



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

LA ASERTIVIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES. Diseño de una propuesta de intervención

Autor/es

CRISTINA MORALES LASHERAS

Director/es

M^a ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



LA ASERTIVIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES. *Diseño de una propuesta de intervención*, de CRISTINA MORALES LASHERAS (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

LA ASERTIVIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES. Diseño de una propuesta de intervención

Autor

Cristina Morales Lasheras

Tutor/es

M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2019/20



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Agradecimientos

Para empezar, me gustaría agradecer a mi tutora, M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio por su dedicación, empeño, predisposición, cercanía y conocimiento. Estoy totalmente convencida de que, si no hubiera contado con su ayuda, el trabajo hubiera resultado mucho más complicado. Ha sido un placer, y sobre todo un honor, haber podido realizar el Trabajo de Fin de Grado acompañada de su mano.

Por supuesto, muchísimas gracias a todas las personas por haber aceptado colaborar en el trabajo, por su interés en él y la gran disposición mostrada.

Asimismo, voy a redactar un párrafo, para dedicárselo a la gente que me rodea: mi familia (mi madre y mi padre) por haber sabido escucharme y por haber estado en todos los momentos de mi vida importantes, decisivos y por apoyarme día tras día, además de valorar y defender la pasión que muestro por mi futuro, LA EDUCACIÓN; mis hermanos: Javier y Carlos; mis abuelas: Celia y Alicia, por recibir infinitas llamadas cada día diciéndome “ánimo con el último trabajo, lo queremos leer desde principio a fin”; tíos y tías; primos y primas que a pesar de no poder disfrutar del contacto entre nosotros por la crisis provocada por el COVID-19, siempre los he sentido cerca. Me gustaría resaltar la persona de mi primo Ander por dedicación y tiempo y por ser mi modelo a seguir (personal y profesionalmente); mis compañeras de piso: Alicia y Alejandra, que a pesar de la distancia siempre preocupándose de que todo fuera en orden y a mis amigos/as (evito nombrar uno a uno a todos/as, ya que prefiero no jugármela a decir nombres porque, ya me conocéis, sois muchos/as los/as que estáis a mi lado y, lo más probable es que me olvide de alguno/a y no quisiera cometer ese gravísimo error). Si te das por aludido/a mándame un *Whatsapp* agradeciéndome haberme acordado de ti y lo arreglamos invitándome a una caña.

En definitiva, a todas las personas que, en algún momento, habéis estado pendiente de mí y de cómo iba “esa” asertividad. ¡GRACIAS!

Resumen

La sociedad del siglo XXI es muy compleja, cambiante y, en ocasiones, carente de valores. Motivo que justifica la necesidad de educar en valores desde edades tempranas, para conseguir bienestar personal y social. En concreto, se destaca la asertividad como fundamental para mejorar la autoestima y la autoconfianza, defender los derechos propios, ayudar a la resolución de problemas de una manera respetuosa, así como para fomentar el crecimiento y la realización personal para relacionarse eficazmente. El objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) es analizar el nivel de asertividad que manifiesta el alumnado de entre 7 y 10 años, con el fin de diseñar un programa educativo para el fomento de las habilidades sociales y comunicativas. Para tal fin se lleva a cabo un diagnóstico de necesidades mediante la administración de cuestionarios que valoran los niveles de asertividad en el colectivo objeto de estudio. Los resultados obtenidos, junto con las principales conclusiones que nos brinda la literatura científica, han viabilizado el diseño de un plan de intervención, dirigido al primer y segundo curso de Educación Primaria, focalizado en el fomento de la asertividad, pero que, a su vez, trabaja valores relacionados con la amistad y la autoestima, mediante una metodología activa y lúdica.

Palabras clave: educación en valores, asertividad, metodología lúdica, educación primaria.

Abstract

XXI century society is very complex, unpredictable and, in so many occasions lacking in values. This reason justifies the necessity of educating in values since early ages, to achieve personal and social well-being. Specifically, assertiveness is emphasized as key to improve self-esteem and self-confidence, defend your own rights, help the problem resolution in a respectful way as well as encourage personal development and personal fulfilment, to be able to interact with other people effectively. The main aim of this End of Degree Project (TFG) is to analyse the assertiveness level that pupils among 7 and 10 years old reveal, with the purpose of designing an educative program for the encouragement of the social and communicative abilities. For that purpose it has been done a diagnose of the necessities through questionnaires that show the assertiveness levels in the group object of study. The results obtained, together with the two main conclusions that scientific literature provides us, facilitated the design of an intervention plan, aimed to the first and second grade of Primary Education, focusing on the assertiveness encouragement but working at the same time values related with friendship and self-esteem, through an active and playful methodology.

Keywords: education in values, assertiveness, playful methodology, Primary Education

Índice

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	9
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. La educación en valores	11
3.1.1. Concepto de valor	11
3.1.2. Valores y su educación	13
3.2. Puesta en práctica de la educación en valores en el aula de primaria ...	16
3.2.1. La educación en valores en el currículum de Educación Primaria	16
3.2.2. Aspectos metodológicos en la educación en valores	18
3.2.3. Estrategias de educación en valores en el aula de primaria	21
3.2.4. Evaluación de la educación en valores	21
3.2.5. Dificultades que plantea la educación en valores en el contexto escolar	22
3.3. La asertividad	23
3.3.1. Concepto	23
3.3.2. Dimensiones de la asertividad.....	24
3.3.3. Estilos comunicacionales	24
3.3.4. Etapas de desarrollo.....	26
3.3.5. Estrategias para el desarrollo de la asertividad.....	27
4. DESARROLLO	29
4.1. Diagnóstico de necesidades	29
4.1.1. Muestra.....	30
4.1.2. Instrumento.....	30
4.1.3. Resultados.....	33
4.2. Programa de intervención	40
4.2.1. Introducción.....	40
4.2.2. Población.....	40
4.2.3. Finalidad y objetivos específicos	40
4.2.4. Metodología.....	41

4.2.5.	Temporalización	41
4.2.6.	Diseño de las sesiones.....	42
4.2.7.	Evaluación	47
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
7.	ANEXOS.....	55

1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores en la actualidad es una realidad que suscita interés, tanto en el individuo como en la sociedad, y se ha convertido en una creciente preocupación en las últimas décadas. Este interés tiene que ver con acontecimientos que se están produciendo en el mundo en los últimos tiempos. Entre los factores que explican esta situación destacan los cambios sociales, los movimientos geográficos, la diversidad cultural, las nuevas estructuras familiares o los avances en los modelos tecnológicos. Dichos acontecimientos ponen en evidencia que la estabilidad del sistema democrático y nuestra calidad de vida dependen, en buena medida, de los valores que asuma la población y de la participación activa de la ciudadanía.

A lo largo de la historia, la familia ha sido la principal institución encargada de educar en valores. Imperaban unos valores únicos en el contexto social válidos para la familia, la escuela, la iglesia o el trabajo. Pero debido a los cambios que está viviendo la sociedad, que la han convertido en mucho más plural, abierta y multicultural, las familias han perdido la exclusividad en el ámbito axiológico y han aparecido nuevos agentes que ejercen una gran influencia sobre la mayor parte de la población, y especialmente en los jóvenes¹, como son las escuelas y los medios de comunicación social.

El Sistema Educativo Español ha experimentado, a su vez, una serie de transformaciones con el objetivo de que las escuelas apuesten por una educación basada en la adquisición de valores para que el alumnado oriente sus pensamientos y sus conductas condicionando, de un modo significativo, el modo de ser y de actuar de éstos. Asimismo, la educación en valores no puede quedarse en el aprendizaje de conceptos teóricos o en la simple reflexión sobre situaciones concretas u abstractas; es por ello que los educadores, especialmente en el ámbito escolar, deben planificar de modo cuidadoso, ordenado y sistemático los contenidos y las estrategias en el tema que nos ocupa.

Por otro lado, el entorno social trae innumerables desafíos e interacciones, y la asertividad es la herramienta básica que nos permite enfrentar diversas situaciones que ocurren en todos los escenarios de relación humana. La asertividad busca el propio respeto de nuestros derechos y los de los demás, mediante la expresión de sentimientos e ideas de manera concisa y directa. En resumen, una actuación asertiva mejora la autoestima, la confianza, defiende los derechos propios, ayuda a

¹ A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino, se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”.

la resolución de problemas de una manera respetuosa, fomenta el crecimiento y la realización personal y permite relacionarse con los demás eficazmente y sin conflictos.

Hoy en día en las escuelas se observan muchas situaciones conflictivas o surgen problemas de convivencia como, por ejemplo, acoso escolar, no saber decir que no, sentirse solo, no saber gestionar ni comunicar nuestras emociones, insultos, peleas... Todas éstas pueden verse disminuidas si el valor de la asertividad es trabajado en las aulas, de aquí la importancia del diseño de un programa educativo para trabajar activamente y fomentar el valor de la asertividad.

Finalmente, y desde este enfoque, el diseño de las sesiones que configuran el programa educativo buscan la satisfacción personal en los niños acatando los problemas y situaciones conflictivas y estableciendo relaciones positivas con los demás.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo es realizar un diagnóstico de necesidades sobre el nivel de asertividad que manifiestan los niños entre 7-10 años para diseñar y evaluar un programa educativo y, así, trabajar y fomentar las habilidades sociales y comunicativas.

Asimismo, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el siguiente trabajo son los siguientes:

1. Revisar la literatura científica existente sobre el tema objeto de este trabajo: asertividad en el marco de la educación en valores.
2. Diseñar y aplicar un cuestionario para evaluar el nivel de asertividad que manifiestan los niños entre 7 y 10 años.
3. Planificar una propuesta de intervención para el fomento de la asertividad en el alumnado de primaria (7-10 años).
4. Diseñar un sistema de evaluación de la propuesta educativa para conocer su eficacia y posibilitar la realización de futuras mejoras.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La educación en valores

3.1.1. Concepto de valor

El origen del término “valor” se encuentra en el latín *valoris*, y tiene un significado equiparable a la fuerza o fortaleza. Asimismo, se le conoce con el término “axiología” proveniente del griego *axia* – *valor* y *logos*.

En la segunda mitad del siglo XIX encamina sus primeros pasos con los filósofos griegos, Sócrates, Platón y Aristóteles mediante la reflexión sobre aspectos necesarios para llevar una vida honesta como personas y para que la sociedad pudiese funcionar adecuadamente.

Hasta finales de este mismo siglo no sería introducido en la filosofía moderna por Nietzsche (Pérez, 2016).

A principios del siglo XX se profundizó en el término, y se convirtió en un objeto central de estudio y rápidamente se incorporó a otras ciencias: sociología, psicología, antropología, literatura, educación, política... Por este motivo, el concepto de “valor” es sumamente complejo y abarca diferentes y diversas concepciones según las perspectivas y enfoques (Pérez, 2016).

Las múltiples interpretaciones se engloban en la definición aportada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) sobre el término “valor”, son trece las acepciones que presenta, pero en lo que interesa, se hace referencia a las cualidades de ciertas realidades o bienes que pueden ser estimables (RAE, 2018).

En la siguiente tabla se reflejan algunas de las definiciones redactadas por diversos autores desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

Tabla 1.
El concepto “valor” según diferentes perspectivas teóricas

Autoría	Cita
Ortega y Gasset (1973, citado en Penas, 2008)	“Creencias o convicciones profundas sobre las cosas, los demás y nosotros mismos, que guían, la existencia humana, en función de las cuales tomamos nuestras decisiones” (p.20)
Rokeach (1973)	“Los valores son creencias duraderas de que un modo específico de conducta es personalmente o socialmente preferible a otro contrario o el modo inverso de conducta o estado final de existencia” (p.5)
González (1994)	“Los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el

	comportamiento individual, a través de unas actitudes y del cumplimiento consciente y asumido de unas normas o pautas de conducta” (p.244)
Elexpuru y Medrano (2001, citado en Penas, 2008)	“Ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan” (p.20)

Fuente: elaboración propia

En síntesis, el concepto “valor” engloba diferentes significados, pero todos ellos se orientan hacia un mismo fin: el desarrollo de algo positivo, satisfactorio y que merece la pena, mejorando el proceso de socialización y con ello las ideas y actitudes que se reproducen en la realidad.

Estas interpretaciones del concepto varían según la perspectiva teórica desde la que se estudie (Koh, 2014). A modo general, se concluye con la diferencia de dos perspectivas generales: la sociológica y la filosófica (Palomo, 1989).

En cuanto a la perspectiva sociológica se considera el desarrollo moral como la asimilación de valores o normas socialmente admitidas como aceptables y su objeto de estudio se centra en conocer los mecanismos de adquisición de estos aspectos (Azkarate, 2019; Palomo, 1989).

Y, desde la perspectiva filosófica se define el desarrollo moral como la construcción de juicios universales propios de cada persona como consecuencia de la interacción con el medio que le rodea (Azkarate, 2019; Palomo, 1989). En esta postura, se destacan a los autores Jean Piaget y Lawrence Kohlberg ya que han dado propuestas sobre la educación en valores, teniendo la mayor trascendencia y permanencia a lo largo de los años.

Piaget considera una estrecha relación entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo de las personas. Según Naranjo (2017), “el desarrollo intelectual permite el progresivo entendimiento de la norma, de su intención, así como de la responsabilidad que está en función de estas intenciones” (p.97). Además, su foco de estudio lo sitúa en el desarrollo del respeto, las normas y la solidaridad de los niños, para ello lo clasifica en distintas etapas según las edades: heterónoma, intermedia y autonomía (Naranjo, 2017).

Kohlberg se diferencia de su antecesor, Piaget, en la extensión del estudio de todas las etapas de la vida, no sólo hasta la adolescencia. Llega a la conclusión de que todo fomento del desarrollo moral debe basarse en la socialización y en las interacciones

tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad: los compañeros y los amigos; por este motivo la práctica debe comenzar mediante tareas sencillas y situaciones diarias de la clase (Palomo, 1989).

3.1.2. Valores y su educación

Pérez (2016) nombra la existencia de la relación estrecha entre educación y valores, y a asimismo afirma que educar en valores en la actualidad supone un reto en el mundo laboral y en ciertas dimensiones que se otorgan en las personas, ya que se demandan personas con una formación integral, flexibles, tolerantes y capaces de trabajar en equipo.

Para abordar esta cuestión se debe tener en cuenta que la persona es un ser cognitivo-racional, afectivo, emocional y evolutivo-conductual (Zubiri, 1992). Estos tres aspectos deben ser necesariamente integrados en una teoría general sobre educación y, en especial, en una teoría sobre educación en valores. Por lo tanto, es necesaria la apuesta por un modelo comprensivo, global e integrador de las diversas perspectivas existentes sobre la educación en valores (filosóficas, socioantropológicas, psicosociológicas). Para ello, el profesor debe ser capaz de integrar diferentes perspectivas aprovechando las potencialidades de cada una de ellas para el logro de un objetivo que difícilmente se podría alcanzar desde posiciones reduccionistas: conseguir que la persona esté en condiciones de apreciar los valores y de construirse a sí misma social y axiológicamente (Martínez, 2001). Además, el mismo destaca la importancia de tener en cuenta las aportaciones de otras escuelas, perspectivas o líneas de pensamiento.

Pero independientemente del planteamiento teórico en el que nos basemos, se debe tener muy claro que la experiencia cotidiana del valor es fundamental para que los alumnos se apropien del mismo. Las propuestas artificiales, descontextualizadas del valor, frecuentes en la pedagogía tradicional, difícilmente superan el concepto, careciendo, por tanto, de la fuerza emotiva necesaria para mover al sujeto a la apropiación del valor (Ortega, Mínguez y Gil, 1996).

El profesor Miquel Martínez (2016) señala la necesidad de crear las condiciones necesarias para que el alumno aprenda a valorar como tales, determinados valores, pero también que aprenda a rechazar los contravalores. Se trata de que el sujeto establezca su propia jerarquía de valores y sea capaz de interpretarlos en función del contexto sociocultural o personal en el que se encuentre (Martínez, 2016). Para lograr estos objetivos, cree necesario crear unas condiciones sociales que ofrezcan buenas oportunidades prácticas, las cuales se concretarían de la siguiente forma:

Tabla 2.

Condiciones sociales que ofrecen buenas oportunidades prácticas

Condiciones sociales
Prácticas que permitan apreciar y estimar como valiosa la convivencia en sociedades plurales y heterogéneas.
Favorecer la implicación en proyectos colectivos.
Apostar por un modelo de sociedad basada en la inclusión.
Proponer un modelo de vida que a cada uno le corresponde como ciudadano, respondiendo de las acciones y de las consecuencias de éstas.

Fuente: creación propia

La educación en valores supone un aprendizaje práctico, realizado en la cotidianidad de la vida del alumno, que permita la construcción de una forma de ser, de pensar y de relacionarse con los demás y con el mundo que le rodea según criterios de felicidad personal, pero también de solidaridad y de búsqueda del bien común.

Este aprendizaje se desarrolla desde edades muy tempranas en las que niños comienzan a aprender valores mediante las interacciones que se dan con la familia, siendo este el primer agente de socialización. Pero, poco a poco se involucran en este proceso otros agentes: las escuelas, los grupos de iguales, los medios de comunicación social y los nuevos contextos que facilitan información y conocimiento (Pérez, 2016).

