Nivel / Ciclo: Pasaei...EBR/EBE (t.Q Irw:al (PRI) Pl1mono cSEC)Secuod...
 (2) Nivel / Ciclo: (EBR) E4H BUoca Regular, (EIA) Eduo: BbooollorratMI. (EBE) E841-Espeoijj (EAD) Edue-a Dostano:oa
 (3) Grado/Edad: En el caoado Prima1ao Secundario reopstr. gr-. 1.2.3.4.566
 Ciclo Inic: llll"r"; tirmedo 1", 7 y 3". Avanzado 1", 2", 3 y 4"
 (4) Caracterist: (U) Unid-mo (PM) Polido<:ent (PC) Poi-te Conille4o



(5) F... (Ese) EK chnzado " < Eacho & co 0... Para el caso EBA: (P) -aal (SPI SomiPno.nc:ooO)
 (6) Turno: (M) loola'lano, (T) Tordo. (N) lo.odle
 (7) GB1ón: (P) Pitolo... (ER) InVodo
 (8) Socabn: A.B.C... Clocac... un'CaO
 (9) País: (1) País (12) LOW'guo (13) Esco&.id.de.ia...adre (SE)Wn E.colariq... (P)M...i-... (OT)O>A
 (10) 5n.Jaoón do
 (11) País
 (12) LOW'guo
 (13) Esco&.id.de.ia...adre
 (14) Tdo <loc.poddad
 (15) 1Edo (S)N""deDM
 Soki para el cuo de +tud+M'ea que proceden de otra Institución Educativ+ EEOd, del EstI Se anotara ldo en el ca10 - e el estúdia" te 1lo * NJ

1
-1
J

N	D.N.I. o Código del Estudiante	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Datos del Estudiante																				
			Fecha de Nacimiento			Sexo	H/M	Situación de Matriculación(10)	País(11)		Padre vive SI / NO		Madre vive SI / NO		Lengua Materna(12)	Segunda Lengua(12)	Trabaja el Estudiante SI / NO	Horas semanales que labora	Escolaridad de la Madre(13)	Nacimiento Registrado SI/NO	Tipo de Discapacidad(14)	Código Modular	Número y/o Nombre
22	06056440100070	PAZ, RUIZ, Ornar	18	03	2000	H	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
23	02056440100380	PURIHUAMAN BERNILLA, Saul	24	06	1995	H	R	p	SI	SI	E	NO	SI	12	5	4	4	9	8				
24	04112013800260	RISCO BARBOZA, Ces Kannyn	14	11	1999	H	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
25	05130558000160	ROJAS DELGADO, RIAN Kanna	12	06	1999	M	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
26	050521135100340	RUIZ GUERRERO, M.icy	13	11	1999	M	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
27	03112013800160	SANCHEZ ALTAMIRANO, Norbol	12	06	1999	H	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
28	D-N 75666497	TAFUR CRUZ, Ciel191	19	12	1999	H	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
29	021120138001150	TENORIO NERA, Juho Cesar	16	06	1998	H	p	p	SI	SI	E	NO	SI										
30	04112013800320	TOCÁS BARDALES, Frank Michael	06	09	1999	H	p	p	SI	SI	E	NO	SI										



 UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA REGIONAL RÍO JUY

 Prof. Victor M. Alvarez Rocho

 Especialista Educación Primaria

 C.M. 1004042332

[Handwritten Signature]

Resumen	
Hombres	15
	16
Total	30



AVALALOR ZO NOE DAVID

 Responsable de la matricula

 F1m.1- Pos.!F1rma



NOE DAVID AVALA LORENZO

 Director (a) de la Institución Educativa

 F1ma • Post FIITha y Sello

Aprobación de la Nom1n...