La familia es la primera influencia directa en la formación de valores. Rodríguez (2007) señala que la familia es el primer contexto encargado de transmisión directa de normas, valores y modelos de comportamiento por lo que su papel es fundamental para la socialización del niño y desarrollo de su personalidad. Además, cada familia posee y transmite una serie de valores porque se observa una reproducción particular de la cultura, de los papeles sociales básicos, del valor de las instituciones y las costumbres fundamentales de la comunidad en la que se vive (Pastor, 2015). Por este motivo, la influencia puede ser tanto positiva como negativa; así, por ejemplo, si un niño vive un ambiente familiar machista, estará aprendiendo un modelo negativo de relaciones entre chicos y chicas (Pérez, 2016).

A pesar de ello, recientes trabajos tanto nacionales (Elzo y Silvestre, 2010; Meil, 2006), como internacionales (Inglehart, 2014), aseguran que la mayor parte de las familias transmiten y priorizan valores similares para la educación de sus hijos.

Asimismo, la escuela desde la antigüedad, al igual que la familia, eran los únicos contextos de aprendizaje encargados de la educación en valores (Pérez, 2016).

Uno de los objetivos que intentan alcanzar las escuelas es preparar al individuo para el logro de la autorrealización, entendida como: “la orientación de la personalidad que se

dirige al desarrollo de las potencialidades, a la realización de valores e intereses fundamentales del individuo en la actividad social” (D’Angelo, 1996:4).

Según Cruz (2016) el escolar es un ser cognitivo-racional, afectivo, emocional y volitivo-conductual. Por este motivo, estos aspectos deben ser integrados en una teoría sobre educación.

Además, destaca la necesidad de que el profesorado y el centro educativo a pesar de no coincidir en el modelo de la construcción de las personas, es importante que se tenga la capacidad de integrar diferentes perspectivas, y conseguir que la persona aprecie los valores y construirse a sí misma social y axiológicamente (Pérez, 2016).

Si, por el contrario, el docente no es capaz de integrar las diferentes perspectivas, se dará una contradicción que provocará confusiones y pérdidas de autoridad (Azkarate, 2019).

Por otro lado, muchos estudios consideran de gran importancia la unión entre escuelas y familias para la educación óptima de sus hijos. Si la familia selecciona la escuela acuerdo a sus ideologías y su práctica educativa y trabajan en colaboración, no deben darse conflictos por la divergencia en la concepción de los valores (Froufe 1990, citado en Azkarate 2019).

Las personas tienen necesidades, una de ellas es la de relacionarse con los demás (Moreno, Gómez y Pérez, 2007, citado en Valdemoros 2010). Por este motivo, Blanco (2000) determina al grupo de iguales como un contexto privilegiado para la transmisión de valores porque las personas pueden descubrir el entorno que les rodea de una manera más libre. Así pues, el grupo de iguales se convierte en un lugar dónde se generan conversaciones y conflictos que permiten poner en práctica habilidades y conductas propias (Penas, 2018).

Algunos autores señalan los beneficios de las relaciones entre iguales (Vasta, Haith y Miller, 1996; y Rubin, Bukowaski, y Parker, 1998, citado en Penas 2008):

Tabla 3.

Beneficios de las relaciones entre iguales según varios autores

Beneficios
En el grupo se aprende a cooperar, a discutir objetivos, intercambiar ideas y negociar proyectos
Atribuye al autoconocimiento, construcción del autoconcepto y la propia identidad y rol social.
Facilita la maduración emocional y social. Pertenecer a un grupo tiene un efecto regulador de la conducta, porque se debe adecuar a unas normas.
Desear ser competente y eficaz y estimular esfuerzo para conseguirlo.

Construcción de conocimiento social, superación del egocentrismo, capacidad de comunicación y adquisición de habilidades sociales.

Fuente: creación propia

Finalmente, los medios de comunicación entendidos por Delgado (2019) como instrumentos, canales o transmisión de la información que se valen los seres humanos para realizar el proceso comunicativo. Los medios de comunicación son muy amplios desde la escritura (prensa) hasta las tecnologías de la información y comunicación de la actualidad (televisión, redes sociales, videojuegos e internet).

Todos los mencionados tienen un proceso relevante en la adquisición de valores (Azkarate, 2019). El principal problema de estos agentes, como señala Vaillant (2008), es que éstos no son unos recursos diseñados para tal finalidad (formación moral de las personas). Sin embargo, según Penas (2008) esto puede ser solucionado mediante la educación en la observación, reflexión y el sentido crítico.

3.2. Puesta en práctica de la educación en valores en el aula de primaria

La puesta en práctica de la educación en valores en las aulas de primaria, según Pérez (2016), es necesaria en la actualidad debido a dos aspectos fundamentales que se constituyen en dos pilares cardinales de la educación (Delors, 1996):

- Aprender a vivir juntos, permite evitar conflictos o resolverlos de manera pacífica.
- Aprender a ser, desarrollo pleno y completo de las personas: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. La Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1996: 51) dice que “Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino”.

3.2.1. La educación en valores en el currículum de Educación Primaria

Legislación Nacional

Una de las primeras referencias a la denominada educación en valores se encuentra en la Resolución 7 de la Secretaría de Estado de Educación (1994), en la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros escolares. Según Bernabé (2013) esto supuso un toque de atención para que el profesorado no olvide que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe formar al alumnado más allá de los contenidos curriculares puramente conceptuales. Hace referencia en este documento a los valores de: educación para la paz y para la igualdad

de oportunidades entre los sexos, educación moral y cívica, educación ambiental, educación sexual, educación para la salud, educación del consumidor y educación vial.

Según el autor, la primera ley educativa que se encargó de hacer una conexión entre los contenidos conceptuales con las destrezas y valores, estableciendo temas transversales para todas las etapas educativas fue, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). La LOGSE busca formar al alumnado en actitudes y valores, considerándose así la meta principal del docente formar a los discentes en valores universales de respeto, solidaridad y principios democráticos, sin obviar los contenidos conceptuales propios de cada materia; el proceso educativo debe ser formativo global formando en valores, preparando así a las personas para el contacto social y, decisivo en la actualidad para el contacto intercultural (García y Sales, 1998).

El objetivo que se recoge en el preámbulo de la ley es proporcionar a los niños, y jóvenes, de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. La formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (LOGSE, 1990: 28927).

Debido a la inadecuada aplicación de un proceso educativo integral y global, se elaboró la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (Bernabé, 2013).

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) considera que “la educación en un alumno será efectiva si se produce la transmisión de valores en cada materia curricular, siendo el objetivo principal del proceso educativo la consecución de todas las capacidades del alumnado, la educación en el respeto de derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de oportunidades, en la no discriminación, en la tolerancia, en la responsabilidad, y en el reconocimiento y respeto de la pluralidad” (Bernabé, 2013: 261).

Más concretamente, en la Educación Primaria, el artículo 17, punto a, habla de “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (LOE, 2006: 23).

En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) “busca priorizar en el sistema educativo la transmisión y puesta en práctica de los

valores que potencien una ciudadanía democrática, solidaria, tolerante, igualitaria, respetuosa, justa y no discriminatoria. Al respecto, desde esta normativa se contempla la incorporación de la educación cívica de forma transversal en la educación básica” (Azkarate, 2019: 59).

Marco legislativo en la Comunidad Autónoma de La Rioja

En el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de La Rioja se remite especialmente “a las capacidades, habilidades y destrezas que los alumnos han de haber adquirido al finalizar la etapa, ofrece los instrumentos precisos para que los maestros, en su tarea de concreción, consigan la formación integral de los niños a través de ese corpus de saberes que lleva consigo los valores morales y los principios éticos que compartimos: la libertad, la igualdad de todos los seres humanos, el respeto para todos” (BOR, 2014: 11204).

El artículo 4, muestra los objetivos de etapa de la Educación Primaria. El punto a es el vinculado al tema de interés, dado que pretende “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio colectivo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”.

Finalmente, el artículo 6, los puntos 1 y 2 detallan la organización del alumnado. Con ello, el alumnado debe cursar diferentes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos, pero además deberán enfrentarse a diferentes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos destacando aquí la asignatura de Religión o Valores Sociales y Cívicos, a elección libre de los padres, madres o tutores legales (BOR, 2014).

3.2.2. Aspectos metodológicos en la educación en valores

Según Paez (2016) los modelos metodológicos de la educación en valores han evolucionado, sobre todo, el diseño y el contenido de los mismos.

La primera propuesta metodológica desarrollada por Quintana (1992), se desarrolla en la tabla y ofrece un enfoque didáctico dividiendo a los valores en cuatro niveles o categorías:

Tabla 4.
Valores según la metodología desarrollada por Quintana

Valores	Definición
----------------	-------------------

Valores personales	Relacionados con las actitudes que buscan la felicidad y la competencia personal.
Valores morales	Incluyendo valores de desarrollo del ser moral.
Valores sociales	Añaden los valores relacionados con la convivencia con otras personas.
Valores trascendentes	Refiriéndose a los axiomas que fomentan la búsqueda del sentido del ser y de la existencia.

Fuente: creación propia

Sin embargo, Ramírez (2016) afirma que la aceptación y la aplicación del modelo axiológico de Schwartz (1992) en el ámbito educativo, derivarán en otros modelos diferentes. Estos planteamientos ponen en el primer nivel de clasificación de las conductas (expresión observable de valores), seguido por los hábitos (repetición de las conductas) y, en último lugar, los valores (criterios de juicio que determinan las conductas).

Por consiguiente, las principales metodologías axiológicas se pueden dividir en dos grupos: enfoque tradicional y enfoque innovador (Parra, 2003).

El primer enfoque, tradicional, admite los valores tradicionales aceptados y compartidos por la mayor parte de la sociedad. Por tanto, el aprendizaje de valores se entiende como un proceso de socialización que busca favorecer la cohesión social.

Los métodos más utilizados desde este enfoque tradicional son los siguientes (Parra, 2003):

Tabla 5.
Métodos desde un enfoque tradicional según Parra

Método	Definición
Instrucción	Mediante relatos de grandes hazañas y dogmas religiosos.
Refuerzo y castigo	El reforzamiento positivo hacia aquellas conductas basadas en valores deseadas y el castigo pretende disminuir las conductas no deseadas.
Aprendizaje mediante la imitación de modelos significativos	
Comunicación persuasiva	Pretende inducir al alumnado a aceptar ciertos contenidos (actitudes, ideas y valores) y actuar en coherencia.

Fuente: creación propia

Este modelo ha sido criticado por autores como Fraenkel (1973), Hunt y Metcalf (1968), Jones (1971) o Kohlberg (1996), debido a la escasa capacidad que otorga al educando

para desarrollar el carácter crítico y elaborar su propio sistema de valores sobre sus intereses y preocupaciones, y no sólo asumiendo los impuestos por la sociedad.

En segundo lugar, el enfoque innovador, se basa en la teoría constructivista. A diferencia del anterior, el conocimiento es adquirido a partir de los intereses y motivaciones personales del individuo e interactuando con los conocimientos previos con los nuevos. Los métodos más empleados son los siguientes (Parra, 2003):

Tabla 6.
Métodos desde un enfoque innovador según Parra

Método	Definición
Enfoque de la clarificación y explicación de los valores personales	El objetivo de esta fase es que los sujetos se comprometan y actúen respecto a los valores previamente elegidos y evaluados. El proceso se da en tres fases: selección, estimación y actuación.
Modelos de desarrollo moral basados en los preceptos Kohlberg	Tiene por objetivo orientar a la persona a que construya significativamente su propia dimensión valorativa-moral, colaborando en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones de la persona que hacen posible que se implique en aspectos morales relevantes, ya sean de tipo personal o social.
Modelo de aprendizaje activo	Los valores surgen del interés individual hacia otras personas y la sociedad.
Enfoque de análisis de valores	Creado por Fraenkel (1973) y Hunt y Metcalf (1968), pretende desarrollar en el educando la capacidad de análisis crítico de los valores (Parra, 2003). Se centra en el ámbito de los valores sociales y emplea técnicas de debates, dilemas, estudios de casos, etc.

Fuente: creación propia

Al igual que el enfoque tradicional, este enfoque, el innovador, ha recibido críticas. Quintana (1992) afirmó que los valores no pueden tener únicamente procedencia individual. El mismo autor, observa un vacío en la dimensión pedagógica ya que la evaluación del alumno no va acompañada de la propuesta axiológica concreta. Otros autores (Ballester y Llopis, 2001; Parra, 2003), criticando el mismo aspecto pedagógico afirman que este método obvia la dimensión afectiva y volitiva.

En síntesis, es importante observar que ambos modelos insisten en la importancia de la dimensión cognitiva. Además, es importante incluir aquellos valores que son considerados importantes para la sociedad, pero también dar un papel relevante al educando y hacerle partícipe de la dicha selección, permitiendo que incluya aquellos

valores que, por propia elección, son importantes y desea adquirir y entrenar para construir el aprendizaje personal y el crecimiento del individuo.

3.2.3. Estrategias de educación en valores en el aula de primaria

Existen múltiples estrategias de aula, intervenciones más concretas, entendidas como posibilidades para crear contextos constructivos en el ámbito de la educación en valores que comúnmente se utilizan en programas de intervención diseñados específicamente para ello (Berkowitz y Bier, 2007).

Se presenta una tabla especificando unas u otras técnicas y estrategias según los objetivos que se pretendan alcanzar (Pérez, 2016):

Tabla 7.

Estrategias para la educación en valores, según objetivos

Objetivo	Tipo de estrategia
<i>Clarificación de valores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de valores - Frases inconclusas - Hoja de valores sobre un texto - Coherencia entre los valores y las acciones - Toma de decisiones según valores
<i>Desarrollo del juicio moral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión de dilemas morales - Diagnóstico de situación
<i>Desarrollo de la perspectiva social y la empatía</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Role-Playing - Experiencias socioafectivas de simulación - Resolución constructiva de conflictos
<i>Comunicación persuasiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotopalabra - Disco-forum - Frase mural - Cine-forum
<i>Exposición a modelos valiosos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Role-Model
<i>Participación democrática en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Asamblea de aula

Fuente: Cruz Pérez Pérez (2016, p.155)

3.2.4. Evaluación de la educación en valores

Según Pérez (2016), existe una estrecha relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los valores. Si se entiende la evaluación como continua, global, formativa y procesal, esta se da paralela al proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación es intrínseca al aprendizaje. En una medida u otra, el educador siempre tiene presente los criterios de evaluación; éstos son los que permiten y favorecen que determinados comportamientos de los alumnos cobren significado y relevancia para el profesor que evalúa.

Según el mismo autor, las técnicas para evaluar los valores son: la escala desarrollada por Rokeach, escalas tipo Likert o técnicas de observación, las más habituales el

registro anecdótico, la observación sistemática y planificada mediante cuestionarios (listas de control, escalas de observación y pautas de observación), la observación externa (natural o sistemática), el diario de clase, la observación de debates y asambleas de aula, la observación de los intercambios orales entre los alumnos, la conversación ocasional y la entrevista (Bolívar, 1995; Escámez y otros, 2007; Guitar, 2002; Yus, 1996).

Por otro lado, Puig (1995, p.233) entiende que “junto a opciones de valor personales, hay otros contenidos universalmente deseables que pueden convertirse en criterios normativos susceptibles de ser evaluados”. En este caso, el profesorado debe de tener en cuenta el referente legislativo en el que la evaluación de las cuestiones morales se plantea como la adquisición de competencias morales o éticas que puedan ser calificadas. Es decir, se trata de observar y proporcionar datos que puedan ser relevantes para explicar su evolución y no de juzgar la moralidad del alumno.

Además, algunas de las técnicas más conocidas para la evaluación del razonamiento moral según Pérez (2016) son:

- Entrevista semiestructurada sobre el juicio moral de Kohlberg (1987).
- Cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1995). Diseñado especialmente para los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en Bachiller.

Evaluar el aprendizaje de valores es una tarea compleja y, resulta difícil de cuantificar. Además, aquí, se debe hacer una distinción entre lo que refiere a la evaluación de valores en general y lo específico de los valores morales (Pérez, 2016).

En definitiva, se quiere evaluar la forma, el procedimiento o la capacidad para argumentar los que cada uno mantiene, y la capacidad de tolerar o respetar los de los demás (Pérez, 2016).

3.2.5. Dificultades que plantea la educación en valores en el contexto escolar
Los valores tienen ciertas dificultades debido a sus características; Además de no ser observables, pocas teorías actuales son realmente útiles para comprender la relación entre valores y comportamientos. Las razones de los comportamientos son a menudo insuficientes y no hay certeza en el valor medido (Hechter, 1992). Sobre estas cuestiones, Hitin y Piliavin (2004) complementaron el hecho de que a veces los valores están relacionados con otros fenómenos psicosociales y sus grandes variaciones históricas y culturales.

Por todo ello, los centros educativos y los profesionales de los mismos se enfrentan a diversas dificultades, detalladas en la tabla (Pérez, 2016):

Tabla 8.

Dificultades que plantea la educación en valores en el contexto escolar según Pérez

Dificultades de la educación en valores
Falta de tradición en la enseñanza programada de este contenido.
Complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores.
Necesidad de colaboración entre las familias y los centros
Prejuicios en relación al adoctrinamiento.
Influencia acaecida por los agentes sociales: entorno económico y medios de comunicación social.
Tendencia individualista y conservadora del profesorado.
Escasa formación del profesorado en este ámbito.