 R.O. Institucional 060

 Ola 3

 Me 06

 Año

Datos del Estudiante

Estudiante

D. N.I. o Código del

Apellidos y Nombres
(Orden Alfabético)

Fecha de

Institución Educativa de procedencia



Nacimiento

Código Modular

Número y Nombre

23 0-4-1-1-2-0-1-3-8-0-0-3-5-0

VASQUEZ sANCHEZ, Rosa Mdy	03	11	1999	M	p	P	SI	SI	e	NO	SI
VEGA MELENOEZ, Jhames Oarwin	31	12	1999	H	p	P	SI	SI	e	NO	SI
VEGA MEIOT-DEZ, Kleyh Woneyva	08	06	2000	M	P	P	SI	SI	e	NO	SI
VILLANUEVA DIAZ, Lesly	23	09	1999	M	p	P	SI	SI	e	NO	SI
VISLAO CORRALES, Eduar	11	11	1998	H	p	P	SI	SI	e	NO	SI
L... ..,	2b	04	2000	H	P	P	SI	SI	e	NO	SI

128

129

30

131

33

34

r. i; n; t; f; E r; lm; j

f; j; ; ; ONICIO. N; i; j; .L





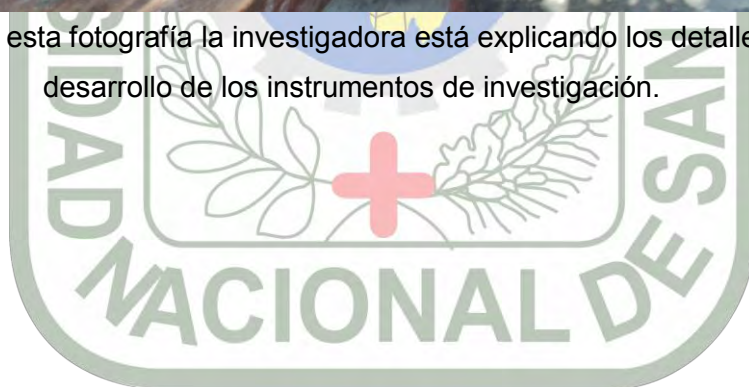
Anexo N° 09

Fotografías tomadas en el proceso de recolección de datos

Fotografía N° 01



17/10/12. En esta fotografía la investigadora está explicando los detalles para el desarrollo de los instrumentos de investigación.