Fuente: creación propia.

En síntesis, educar en valores es una tarea difícil y compleja, por lo que es importante que el profesorado y los centros educativos sean conocedores de las dificultades mencionadas para conseguir el éxito educativo.

3.3. La asertividad

3.3.1. Concepto

Tradicionalmente, la asertividad se entiende como un acto (no un rasgo) destinado a lograr la eficacia a nivel social, que se ha definido en las relaciones interpersonales, que debe entenderse en un contexto cultural específico y, en función de la capacidad, los individuos pueden ser libres. Así, eligen sus propias acciones porque las personas tienen la capacidad de actuar o no de esta manera (Alberti, 1977).

Hay diferentes formas de lidiar con el término. Sin embargo, debido al desarrollo de trabajos de investigación relacionados con la terapia conductual, las propuestas de Lazarus (1973) y Wolpe (1977) se han convertido en su mayoría en la base de las diferentes aproximaciones para definir el concepto de asertividad (Caballo, 1983).

Tabla 9.

Definiciones de la asertividad, según diversos autores

Autoría	Cita
Lazarus (1973)	“Capacidad para decir no, pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar, continuar y terminar conversaciones” (p.56)
Wolpe (1977)	“La expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (p.96)
Rimm y Master (1974)	“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (p.81)
Brown (1980)	“La conducta que ocurre en un contexto interpersonal que se interesa

principalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida de refuerzo por parte del (los) receptor(es) de la(s) conducta(s)” (p.265)

Fuente: creación propia

En síntesis, se observa que estos autores muestran un consenso común, así, puede definirse la asertividad como conducta o capacidad de expresar nuestros sentimientos, deseos, posturas, opiniones o creencias de manera que asegure, afirme y ratifique las opiniones propias en situaciones interpersonales y que tiene, como consecuencia, el logro de una comunicación, sin atentar contra los derechos de los demás.

3.3.2. Dimensiones de la asertividad

La asertividad se compone de varias dimensiones, aunque hay acuerdo absoluto sobre el establecimiento de las mismas. Sin embargo, Caballo (1983) opina que las clasificaciones que se han llevado a cabo sobre las dimensiones de la asertividad, son necesarias para instruir a personas que manifiestan problemas en sus relaciones interpersonales.

Se destaca a Lazarus (1973, p.56), quien divide la conducta asertiva en cuatro dimensiones: “la capacidad de decir NO, la capacidad de pedir favores o hacer peticiones, la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos y la capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales”. Además, considera que pueden ser independientes unas de otras, de modo que el individuo puede poseer una o varias dimensiones y carecer del resto.

Por otro lado, Bastien, Delo y Galassi (1974, p.29) la dividen en tres dimensiones: “asertividad positiva (expresión de sentimientos positivos: amor, afecto, admiración...), asertividad negativa (expresiones de sentimientos negativos: ira, desacuerdo, aburrimiento...) y autonegación (presenta excesos: de disculpas, ansiedad, interés por sentimientos de otros...)”.

Finalmente, Wolpe (1977, p.127) divide la conducta asertiva en dos dimensiones: “conducta asertiva positiva (comendatoria) y conducta asertiva negativa (hostil).

3.3.3. Estilos comunicacionales

En todas las relaciones interpersonales, la comunicación varía mucho en función de los estilos comunicativos que ponen en práctica cada individuo, afectando a la forma que se intercambia la información y afecta, asimismo, a la interpretación que se le dará a la información que se reciba (Carillo, 2004).

Los principales estilos de comunicación se reducen a tres: pasivo, asertivo y agresivo. Según las definiciones aportadas por diferentes autores, se pueden definir, en la tabla, de la siguiente manera:

Tabla 10.

Definiciones según diversos autores de los estilos de comunicación existentes

Estilos de comunicación	Definición
Pasivo	se considera como estilo comunicacional no asertivo (Encarnación, 2017). Se da una transgresión de los propios derechos al ver una ausencia en la expresión de los sentimientos y opiniones verdaderas, conduciendo en ocasiones a sentimientos de culpa, ansiedad, depresión y baja autoestima (de Sosa, 2011). El objetivo de estas personas es apaciguar a los demás y evitar conflictos, por ello aceptan las decisiones que toman diferentes personas a pesar de estar en contra de su voluntad y su deseo.
Asertivo	se caracteriza por defender los derechos propios respetando los derechos de los demás. Se expresa de manera clara y directa los sentimientos y pensamientos, sean positivos o negativos, además de manifestar sus gustos y preferencias aceptando las opiniones de los demás (Encarnación, 2017). El resultado no siempre consigue una ausencia del conflicto entre las dos partes; pero tiene por objetivo potenciar las consecuencias favorables y minimizar las desfavorables (de Sosa, 2011). Es importante mirar a uno mismo y al contexto que le rodea para considerar lo que realmente se quiere (Caballo, 2005).
Agresivo	Ausencia de respeto hacia los derechos y sentimientos de los otros para la defensa de los derechos personales y expresión de opiniones o sentimientos (Encarnación, 2017). Esta conducta se puede expresar de manera directa o indirecta (de Sosa, 2011). Las personas con este estilo tienden a amenazar, intimidar, acusar, atacar personalmente, no admiten otras opiniones diferentes a la suya y escogen decisiones en nombre de otras personas sin su consentimiento previo. Finalmente, este tipo de conducta a corto plazo puede tener consecuencias favorables (sentimiento de poder, expresión emocional satisfactoria...); pero, por el contrario, a largo plazo, este tipo de conducta es siempre negativa,

dado que provoca tensión en la relación interpersonal con la otra persona, evitándose futuros contactos con ella.

Fuente: creación propia

En resumen, y de forma gráfica se puede representar los tres estilos comunicativos de la siguiente manera (Trujillo, 2020):

Figura 1. Representación gráfica del estilo pasivo

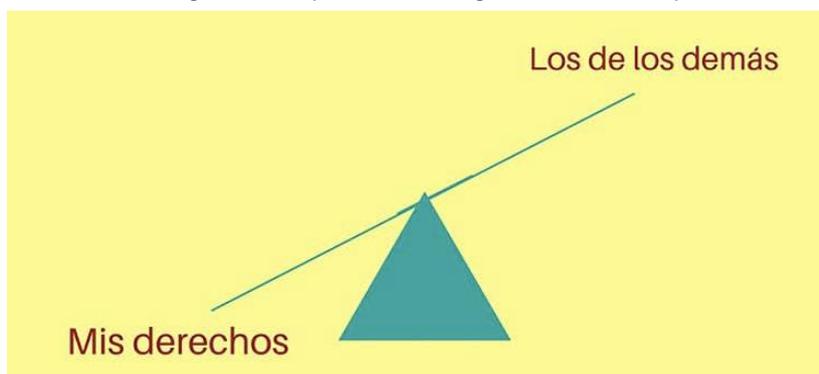


Figura 2. Representación gráfica del estilo asertivo

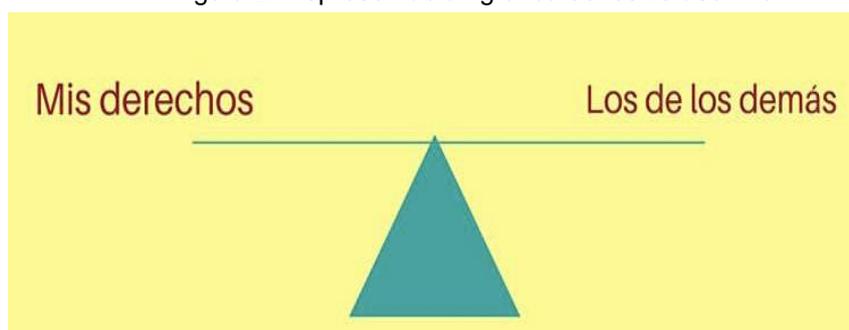
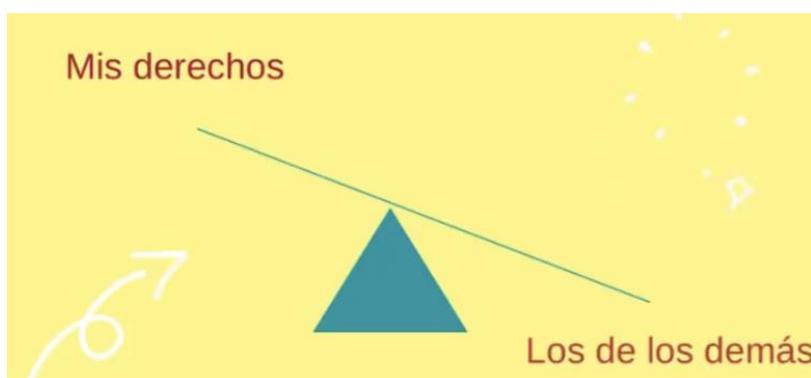


Figura 3. Representación gráfica del estilo agresivo



3.3.4. Etapas de desarrollo

La asertividad está vinculada con las conductas, dependiendo éstas de factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación (de Sosa, 2011).

De Sosa (2011) considera las respuestas a las características de la asertividad como un conjunto de capacidades de actuación aprendidas, es decir, no se conocen datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprende. Pero, considera la niñez un periodo crítico debido a que el niño aprende ciertos aspectos del funcionamiento social y emocional a través de la experiencia, siendo el papel de los padres y madres fundamental, generando así individuos agresivos, pasivos o asertivos (Isorna, 2008); según Bellack y Morrinson (1982) el factor mencionado con anterioridad es el moldeado. Además, estos últimos, consideran importante el factor denominado como instrucción, en el que la enseñanza es directa.

Buck (1991), citado en Caballo (2005) menciona la probabilidad de la dependencia de la maduración y de las experiencias de aprendizaje para un buen desarrollo de la asertividad en la mayor parte de las personas. Isorna (2008) destaca la importancia del papel de las escuelas; por ello la existencia de intervenciones en el aula para estimular el desarrollo de las diversas habilidades sociales mediante actividades que fomentan la comunicación y la interacción amistosa y cooperativas con los iguales y las familias.

Por otro lado, Bellack y Morrinson (1982), además de afirmar la influencia de los padres y madres, y de las escuelas, consideran a los grupos de iguales como modelos y fuentes de reforzamiento, sobre todo en la etapa de la adolescencia. Aguirre (1994) asimismo, determina la adolescencia como un periodo con abundantes y profundos cambios, y la define como una etapa de desarrollo crucial porque en gran medida se configuran los ideales de la vida que después constituyen la identidad de la persona adulta, por lo que el autor destaca al igual que los anteriores, al grupo de iguales, como una gran fuente de influencia.

En síntesis, la asertividad no es un rasgo de las personas, por ello se aprende a través de la experiencia, una vez el individuo nace. Aquí, se destaca el papel de los padres y madres sobre todo en las primeras etapas del niño, y en la adolescencia se subraya que el papel de éstos en la mayoría de los casos queda en un segundo plano y pasa a ser fundamental el grupo de iguales. Asimismo, la escuela tiene una gran influencia en todas las etapas del individuo, por lo que se trabaja en el aula mediante programas paralelos al trabajo que ejercen las familias y los grupos de iguales.

3.3.5. Estrategias para el desarrollo de la asertividad

Diferentes estudios han observado la relación entre la asertividad y las variables relacionadas con la educación. Se han demostrado que los programas de intervención que promueven el desarrollo de la asertividad pueden mejorar las habilidades relacionadas con el campo de la educación (Naranjo, 2008). Asimismo, según Ceballos,

Ferrel, León y Rodríguez (2009) consideran que en el entorno educativo existe una relación proporcional directa entre autoestima y asertividad.

Existen numerosas experiencias educativas al respecto: Brito (2010) determinó un taller de comunicación con el que consiguió incrementar las habilidades de comunicación de las personas, para establecer relaciones interpersonales, liderar y tomar decisiones en grupo; Cartaya (2006) realizó un programa asertivo de un grupo de docentes basados en técnicas de comunicación (feedback) y cohesión, en el que se constataron cambios en las conductas de los participantes en relación a su comunicación y se aumentó el conocimiento de sí mismos y de los demás miembros del grupo mejorando, a su vez, la expresión de afecto y la cohesión grupal; Castañeda (2007) determinó un programa de dinámica de grupo para adolescentes sobre la conducta asertiva utilizando la teoría gestáltica y comprobó su efectividad ya que aumentó la conducta asertiva en éstos; Coello (2007) realizó un entrenamiento asertivo con estudiantes mediante la técnica del modelado encubierto, así éstos lograron hacer cambios en las conductas de comunicación, como en la expresión de sentimientos y opiniones de forma honesta, la reclamación de derechos o la personalización al expresarse (yo, mi, lo mío...), entre otros; de Ramos y Goldbergt (1980) realizaron un estudio sobre el comportamiento caracterizado por la expresión de sentimientos, emociones y conductas y se encontró un descenso en la ansiedad y un incremento de la asertividad del grupo; finalmente, Isorna (2008) desarrolló un programa dirigido a padres y a madres *Escuelas de padres/madres*, con el objetivo de generar en los asistentes habilidades y recursos que fomenten la asertividad en los hijos, ya que consideró que la familia tenía una gran influencia en la educación de los mismos.

Se constata, la existencia de varios programas que han sido puestos en práctica con un grupo de edades amplios, confirmándose su eficacia y eficiencia. La mayor parte de los investigadores optan por la utilización del entrenamiento asertivo, un enfoque sistemáticamente planeado para incrementar el uso de conductas asertivas al comunicarse, además de disminuir la ansiedad que presentan como respuesta algunas personas en las relaciones interpersonales.

A raíz de la teoría presentada, este trabajo se propone realizar un estudio sobre el nivel de asertividad que manifiestan los niños entre las edades de 7 y 10 años y, a su vez, diseñar un programa de intervención para fomentar el comportamiento asertivo en el alumnado.

4. DESARROLLO

En este apartado se plasma una propuesta de intervención, que deriva de un diagnóstico de necesidades producto del análisis de las bases teóricas. Se ha medido el nivel de asertividad que presentan una serie de niños entre 7 y 10 años mediante la adaptación de un cuestionario.

4.1. Diagnóstico de necesidades

A lo largo del marco teórico se llega a la conclusión de que la competencia social se identifica con las relaciones eficaces y que establecer una buena relación con el entorno no es tarea sencilla, requiere de esfuerzo e, incluso, de aprendizaje por parte del individuo. Asimismo, se constata que ser competente socialmente implica ser asertivo, es decir, saber defender sus derechos sin pisar los de los demás. Todo ello, conlleva a ser empático, poseer y articular las habilidades requeridas en cada situación, justo lo contrario de no ser competente socialmente, situándose en este grupo los individuos inhibidos –que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto y no expresan sus sentimientos hacia los demás, basando todo en sus propios derechos (de la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003).

Numerosos estudios demuestran que aquellos individuos que no resuelven de forma eficaz sus problemas no suelen anticiparse a las consecuencias que traen consigo sus conductas, lo que aumenta el número de respuestas agresivas e incompetentes en las relaciones sociales y, por ende, disminuyen las respuestas asertivas (de la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003; Grossi y Rodríguez, 1999).

En base a estas premisas, para el presente trabajo se ha realizado un estudio para evaluar el estilo de resolución de problemas, asertivo o no, en niños de Educación Primaria.

Por otro lado, cabe destacar la clara limitación que ha tenido la elaboración de este trabajo dada la situación que se vivió y se está viviendo actualmente a nivel global por el COVID-19 y viéndose España afectada. Debido a este problema, la idea original de este trabajo se ha visto obligada a sufrir modificaciones ya que los centros educativos han permanecido cerrados. A continuación, se explica brevemente la idea que se tenía.

En primer lugar, se seleccionó un instrumento, un cuestionario para evaluar el estilo de resolución de problemas, asertivo frente al no asertivo en el alumnado de 2º de Educación Primaria del CEIP Bretón de los Herreros (Logroño). El mencionado iba a ser aplicado en las secciones A y B de segundo, siendo 2ºA el grupo experimental y 2ºB el grupo control.

A continuación, se diseñaría, implementaría y evaluaría un plan de intervención para el fomento de la asertividad en el alumnado de 2ºA (grupo experimental).

Finalmente, se realizaría una comparación entre el alumnado del grupo experimental y el grupo control una vez aplicada la intervención. Para ello, se aplicaría de nuevo el cuestionario a ambos grupos.

De una manera más gráfica, se podría representar de la siguiente manera:

Tabla 11.

Diseño de intervención

	Grupo control	Grupo experimental
Primera intervención	Cuestionario X	Cuestionario X
Segunda intervención	Nada	¡ASERTIVATE!
Tercera intervención	Cuestionario X	Cuestionario X

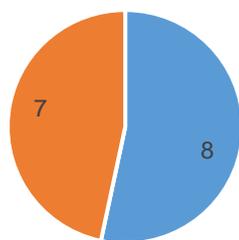
Fuente: elaboración propia

4.1.1. Muestra

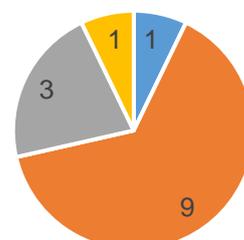
Como reflejan las figuras 4 y 5, la muestra quedó configurada por 15 escolares, 8 niños y 7 niñas, de las Comunidades Autónomas de Navarra y País Vasco, con edades comprendidas entre los 7 y 10 años. De éstos, 10 cursaban 1º o 2º de Educación Primaria, y los 5 restantes cursaban 3º de Educación Primaria.

Figura 4. Descripción de la muestra por sexo

Figura 5. Descripción de la muestra por edades



■ Niños ■ Niñas



■ 7 años ■ 8 años ■ 9 años ■ 10 años

4.1.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario que, se basó en otro ya adaptado del CABS de Wood y Michelson (Escala de Comportamiento Asertivo) por De la Peña Hernández y Rodríguez (2003).

La escala constó de 10 ítems, cada uno de ellos con cuatro alternativas de respuesta que se correspondían con los comportamientos agresivo, asertivo, inhibido o pasivo y otro (Figura 6), dejando libertad al niño a la hora de responder.

Figura 6. Cuestionario para medir el nivel de asertividad de niños

**CUESTIONARIO ADAPTADO POR DE LA PEÑA, HERNÁNDEZ Y
RODRIGUEZ (2003) DEL CUESTIONARIO CABS (ESCALA DE
COMPARTAMIENTO ASERTIVO)**

¿Eres niño o niña? Colorea. Niño Niña

¿Cuántos años tienes? _____

1. Un/a compañero/a de colegio está haciendo un dibujo y a ti te parece bonito.
¿Qué le dirías?
 - a) No le digo nada.
 - b) Le digo: "Tú dibujo es muy bonito".
 - c) Le digo: "¡Yo lo hago mejor que tú!".
 - d) Otras.

2. Estás haciendo con los Lego un coche o casita que te gusta mucho y tu hermano/a (o amigo/a) te dice que te está quedando mal. ¿Qué le dirías?
 - a) Le digo: "¡Vete tonto! No sabes nada".
 - b) Me pongo triste y no le digo nada.
 - c) Le digo: "Pues a mi me gusta".
 - d) Otras.

3. Ves a tu mejor amigo o amiga triste porque el profesor/a le ha reñido. ¿Qué le dirías?
 - a) No le digo nada.
 - b) Le digo: "Estás triste: ¿Qué te pasa?".
 - c) Le digo: "Fastídate".
 - d) Otras.

4. Un/a amigo/a te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tú no fuiste.
¿Qué le dirías?
 - a) Le digo: "¡Eres un mentiroso!".
 - b) Le digo: "Yo no fui".

- c) Me pongo a llorar.
d) Otras.
5. **Estás haciendo cola en el colegio para ir al baño, y un niño/a que llega después se pone delante de ti. ¿Qué le dirías?**
a) No le digo nada.
b) Le digo: "Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola".
c) Le digo: "¡Vete de aquí, tonto!".
d) Otras.
6. **Un/a compañero/a que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti. ¿Qué le dirías?**
a) Le pregunto: "¿Por qué no me invitaste?".
b) Le digo: "¡Eres malo y bobo!".
c) Me pongo triste y no le digo nada.
d) Otras.
7. **Tú quieres subirte al columpio, pero hay otros niños o niñas que ya llevan mucho tiempo jugando, pero no se bajan. ¿Qué harías?**
a) Le digo: "¡Oye tú, bájate de ahí ya!".
b) Espero a que bajen y si no se bajan me voy.
c) Le digo: "Por favor, ¿me dejáis a mí un poquito?".
d) Otras.
8. **Tus amigos/as están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos/as. ¿Qué harías?**
a) Me quedo mirando y no digo nada.
b) Le digo: "¡Hagan sitio que voy a jugar!".
c) Le digo: "Me gustaría jugar con vosotros/as, ¿me dejáis?".
d) Otras.
9. **En el patio del colegio, un/a niño/a se cae y se da un golpe muy fuerte. ¿Qué harías?**
a) Me río mucho de lo que pasó.
b) Espero a que alguien vaya a ayudarlo; yo no me atrevo.

- c) Voy corriendo y le pregunto: "¿te hiciste daño?".
- d) Otras.

10. En el colegio un/a profesor/a que tú no conoces te para y te dice: "¡Hola!".

¿Qué harías?

- a) Miro hacia abajo y no le digo nada.
- b) Le pregunto: "¿Qué quieres?".
- c) Le digo: "¡Hola! ¿Quién es usted?".
- d) Otras.

11. Si quieres comentar algo más sobre estas preguntas puedes hacerlo aquí.

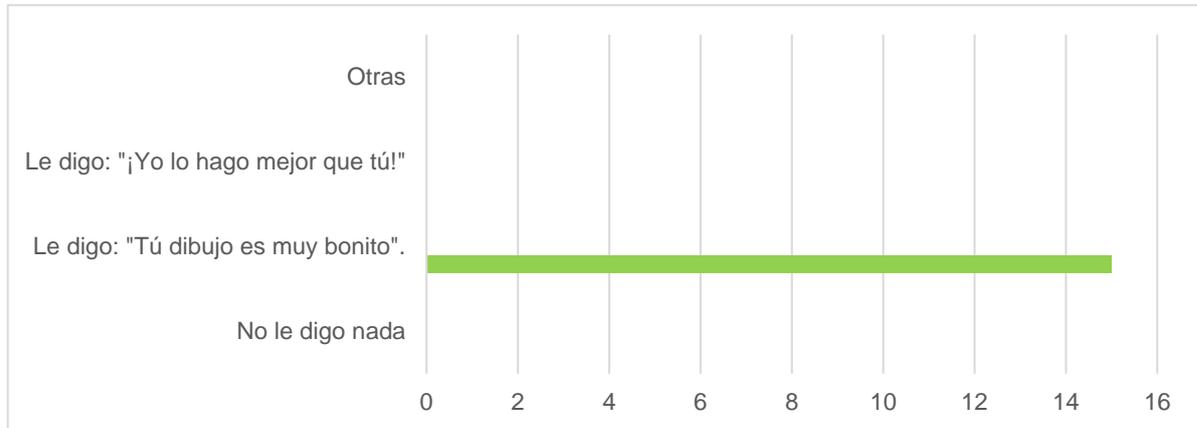
Debido a la situación provocada por el COVID-19, la aplicación de este cuestionario se realizó mediante la aplicación *Forms*, herramienta gratuita de Google que permite diseñar tus propias encuestas, cuestionarios y analizar resultados (Anexo 1). Para su realización, fue necesaria la formulación de un correo electrónico pidiendo el consentimiento a los padres y madres conocidos, además de facilitarles el enlace al cuestionario (ver Anexos 2 y 3). Se realizó un feedback, enviando un vídeo a través de la aplicación *Whatsapp* a los intermediarios entre los niños y yo (padres y madres), mostraba una breve explicación a los niños sobre la importancia de su papel en la dinámica y en qué consistía (ver Anexo 4).

4.1.3. Resultados

Haciendo un análisis individual de cada una de las cuestiones que configuran el cuestionario, en primer lugar, a la pregunta de qué le dirías a un compañero de colegio

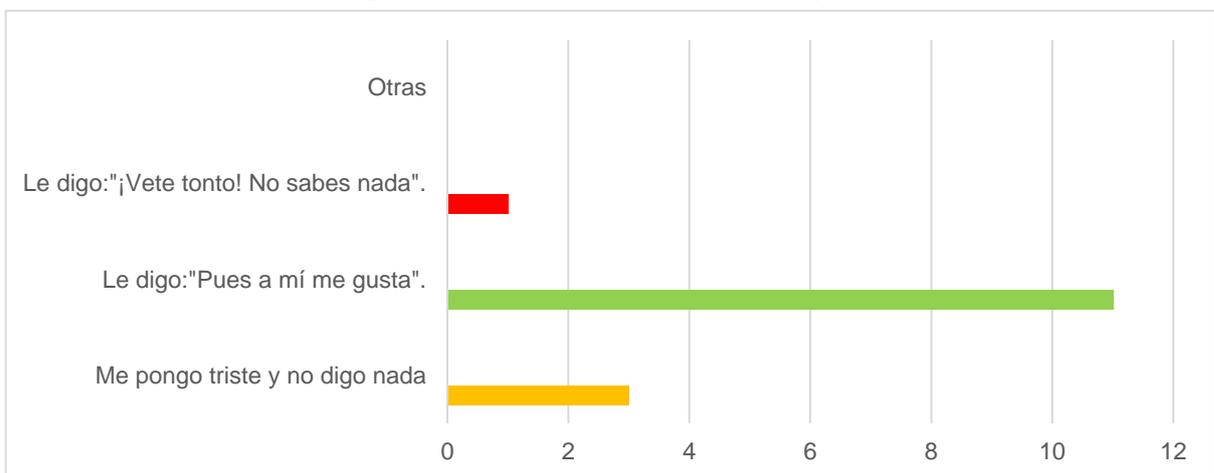
que está haciendo un dibujo y te parece bonito, todos (15 niños) demuestran comunicarse con asertividad diciéndole a la otra persona que su dibujo es muy bonito de buenas maneras (Figura 7).

Figura 7. Reacción ante una opinión positiva



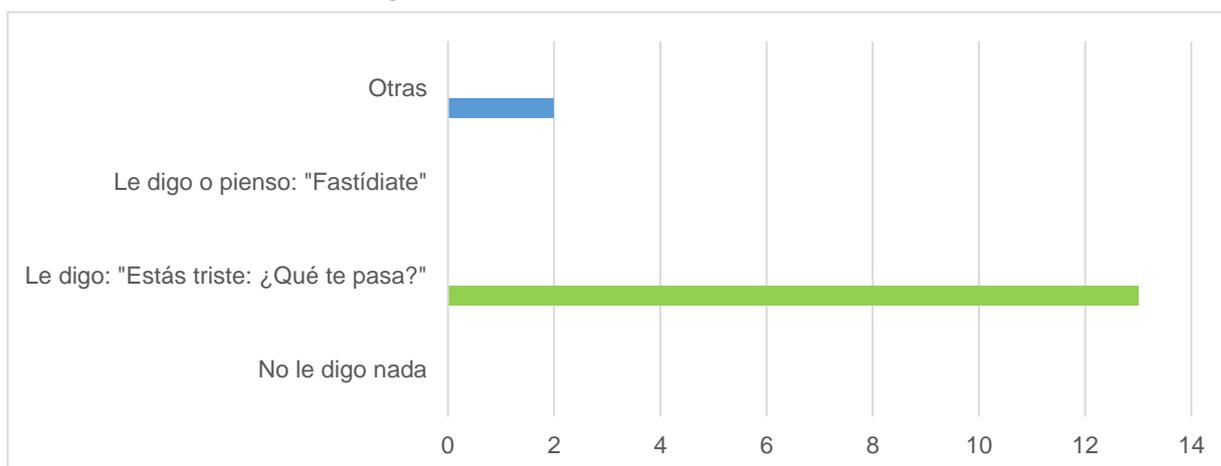
Respecto a cómo reaccionarías si al estar jugando con los Lego un hermano o amigo te dice que te está quedando mal, una mayoría (11 niños) demuestra una reacción asertiva al responder con seguridad y educación que a ellos sí les gusta; 3 de los niños manifiestan un comportamiento pasivo, al responder que se pondrían tristes y no dirían nada; y sólo 1 reacciona de forma agresiva, mediante insultos y malas formas (Figura 8).

Figura 8. Reacción ante una opinión negativa



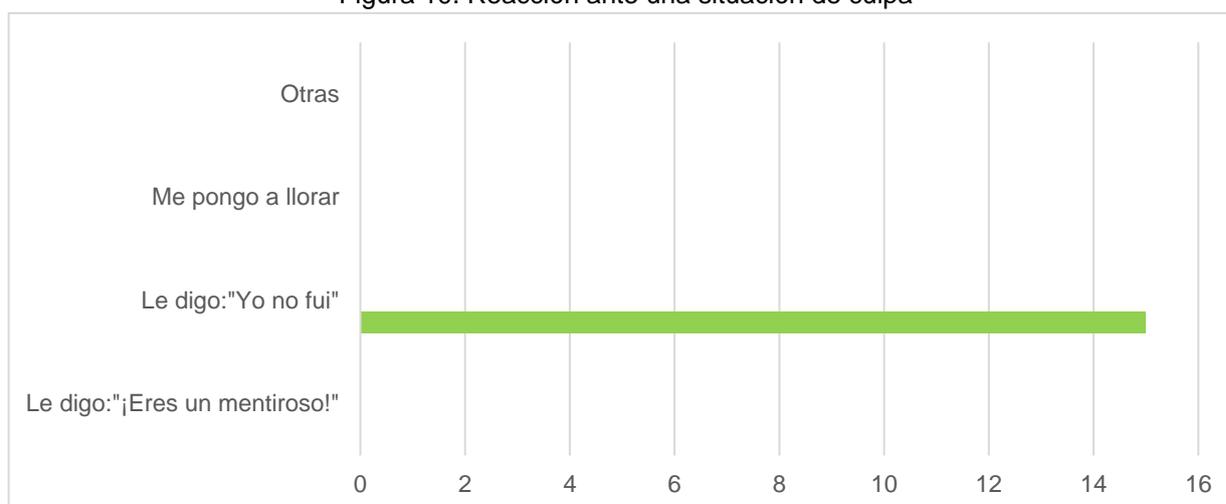
En cuanto a la pregunta de qué le dirías a tu mejor amigo si le ves triste porque le ha reñido el profesor, se observa que la mayoría (13 niños) reaccionan de manera asertiva preocupándose por su estado de ánimo con educación; y, solo 2 niños actúan de una manera diferente a las presentadas (Figura 9).

Figura 9. Reacción ante una situación triste



La figura 10 refleja los resultados obtenidos de las respuestas a la pregunta de cómo reaccionarías si un amigo te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tú no fuiste, todos (15 niños) muestran responder mediante una comunicación asertiva, diciendo calmadamente que él no fue.

Figura 10. Reacción ante una situación de culpa



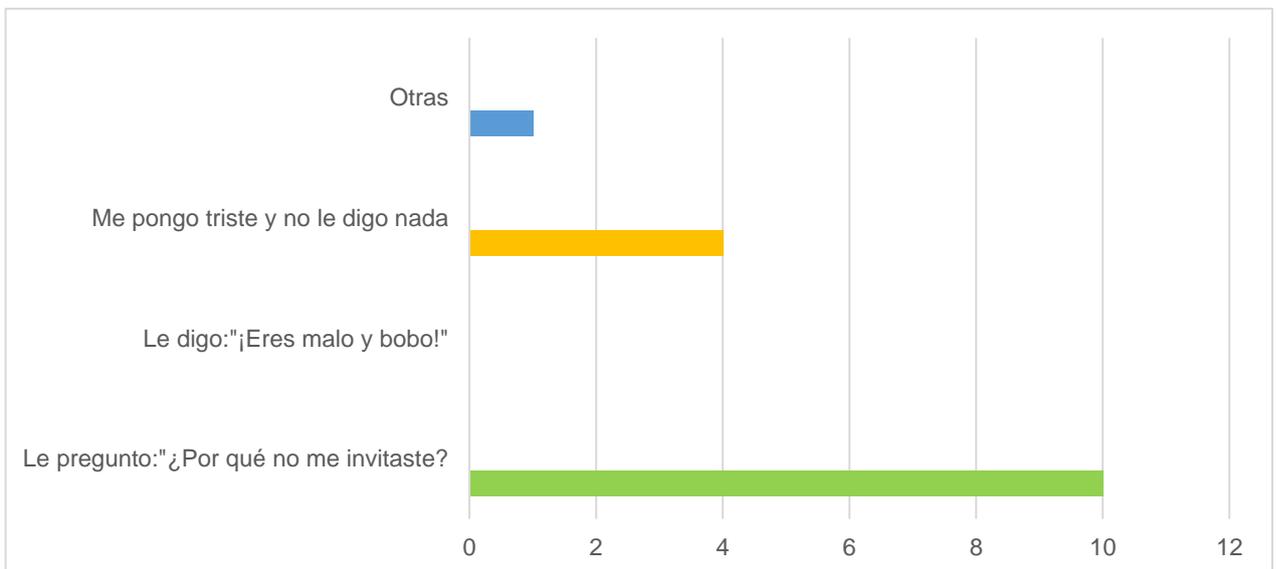
La interpretación de las respuestas a la pregunta cómo reaccionarías si estás haciendo cola para ir al baño del colegio y un niño llega después y se pone delante de ti, es que la mayor parte (9 niños) reaccionan de manera asertiva haciéndoles saber que ellos estaban antes y que se pongan al final de la fila de manera respetuosa y correcta; 5 niños contestan mediante un comportamiento agresivo por utilizar insultos y gritos diciéndole que se fuera de ahí; y, solamente 1 niño manifiesta un comportamiento pasivo ya que no le diría nada (Figura 11).

Figura 11. Reacción ante una situación injusta



Al preguntarles qué le dirían a un compañero de clase que no le invita a su cumpleaños y ha invitado a toda la clase, la mayoría (10 personas) se dirigen de manera asertiva, es decir, con respeto y educadamente a preguntarles el motivo por el cual no han sido invitados; 4 de ellos reaccionan con un comportamiento pasivo al preferir no decir nada y ponerse triste; y, solamente 1 niño reacciona de otra manera diferente a las presentadas (Figura 12).