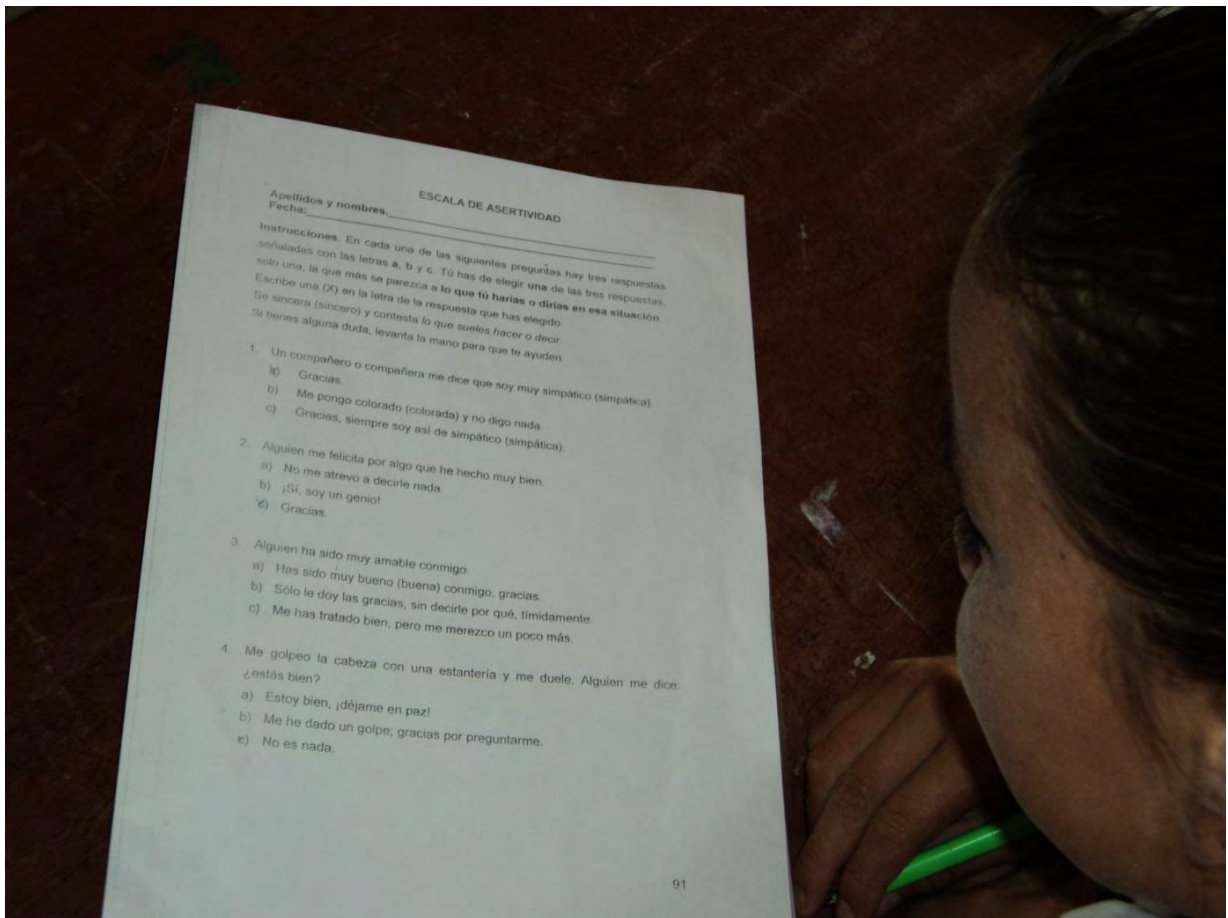
Fotografía N° 02



17/10/12. Los estudiantes están desarrollando los instrumentos de investigación.



Fotografía N° 03



17/10/12. Estudiante desarrollando los instrumentos de investigación.



Fotografía N° 04



25/10/12. Instantes el la aplicación de las actividades del Taller educativo
“Renovando mis valores”



Fotografía N° 05



25/10/12. Instantes de la aplicación de las actividades del Taller educativo
“Renovando mis valores”



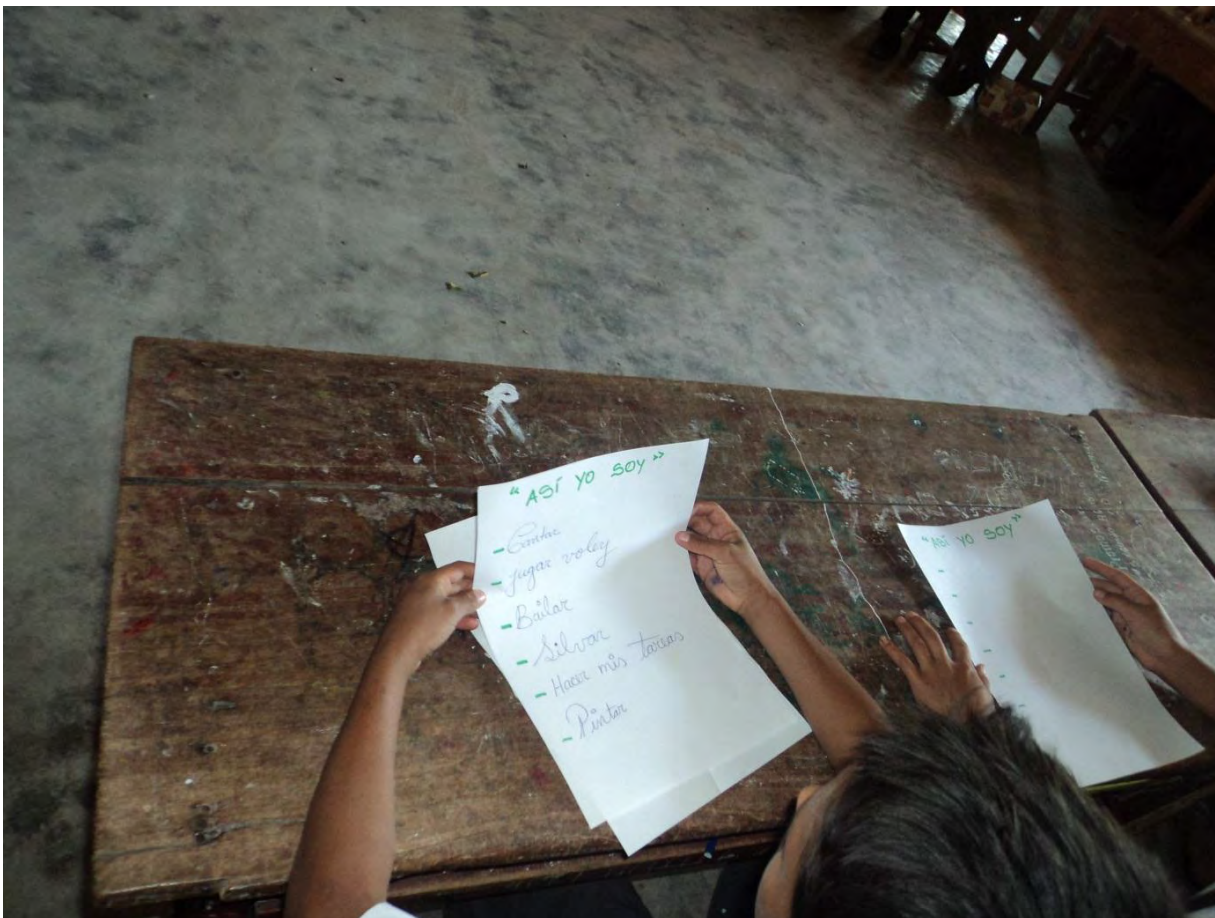
Fotografía N° 06



15/11/12. Instantes de la aplicación de las actividades del Taller educativo "Renovando mis valores"



Fotografía N° 07



17/11/12. Instantes en la aplicación de las actividades del Taller educativo "Renovando mis valores"



Fotografía N° 08



24/11/12. Instantes de la aplicación de las actividades del Taller educativo "Renovando mis valores".



Fotografía N° 09



01/12/12. Fotografía tomada en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos después de aplicar el Taller "Renovando mis valores"



Fotografía N° 10



01/12/12. Fotografía tomada en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos después de aplicar el Taller "Renovando mis valores"



CAPÍTULO VI

BIBLIOGRAFÍA

Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Su derecho perfecto: una guía para comportamiento asertivo*. California: impact.

Alcántara, J. A. (1995). *Cómo Educar la Autoestima*. España: Ceac.

Alvarez D., A.; Sandoval G., V. y Velásquez S., S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia. Tesis para optar al Título de Profesor de Lenguaje y Comunicación y al Grado de Licenciado en Educación. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades*. Disponible en cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf

Ander E., E. I. (1986). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.

Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.

Arón, A. y Milicic, N. (1994). *Vivir con otros: Manual de desarrollo de habilidades sociales*. Chile: Universitaria.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa.

Boluarte., A.; Méndez., J. y Martell., R. (2004). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales en las habilidades de comunicación e integración social de jóvenes con retraso mental leve y moderado*. Lima. Disponible en <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/mc/v3n1/a06v3n1.pdf>

Brown, S. D. y Brown, L. W. (1980). *Tendencias de investigación afirmación formación y la práctica: un análisis de contenido de la literatura publicada*. Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7391241>

Caballo, V.E. (2002): *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

Caballo, C.; Verdugo, M. A. y Delgado, J. (1997). *Un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual*. Disponible en <http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/simpos/s24.htm>

Caballo E., V. (1983). *Asertividad: Definiciones y dimensiones*. Estudios en Psicología. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.

Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI. 5ª ed.

Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un EHS cognitivo-conductual y un EHS conductual*. Tesis Doctoral para la obtención del título de Doctor en Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección: Psicología. Universidad de Deusto, España.

Céspedes R., N (1998). *Un Nuevo Maestro para el Milenio España*. Martines Roca.

Curran, J. P. (1979). *La investigación y la práctica en el entrenamiento en habilidades sociales*. New york: Plenumpress.

Davidoff L., L. (1994). *Introducción a la Psicología*. México: Mc GRAW-HILL, 3ra Edic.,

De Barros, N. A. y Gissi, J. (1977). *El taller, integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Humanitas.