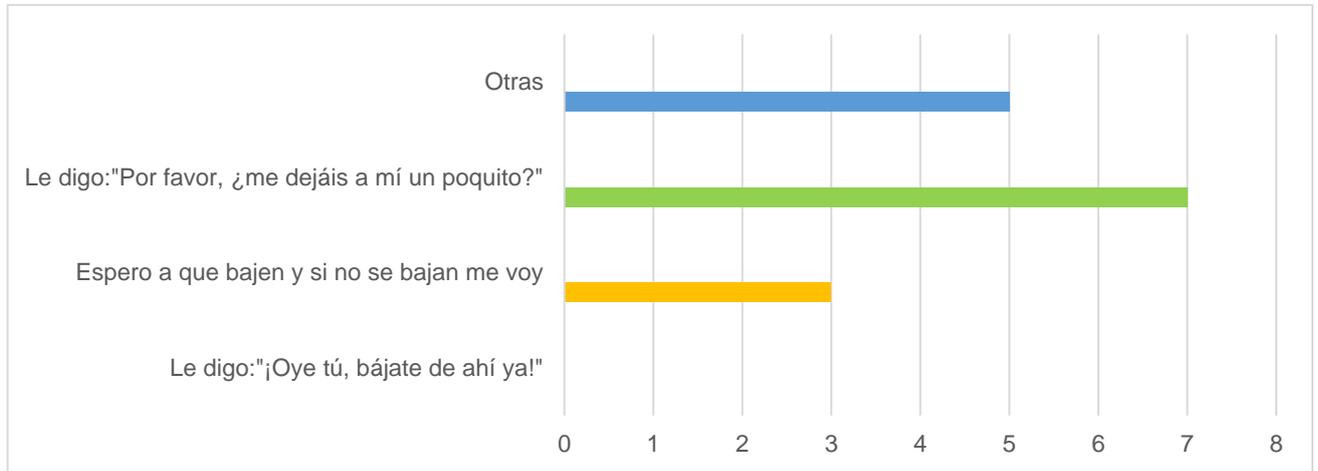
Figura 12. Reacción ante una situación de soledad



Respecto a la cuestión de cómo reaccionarían si quieren subirse al columpio a jugar, pero hay otros niños que ya llevan mucho tiempo jugando, pero no se bajan, la mayoría (7 niños) le piden por favor si les dejarían subirse al columpio, es decir, muestran

asertividad; 3 niños manifiestan un comportamiento pasivo al esperar que éstos se bajen y si no se bajan se irían; y, 5 responden de otra manera diferente a las presentadas (Figura 13).

Figura 13. Reacción ante una situación de juego compartido



Finalmente, en cuanto a la pregunta de qué harías si tus amigos están jugando a un juego que te gusta mucho y tienes muchas ganas de jugar con ellos, la mayoría (14 niños) les comunican con asertividad que le gustaría jugar con ellos; y, sólo 1 niño reacciona de manera agresiva ya que pediría sitio para jugar sin pedir permiso a nadie (Figura 14).

Figura 14. Reacción ante una situación de juego

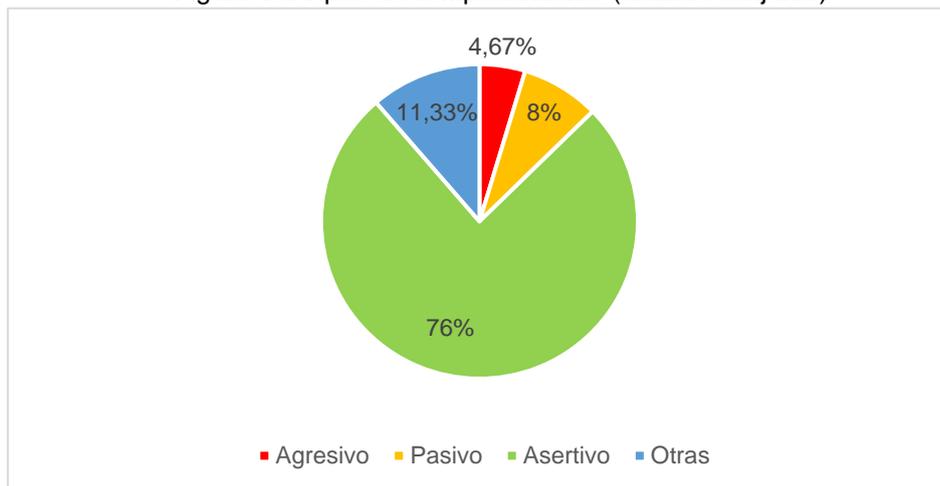


Realizando un análisis conjunto de los datos, se observa que la mayoría de los niños responde con un comportamiento asertivo ante las situaciones planteadas, más concretamente el 76% reacciona de manera asertiva, el 8% muestra comportamientos

pasivos o inhibidos, el 4.67% agresivos y un 11.33% declara que reaccionaría de otra manera.

Dada la posibilidad de hacer comentarios sobre las respuestas dadas al cuestionario se llega a la conclusión de que los niños seleccionan la opción “otras” porque tienden a ignorar las distintas situaciones debido a que no les interesan o preocupan (Figura 15).

Figura 15. Tipos de comportamiento (análisis conjunto)



Si se hace un análisis teniendo en cuenta el sexo, se observa que el 78.5% de las niñas responden mediante comportamientos asertivos en las situaciones que se les presentan, el resto (21.5%) reaccionan con comportamientos no adecuados según este estudio, es decir, no asertivos; un 4.29% responde de manera agresiva, un 12.86% con comportamientos pasivos y un 4.29% responden de otra manera diferente a las presentadas. Por otro lado, el 73.75% de los niños responden mediante comportamientos asertivos a las situaciones que se les presentan, el resto (26.25%) reaccionan con comportamientos no adecuados, es decir, no asertivos; un 5% responde de manera agresiva; un 3.75% con comportamientos pasivos; y, un 17.5% reaccionan de otra manera (Figuras 16 y 17).

Figura 16. Tipos de comportamientos en niñas

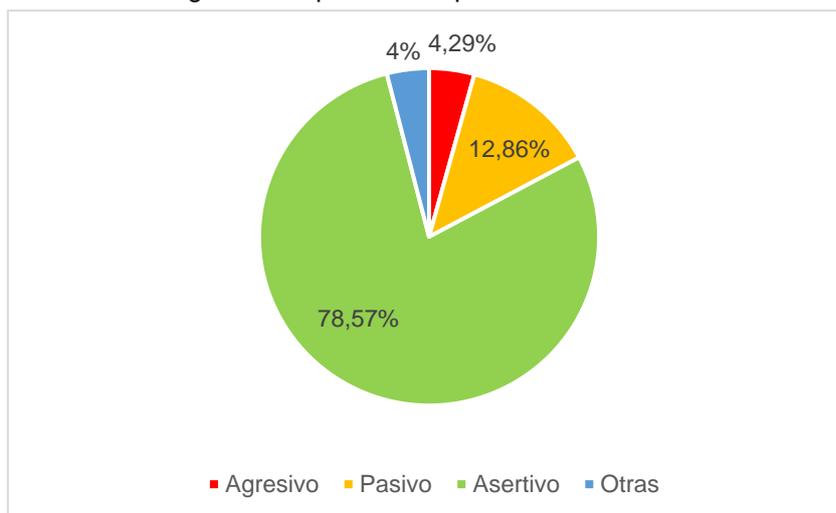
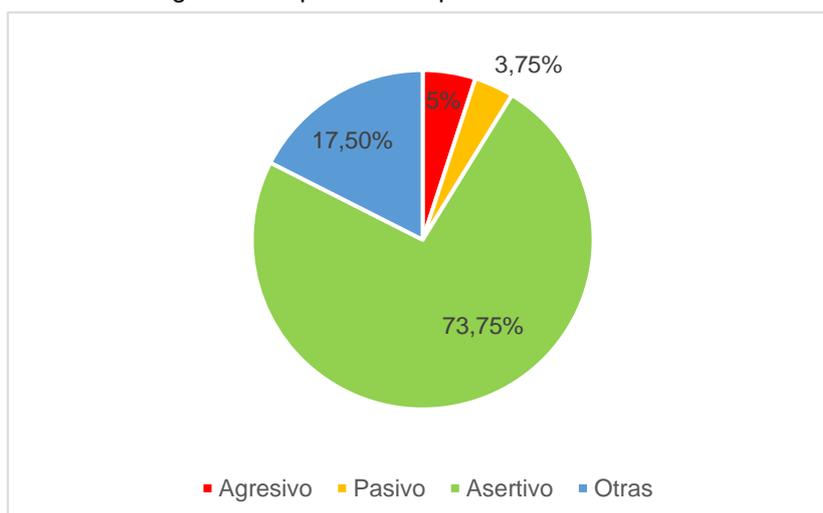


Figura 17. Tipos de comportamientos en niños



Los primeros resultados que se presentan son muy positivos, ya que el mayor porcentaje refleja que los niños responden ante las situaciones presentadas mediante comportamientos asertivos. Sin embargo, el 24% de las respuestas no se corresponden con este tipo de comportamiento, es decir, responden con un comportamiento menos adecuado y alejado de la asertividad. Un ejemplo del cuestionario en el que se da una situación injusta era el de que alguien se pone delante de ti en la cola para ir al baño y la respuesta ante ella es un comportamiento agresivo como reacción por muchos de los niños que participaron en este cuestionario. Asimismo, se observan comportamientos pasivos como en el caso de no ser invitado a un cumpleaños sabiendo que el resto de la clase ha sido invitada; una gran parte de los niños prefieren no mostrar sus sentimientos o emociones a los demás.

Además, se puede llegar a la conclusión según los resultados obtenidos del análisis por diferenciación de sexo de que los comportamientos asertivos en las situaciones presentadas se muestran más en niñas que en niños habiendo una diferencia de 4.82%. Del mismo modo, los comportamientos pasivos son mayores en las niñas que en los niños (9.11%). Por el contrario, tanto la categoría de respuestas “agresivas” como aquellas catalogadas como “otro tipo de comportamiento” fueron mayores en niños que en niñas.

Los resultados obtenidos me llevan a concluir que queda mucho camino por recorrer en cuanto a reducir los porcentajes de comportamientos no asertivos. Para ello es importante y necesario trabajar en las aulas el valor de la asertividad. De la misma manera, hacer una reseña sobre la importancia de seguir educando en igualdad para que los resultados sean equilibrados.

4.2. Programa de intervención

4.2.1. Introducción

El programa ¡ASERTIVATE! es un proyecto propio que tiene como finalidad que el alumnado del primer y segundo nivel de Educación Primaria adquiera habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, desarrollando la asertividad, fomentando la autonomía y el respeto en diferentes ámbitos como el familiar, el escolar y el social.

Además, busca que el alumnado actúe con asertividad para la mejora de la autoestima y la confianza, la defensa de los derechos propios y el fomento del crecimiento y la realización personal permitiendo una relación con los demás más eficaz y menos conflictiva.

A continuación, se desarrolla el programa ¡ASERTIVATE!, un documento que busca el comportamiento asertivo en el alumnado, formulando los objetivos que se han de conseguir y expresando su estructura organizativa y funcional, además de su evaluación.

4.2.2. Población

¡ASERTIVATE! trabaja y fomenta los comportamientos y actitudes del alumnado de los cursos de segundo y tercero de Educación Primaria (7-10 años).

4.2.3. Finalidad y objetivos específicos

La finalidad general de ¡ASERTIVATE! es adquirir habilidades para la prevención y la resolución pacífica de conflictos, desarrollando la asertividad fomentando la autonomía y el respeto en diferentes ámbitos.

Como objetivos específicos, se plantean:

1. Conocer el valor de la asertividad, la autoestima y la amistad mediante la narración de un cuento.
2. Reflexionar sobre los comportamientos asertivos y no asertivos.
3. Analizar e interpretar las conductas pasivas, agresivas y asertivas.
4. Analizar y reflexionar sobre nuestro estilo de conducta.
5. Diferenciar los tres tipos de conductas que podemos adoptar y cuál es la apropiada.
6. Identificar aquellas respuestas y actitudes que incrementan las situaciones de conflicto y no promueven soluciones.
7. Ejercitar la comunicación asertiva y expresión oral positiva.
8. Identificar estrategias viables que faciliten llegar a acuerdos en las negociaciones.
9. Desarrollar argumentaciones que convencan a los demás.
10. Diseñar un decálogo sobre la asertividad.
11. Trabajar de manera cooperativa.

4.2.4. Metodología

Nos encontramos con un programa abierto y flexible en su desarrollo práctico para optimizar la consecución de los objetivos mencionados con anterioridad.

Se enseña y se motiva al alumnado mediante una metodología abierta y participativa dando especial prioridad al juego, unido a la lectura como instrumento de aprendizaje y el diálogo. La motivación es un aspecto fundamental para que el alumnado aprenda y disfrute de las actividades.

Por otro lado, se fomenta el trabajo individual y la autonomía en el alumnado, así como el trabajo en equipo favoreciendo la socialización, la integración y otras actitudes como cooperación, respeto y solidaridad.

Finalmente, la programación de las diferentes actividades tendrá en cuenta los distintos tipos de relaciones existentes: individual, cooperación, competición y cooperación-competición.

4.2.5. Temporalización

El programa ¡ASERTIVATE! se pondrá en marcha los martes en horario de tutoría. Todas las sesiones se realizarán los martes a segunda hora de la mañana (10:00) y tendrán una duración de 50 minutos exceptuando la sesión previa y la final, que tendrán

una duración de 15-20 minutos, aproximadamente. A continuación, se detalla de manera específica (Figura 18 y 19).

Figura 18. Calendario noviembre 2021

Noviembre 2021							
LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SÁB	DOM	
1	Sesión previa	2	3	4	5	6	7
8	Sesión 1	9	10	11	12	13	14
15	Sesión 2	16	17	18	19	20	21
22	Sesión 3	23	24	25	26	27	28
29	Sesión 4	30					

Figura 19. Calendario diciembre 2021

Diciembre 2021							
LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SÁB	DOM	
		1	2	3	4	5	
6	Sesión 5	7	8	9	10	11	12
13	Sesión final	14	15	16	17	18	19
20		21	22	23	24	25	26
27		28	29	30	31		

4.2.6. Diseño de las sesiones

El conjunto de sesiones que configuran el programa educativo ¡ASERTIVATE! van a estar basadas en el cuento titulado *Si yo tuviera una púa*². Se llevará a cabo dinámicas activas con los diferentes personajes de la obra, con el objetivo de incentivar y motivar al alumnado y así alcanzar la finalidad general del presente proyecto educativo: adquirir

² <https://www.mamapsicologainfantil.com/si-yo-tuviera-una-pua/>

habilidades la prevención y la resolución pacífica de conflictos, desarrollando la asertividad, fomentando la autonomía y el respeto en diferentes ámbitos.

Para facilitar la tarea del docente, este mismo proyecto trae consigo una serie de materiales que incluyen información biográfica de las autoras e ilustradora, una presentación del libro que se va a leer, un resumen de los valores y los temas que se tratan y las características de los personajes protagonistas (Anexo 5).

A continuación, se detallan las sesiones:

Tabla 12.

Sesión previa

Sesión previa: evaluación 1	Fecha: 2-11-2021
Se realizará una sesión previa en la que se repartirá al alumnado un cuestionario que de forma anónima deberá responder con sinceridad de esta manera se conocerá lo asertivo qué es o no ese grupo-clase.	

Tabla 13.

Sesión 1

Sesión 1. Introducción al valor de la "asertividad".	Fecha: 9-11-2021
En la primera sesión se realizará una introducción al valor de la <i>asertividad</i> . Para ello se procederá a la lectura o escucha de un cuento y se conocerán a los personajes de la obra con profundidad, para posteriormente empatizar con ellos.	
Actividades Desarrolladas	
1. Visionado y/o escucha de un cuento	Duración: 20 minutos
Objetivos específicos: 1 y 2	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC	
En primer lugar, se procederá a la proyección de un vídeo el cual narra el cuento titulado <i>Si yo tuviera una púa</i> o bien, a la lectura del mismo, en caso de tenerlo. Al finalizar, se procederá a reflexionar de manera conjunta sobre las actitudes y/o comportamientos de los diferentes personajes del cuento; de esta manera, el docente con la participación del alumnado, hará una introducción sobre el concepto que se va a trabajar durante el resto de las sesiones: Asertividad.	
Recursos materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador con conexión a internet. - Proyector. - Pizarra digital. - Altavoces. - Cuento. (Anexo 6) 	
2. Conocemos a los personajes	Duración: 40 minutos
Objetivos específicos: 2, 4 y 11	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC, CSIE	
En segundo lugar, se procederá a conocer en profundidad a cada uno de los personajes que aparecen en la obra, para después, poder empatizar con ellos. Para ello, la clase será dividida en 6 grupos, ya que hay 6 personajes, sin contar al protagonista, Pepincho (el docente se encarga de él).	
A cada grupo se le asignará un personaje, se les entregará un dibujo de ese mismo y entre todos deberán colorearlo, además deberán describirlo en un papel sin olvidarse de mencionar los comportamientos que tiene con Pepincho.	

Finalmente, lo pegarán en la pizarra de clase para que todos conozcamos el diseño y las características de los personajes.