Gambrill, E. D. y Riche, C. A. (1975). *An assertion inventory for use in assessment and research*. Behavior the rapy. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000578947580013X>

García C., J. L. (1989). *Programa de desarrollo de autoconcepto*. Disponible en <http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/ujose/autoconcep to.htm>

García V, M. P., et al. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Garzo F., S. Y. (2005). *Importancia del fortalecimiento de la autoestima en niños con discapacidad del área urbana, estudio realizado en el hospital nacional de ortopedia y rehabilitación "Dc. Jorge Von Ahn de Leon"*. Tesis para optar la licenciatura en psicología.

Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Ciencias Psicológicas. Disponible en biblioteca. usac.edu.gt/tesis/13/13_2180.pdf

Guerra, J. J. y Taylor, P. A. (1977). *Theforur assertive myths*. California: Impact.

Hernández S., R; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Honnes; S. (1990). *La Autoestima*. México D.F: Grijalbo.

Jakubowski, P. A. (1977). *Assertive ness: innovations, aplications, issues*. California: Impact.

Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kenneth T., H. y Ben F., E. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza*. México: Tomson,

Lazarus, A. A. (1973). *On assertive behavior: A brief note: Behavior therapy*.

León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, F. Cantero, J. (1998). *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticas*. Madrid: McGraw-Hill.

López de B., M. E. (2003). *Inteligencia Emocional*. Colombia: Gamma.

Maya B., A. (1996). *Taller educativo, Cooperativa*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Mcdonald, M. L (1978). *Measuring assertion: A model and method*. Behavior therapy.

Mcfall, R. M. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*. Behavioral Assesment.

Mendoza, R. (2007). *Las habilidades sociales de los alumnos de la I.E. "Artemio Requena" del distrito de Catacaos*. Tesis.

Mischel, W. (1973). *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*. *Psychological Review*. Dispoble en <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1974-06274-001>

- Monjas C., I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Disponible en <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf>
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Muñoz V., O.; Reyes B., B. R. y Silva V., R. (2001). *Programa CAM y su influencia en el desarrollo de la autoestima en estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 00621 del distrito de Pardo Miguel Naranjos – región San Martín, 2009*. Tesis.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., Lópex, F. (2002). *Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. Infancia y Aprendizaje*.
- Pades J., A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. Memoria para optar al grado de Doctora en Psicología. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9444>
- Pozo. J.; I. M. (2003). *Aprendices y maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. España: Alianza.
- Ramírez P., P; Duarte V., J. y Muñoz V., R. (2005). *Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° básico de una escuela de alto riesgo*. En revista anales de psicología, 2005, vol. 21, nº 1 (junio), 102-115. Disponible en www.um.es/analesps/v21/v21_1/12-21_1.pdf
- Resines O., R. (2008). *El autoconcepto*. Disponible en: <http://www.xtec.es/~cciscart/annexos/autoconcepte2.htm>
- Reyes G., M. (1977). *El Taller en Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Rimm, D. C. y Master J. C. (1974). *Behavior therapy: techniques and Empirical findings*. New York: academic press.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E (1976). *Research issues in assertiveness training*. Psychological bulletin. Disponible en <http://psycnet.apa.org/journals/bul/83/6/1081/>

Rojas S., R. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés,

Romano, J. M. y Bellack, A. S. (1980). *Social validation of a component model of assertive behavior*. *Journal of consulting and clinical psychology*. Disponible en <http://psycnet.apa.org/journals/ccp/48/4/478/>

Salter, A.(1949). *Conditioned reflex therapy*. New york: Giroux.

Santrock W., J. (2004). *Psicología de la educación*. Colombia: Mc Graw Hill.

Schlundt, D. G. & Mcfall, R. M. (1985). *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: John Wiley & Sons.

Shoemaker, M. E. y Satterfield, D. O. (1997). *Assertion training: An identity crisis that's coming on strong*. California: Impact.

Trower, P. (1986). *Comportamiento social en contexto*. London: Lawrence Erlbaum.

Turner, S. M. y Adams, H. E. (1977). *Effects of assertive training on three dimensions of assertiveness behavior*. *Research and therapy*. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0005796777900031>

Vallés, A y Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

Warren, N. J. y Gilner, F. H. (1978). *Measurement of positive assertive behaviors. The behavioral test of tenderness expression*. Behavior Therapy.

Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.

Zapata H., A. (1997). *Jean Piaget y el juicio moral en el niño*. Disponible en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1997/septiembre16/2incert16.htm>