Recursos materiales:

- Dibujos de los personajes para colorear. (Anexo 7)
- Pizarra.
- Material escolar.

Tabla 14.

Sesión 2

Sesión 2. Los comportamientos	Fecha: 16-11-2021
En la segunda sesión se profundizará y experimentará sobre los diferentes tipos de comportamientos existentes (agresivo, pasivo y asertivo). Para ello se desarrollarán diferentes dinámicas basadas en los personajes del cuento <i>Si yo tuviera una púa</i> .	
Actividades Desarrolladas	
1. Pasivo, agresivo y asertivo	Duración: 30 minutos
Objetivos específicos: 2, 3, 4, 5 y 11	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC, CSIE	
<p>El docente iniciará la actividad haciendo un recordatorio de lo trabajado en la sesión anterior (sesión 1) y, también mostrará dos muñecos (erizo con púas y erizo sin púas) presentando así las características y comportamientos que describen al protagonista del cuento, Pepincho.</p> <p>A continuación, se dividirá al grupo-clase en los mismos grupos de la sesión anterior y se les dejará unos minutos para que repasen los comportamientos de cada uno de sus personajes y ensayen una pequeña dramatización de los comportamientos de ese en la obra.</p> <p>Seguidamente, por orden, los grupos creados en la clase anterior, saldrán al centro de la clase y tendrán que describir a su personaje, mencionar sus comportamientos y, además deberán dramatizar la escena elegida al resto de la clase.</p> <p>El docente cuando finalicen la dinámica, comentará los comportamientos y los gestos que identifican a cada uno de los personajes del cuento durante la actividad, e incluso profundizará más sobre los comportamientos y gestos que se identifican con los diferentes tipos de comportamiento (agresivo, pasivo y asertivo). Finalmente, colocará un papel con el comportamiento que tiene cada personaje con Pepincho debajo del dibujo que se corresponda y hablarán de quiénes son y quiénes no son buenos amigos de Pepincho.</p>	
Recursos materiales:	
<ul style="list-style-type: none">- Folios en blanco.- Material escolar.- Dibujos personajes.- Muñeco Pepincho con púas. (Anexo 8)- Muñeco Pepicho sin púas. (Anexo 8)- Carteles con nombres de comportamiento (Anexo 9)	
2. El jardinero y el vecino	Duración: 30 minutos
Objetivos específicos: 2, 3, 4 y 5	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC, CSIE	
<p>Con el objetivo de asegurar que el alumnado ha asimilado y comprendido el contenido trabajado hasta el momento (comportamiento: asertivo, agresivo y pasivo). El docente solicitará al grupo que se postulen seis voluntarios para teatralizar tres breves escenas. Las situaciones a representar son las mismas, pero cambian los roles de cada uno.</p> <p>Antes de dramatizar las escenas se les explicará a los voluntarios/as los roles a asumir. Además, antes de cada actuación hay que informarle al público de la situación problemática que observarán.</p>	

Para concluir, se reflexionará sobre las tres escenas se le pide al grupo que identifique en cada una los tres tipos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo y los asocien a los personajes del cuento. Además, deberán indicar los elementos que se toman para asociar a cada escena el tipo de respuesta

Finalmente, se analizará lo que sucede ante cada manera de comunicarse, cuales son los resultados, identificar cual es la respuesta ideal y por qué y se reflexionará acerca de cómo respondemos en la vida cotidiana.

Recursos materiales:

- Historias de las escenas. (Anexo 10)

Tabla 15.

Sesión 3

Sesión 3. ¿Cómo aplicamos la asertividad?	Fecha: 23-11-2021
En la tercera sesión se realizará una dinámica con el fin de observar cómo y cuánto de asertivo es nuestro alumnado.	
Actividades Desarrolladas	
1. La carta	Duración: 25 minutos
Objetivos específicos: 1	
Competencias clave: CL, CAA, CSC, CSIE	
El colegio ha recibido una carta y un paquete envuelto muy grande de Pepincho para el aula. El docente se encargará de dar este mensaje al alumnado. Posteriormente, leerá la carta que Pepincho les ha escrito. Finalmente, abrirá el paquete y le mostrará al alumnado todo lo que hay.	
Recursos materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> - Carta. (Anexo 11) - Paquete envuelto con muchos objetos (regalos). 	
2. El regalo deseado	Duración: 35 minutos
Objetivos específicos: 1, 6, 7, 8, 9, 11	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC, CSIE	
Se le debe informar al grupo que de manera individual deberán pensar el regalo ideal que quieren recibir. Se debe otorgar el tiempo suficiente para que cada persona escriba su regalo en un folio en blanco.	
A continuación, se deben formar subgrupos de tres personas y en tres minutos deberán elegir dos de los tres regalos que tienen. Luego juntar a los subgrupos para formar grupos de seis integrantes.	
Cuando se junten quedarán seis personas con cuatro regalos, tendrán cuatro minutos para elegir dos regalos. Por último, formar grupos de doce personas y en seis minutos elegir dos regalos.	
Es importante aclarar que si en el plazo de los minutos que se dan para elegir los regalos no llegan a un acuerdo se pierden todos los obsequios. Por lo tanto, al no acordar con qué regalos quedarse, todos perderán el suyo.	
Finalmente, se hará una reflexión para los que no llegaron a acordar la elección de los regalos: ¿Les hubiese gustado llegar a un acuerdo? ¿Por qué creen que no lo consiguieron si lo tenían como objetivo? ¿Qué es mejor para el grupo, que ninguna persona reciba un regalo o que algunos reciban uno? Y para los que llegaron a un acuerdo: ¿Cómo lo lograron? ¿Por qué creen que pudieron conseguirlo? ¿Qué argumentos utilizaron?	
Recursos materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> - Folios en blanco. - Material escolar. - Regalos. 	

Tabla 16.

Sesión 4

Sesión 4. Seguimos practicando	Fecha: 30-11-2021
En la cuarta sesión se procede a realizar un juego para que el alumnado distinga y ponga en práctica todos los conceptos aprendidos sobre la asertividad con la ayuda de los protagonistas del cuento <i>Si yo tuviera una púa</i> .	
Actividades Desarrolladas	
1. Juego animales	Duración: 60 minutos
Objetivos específicos: 6, 7 y 8	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC, CSIE	
El docente deberá repartir una ficha con diferentes frases que concuerdan con cada tipo de estilo comunicativo. Y, en la medida de lo posible, al explicarla, será ideal poner ejemplos con situaciones que se viven en el día a día con el grupo-clase.	
Luego se deberán armar tres equipos: los zorros, perros, conejos o águilas, las tortugas o Pepincho con nuevas púas y Pepincho sin púas. Se les repartirá la ficha y deberán clasificar las diferentes expresiones en uno de los estilos, se les dará tiempo para que reflexionen.	
A continuación, una vez completada la ficha, los mismos grupos, deberán repartirse los tres estilos (zorros, perros, conejos, águilas, tortugas, erizo con púas o sin púas) y deberán inventarse una situación que luego deberán escenificar, para que los demás participantes adivinen quién representa cada estilo.	
Los zorros, perros, conejos o águilas vuelan por encima de todos, solo se preocupan por ellos mismos y hacen lo que sea posible para ellos estar bien sin preocuparse porque los demás estén bien también. Pepincho sin púas no se valora, intenta ayudar a los demás haciendo que éstos se encuentren bien olvidándose de que él no se encontrará bien, no expresa lo que siente. Las tortugas y Pepincho con nuevas púas poseen inteligencia y pueden pensar respuestas asertivas que no consisten en atacar ni en huir.	
Para concluir, en grupo grande se dan a conocer las diferentes respuestas ante cada escena y se analizan si sirven o no para resolver la tensión. Empiezan los zorros, perros, conejos y águilas, siguen los Pepincho sin púas y, por último, las tortugas y Pepincho con nuevas púas.	
Finalmente, se hará una puesta en común, en la que se darán a conocer las respuestas, se identificará por qué actuar como las tortugas o Pepincho con nuevas púas es conveniente. La comunicación asertiva que pueden generar las personas ayuda a resolver o disminuir la tensión. ¿Cuál es el beneficio de resolver una situación de tensión? Además, se hablará de quiénes son buenos amigos y quiénes no lo son.	
Recursos materiales:	
- Ficha estilos comunicativos. (Anexo 12)	

Tabla 17.

Sesión 5

Sesión 5. ¿Qué hemos aprendido?	Fecha: 7-12-2021
En la quinta sesión se realizará una dinámica final con el fin de poner en común las ideas principales del valor de la asertividad aprendidas en con las sesiones anteriores.	
Actividades Desarrolladas	
1. Decálogo	Duración: 60 minutos
Objetivos específicos: 10 y 11	
Competencias clave: CL, CD, CAA, CSC, CSIE	

Como actividad final se explicará al alumnado que es necesario crear un decálogo sobre la asertividad para enseñar al resto del colegio la importancia de este valor y cuáles son los aspectos fundamentales.

En primer lugar, se definirá lo que es un decálogo y se les mostrará algún ejemplo. Seguidamente, se hará una reflexión entre todos para llegar a la conclusión de cuáles son los diez puntos importantes sobre la asertividad.

Finalmente, el grupo-clase quedará dividido en seis grupos con el fin de que cada grupo diseñe un decálogo para las clases pertenecientes al primer nivel (primero y segundo de Educación Primaria), segundo nivel (tercero y cuarto de Educación Primaria) y al tercer nivel (quinto y sexto de Educación Primaria). Cada grupo pegará su decálogo sobre la asertividad en el aula que se corresponda al curso que le ha tocado. Y, para motivar al alumnado se les comunicará que sus decálogos van a ser puntuados por todo el centro educativo, los tres decálogos más votados ganarán un premio.

Recursos materiales:

- Folios blancos A3.
 - Material escolar.
 - Ejemplos de decálogos. (Anexo 13)
-

Tabla 18.

Sesión final

Sesión final: evaluación	Fecha: 14-12-2021
Se volverá a repartir al alumnado el cuestionario con la finalidad de redefinir el programa de intervención ¡ASERTIVATE! en base al diagnóstico de necesidades y a los resultados obtenidos de la intervención. Por último, asimismo, se les entregará a los participantes una encuesta en la que configuran aspectos fundamentales del programa educativo ¡ASERTIVATE! y serán ellos los encargados de evaluarlos. (Anexo 14)	

4.2.7. Evaluación

En primer lugar, se realizará una evaluación inicial mediante la cumplimentación de un cuestionario sobre el estilo de resolución de problemas, asertivo frente al no asertivo, es decir, permite analizar la escala de comportamiento asertivo en los escolares de Educación Primaria (Anexo 15). De esta manera, el docente determina las necesidades y los puntos fuertes del alumnado y, además, sirve para contrastar los resultados con la evaluación final.

Seguidamente, se llevará a cabo una evaluación formativa para obtener datos parciales sobre las competencias y los conocimientos que se van adquiriendo, información que permitirá tomar decisiones pedagógicas ajustadas. Para ello, se llevará a cabo una observación sistemática y planificada mediante pautas de observación constituidas por un conjunto amplio de valores y actitudes establecidas de modo previo, teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables (Anexo 16), que permiten al docente señalar aquellas que se han alcanzado en un tiempo y contexto determinado. Además, este instrumento permite informar a los padres y madres de los objetivos actitudinales alcanzados por sus hijos. También, se adjunta una misma plantilla de evaluación para

evaluar las dinámicas de grupo (Anexo 17). Asimismo, se incluye un cuestionario para que el profesorado pueda evaluar las diversas dinámicas (Anexo 18).

Por otro lado, para la evaluación final se volverá a pasar el cuestionario mencionado con anterioridad en la evaluación inicial con la finalidad de redefinir el programa de intervención en base al diagnóstico de necesidades y a los resultados obtenidos de la intervención.

Finalmente, se realizará una retroalimentación o feed-back entre docente y estudiante para promover una actitud positiva y fomentar la experiencia efectiva que mejore el desempeño estudiantil siendo, además, importante que el alumnado se sienta parte del proceso. Para ello, se repartirá una hoja con una serie de cuestiones (Anexo 17) que tendrán que ir respondiendo con sinceridad para la mejora del programa de intervención para futuros años.

5. CONCLUSIONES

Se presentan las principales conclusiones obtenidas tras la realización del presente trabajo, dando respuesta a cada uno de los objetivos previamente planteados.

La revisión de la literatura científica y de los estudios previos constata, como una primera aportación, que la educación en valores es un concepto amplio y complejo, que se vincula al conjunto de estrategias que tienen como objetivo favorecer un clima de convivencia a través de la socialización, promover el desarrollo personal al alumnado ofreciendo modelos de convivencia basados en el respeto, la empatía, la igualdad, la solidaridad y, más concretamente, en la asertividad, valor en el que se focaliza este trabajo.

Asimismo, la legislación educativa vigente define explícitamente objetivos y contenidos en relación a las actitudes, valores y normas, por ello esta área es fundamental. Las primeras referencias en las leyes se preocupaban por educar en algunos valores concretos (la paz, la igualdad de oportunidades entre sexos...), más adelante se dio una conexión entre los contenidos conceptuales con las destrezas y valores, estableciendo así temas transversales buscando formar al alumnado en actitudes y valores. Actualmente, además de esa conexión, se busca la puesta en práctica de los valores para potenciarlos en la ciudadanía.

Gracias a la aplicación del cuestionario y al análisis de sus respuestas, se ha observado que la mayor parte de las reacciones de los niños son asertivas; pero, por el contrario, en algunas ocasiones se han visto reacciones pasivas o agresivas. Por este motivo, se ha confirmado la necesidad de trabajar la asertividad en el campo de la educación en valores, para potenciar y enriquecer las habilidades sociales en el alumnado. De esta forma, se trabajan los estilos comunicacionales que permiten a cada individuo ser libre y capaz de expresar sus sentimientos, eligiendo sus propias acciones respetando sus derechos y los de los demás.

Para potenciar todos los aspectos relacionados con la asertividad se ha confeccionado una propuesta de intervención educativa destinada, en su mayor parte, a fomentar las habilidades y relaciones saludables en el grupo de iguales, así como afianzar el desarrollo de diferentes competencias comunicativas. Este plan de acción hace uso de un cuento como recurso pedagógico e hilo conductor de todas las dinámicas activas y prácticas (importante no trabajar exclusivamente de manera teórica los conceptos y practicarlos para que el alumnado se apropie de ellos) que configuran las sesiones; además, permite trabajar otros valores como la autoestima, la autonomía y la amistad. Finalmente, se presenta una evaluación para que los docentes y el alumnado puedan

expresar sus opiniones con la finalidad de realizar mejoras según las experiencias vivenciadas y poder rediseñar el programa educativo para conseguir resultados óptimos de cara a futuras intervenciones.

Por último, es preciso señalar que las conclusiones aquí descritas deben ser tomadas con cierta cautela, ya que el contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio y la muestra de participantes es limitado, por lo que no pueden extrapolarse a la población en general. Las limitaciones han sido provocadas por la crisis del COVID-19, más concretamente el confinamiento al que se ha sometido toda la población. Esto, ha obligado a reajustar el procedimiento metodológico y los objetivos del TFG. Por el contrario, y viendo el lado positivo de esta situación, se ha fomentado la creatividad y la búsqueda de alternativas y soluciones.

Se espera que en el futuro la educación en valores sea primordial en la educación de los niños, siendo el profesorado consciente de la importancia y la repercusión que tiene éste en la sociedad. Además, de crear propuestas educativas activas, dinámicas que no se centren exclusivamente en la teoría y que hagan que el alumnado se apropie de ellos mediante la práctica y, que todos los agentes implicados en la educación de los niños trabajen de manera conjunta para garantizar el éxito.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, M. y Batista, N. *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. <https://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm>
- Azkarate, A. (2019). *Educación en valores: buenas prácticas y eficacia escolar* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- Berengueras, M. y Vera, J.M^a. (2015). *Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. Supervisión 21 38, 1-23*. <https://cutt.ly/Uu1qBgM>
- Bernabé, M^a.M. (2013). *Legislación educativa española y educación en valores. Revista de educación y humanidades, 4, 257-267*. <https://cutt.ly/zu1wSI7>
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía – Conserjería de Educación y Ciencia.
- Bueno, J. (noviembre de 2011). *Asertividad*. [Mensaje en un blog]. <https://secretosdepros.com/conducta-asertiva/>
- Caballo, V.E. (1983). *Asertividad: definiciones y dimensiones. Estudios de Psicología, 13, 52-62*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>
- Carrasco, L. (2009). *Educación en valores*. Santo Domingo: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por lo que se establece el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, de 16 de junio de 2014, nº 74, pp. 11203.
- De la Peña, V., Hernández, E. y Rodríguez, F.J. (2003). *Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años)*. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 2, pp. 11-25*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=795203>
- De Sosa, M.A. (2011). *Influencia de la asertividad en el estilo comunicacional de los miembros de parejas de entre uno y cinco años de convivencia en la ciudad de Rosario* (Tesis doctoral). Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
- Elexpuru, I., & Medrano, C. (2001). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Emonautas. *Cuentos para vivir las emociones*. <https://www.emonautas.com/producto/si-yo-tuviera-una-pua-2a-edicion-tapa-dura/>

- Escudero, M. (2018). *Qué es la asertividad y cómo trabajarla*.
<https://www.manuelescudero.com/que-es-la-asertividad-y-como-trabajarla/>
- Haydon, G. (1997). *Enseñar en valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata.
- Isorna, M. (2008). *Experiencias de convivencia escolar. Importancia de la asertividad: de Padrón a Catoira*. *Revista Comillas*, 313, 39-40.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1594/1355>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, jueves 4 octubre de 1990, nº 238, pp. 24172-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 25 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 2006-7899.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, de 10 de diciembre de 2013, nº295, pp. 2013-12886.
- Maluenda, J., Navarro, G. y Veras, M. (2017). *Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universidades chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey*. *Revista de Estudios y Experiencias de Educación*, 16(31), 55-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067472>
- Martínez, M. (2001). Educación y valores democráticos. En OEI, *La educación en valores en Iberoamérica. Papeles Iberoamericanos*. Madrid: Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Moreno, N. (2007). *Educación en valores* (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, Perú.
- Naranjo, J.A. (2014). *La influencia de la conducta adictiva a internet en el desarrollo moral de adolescentes escolarizados de Quito-Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). *Familia y transmisión de valores*. *Revista Bibliid*, 15, 33-56. <https://cutt.ly/0u1rn2i>

- Paez, J. (2016). *Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. Foro de Educación*, 14 (21), 217-226.
<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/439>
- Palomo, A.M. (1989). *Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 79-90.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>
- Pastor, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Galicia.
- Pérez, C. (2008). *Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. Revista Bordón*, 60, 99-112.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691995>
- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Prieto, M.A. (2011). *Actitudes y valores. Revista innovación y experiencias*, 41, 1988-6047. <https://cutt.ly/cu1r3eO>
- Raul, E. (julio de 2017). *Los distintos tipos de asertividad*. [Mensaje en un blog]. <https://www.tutareaescolar.com/asertividad.html>
- Rodríguez, G (2010). Sentimientos y actitudes en la escuela. En B. Todo, & A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM.
- Valdemoros, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja. Servicio de publicaciones.

7. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario plataforma Forms

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=RwmXHJweRUK-oLXOKnd3OyTfk-t5L69Oj_m_jQ8l3MhUMVFNRVRHWVXSENFY2R0dVV0tRVEZHWC4u

Anexo 2. Correo electrónico para solicitar las autorizaciones

Estimadas familias:

Mi nombre es Cristina Morales Lasheras y estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado sobre la educación en valores, más concretamente, acerca del *comportamiento asertivo* en el alumnado. Actuar con asertividad mejora la autoestima, la confianza, defiende los derechos propios, ayuda a la resolución de problemas de una manera respetuosa, fomenta el crecimiento y la realización personal y permite relacionarse con los demás eficazmente y sin conflictos.

Para ello, me gustaría realizar un estudio sobre el nivel de asertividad que manifiestan los niños y niñas entre las edades de 7-10 años, mediante la aplicación de un cuestionario breve (10 preguntas), adaptado para tal fin y este deberá ser contestado de manera anónima. Por lo tanto, solicito su autorización, y en ese caso, **les agradecería que respondieran a este mismo e-mail con un sí, acepto.**

Para poder ver y rellenar el cuestionario se debe pinchar en el siguiente enlace https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=RwmXHJweRUK-oLXOKnd3OyTfk-t5L69Oj_m_jQ8l3MhUMVFNRVRHWVXSENFY2R0dVV0tRVEZHWC4u

En caso de tener algún problema para acceder a él, pónganse en contacto conmigo.

Muchas Gracias de antemano.

Un cordial Saludo

Cristina Morales Lasheras

Anexo 3. Autorizaciones de padres y madres

- J1** Joseanta 1963 <joseanta1963@gmail.com>     
Lun 04/05/2020 12:38
Cristina Morales Lasheras 

Si acepto.
Saludos.

- LZ** Laura Marín Zayas <lmarinzayas@gmail.com>     
Lun 04/05/2020 15:18
Cristina Morales Lasheras 

Hola Cristina, ya han contestado. Un saludo!!

Enviado desde mi teléfono Huawei
- C** Clara <CLARA@II-asesores.com>     
Lun 04/05/2020 17:45
Cristina Morales Lasheras 

Si, acepto.
Ya está hecho

Un saludo,

Clara López
- J** jas <jas@informaticamuscaria.net>     
Lun 04/05/2020 19:09
virginia montorio lazaro <vmlms@hotmail.com>; huget1976@yahoo.es y 8 más 

Si acepto

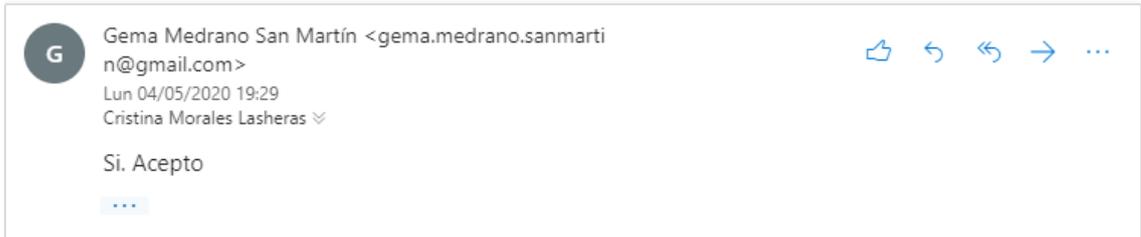

Juan Alvaro Solís - DIRECTOR TÉCNICO - jas@informaticamuscaria.net
www.informaticamuscaria.com - Albará, 11, 28016, Madrid, España. Tel: 919109117 / Fax: 919109118
El contenido de este correo electrónico es confidencial y puede estar sujeto a leyes de privacidad y de protección de datos. Si usted no es el destinatario de este correo electrónico, se le pide que no divulgue su contenido a terceros.
Si usted es el destinatario de este correo electrónico, se le pide que no divulgue su contenido a terceros.
- VL** virginia montorio lazaro <vmlms@hotmail.com>     
Lun 04/05/2020 18:45
huget1976@yahoo.es; alberto.perezbermejo@gmail.com y 8 más 

Si, acepto

Obtener [Outlook para Android](#)

- U** Uriarte Hernández, Francisco Javier <fjavier_uriarte@fremap.es>     
Mar 05/05/2020 16:12
Cristina Morales Lasheras 

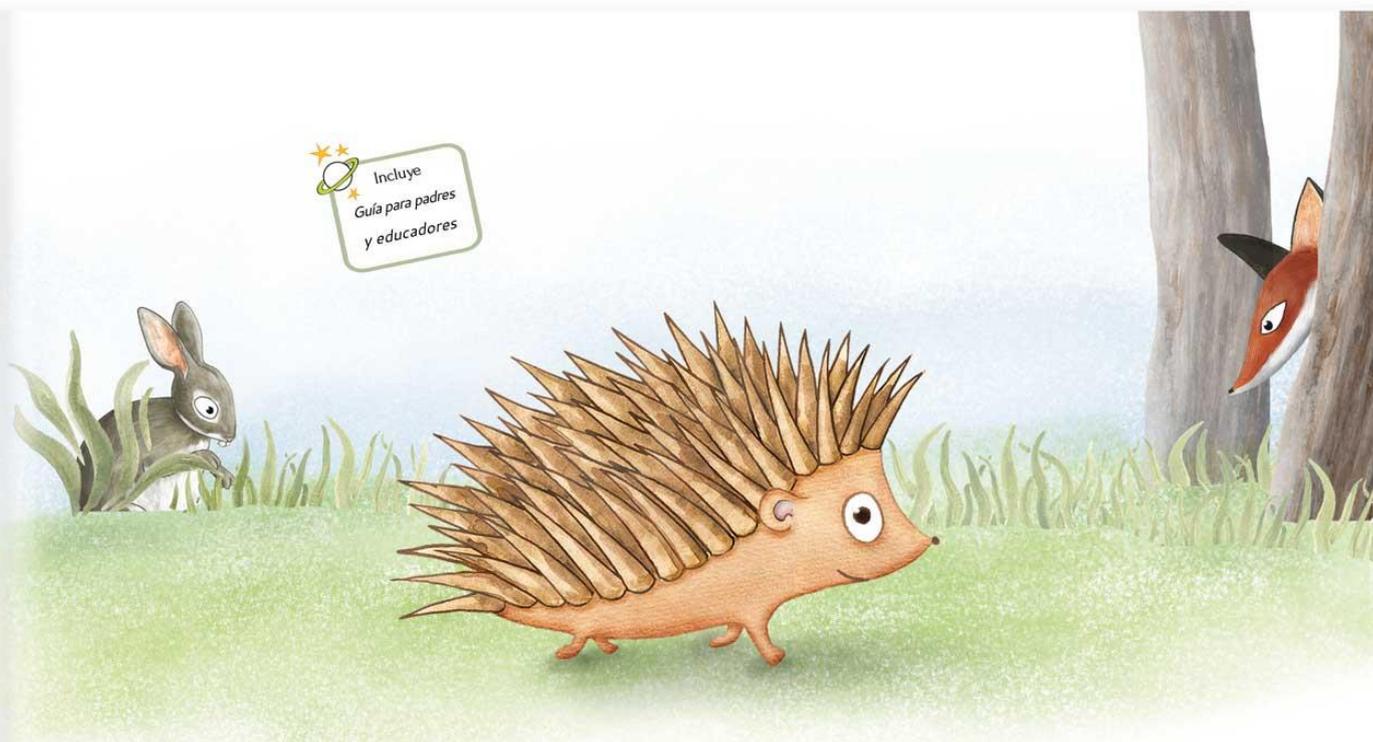
Si acepto.

Anexo 4. Vídeo explicativo

<https://youtu.be/5n7JggriDJY>

Anexo 5. Guía didáctica *Si yo tuviera una púa* para el profesorado



Incluye
Guía para padres
y educadores

Si yo tuviera una púa

em^onaventas

Eva Cemente
Teresa Arias

EVA CLEMENTE



Eva Clemente es la responsable de Emonautas, una editorial de libros infantiles con especial interés por la educación emocional, educación en valores, el cuidado del medio ambiente y del mundo en el que vivimos.

Eva comenzó a estudiar la carrera de Filología, pero se cambió a Bellas Artes, pero hasta 2015 no se centró en el campo infantil, esta idea fue casualidad dado a que no está rodeada de ningún niño en

su entorno cercano. Su primer reto fue ilustrar un álbum, desde aquel momento tuvo que continuar con la ilustración, por este motivo también es la ilustradora de sus cuentos.

Las ideas son variadas, pero siempre el foco principal de éstas viene por intereses particulares, asimismo, hay veces que las historias se le ocurren por frases que escucha por la calle o lee en alguna parte.

Su mano derecha, es Teresa Arias ya que la conoció y se dio cuenta de que sus deseos e intereses iban vinculados a la educación emocional, por lo que decidieron fundar la editorial Emonautas a los pocos meses de conocerse. Hoy en día trabajan por separado.

Teresa piensa que los cuentos infantiles tienen mucho poder por la combinación de diferentes lenguajes: escrito, visual y oral, por ello aprovecha a transmitir mensajes importantes mediante ellos siendo muy cuidadosa a la hora de redactar cuentos intentando ser directivos, evitar los juicios y plantear situaciones emocionales por las que los seres humanos pasan y aportando propuestas que sirven de orientación o acompañamiento, pero intentando, no imponer sus propias respuestas.



Teresa Arias es fisioterapeuta y terapeuta craneosacral en pediatría y embarazo. Además, estudió un máster en Counselling Humanista Integrativo y es especialista en terapia con niños desde este mismo enfoque. Le gusta su trabajo y acompañar a las personas, poder compartir con ellas todo lo que ha aprendido, vivido y creado a lo largo de todos sus años. Asimismo, es escritora, fundó Emonautas de la mano de Eva

Clemente pocos meses después de conocerse debido a que tenían el mismo deseo y los mismos intereses por la educación emocional.

DATOS DEL LIBRO

El precio de este libro es de 17,90 euros, viene con una guía pedagógica para madres, padres o docentes. La edad recomendada para su lectura es desde los 5 hasta los 99 años y este cuento enseña valores como la asertividad, la autoestima y la amistad.

Por otro lado, tiene 60 páginas en las que aparecen ilustraciones, su formato es de 21 x 29,7 cm y en cuanto a su encuadernación la tapa es dura.

Finalmente, se publicó en octubre de 2018, pertenece a la editorial *Emonatuas* y a la colección *Me lo dijo un pajarito*.

RESUMEN DEL LIBRO

Pepincho Repúa quiere encontrar amigos para jugar. Pero ¿cuánto está dispuesto a pagar para intentar conseguirlos? Un zorro con peculiares aficiones, una perrita muy presumida, un águila que no ha merendado, un sapo que sueña con coronas...Éstos son algunos de los personajes que encontrará este entrañable erizo durante su camino por el bosque. Un viaje cargado de aprendizajes, que le llevará a descubrir qué es la autoestima y lo importante que es aprender a cuidarse y decir que no de vez en cuando. Un cuento que gustará a niños y niñas de todas las edades, desde los 5 hasta los 99 años.

DESCRIPCIÓN DE LOS PERSONAJES DEL CUENTO



Pepincho Repúa es el protagonista del cuento, es un erizo, por lo que tiene unas bonitas púas las cuales les protegen del frío y este no las valora hasta el final del cuento. Asimismo, busca amigos y amigas y para ello realiza todas las acciones que el resto de los animales que aparecen en el

cuento le piden sin saber decir no. Al final del cuento, se da cuenta de lo importante que son sus púas, que un amigo o amiga le ayuda y le quiere, no se aprovecha de él y aprende a decir que no de manera asertiva.



El zorro Rufino tiene el pelo marrón y en el centro el pelo es de color blanco. Este está muy triste porque se le ha roto el calcetín y no puede arreglarlo por falta de material, Pepincho le prestará una de sus púas, además más adelante le pedirá más púas para terminar de hacer una bufanda comprometiéndose a hacerle un abrigo a cambio, el cual no hará al final. Por este motivo, el zorro Rufino no es un buen amigo y no tiene un comportamiento asertivo porque solo se preocupa por sus derechos sin tener en cuenta los de los demás.



Inés, es una perra con unas largas y grises melenas. Además, es muy presumida y necesita de unas horquillas para retirarse el pelo de la cara y que sus bonitos ojos se puedan ver; Pepincho le dará púas para que Inés esté contenta y además ganarse una amiga más. Sin

embargo, Inés se marchó corriendo sin jugar con él, por lo que Inés tampoco es una buena amiga.



El conejo César se encuentra con Pepincho y le recalca lo bonitas que son sus púas, y le pide unas pocas para limpiarse sus dientes después de comer zanahorias. Además, más adelante le pedirá más para repartir a sus invitados. Pepincho cree ser su amigo por presentarle unas cuantas, de sus púas, pero, César en este caso tampoco será un buen amigo, solo se preocupa por sus derechos y los de Pepincho Repúa no. Asimismo, César se enfada con Pepincho porque no tiene suficientes púas para prestarle para que todos

sus invitados tengan limpia dientes.



Águila tiene un plumaje suave y oscuro, unas garras y un pico afilado para cazar a sus presas. Vuela por lo alto del cielo y desde ahí a través de sus ojos vigila a todos los animales que se pasean. Observa a Pepincho, pero no lo reconoce por la pérdida de sus púas, pero aun así le parece apetitoso. Águila, por lo tanto, tampoco es un buen amigo.



Rauda es una tortuga muy buena, salva a Pepincho y a través de una larga conversación le hace reflexionar sobre lo que ha hecho haciendo que este se dé cuenta de que sus púas son muy importantes para él y le sirven para algo (darle calor y protegerle del frío). Asimismo, aprende a decir que no de

manera asertiva, respetando sus derechos y los derechos de los demás.



Sapito, como su nombre indica es un sapo el cual sueña con tener una corona por eso al encontrarse con Pepincho le pide unas cuantas púas para poder creársela, pero este se niega. Y, Sapito como un buen amigo le dice que no pasa nada y que los tiene que cuidar para protegerse. Finalmente, jugarán juntos.

VALORES QUE TRABAJA EL CUENTO

ASERTIVIDAD Y AUTOESTIMA

Una habilidad social imprescindible que nos permite comunicar nuestras opiniones y deseos defendiendo nuestros derechos, de forma honesta, respetando a los demás, pero sobre todo respetándonos a nosotros mismos. Pepincho Repúa, nuestro amigo erizo, en su intento de conseguir un amigo y evitar el rechazo de los demás debido a su baja autoestima es incapaz de dar un no por respuesta hasta tal punto que pierde hasta la última de sus púas.

Educar al alumnado a defender sus intereses, a quererse, a no poner límites a los demás aprendiendo a decir “no” – sin ser agresivos ni adoptar posturas pasivas (o pasivo-agresivas) que lo único que hace es dañarles – debería ser uno de los objetivos como docentes. Al igual que lo es fomentar una sana autoestima y un buen concepto de uno mismo desde la sinceridad, sin caer en elogios vacíos ni falsas expectativas.

AMISTAD

También es un cuento sobre la verdadera amistad o sobre aquellos supuestos amigos que solo se acercan a nosotros por interés. El valor de la amistad es uno de esos valores que los niños y niñas van aprendiendo poco a poco y sobre la marcha. A medida que se van haciendo mayores, van viendo cómo todos aquellos niños y aquellas niñas que en un principio consideran sus amigos y amigas, pongamos el ejemplo el grupo de clase, no lo son en realidad. Poco a poco, van descubriendo que la amistad es una relación desinteresada, basada en la confianza y el respeto, que nada tiene que ver con el compartir simplemente un espacio o un juego.

Explicarles y hacerles ver que a un buen amigo se le ayuda y se le respeta y que ese es el verdadero significado de la amistad es también uno de nuestros objetivos como docentes.

ENLACE CUENTO VIRTUAL

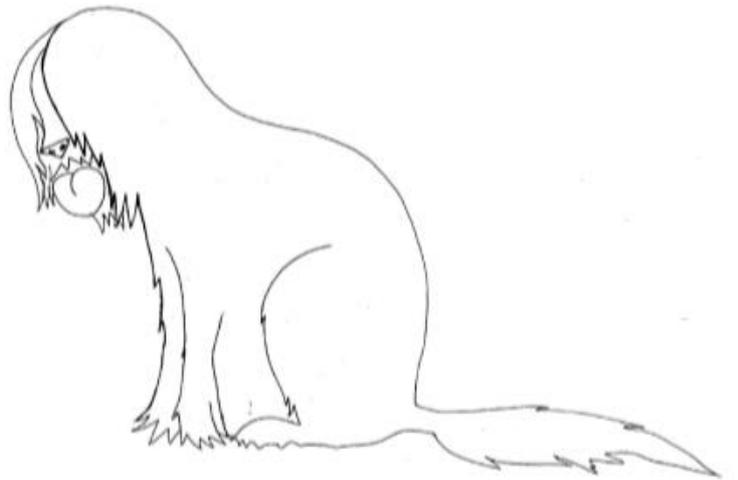
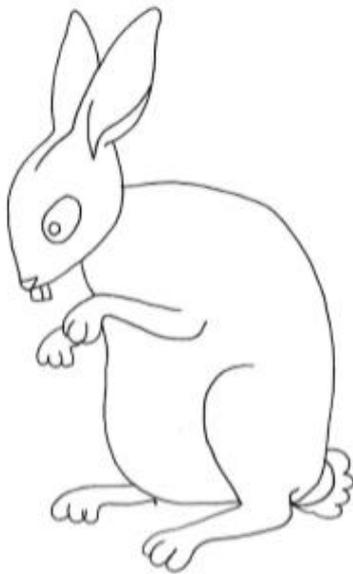
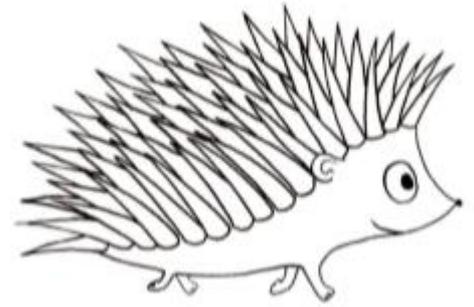
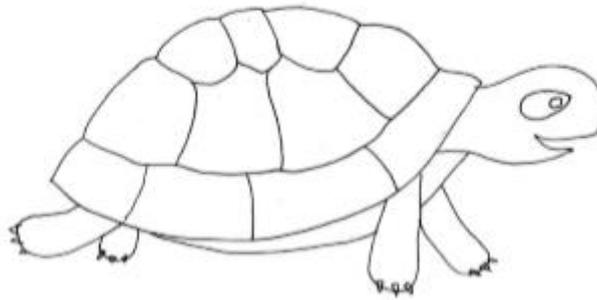
<https://www.youtube.com/watch?v=5fbNDx3TXnY&t=304s>

Anexo 6. Cuento *Si yo tuviera una púa*

<https://www.youtube.com/watch?v=5fbNDx3TXnY&t=304s>



Anexo 7. Dibujos personajes cuento *Si yo tuviera una púa*



Anexo 8. Muñecos Pepincho con y sin púas



**COMPORTAMIENTO
AGRESIVO**

**COMPORTAMIENTO
ASERTIVO**

**COMPORTAMIENTO
PASIVO**

Anexo 10. Historias de las escenas

Primera escena

Una persona amante de las plantas y que cuida mucho su jardín para que siempre este bello convive con un problema habitual. El perro del vecino pasa por encima de las plantas, las rompe y con sus patas desparrama la tierra.

Esta situación no es la primera vez que sucede y se enoja mucho porque le dedica mucho tiempo y esfuerzo para que su jardín este bonito. El vecino se acerca a pedir disculpas y le echa la culpa al perro, lo reta y le dice que no se hace.

Quien hace de jardinero le hace gestos indicando que no se preocupe y se va a la tienda a comprar tierra. Enojado le dice al vendedor de plantas lo que sucede y que está enfadado con el vecino porque siempre sucede lo mismo.

Segunda escena

Se vuelve a repetir la misma situación problemática con el perro, pero esta vez el dueño del jardín amenaza a su vecino con matarle al perro. A los gritos le dice que está cansado de que siempre suceda lo mismo y que no ate al perro.

Le vuelve a repetir que si el perro vuelve a su jardín y le destroza las plantas o lo mata o él va a su casa y le rompe el coche. Toda la conversación sucede a gritos, el vecino lo amenaza diciendo que si le pasa algo al perro lo va a matar.

Tercera escena

Ante la misma situación inicial el jardinero se acerca al vecino y sin gritar le dice que no es la primera vez que sucede. Le explica que está muy enfadado porque le dedica mucho esfuerzo a las plantas.

Luego le pregunta al vecino porque no lo saca con una correa para evitar que le destroce su jardín. El vecino pide disculpas y le ofrece dinero a cambio por el mal que ha causado su perro y en compensación de las plantas.

El jardinero lo rechaza y le dice que no necesita el dinero, sino que haga algo para que el perro no vuelva a su jardín. El vecino le informa que está de acuerdo en pasear con su perro con una correa.

Anexo 11. Carta

Queridos/as alumnos/as:

Como bien me conocéis soy Pepincho Repúa. Me han contado que gracias a mi historia estáis trabajando, reflexionando y viendo la importancia que tiene el quererse a uno mismo, valorarse y saber decir que no respetándote a ti mismo y a los demás. La historia que habéis leído hace unos días, me pasó hace mucho tiempo y con ella aprendí que las personas que te quieren y te valoran son las que verdad valen la pena. Además, de que las personas que realmente te quieren nunca jamás te harán daño, siempre se preocuparán por la búsqueda del bien para ambos.

Debido a vuestro gran trabajo, he decidido enviaros un paquete con algunos regalos para que los disfrutéis. Pero...hay un pequeño problema, últimamente no gano mucho dinero, por lo que no he podido mandaros regalos para todos/as, por lo tanto, seréis vosotros y vosotras quiénes decidáis como repartirlos. **CONFIO EN QUE LO SEPAIS HACER BIEN Y NO HAYA DISCUSIONES.**

Un abrazo muy fuerte y con mucho cariño

Pepincho Repúa

Anexo 12. Ficha estilos comunicativos juegos animales

FICHA ANIMALES Señala con una cruz el estilo que concuerda con la frase. Alguna frase puede concordar en más de un estilo			
	ZORROS PERROS CONEJOS ÁGUILAS (Agresivos)	TORTUGA PEPINCHO CON PÚAS SAPITO (Asertivos)	PEPINCHO SIN PÚAS (Pasivos)
No le importan las opiniones de los demás			
No sabe decir que no			
Escucha a los demás con respeto			
Dice sus opiniones respetando a los demás			
Se deja influenciar			
No le importa hacer daño a los demás			
Puede insultar, amenazar y humillar			
No tiene miedo de decir lo que piensa			
Le asusta lo que los demás puedan pensar			
Sabe decir que no a algo sin sentirse culpable			
Tiene en cuenta las opiniones y sentimientos de los demás			
Actúa con seguridad y firmeza			
Raramente hace lo que quiere			
Se mete con los demás cuando no le parece bien su opinión			
Trata de manipular a otros			
Suelen ser inseguros			
Nunca deciden en un grupo			
Imponen sus opiniones y sus decisiones			

Escucha y acepta otras opiniones			
Consigue que los demás le tengan miedo			
Consigue que los demás le respeten y le escuchen			
Los demás no le tienen en cuenta			

Anexo 13. Ejemplos decálogos sobre la asertividad

CLAVES PARA TENER COMUNICACIÓN ASERTIVA

1. **Claro**. Es importante que el mensaje que quieres comunicar sea claro
2. **Conciso**. Di lo que tengas que decir de la forma más sencilla y corta.
3. **Concreto**. Sé específico
4. **Correcto**. Procura adecuar tu estilo de comunicación a tu oyente.
5. **Coherente**. Que lo que digas tenga su lógica.
6. **Educado**. Ser asertiva no significa ser agresiva
7. **Creativo**. No es imprescindible, pero la creatividad es una forma de mantener a tu audiencia interesada



@WinWordsco

Decálogo de la persona asertiva:

1. Conócete a ti mismo y acéptate incondicionalmente. Eres libre de cambiar lo que a ti no te guste, no lo que no guste a los demás.
2. Maneja adecuadamente sus sentimientos. No hagas una batalla de lo que no lo es, y disfruta a tope de lo que vale la pena.
3. No exijas las cosas que quieres. Pide por favor lo que necesitas. Deja el chantaje emocional para los victimistas.
4. Acepta lo que no tienen vuelta atrás y lucha con esfuerzo por lo que depende de ti. Mantén una actitud activa.
5. Se fiel a ti mismo, responsabilízate de tu vida y de tus emociones. Los demás no tienen la culpa.
6. Trata de tener sentido común, sé congruente y auténtico. Sé tú mismo, así no te equivocarás.
7. Respétate y valórate como persona. Sólo así conocerán los demás el valor que tienes.
8. Ninguna persona, independientemente de la jerarquía, es mejor que tú. Puedes comunicarte siendo franco y directo.
9. Elige a las personas que te rodean. Las relaciones sociales tienen que ser una fuente de bienestar, no de sufrimiento.
10. Expresa adecuadamente tus deseos, opiniones y sentimientos en vez de esperar a que los demás los adivinen.

@patri_psicologa

Anexo 14. Cuestionario final evaluación niños

CUESTIONARIO ADAPTADO POR DE LA PEÑA, HERNÁNDEZ Y
RODRIGUEZ (2003) DEL CUESTIONARIO CABS (ESCALA DE
COMPARTAMIENTO ASERTIVO)

¿Eres niño o niña? Colorea.

Niño

Niña

¿Cuántos años tienes? _____

1. Un/a compañero/a de colegio está haciendo un dibujo y a ti te parece bonito.
¿Qué le dirías?
 - a) No le digo nada.
 - b) Le digo: "Tú dibujo es muy bonito".
 - c) Le digo: "¡Yo lo hago mejor que tú!".
 - d) Otras.

2. Estás haciendo con los Lego un coche o casita que te gusta mucho y tu hermano/a (o amigo/a) te dice que te está quedando mal. ¿Qué le dirías?
 - a) Le digo: "¡Vete tonto! No sabes nada".
 - b) Me pongo triste y no le digo nada.
 - c) Le digo: "Pues a mi me gusta".
 - d) Otras.

3. Ves a tu mejor amigo o amiga triste porque el profesor/a le ha reñido. ¿Qué le dirías?
 - a) No le digo nada.
 - b) Le digo: "Estás triste: ¿Qué te pasa?".
 - c) Le digo: "Fastídate".
 - d) Otras.

4. Un/a amigo/a te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tú no fuiste.
¿Qué le dirías?
 - a) Le digo: "¡Eres un mentiroso!".
 - b) Le digo: "Yo no fui".

- c) Me pongo a llorar.
d) Otras.
5. **Estás haciendo cola en el colegio para ir al baño, y un niño/a que llega después se pone delante de ti. ¿Qué le dirías?**
a) No le digo nada.
b) Le digo: "Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola".
c) Le digo: "¡Vete de aquí, tonto!".
d) Otras.
6. **Un/a compañero/a que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti. ¿Qué le dirías?**
a) Le pregunto: "¿Por qué no me invitaste?".
b) Le digo: "¡Eres malo y bobo!".
c) Me pongo triste y no le digo nada.
d) Otras.
7. **Tú quieres subirte al columpio, pero hay otros niños o niñas que ya llevan mucho tiempo jugando, pero no se bajan. ¿Qué harías?**
a) Le digo: "¡Oye tú, bájate de ahí ya!".
b) Espero a que bajen y si no se bajan me voy.
c) Le digo: "Por favor, ¿me dejáis a mí un poquito?".
d) Otras.
8. **Tus amigos/as están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos/as. ¿Qué harías?**
a) Me quedo mirando y no digo nada.
b) Le digo: "¡Hagan sitio que voy a jugar!".
c) Le digo: "Me gustaría jugar con vosotros/as, ¿me dejáis?".
d) Otras.
9. **En el patio del colegio, un/a niño/a se cae y se da un golpe muy fuerte. ¿Qué harías?**
a) Me río mucho de lo que pasó.
b) Espero a que alguien vaya a ayudarlo; yo no me atrevo.

- c) Me pongo a llorar.
d) Otras.
5. **Estás haciendo cola en el colegio para ir al baño, y un niño/a que llega después se pone delante de ti. ¿Qué le dirías?**
a) No le digo nada.
b) Le digo: "Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola".
c) Le digo: "¡Vete de aquí, tonto!".
d) Otras.
6. **Un/a compañero/a que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti. ¿Qué le dirías?**
a) Le pregunto: "¿Por qué no me invitaste?".
b) Le digo: "¡Eres malo y bobo!".
c) Me pongo triste y no le digo nada.
d) Otras.
7. **Tú quieres subirte al columpio, pero hay otros niños o niñas que ya llevan mucho tiempo jugando, pero no se bajan. ¿Qué harías?**
a) Le digo: "¡Oye tú, bájate de ahí ya!".
b) Espero a que bajen y si no se bajan me voy.
c) Le digo: "Por favor, ¿me dejáis a mí un poquito?".
d) Otras.
8. **Tus amigos/as están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos/as. ¿Qué harías?**
a) Me quedo mirando y no digo nada.
b) Le digo: "¡Hagan sitio que voy a jugar!".
c) Le digo: "Me gustaría jugar con vosotros/as, ¿me dejáis?".
d) Otras.
9. **En el patio del colegio, un/a niño/a se cae y se da un golpe muy fuerte. ¿Qué harías?**
a) Me río mucho de lo que pasó.
b) Espero a que alguien vaya a ayudarlo; yo no me atrevo.

Anexo 15. Evaluación alumnado del proyecto educativo ¡ASERTIVATE!

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=RwmXHJweRUK-oLXOKnd3OyTfk-t5L69Oj_m_jQ8l3MhUMTVQT1IXVEZRQkJUNEFBMEIWWktPSVdZNC4u

Anexo 16. Plantilla de evaluación observación sistemática y planificada mediante pautas de observación para el alumnado de forma individual

(El profesor subraya aquellas pautas a las que se ajusta el alumno)

EVALUACIÓN DE CONCEPTOS

- Conoce el valor de la asertividad.
- Conoce el valor de la autoestima.
- Conoce el valor de la amistad.
- Distingue los comportamientos asertivos y no asertivos.
- Diferencia las conductas pasivas, agresivas y asertivas.
- Identifica las estrategias viables que facilitan el llegar a acuerdos o negociaciones.
- Conoce lo que es un decálogo.

EVALUACIÓN DE ACTITUDES

- Respeto el turno de palabra.
- Cuida los materiales de la clase y los personales.
- Participa activamente y con respeto en las actividades realizadas.
- Reflexiona y empatiza con cada personaje del cuento.
- Adopta de manera correcta el rol que se le presenta.
- Es solidario con sus compañeros e situaciones concretas.
- Se comunica de manera asertiva para llegar a acuerdos.
- Expresa sus sentimientos u opiniones con asertividad hacia los demás.

Anexo 17. Plantilla evaluación observación sistemática y planificada mediante pautas de observación para las dinámicas de grupo

(Se trata de observar la cantidad y la forma de participación y el clima en el que se ha desarrollado la tarea grupal.)

1. ¿Participan todos los miembros del grupo?
2. ¿Hablan todos o solo adopta el rol un miembro del grupo?
3. ¿Hablan todos a la vez y se forman subgrupos?
4. ¿Quién es el que más habla?
5. ¿Quién es el que menos habla?
6. ¿Se escuchan unos a otros?
7. ¿Se cambia el tema con frecuencia o se mantienen centrados en el tema?
8. ¿Se expresan con tranquilidad opiniones contrarias?
9. ¿Se consideran y respetan entre si todos los miembros del grupo?
10. ¿Animan a sus compañeros para que todos participen?
11. ¿Qué se puede hacer para mejorar la participación?
12. ¿Qué se puede hacer para mejorar el clima grupal?

Anexo 18. Evaluación para que el profesorado evalúe las dinámicas

INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
El hilo conductor es el adecuado (cuento Si yo tuviera una púa)		
Empatizar y dramatizar a los diferentes personajes del cuento		
Empatizar y dramatizar situaciones de la vida cotidiana		
Actividad de la carta		
Juego de los animales		
El trabajo en grupo		
El conocimiento y las reflexiones de los valores a enseñar		

Observaciones u otras opiniones de mejora:
