

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA: “UNA PROPUESTA PARA
FOMENTAR LA ASERTIVIDAD EN ADOLESCENTES DE 1 ER.
GRADO DE SECUNDARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

P R E S E N T A N:

MARIA GUADALUPE AYALA REYES

NANCY CASTILLO LINARES

ERICK HERNÁNDEZ MUÑOZ

ASESOR: DRA. LILIA PAZ RUBIO ROSAS

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2008

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 9 |
| CAPÍTULO 1 | |
| LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA ASERTIVIDAD | |
| 1.1 Algunas investigaciones sobre asertividad..... | 13 |
| 1.2 Componentes de la asertividad..... | 16 |
| 1.3 La asertividad y el adolescente en el aula..... | 21 |
| 1.4 Componentes no asertivos..... | 24 |
| CAPÍTULO 2 | |
| EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA | |
| 2.1 Algunas investigaciones sobre aprendizaje cooperativo..... | 29 |
| 2.2 Componentes del aprendizaje cooperativo..... | 33 |
| 2.3 El aprendizaje cooperativo, la asertividad y el adolescente en el aula..... | 37 |
| CAPÍTULO 3 | |
| MÉTODO | |
| 3.1 Tipo de investigación..... | 46 |
| 3.2 Muestra..... | 46 |
| 3.3 Sujetos y escenario..... | 46 |
| 3.4 Hipótesis..... | 46 |
| 3.5 Objetivos..... | 47 |
| 3.6 Técnicas e instrumentos..... | 48 |
| 3.7 Validación de los instrumentos..... | 51 |
| 3.8 Procedimiento..... | 48 |

CAPÍTULO 4

| | |
|--|----|
| ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 54 |
| 4.1 Análisis cuantitativo..... | 59 |
| 4.2 Análisis cualitativo del programa de intervención..... | 62 |

CAPÍTULO 5

| | |
|--|----|
| CONCLUSIONES..... | 75 |
| 5.1 Alcances y limitaciones de la investigación..... | 81 |
| 5.2 Sugerencias para futuras investigaciones..... | 83 |

| | |
|------------------|-----|
| REFERENCIAS..... | 85 |
| ANEXOS 1..... | 89 |
| ANEXO 2..... | 98 |
| ANEXO 3. | 140 |

RESUMEN

Esta investigación exploró si un programa de intervención psicoeducativa de asertividad para adolescentes de 1er. grado de educación secundaria, tiene efectos en la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre y post-prueba de tipo descriptivo. Se aplicó un instrumento de evaluación de asertividad y otro para la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, la muestra estuvo constituida por 39 adolescentes de 11 a 14 años, siendo una muestra no probabilística, con un grupo intacto.

El programa de intervención fue de quince sesiones dirigido a fomentar la asertividad del estudiante, los temas que conformaron la parte teórica del programa de Intervención fueron: concepto, características, comunicación, relaciones y soluciones asertivas,

Los resultados muestran que hay un impacto positivo del programa de intervención, ya que se encontró un incremento en las conductas asertivas y en la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, pues los adolescentes presentaron mayor seguridad al participar, se condujeron con respeto y cooperaron de forma significativa, hallándose así una relación positiva entre nuestra variable independiente y dependiente.

Se procesaron los resultados tanto cualitativa como cuantitativamente haciendo una descripción de los principales hallazgos de la pre y pos-prueba y de la aplicación del programa de intervención.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se presenta una propuesta de intervención para fomentar la asertividad en los adolescentes. Esta etapa del desarrollo vital es crucial ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta. Es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y la provisionalidad, en el que la interacción con sus pares o iguales constituye una fuente importante para el desarrollo de los adolescentes.

Los diversos eventos del desarrollo y los cambios sociales que se producen en la adolescencia hacen que esta etapa sea especialmente relevante para el establecimiento y el mantenimiento de la competencia social.

La tensión entre el individuo y la sociedad se resuelve cuando educamos la autonomía responsable, a través de la cognición y la inteligencia emocional, que puede ser una definición ética de la libertad moral, intelectual y emocional, ya que “supone poseer los recursos personales necesarios para desarrollar los propios planes de vida, pero no arbitrariamente, sino respondiendo de ellos, y responsabilizándose de sus consecuencias”. Las habilidades que forman parte de la autonomía personal son de tres tipos: capacidad de autorregularse, responsabilidad sobre el propio comportamiento y capacidad de defender los propios intereses o deseos (asertividad).

La adolescencia requiere una nueva aproximación a la autonomía, en la que la responsabilidad es fundamental: las dificultades de comunicación que suelen experimentar los adolescentes pueden resolverse cuando han adquirido una buena regulación de su comportamiento en años anteriores.

Para Caballo (1991) en la familia es importante reconocer las capacidades del niño y promover su autonomía, permitirle hacer las cosas a su manera, con límites.

En la escuela la autonomía se adquiere en el plano de la convivencia y en el de las tareas cognitivas, los amigos/compañeros tienen un papel muy importante en el desarrollo de la autonomía personal. Ésta debe favorecer la expresión verbal y enriquecer las capacidades lingüísticas del alumno.

En la institución escolar, el entrenamiento y fortalecimiento de la asertividad puede tener un carácter preventivo de comportamientos desadaptados o de optimización de la capacidad relacional del alumno. A menudo el entrenamiento en asertividad facilita la integración en el grupo, canaliza la agresividad y evita otras conductas inadecuadas. Este tipo de intervención contribuye favorablemente al ajuste del educando, pues potencia sus recursos para expresar sentimientos; solicitar algo; rechazar propuestas inoportunas; iniciar, mantener y finalizar conversaciones; defender los propios derechos, etc. Habitualmente hay que analizar y, en su caso, trabajar aspectos tales como el contacto visual, la postura corporal, la distancia interpersonal, la mímica del rostro, el ritmo al hablar y el tono de voz.

El adolescente como sujeto cultural tiene valores dados por sus familias en muchas ocasiones conectadas y cambiadas por valores dados por sus pares y los valores adquiridos en instituciones como la escuela. La autonomía se adquiere cuando en la familia y en la escuela se le asignan responsabilidades al adolescente. Para Shaffer (2000) la educación indulgente que en cierto modo se ha extendido en los últimos años tiene malas consecuencias; un desarrollo psicosocial sumiso y reservado en sus capacidades comunicativas y afectivas.

Los niños tienen que asumir desde pequeños tareas y deberes. Para cumplirlos son necesarias la disciplina y las normas de comportamiento, ya que de otro modo es imposible que desarrollen una autonomía responsable. La autonomía de acuerdo al Instituto Mexicano de la Juventud, es aquella situación en la que los jóvenes tienen el apoyo necesario, recursos y oportunidades para elegir vivir de forma independiente, conducir sus propias vidas y llevar a cabo una participación cooperadora en todos los sectores de la vida diaria, y ser capaces de tomar decisiones de forma independiente, lo que permite fomentar las propias ideas e intereses. Es en este sentido en donde cobra importancia el entrenamiento de los adolescentes para lograr ser asertivos.

En psicología se dice que una persona es asertiva si está segura de sí misma, se expresa con claridad, se comporta autoafirmativamente y evita ser ignorado por los demás. La persona asertiva es capaz de superar obstáculos y de desempeñar su propio papel. La asertividad es una habilidad social que refleja la energía vital y lleva al sujeto a perseverar hasta conseguir sus metas realistas y positivas.

Para Feixa (1998) en un desesperado afán por encontrarse a sí mismo, el adolescente asume diferentes roles, siendo práctica común que el mismo joven que hoy es un aguerrido defensor de los animales, ayer gozaba haciendo sufrir a su mascota y quizás mañana desate una cacería de ranas. Esto es entendible si comprendemos que el adolescente se esfuerza igual por mantener su individualidad que por el sentido de pertenencia, en donde las relaciones interpersonales presentan afecto, confianza, comunicación, un espacio de crecimiento y un clima de comprensión, experimentando una sensación de bienestar, en donde una persona o grupo nos pertenece y le pertenecemos.

Tomando como referencia los estudios que han mostrado los beneficios de las intervenciones que estimulan la comunicación intragrupo y las interacciones amistosas-cooperativas, esta investigación tiene como objetivo desarrollar un programa de intervención psicoeducativa para fomentar la asertividad a fin de fortalecer la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

En el primer capítulo, se muestra el origen y componentes de la asertividad, así como la asertividad y el adolescente en el aula. Retomando como principales autores a Wolpe (1958), Lange y Jakubowski (1976), Gambrill y Richey (1977), Blanco (1983), Flores (1989), Alberti y Emmons (1999) quienes mencionan que el estudio de la asertividad tiene sus raíces en el desarrollo de la teoría conductual, cuyas bases teóricas se derivan a su vez de los principios conductistas, que plantean a la asertividad como una conducta socialmente hábil que hace al ser humano expresarse adecuadamente ante su entorno social.

En el segundo, se aborda el aprendizaje cooperativo, en donde se retoman los temas: A) el origen y componentes del aprendizaje cooperativo; B) el aprendizaje cooperativo, la asertividad y el adolescente en el aula. Teniendo como referencia la teoría de Vigotsky según Darder y Franch (1994), la cual enfatiza que la interacción social posibilita al alumno a interiorizar mejor, asumir mecanismos de defensa, memorizar, encontrar solución a problemas y a desarrollar habilidades mentales, lingüísticas y sociales.

En el tercero, se ejemplifica la relación asertividad-aprendizaje cooperativo, exponiendo un programa de intervención psicoeducativa de asertividad para fortalecer la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo; se pretende mostrar los componentes y regular las conductas sociales del adolescente, llegando a establecer un entrenamiento mutuo y desarrollar condiciones que le permiten al alumno aprender cooperativamente.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de resultados, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de la investigación. Por último presentamos nuestras conclusiones, alcances, limitaciones, sugerencias y los anexos que componen esta investigación, en donde argumentamos que **el programa de intervención “Buscando la construcción de mi asertividad” constituye una propuesta psicoeducativa adecuada para fomentar la asertividad y propiciar la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.**

Muestra de ello son los resultados que evidencian que conforme fueron pasando las sesiones la participación del grupo fue más proactiva (tolerante, empática, segura, respetuosa e inteligente emocional) y no reactiva (explosiva, agresiva, intolerante, hostil y descontrolada emocionalmente), trayendo como consecuencia conductas asertivas intrapersonales e interpersonales, entre ellas: la iniciativa, la congruencia, el respeto, la empatía, la honestidad, ser críticos sin ser mordaces y la aceptación de las propias capacidades y las de los demás. Lo que sustenta la importancia y eficiencia de este tipo de intervenciones.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente en contextos educativos se presentan factores primordiales que permiten que el estudiante se desenvuelva hábilmente, pero también se encuentran factores importantes que hacen que este desarrollo educativo se lleve a cabo de diferente manera encontrando estudiantes sumisos y callados; o bien, hostiles y agresivos, sin respetarse a sí mismos ni a los demás. Situación que algunas veces origina problemas entre los alumnos o bien entre estudiantes y profesores, lo que también entorpece el trabajo académico y de aprendizaje cuando se trata de actividades que se realizan en grupo.

La adolescencia es una etapa de cambios constantes, tanto físicos como emocionales. Dado que estas transformaciones varían de un adolescente a otro. Podemos encontrarnos jóvenes plenamente conscientes de su sexualidad y otros que aún no se explican las conductas de sus compañeros hacia el sexo opuesto. Lo que sí es una constante es el hecho de lo difícil que le resulta al adolescente asumirse como una persona que dejó de ser niño, pero que aún no es lo suficientemente maduro para ser considerado un adulto y que por lo tanto requiere ser orientado en la toma de decisiones (él quisiera que nadie le dijera lo que tiene que hacer); esto explica, en parte, la problemática que parece caracterizar la relación de los adolescentes con las figuras de autoridad.

Comprender a los jóvenes no significa dejarlos hacer lo que ellos quieran. La conducta del adolescente debe ser normada, sobre todo dentro de una escuela; inmerso en la maraña de batallas que día a día el adolescente enfrenta consigo mismo, se encuentra un ser perdido, carente de identidad, sin un criterio propio; ya que el alumno no sabe quién es, debe al menos saber lo que se espera de él, y es la normatividad escolar la que debe marcar los parámetros que le indiquen claramente qué procesos serán los que juzguen determinada conducta o bien bajo qué parámetros será evaluado un trabajo escolar.

En la adolescencia la comunicación suele desequilibrarse. Surgen nuevas formas de expresión y silencios que dificultan las relaciones familiares. A lo largo de las edades el niño evoluciona hacia una mayor capacidad de comprensión de los demás.

En el nivel cognitivo supera el pensamiento egocéntrico y en el nivel afectivo desarrolla las respuestas empáticas. Pero la maduración natural del adolescente no es suficiente para que ejercite adecuadamente sus capacidades de comprensión, es necesario el modelado por parte de las figuras de referencia, como son sus padres y profesores.

Éstos deben además animarle y proporcionarle ocasiones para escuchar a los demás, comprender diferentes puntos de vista e interesarse por las circunstancias de otras personas.

También es necesaria una pedagogía contra los prejuicios, enseñar a los alumnos a reconocerlos y a desmontarlos, para asegurar que puedan tener una visión ajustada de la realidad en la que viven. La empatía es una respuesta afectiva sensible a la situación de los demás, que se desarrolla y profundiza a medida que el niño madura, pero que igualmente requiere de una pedagogía muy cuidadosa, ya que lo que nos interesa es que la respuesta empática lleve a un comportamiento prosocial.

En la infancia la empatía surge ante situaciones que el niño observa directamente, y a medida que crece se convierte en una respuesta menos inmediata, más elaborada y ajustada a la situación, formando parte de una visión coherente del mundo y de las circunstancias vitales de uno mismo y de los demás.

La violencia social, la pérdida de distancia entre lo real y lo simbólico (el “como si” del juego de la niñez), la naturalización del insulto, la cultura y la escasa capacidad de espera de los adolescentes llevan a que en la escuela las situaciones conflictivas dificulten la función educativa, las prácticas docentes y el aprendizaje.

Con respecto a lo anterior, Darder y Franch (1994) mencionan que es necesario encaminar el área de desarrollo potencial del alumno, estimulando y activando en él un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en aprendizaje interno del estudiante.

Darder y Franch (1994) al igual que Vygotsky, afirman que la base del conocimiento es eminentemente social y que el aprendizaje tiene lugar en la interacción con otras personas y sugieren que el adolescente primero debe recibir un entrenamiento asertivo que le permita conocer y desarrollar habilidades asertivas en su entorno escolar, para poder participar en equipo no solo trabajando también para aprender cooperativamente y después construir su propio aprendizaje.

La aplicación o desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes son importantes ya que es la adolescencia la etapa más susceptible debido a los múltiples cambios que tienen en ella, desde físicos hasta conductuales. Por lo antes expuesto, este trabajo se guiará por la siguiente pregunta: ¿Un programa de intervención psicoeducativa dirigido a fomentar la asertividad fortalecerá la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo en adolescentes de 1er. grado de secundaria?

Capítulo 1

Las habilidades sociales y la asertividad

CAPÍTULO 1

LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA ASERTIVIDAD

1.1 ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE ASERTIVIDAD.

Durante los años 70's inició el interés por el estudio de la asertividad lo que dio origen a varios enfoques: uno de ellos fue el **humanista**, que ve a la asertividad como una técnica para el desarrollo de la realización del ser humano; otro es el enfoque **conductual** que plantea al aprendizaje social, como una conducta asertiva o no asertiva, se puede aprender a través de la observación de modelos significativos que la presentan; y el enfoque **cognoscitivo**, el cual sostiene que enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad permitirá al ser humano identificar y aceptar sus propios derechos y los de los demás.

En las últimas décadas, apoyándose en los enfoques humanista, conductual y cognoscitivo, la asertividad ha sido objeto de investigaciones que pretenden su conceptualización, medición objetiva y efectos de su aplicación en diversos ámbitos como el clínico, laboral y educativo; sin embargo, en este caso nos adentraremos a las investigaciones orientadas al enfoque conductual las más importantes son:

Gutiérrez (1994) encontró que las respuestas emocionales inadecuadas que un individuo presenta son el resultado de un aprendizaje logrado mediante los procesos del condicionamiento clásico o del condicionamiento operante, a través del reforzamiento de las habilidades conductuales.

Egozcue (1997) investigó a la asertividad y al género en estudiantes de Ciudad Universitaria del D. F. Su objetivo fue: saber si existían diferencias de género, estadísticamente significativas.

En el mismo sentido Concha y Rodríguez (2001) dieron a conocer una investigación sobre la asertividad en estudiantes de Ciudad Universitaria del D.F. con un enfoque epidemiológico. Su objetivo fue promover la prevalencia (frecuencia) de casos de no asertividad que se registran dentro de la población estudiantil.

Como instrumento se utilizó el inventario de asertividad de Gambrill y Richey (1975) estandarizado para la población mexicana del Distrito Federal por Guerra (1996); teniendo una muestra de 1000 estudiantes del interior del campus de Ciudad Universitaria del Distrito Federal.

El análisis estadístico realizado en este estudio indica que, de manera general, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en su conducta asertiva, pero si se presentan algunas diferencias significativas importantes al analizar por separado cada una de las dimensiones específicas, las cuales son: 1. Rechazar peticiones, 2. Admitir limitaciones personales, 3. Iniciar contactos sociales, 4. Expresar sentimientos positivos, 5. Afrontar la crítica de los demás, 6. Discrepar de las opiniones de otros, 7. Conducirse asertivamente en situaciones de servicio, 8. Expresar sentimientos negativos.

De acuerdo con los resultados, las mujeres son más asertivas que los hombres en situaciones relacionadas con expresar sentimientos positivos, hacer halagos, defender sus derechos en situaciones personales y manifestar molestias enfado o desacuerdo; mientras que los hombres se comportan más asertivamente ante factores como reconocer limitaciones personales, iniciar contactos sociales, hacer peticiones, resistir la presión de otros, defender opiniones, afrontar situaciones molestas y emitir conductas de confrontación.

Las investigaciones antes mencionadas nos permiten tener un panorama de la construcción del aprendizaje conductual mediante los procesos de condicionamiento clásico y condicionamiento operante, a través del reforzamiento de habilidades sociales que dan pauta a comportarnos de manera asertiva dentro de un grupo para lograr un aprendizaje cooperativo.

Como menciona Bandura (1969) la reducción de obstáculos cognoscitivos y afectivos serán necesarios para actuar de manera asertiva y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica activa, la cuál permitirá la obtención de un aprendizaje cooperativo dentro del salón de clases.

A continuación se mencionan algunas definiciones conductuales sobre el término asertividad:

Lange y Jakubowski (1976), Gambrill y Richey (1977), Blanco (1983) y Flores (1989) plantean a la asertividad como una conducta socialmente hábil que hace al ser humano expresarse ante su mismo entorno social.

Masters (1980) y Wolpe (1958) definen a la asertividad como la expresión adecuada dirigida a otras personas, cuya aplicación lograría, reducir ansiedades y temores interpersonales que impiden que el sujeto defienda sus derechos.

Por otra parte Alberti y Emmons (1999) la plantean como el comportamiento que permite al ser humano actuar de acuerdo a sus intereses. Defender opiniones sin sentirse culpable, expresar sentimientos con honestidad y comodidad, obteniendo derechos individuales sin transgredir a los demás.

Para Caballo (1991) la asertividad o conducta socialmente hábil, es el conjunto de acciones emitidas por un individuo en contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo adecuado a la situación, respetando las conductas de los demás y generalmente resuelve los problemas inmediatos surgidos en una determinada situación.

Tomando en cuenta características de los conceptos anteriores de: Gambrill y Richey (1977), Blanco (1983) y Caballo (1991), **como un conjunto de habilidades sociales, que permiten actuar de forma positiva para lograr nuestros propósitos, aumentando la confianza, congruencia, honestidad, empatía y seguridad, respetándose a si mismos y a los demás.**

1.2 COMPONENTES DE LA ASERTIVIDAD.

El enfoque conductista: Adler (1977) plantea que la adaptación de los individuos al panorama social y cultural como producto de una socialización efectiva se caracteriza principalmente por la asimilación de actitudes, motivaciones, componentes visuales, paralingüísticos y verbales básicos involucrados en la comunicación asertiva.

COMPONENTES VISUALES: constituirán la base para establecer una comunicación asertiva. En ellos se destacan: el contacto visual, la distancia corporal, la expresión facial, los gestos, la postura y los movimientos.

a) **El contacto visual:** un contacto visual inadecuado puede denotar ansiedad, deshonestidad, vergüenza, aburrimiento o desconcierto; incluso cuando los individuos no están conscientes de la insuficiencia del contacto de la otra persona. Otros individuos pueden reaccionar, inconscientemente de dos maneras: evadiendo o tomando ventaja de la persona que lo usa.

El contacto con los ojos se presenta de tres formas distintas que son: demostrar que se presta 1) atención e indica inclusión, 2) muestra la intensidad de un sentimiento y 3) proporciona retroalimentación.

b) **La distancia corporal:** este concepto sirve para determinar la distancia correcta que debe existir entre una y otra persona. Depende de las normas culturales y sociales establecidas para cada caso. Cada tipo de distancia determina el poder, la autoridad o nivel de interacción que existe entre las mismas.

Bower y Bower (1980) mencionan que es importante saber, que para establecer una comunicación asertiva se debe estar consciente del tipo de espacio recomendable, según sea el caso, de acuerdo con el mensaje que se desea expresar.

c) **La expresión facial:** junto con la mirada, es el medio más rico e importante para expresar emociones y estados de ánimo. Podemos utilizar las expresiones faciales (es decir, la cara en movimiento y no como un objeto estático) como medio de conseguir una mejor comprensión de lo que nos comunican los demás.

Principalmente y aparte de la expresión de emociones, la expresión facial se usa para dos cosas:

1. Regular la interacción.
2. Reforzar al receptor.

d) **Los gestos:** es cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Son los movimientos del rostro. No tienen nada que ver con las muecas, ni con la deformación del gesto natural. La expresión gestual tiene la ventaja de revelar vividamente nuestros pensamientos, granjearnos la atención rápida e inspirar simpatía.

e) **Postura y movimiento corporal:** Hybels (1982) indica que la postura puede reflejar motivaciones internas a través de los siguientes componentes:

COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS: Los componentes paralingüísticos no se refieren al contenido de lo que se dice, sino a la forma en como se dicen los mensajes, es decir, existe una clara distinción entre la manera en la que una persona emplea las palabras (comunicación verbal) y como emplea su tono de voz.

Las características importantes para el tono de voz:

a) **Volumen:** es la fuerza con que se emplea la voz, es responsabilidad del que habla ajustar el nivel de voz en función de la distancia que lo separa de la otra persona.

En una conversación asertiva el volumen tiene que estar en consonancia con el mensaje que se quiere transmitir. Un tono demasiado bajo, por ejemplo, puede comunicar inseguridad o temor; mientras que si es muy elevado transmite agresividad y prepotencia.

b) **Tono o entonación:** la entonación sirve para comunicar sentimientos, es la inflexión de la voz y modo particular de decir una cosa, según la intención o el estado de ánimo del que habla.

c) **Fluidez:** las vacilaciones, falsos comienzos y repeticiones son bastante normales en las conversaciones diarias. Sin embargo, las perturbaciones excesivas del habla pueden causar una impresión de inseguridad, incompetencia, poco interés o ansiedad.

d) **Claridad y velocidad:** el emisor de un mensaje asertivo debe hablar con una claridad tal que el receptor pueda comprender el mensaje sin tener que reinterpretar o recurrir a otras señales alternativas. La velocidad no debe ser muy lenta ni muy rápida en un contexto comunicativo normal, ya que ambas anomalías pueden distorsionar la comunicación.

El enfado, la tensión y el miedo, pueden asociarse con las verbalizaciones rápidas, mientras que la pena o la depresión con las verbalizaciones lentas.

COMPONENTES VERBALES: El habla se emplea para describir sentimientos, razonar o argumentar, entre otros. En este sentido, las palabras empleadas dependerán del contexto situacional en el que se encuentra la persona, el papel desempeñado en esa situación y lo que intenta conseguir. La conversación es el instrumento verbal a través del cual se transmite información y debe contar con ciertos elementos que faciliten la misma como son:

a) **Duración del habla:** está directamente relacionada con la asertividad, la capacidad de enfrentarse a situaciones y el nivel de ansiedad social.

b) **Retroalimentación:** cuando se habla, la persona necesita información intermitente y registrar cómo están reaccionando los demás, de modo que pueda modificar sus verbalizaciones en función de ello.

c) **Preguntas:** Castanyer (1997) menciona que el no utilizar preguntas puede provocar sensación de desinterés o descortesía en la conversación.

Por otra parte Castanyer (1997) describe a las personas asertivas si tienen escucha activa con tres patrones de conducta:

1) Comportamiento externo:

- Habla fluida, seguridad, sin bloqueos ni muletillas, contacto visual directo pero no desafiante, relajación corporal y comodidad postural.
- Expresión de sentimientos tanto positivos como negativos, defensa sin agresión, honestidad, capacidad de hablar de los propios gustos e intereses, discrepar abiertamente, y pedir aclaraciones, así como de saber decir no y aceptar errores.

2) Patrones de pensamiento:

- Conocen y creen en derechos para sí y para los demás.
- Sus convicciones son en su mayoría, racionales.

3) Sentimientos y emociones:

- Buena autoestima, no se sienten inferiores ni superiores a los demás, satisfacción en las relaciones, respeto por sí mismo.
- Sensación de control emocional.

Un estilo asertivo de conducta permite comunicar tranquila y eficazmente cual es nuestra propia postura, permitiendo dar a conocer y perseguir los propios objetivos respetando los derechos de los demás.

Caballo (1991) menciona que legalmente los derechos asertivos básicos son derechos que se tienen por el hecho de existir y que consideran a las personas como seres en igualdad de circunstancias.

Por lo que para llevar a cabo un entrenamiento asertivo en el desarrollo del ser humano es importante dar a conocer los derechos asertivos:

DERECHOS ASERTIVOS BÁSICOS

1. A considerar tus propias necesidades.
2. A cambiar de opinión.
3. A ser tratado con respeto y dignidad.
4. A cometer errores.
5. A rehusar peticiones sin sentirte culpable o egoísta.
6. A tener y expresar tus propios sentimientos y opiniones.
7. A pedir lo que quieres.
8. A hacer menos de lo que eres humanamente capaz de hacer.
9. A establecer tus propias prioridades y tomar tus propias decisiones.
10. A sentirte bien contigo mismo.
11. A tu privacidad, a que te dejen solo.
12. A calmarte, tomar tu tiempo y pensar.
13. A pedir prioridad.
14. A tener éxito.
15. A obtener la calidad relativa a lo que pagaste.
16. A ser feliz.

Los derechos antes mencionados son de vital importancia para lograr una comunicación y una conducta asertiva. Habría que fomentarlos ya que todos y cada uno de ellos forman parte de su entorno social y educativo.

1.3 LA ASERTIVIDAD Y EL ADOLESCENTE EN EL AULA.

Algunos años atrás, ser asertivo como también tener iniciativa, autogestión, liderazgo, motivación de logro y desarrollo, búsqueda activa de soluciones, innovación y mejoras, no era algo que se esperaba de los adolescentes en el aula. Más bien, se valoraba la obediencia, el apego a las funciones asignadas, y la capacidad para llevar acabo fielmente las tareas para el logro de un buen aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, una respuesta asertiva siempre producirá los efectos de un trabajo personal bien hecho; entre ellos, el respeto por uno mismo, dejando como consecuencia, una buena interacción en el aprendizaje cooperativo.

Aguilar (1987) menciona que actuar asertivamente promueve una comunicación más efectiva y satisfactoria, planteando una serie de componentes básicos para el propio desarrollo cooperativo escolar y personal, por lo que propone ciertos criterios:

- a) Respetarse a sí mismo: implica concebirse como un ser humano con necesidades que deben ser cubiertas, valorándolas en su justo nivel sin menospreciarlas o subestimarlas para proporcionarse el bienestar general.
- b) Respetar a los demás: significa aceptar incondicionalmente a los demás sin prejuicios y saber que existen diferencias de pensamiento y acción, derechos y necesidades que se deben cubrir sin disminuirlas o minimizarlas.
- c) Ser directo: es ser claros y concisos en el mensaje que se quiere emitir, sin rodeos, con el contenido exacto pero respetuoso, evitando las confusiones o adivinanzas.
- d) Ser honestos: es ser congruente con lo que se piensa, se siente, se dice y se hace, sin engaños hacia los demás y con respeto, lo que facilita la comunicación consigo mismo y con los otros.
- e) Ser apropiado: significa que se conoce el momento y el lugar exactos en que se tiene que intervenir para decir o hacer sin perjudicar a los otros; es decir, ser prudente.

f) Control emocional: implica el conocimiento de las causas que provocan el dominio de las emociones, sin negarlas u olvidarlas.

g) Saber decir no: involucra la gran responsabilidad del manejo de las palabras dichas, su beneficio o perjuicio personal en los otros. En cuanto a la expresión de deseos, de sentimientos positivos o negativos, de discrepancias y de saber decir no, sin sentirse culpable.

h) Saber escuchar: es saber relacionarse con empatía y apertura sincera, proporcionando retroalimentación ante los mensajes de los demás con una clara comprensión de lo escuchado y así evitar conflictos o malas interpretaciones del adolescente.

i) Ser positivo: significa reconocer los aciertos personales y de las otras personas y expresarlo. En consecuencia implica evitar las críticas mordaces y la intencionalidad de cambio hacia el perfeccionismo.

j) Lenguaje no verbal: este descubre la emoción y los sentimientos, por lo que se hace necesaria la congruencia entre lo que se expresa verbal y corporalmente.

Dentro de estos componentes básicos para el desarrollo personal y escolar se involucra también la escucha activa, ya que la habilidad de escuchar es esencial para el éxito del proceso comunicativo en el ámbito personal y escolar.

Por lo que Bower (1980) menciona que en el contexto del aula las interacciones no sólo responden a lo que el alumno hace y cómo lo hace. También es importante saber por qué y para qué realiza o no algo.

Es aquí en donde la práctica del conjunto de habilidades asertivas tiene un alto interés personal y social. Si por un momento imaginamos a cada uno de los miembros pertenecientes a un equipo de trabajo académico, comunicándose mediante estas condiciones, probablemente coincidiremos en afirmar que automáticamente bajaría el nivel de agresividad y hostilidad, de tal forma que aumentaría el entendimiento mutuo, crecerían las posibilidades de ser hábiles sociales e incrementaría el entusiasmo por seguir aprendiendo cooperativamente, creándose así las condiciones necesarias para generar relaciones realmente productivas en el ámbito escolar.

Así la confrontación de la conducta pasiva, agresiva y asertiva que se da dentro del aula y en los contextos educativos, puede conducir consecuencias positivas: el adolescente se respeta a sí mismo, aprende a escuchar a los demás, se controlan más las emociones para no atropellar el diálogo y se acrecientan los problemas por no dialogar a tiempo, se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario, se evita la angustia por cosas inútiles, se actúa de manera justa y motivante, se logra la integración al grupo y se consiguen las metas trazadas. Por que la asertividad es una habilidad que proporciona al adolescente herramientas necesarias para su desarrollo personal y escolar.

1.4 COMPONENTES NO ASERTIVOS.

Caballo (1993) refiere que la conducta no asertiva implica la violación a los propios derechos del individuo al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos y pensamientos, creencias u opiniones. En consecuencia se percibe a la persona de manera autoderrotista, violento con constantes disculpas o inseguridad, con incapacidad para decir no, de tal modo que los demás no lo toman en cuenta, ni le hacen caso.

Estas conductas son las formas con las que el sujeto trata de apaciguar a los demás y evitar conflictos aún a costa de su integridad, lo que le causa sentimientos de incompreensión, culpabilidad, ansiedad, depresión, baja autoestima, pasividad, frustración, insatisfacción, soledad, bloqueo, resentimiento y la sensación de ser constantemente manipulado. Suele tener una evaluación de sí mismo inadecuada y negativa, sentimientos de inferioridad, tendencia a mantener papeles subordinados en sus relaciones para aprender cooperativamente.

Rodríguez y Serralde (1991) señalan que la persona no asertiva respeta a los demás pero no a sí mismo. Hace sentir a los demás culpables o superiores, en relación a cómo sea el otro y tendrá la constante sensación de estar en deuda. También se da el perjuicio en la comunicación tornándose poco afectiva lo que impide el adecuado intercambio social y por consiguiente la incapacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Por lo que Aguilar (1987) menciona que la conducta no asertiva puede manifestarse de las siguientes formas:

- Tener dificultad para rehusar una petición.
- Dejar que otros abusen de ti.
- No poder expresar un deseo o incomodidad.
- Apenarte ante situaciones comunes.
- Sentirte víctima.
- Sufrir desmotivación.
- No atreverte a reclamar algo legítimo.

- Posponer el enfrentamiento de situaciones humanas en donde es necesario aliviar conflictos.
- Abrumarte ante el exceso de demandas de los demás.
- Perder fácilmente la espontaneidad.
- Padecer porque se da más de lo que se recibe.
- Acumular sentimientos hasta explotar.
- Dar demasiada importancia al que dirán, o a la aprobación de otros.
- Bloquearte cuando la expresión es necesaria.
- Hacer cosas que realmente no se desean.
- Lastimarte ante la poca valía personal.
- Exceso de tensión y/o miedo en el intercambio social.
- No atreverte a dejar una relación interpersonal nociva.
- Sentirte incapaz.
- Condicionar la autoestima personal a la aceptación de otro, aun cuando vaya en perjuicio de sí mismo.
- Dar más valor a las creencias y convicciones de los demás que a las propias.
- Experimentar inseguridad en situaciones sociales.
- Preocuparte por caerles bien a todos.

Por otra parte Castanyer (1997) alude ciertas características no asertivas y lo realiza a través de tres patrones de conducta:

1) Comportamiento externo:

- Volumen de voz bajo, habla poco fluida, bloqueos, tartamudeos, vacilaciones, silencios y muletillas.
- Huida del contacto ocular, mirada baja, cara tensa, dientes apretados o labios temblorosos, manos nerviosas, postura tensa e incomoda.
- Inseguridad para saber qué hacer y qué decir.
- Frecuentes quejas a terceros.

2) Patrones de pensamiento:

- Las personas consideran que así evitan molestar u ofender a los demás. Son personas sacrificadas.
- Piensan y creen que es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo.
- Tienen constante sensación de ser incomprendidos, manipulados y no tenidos en cuenta.

3) Sentimientos y emociones:

- Impotencia, mucha energía mental, frecuentes sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, deshonestidad emocional, sentirse agresivos y hostiles, pero no lo manifiestan explícitamente y a veces no lo reconocen ni ante sí mismos.
- También pueden sentir ansiedad y frustración.
- Pérdida de autoestima y falta de aprecio hacia las personas no asertivas.

A su vez Rodríguez y Serralde (1991) mencionan que las personas no asertivas pueden clasificarse en cinco tipos básicos:

1. El individuo permite que lo desplacen: no sabe ni cuando ni cómo defenderse permaneciendo pasivo ante cualquier situación.
2. El individuo con dificultades en la comunicación: puede presentar comunicación cerrada, indirecta, insincera o seudo asertiva e inapropiada.
3. La persona que sufre una grieta asertiva: algunas personas pueden fallar en una o dos áreas de asertividad y tener éxito en otras.
4. El individuo con insuficiencia de conducta: presenta dificultades en algunas conductas específicas, que pueden ser aprendidas a través de prácticas asertivas.
5. La persona con bloqueos específicos: ésta sabe lo que tiene que hacer y posee la habilidad para realizarlo, pero el miedo que tiene al rechazo, enojo, escrutinio, evaluación crítica, intimidación, incluso a hacer el ridículo, la inhiben para llevar a cabo acciones concretas.

Los componentes no asertivos permiten que el adolescente identifique los comportamientos no efectivos en la interacción que se presenta en el proceso del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, para Castanyer (1997) no existen los “tipos puros”, ya que nadie es puramente asertivo debido a que las personas tienen tendencias hacia alguna de estas conductas dependiendo de la problemática que se presente y de la importancia que tenga para ellas; por lo tanto, ningún adolescente mostrará la misma conducta todos los días. Ya que en ellas se ven involucradas: la historia personal.

Capítulo 2

El aprendizaje cooperativo en el aula

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA

2.1 ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Las bases y principios del aprendizaje cooperativo tienen su origen en el campo de la Psicología Social, por lo que la investigación empírica sobre cooperación y competición no es algo nuevo. Según Ovejero (1990) Thorndike en 1938 investigó sobre si dos o más individuos resolvían mejor los problemas cooperativamente que aisladamente, concluyendo que la superioridad de “dos cabezas” piensan mejor que una y que la solución a cualquier eventualidad sería la idónea.

De igual forma Deutsch (1949) definió a la situación cooperativa como un aprendizaje social superior en donde las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las secuencias y los logros de sus objetivos, de tal manera que un alumno tiene la visión de poder retroalimentarse y así alcanzar sus objetivos y los de sus compañeros.

De este modo dos de las piedras angulares que fundamentan el aprendizaje cooperativo son: La unidad de meta para todos los participantes y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla y, además, entendiendo la interacción como fuente de aprendizaje cooperativo, considerando que las instituciones educativas deben aprender a usar sus autonomías generando espacios que permitan la reflexión conjunta de los adolescentes fortaleciendo así su sentido de pertenencia.

Echeita (1995) menciona que el alumno atendiendo a sus necesidades, debe considerar el abordaje de temáticas que aún son percibidas como tabú en las aulas. No se debe privar al estudiante de la capacidad de acción, por el contrario se debe alentar su actitud positiva en proyectos de aprendizaje cooperativo.

Puesto que el adolescente necesita ser reconocido, ser protagonista del hacer escolar, se debe terminar con la inacción, replanteándose permanentemente el cómo hacer, desde un punto de vista conceptual, democrático, que implica la apertura a un rico y complejo debate que recorre el campo filosófico, jurídico, pedagógico y psicosocial basado en principios de equidad, calidad e integración en el aprendizaje cooperativo del adolescente.

Tal y como lo argumenta Vigotsky en una de sus premisas principales en donde señala que los seres humanos no sólo son producto de la biología sino también de la cultura.

Los procesos psicológicos son producto de nuestra historia personal y social y es el lenguaje el medio más importante que permite al individuo aprender de su cultura, lo que logra el aprendizaje cooperativo.

Según Hernández (1998) la sociedad es determinante para Vigotsky, ya que el vivir y compartir con otros es lo que origina los procesos psicológicos de aprendizaje superiores. Así, el desarrollo de estos procesos en el ser humano y de los aprendizajes que ocurren dentro y fuera de una institución escolar, dependen sobre todo de los factores socioculturales.

Ruiz (2002) estudió la aproximación Vigotskiana en psicología y en educación: el aprendizaje cooperativo. Determinando que éste se sustenta en la interacción social y en la manera de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta elementos cognitivos, sociales, motivacionales y afectivos.

Vigotsky, señala que Ruiz Turcott fue delimitando su preocupación científica hasta concentrarse en el origen social de la vida mental del hombre como actividad privada de su vida social, por lo que el factor social es determinante en la nueva psicología que quería construir, en el origen y desarrollo de la consciencia como el carácter de los procesos educativos y en particular del aprendizaje cooperativo. Obteniendo así un panorama más amplio sobre la vida y el desarrollo del aprendizaje cooperativo conjuntamente relacionado con las habilidades sociales propuestas por Vigotsky, el cual consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, ya que la integración era producida por los factores personales y sociales. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente.

El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (autos, maquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, por que recalca la interacción de los individuos y su entorno. Para mayor entendimiento del mismo se presentan a continuación algunas concepciones sobre aprendizaje cooperativo:

Ovejero (1990) menciona que el aprendizaje cooperativo es una situación social en donde las metas personales van tan unidas al logro de sus objetivos que se alcanzarán con la colaboración de los propios estudiantes.

Mediante el aprendizaje cooperativo se intentan crear situaciones que permitan aprovechar la fuerza educadora en grupo, hacia cada uno de sus miembros, y así favorecer la interacción y comunicación con el fin de promover relaciones afectivas, cognitivas, sociales y motivacionales.

Tal y como mencionan Echeita y Martín (1990) argumentando que a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, se fomentan actividades críticas y reflexivas entre los puntos de vista de los otros, para favorecer el rendimiento académico y las relaciones socioafectivas. En este sentido, las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar entre el maestro y el alumno, como de los estudiantes entre sí, es muy importante en la construcción del conocimiento.

Esta interacción estudiante-estudiante favorece tanto a quien "aprende" como a quien "enseña", porque los procesos cognitivos: como la percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento, lenguaje se activan en esta relación favoreciendo al aprendizaje.

Ruiz (2002) determina que el aprendizaje cooperativo se basa en el funcionamiento de las relaciones psicosociales entendiéndose éstas como el conjunto de procesos que ocurren en el estudiante, sus compañeros y el profesor, como consecuencia de las estructuras del aprendizaje y los procesos instruccionales que implementa el profesor condicionando un periodo de posibilidad del aprendizaje significativo, ya que este aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Siguiendo las ideas anteriores para dicha investigación se hace la diferenciación entre trabajo cooperativo y aprendizaje cooperativo, tomando en consideración a los siguientes autores: Ovejero (1990), Esteve (1997), Echeita (1995), Fabra (1992), Echeita y Martín (1990), Melero y Fernández (1995), Martí (1992), Monereo (1998), Maté (1996), Hernández (1998), García (2000) y Jonson, Jonson y Holubec (1999) se determina que el trabajo cooperativo se presenta como elemento primario, como siguiente paso se debería presentar el aprendizaje cooperativo, en donde no sólo se observa un trabajo superfluo e individual, que se manifiesta en una apertura rica y compleja sobre algún debate, se vive y se actúa la crítica y la reflexión compartida para lograr así la construcción de un aprendizaje superior e individual a través de la cooperación, no sólo siguiendo un protocolo de indicaciones por cumplir, sino para aprender cooperativamente.

Con lo antes mencionado y para efectos del presente trabajo se utilizará la conceptualización de Vigotsky quien menciona que **el aprendizaje es el resultado de la interacción social, en donde el estudiante aprende de los otros y con los otros**. En este proceso toda función aparece dos veces. Primero en el nivel social; es decir, entre las personas y segundo, en el interior del propio estudiante. Formando así el aprendizaje cooperativo.

2.2 COMPONENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Deutsch (1949) dice que la vida de los adolescentes "educativos", concentra las características dominantes de la sociedad que orienta a la escuela con distintas reacciones que van desde la indiferencia hasta la idealización. En ese camino quedan expresiones de exclusión, discriminación, desconocimiento social de los códigos y demandas afectivas de la adolescencia.

Entonces si los procesos de socialización en la familia y la sociedad son importantes para el rendimiento académico, tal vez lo sea aún más la socialización, a través de la interacción social con los compañeros. Es que la inteligencia es un constructo social, producido socialmente.

Desde este punto de vista, algo realmente fundamental para mejorar el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes será obviamente la potencialización y adopción en clase de una adecuada interacción. Su influencia en la concepción de la enseñanza-aprendizaje es innegable. Para ello Johnson, Johnson y Holubec (1999) definen una serie de características que tienen que darse para que el aprendizaje sea cooperativo:

- **Un elevado grado de igualdad.** Un grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- **Un grado de mutualidad variable.** Es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. La mutualidad es variable en función de que exista o no una competencia entre los diferentes equipos, de una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.
- **Interdependencia positiva.** Los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma que no pueden lograr el éxito sin ellos y deben coordinar sus esfuerzos para poder completar la tarea. De esta manera, los adolescentes comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y comparten su éxito.

- **Interacción promocional cara a cara.** Es un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí, en relación con los materiales y actividades. Por ejemplo, explicaciones de cómo resolver problemas, explicación de experiencias relacionadas con la nueva información.
- **Responsabilidad individual y grupal.** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde.
- **Grupos heterogéneos.** Se coloca a los alumnos de diferentes niveles en cuanto al rendimiento o manejo de sus habilidades.
- **Evaluación grupal.** Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

Por lo tanto el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias metodológicas que enfatizan que el alumno no aprende en solitario, que por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los demás, que combinada con las habilidades asertivas, tenderá a desarrollar una interacción satisfactoria para el logro de un aprendizaje superior. Sin embargo para hacer efectivo lo antes mencionado los integrantes de un equipo de trabajo al interior del salón de clases han de implementar y desarrollar las habilidades asertivas necesarias para consolidar la actitud positiva en el aprendizaje cooperativo.

Tal como lo menciona Ovejero (1990) argumentando que el aprendizaje cooperativo es eficaz para la interacción de los estudiantes en el salón de clases y en el desarrollo de factores cognitivos y psicosociales, por lo que a continuación se presentan dichos factores:

Factores cognitivos.

- *Calidad de la estrategia del aprendizaje.* El proceso de discusión en los grupos cooperativos promueve el descubrimiento y desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje de mayor calidad que los de razonamiento individual.

- *Procesamiento cognitivo de la información.* La repetición oral de la información es necesaria para el almacenaje de la misma en la memoria, proporcionando así una mayor retención y un mejor rendimiento.
- *Habilidades de pensamiento crítico.* Incrementa las capacidades críticas, constructivas y estratégicas de razonamiento de más alto nivel.
- *Proporcionar explicaciones.* Facilita la adquisición cognitiva del material, que induce la fijación de objetivos y de estrategias apropiadas de aprendizaje, con los que se pueden alcanzar los objetivos. La participación activa en la situación de aprendizaje, la explicación a los otros del material aprendido y el examen cuidadoso de la exactitud de las explicaciones, son condiciones necesarias para un aprendizaje cooperativo.
- *Lenguaje y comunicación interpersonal.* El aprendizaje cooperativo fomenta las conversaciones y discusiones entre los miembros del grupo y la exposición oral mejora el lenguaje.
- *Implicación activa.* El grado de actividad/apatía determina en gran medida el rendimiento académico, mientras mayor es el compromiso escolar del estudiante más actividad cognitiva va a aplicar.

Factores psicosociales.

- *Motivación intrínseca.* Se centra en la tarea misma, es decir, en un rendimiento adecuado y exitoso por si y para si.
- *Controversias constructivas.* La controversia promueve una búsqueda activa de más información que conlleva un mayor rendimiento y retención del material aprendido.
Tomando en cuenta la competencia social de los participantes:

Autoestima: es un mecanismo explicativo de los efectos positivos del trabajo en el rendimiento escolar y en la socialización.

Apoyo social: es un valor intrínseco, ya que permite el apoyo de los compañeros para la explicación de la tarea y la motivación.

Cohesión grupal: facilita la integración y aceptación de nuevos elementos y reduce la tensión grupal.

Liderazgo democrático y participación: los miembros del grupo se hacen más independientes, responsables, motivados y más satisfechos de pertenecer al grupo.

Así como los factores anteriormente mencionados son de suma importancia, también tienen un lugar primordial las siguientes necesidades:

1) Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social.

La tarea consiste no sólo en hacer algo en común, sino en aprender algo como grupo, por lo que ha de ser asociada a un reconocimiento grupal conocido y valorado por el alumnado participante en el aprendizaje cooperativo. El reforzamiento social relacionado con la estructura de la recompensa se ha de caracterizar, según Johnson, Jonson, y Holubec (1999), por la supremacía del refuerzo intrínseco frente a los refuerzos extrínsecos y por la recompensa grupal frente a la individual.

En cuanto a la forma de calificar a los adolescentes que trabajan cooperativamente, no hemos de olvidar que el criterio principal es la percepción de una interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo.

2) Heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos.

Su importancia radica en que posibilita las condiciones necesarias para que aparezca primero un conflicto sociocognitivo entre los participantes de una actividad educativa. Además, pone las bases para que ese conflicto pueda ser resuelto. Los grupos de aprendizaje cooperativo son más eficaces cuando son heterogéneos en su constitución.

La idea de la cooperación está relacionada con el concepto lingüístico de intersubjetividad. Ésta se centra en la comprensión compartida de un tema por personas que trabajan juntas y que tienen en cuenta los diferentes puntos de vista de los miembros de un grupo. La intersubjetividad se erige como uno de los principales procesos facilitadores de la construcción compartida de significados y conocimientos.

3) Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito.

Sin duda, la responsabilidad individual tiene que ver con la responsabilidad de cada miembro del grupo, tanto el aprendizaje de sus compañeros como del propio. Como afirman Melero y Fernández (1995), cuando el éxito del grupo depende del aprendizaje de todos, todos los miembros del grupo aprenderán. La responsabilidad se centra en realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua y así facilitar el aprendizaje de todo el grupo.

El aprendizaje cooperativo viene caracterizado por un elevado grado de igualdad de roles y una mutualidad comunicativa variable entre los componentes del grupo.

Aunando a esto la postura de Esteve (1997) quien hace referencia a la base teórica de Vigotsky, quien explica que todo aprendizaje se produce por la interacción social, determinando que nuestras funciones psicológicas y nuestros logros se originan en nuestras relaciones, considerando importante para el desarrollo cognitivo de las personas la colaboración del grupo, por lo que hay que aumentar el tiempo en que los adolescentes aprenden cooperativamente.

Así que el aprendizaje cooperativo, particularmente en la situación escolar, debiera considerar varios elementos que la conforman tales como: profesor, estudiantes, interacción social, grupo y zona de desarrollo; son los principales factores que pueden intervenir y fomentar el aprendizaje cooperativo. Todo esto con la finalidad de tomar en cuenta la teoría de Vigotsky que actualmente tiene una influencia importante en la investigación sobre cooperación en el aprendizaje dentro del aula.

2.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, LA ASERTIVIDAD Y EL ADOLESCENTE EN EL AULA.

Monereo (1998) argumenta que la finalidad de trabajar con grupos de aprendizaje cooperativo en el aula, es lograr que el estudiante sea capaz de trabajar por sí mismo, regulando sus propias acciones. De acuerdo con Vigotsky para llegar al nivel potencial, se parte del nivel real del alumno donde no puede trabajar sólo y mediante la interacción con otros estudiantes se le proporciona la ayuda que necesita para que logre trabajar en forma autónoma. Esta interacción y esta ayuda pueden lograrse gracias a la organización del aprendizaje cooperativo, diseñando la actividad y la comunicación entre los estudiantes en el salón de clases, por lo que es importante mencionar lo siguiente:

- La situación de aprendizaje cooperativo ayuda al crecimiento del equipo así como a cada uno de los miembros que lo conforman en la construcción de sus conocimientos.
- Para implementar la situación de aprendizaje cooperativo en el salón de clases, el profesor debe tener presente:
 - Que no basta conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo, sino profundizar en todo lo referente a esta metodología.
 - Estar dispuesto al cambio total en cuanto a la didáctica (tradicional) utilizada anteriormente.
 - Que el profesor aprende mientras enseña y el estudiante enseña mientras aprende.
 - Que el trabajo en grupo sea el núcleo del proceso de aprendizaje cooperativo.
 - Planificar la instrucción, considerando los objetivos que se pretenden, los contenidos, las técnicas, los medios, la conformación de los equipos, etc.
 - Programar actividades o tareas como planificar, coordinar, discutir, motivar, reestructurar, tomando todas las posibles variables que intervienen e identifican el aprendizaje cooperativo.

- Aprender a trabajar cooperativamente.
- Ser especialista en la(s) asignatura(s) que imparte.
- Considerar las nuevas actividades que conllevan la situación de enseñanza-aprendizaje alrededor del concepto de aprendizaje cooperativo (teniéndose al profesor como mediador).

Siguiendo a Fabra (1992), Martí (1992) y Maté (1996) mencionan que el trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica. Ahora parece importante volver sobre él en un momento en el que no sólo se acentúa el individualismo y la competición, sino que se ven como naturales dentro de nuestra práctica educativa y su reflejo en la sociedad.

Vivimos, por tanto, en una inercia que parece necesario contestar y ofrecer alternativas, desde la visión de una educación renovadora y que sirva al conjunto de la sociedad y no a intereses particulares.

Existe otra circunstancia que hace de ésta una situación oportuna para desarrollar en la escuela el trabajo y aprendizaje cooperativo. Vivimos en una realidad cada vez más plural, tanto sociocultural como étnica.

El trabajo cooperativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, trabajando por un fin común sin necesidad de aprender significativamente, mientras que el aprendizaje cooperativo es también una herramienta pero más profunda, ya que esta nos proporciona no solo herramientas para trabajar en equipo sino que se trabaja de forma significativa aprendiendo de y con un equipo y no solo trabajando.

Se mantiene la idea de que trabajando por separado profesorado, familias, recursos sociales y la administración, sobre el alumnado, éste, por su cuenta, va a tener capacidad de conjuntar las piezas del rompecabezas y darle una coherencia final que le va a convertir en un ciudadano apto para enfrentarse a la vida. Es un error pensar que todas las personas tienen las mismas posibilidades para encajar las piezas, y además que lo hacen prácticamente a la vez.

También es un error pensar que elaborando las piezas por separado, éstas se acoplarán correctamente.

No se puede esperar que se supla la falta de cooperación, también, entre los diversos sectores que afectan a la educación del alumnado, por la capacidad espontánea de este.

El trabajo en equipo es una laguna que, en general, tienen los centros escolares. Trabajar conjuntamente no es garantía de eficacia, pero coordinando acciones es posible alcanzar objetivos eficientes para lograr un aprendizaje cooperativo y no solo un trabajo cooperativo que no haya sido significativo para el alumno.

La interacción dentro del salón de clases es esencial, ya que ésta nos llevará al aprendizaje cooperativo que sin duda tiene mayor significado para el estudiante. Dicha dinámica no sólo es esencial para el estudiante, también para sus compañeros, el equipo y hasta el profesor, siendo este último el mediador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como lo argumenta Hernández (1998) siguiendo a Vigotsky, el docente debe ser el mediador dentro del salón de clases, ya que un individuo que interactúa con otras personas favorece su aprendizaje, estimulando el desarrollo de las potencialidades y corrigiendo las funciones cognitivas no eficientes.

También Echeita (1995) menciona que el docente debe ser capaz de proporcionar un ambiente de seguridad que estimule la participación y la comunicación, el enseñar a los estudiantes que los errores son naturales y, sobre todo, importantes en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el docente debe planificar y desarrollar su enseñanza, pues debe explicar la tarea hasta que el alumno lo tenga todo claro. Supervisar la ejecución de las tareas, proporcionar asistencia, favorecer la participación de todos, estimular el intercambio de ideas, animar la búsqueda de distintos procedimientos, hacer un seguimiento de la ejecución, elaborar un resumen de lo aprendido, elaborar conclusiones, así como detectar errores de contenido o de procedimiento. Esto con la finalidad de fomentar y reforzar el aprendizaje cooperativo en el salón de clases. Por lo anterior será necesario que el alumno alcance cuatro criterios:

1. De participación, el estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje.
2. De igualdad, entendido como grados de simetría entre roles desempeñados por los estudiantes en una situación de aprendizaje grupal.
3. De mutualidad, se refiere al grado de conexión entre los miembros del grupo.
4. De relación tutorial, suele aconsejarse para la colaboración entre experto-novato como elemento clarificador más que como solucionador de problemas.

Estos criterios tienen la finalidad de formar parte del aprendizaje cooperativo exitoso, de alto desempeño y orientado a metas competitivas que implican para cada uno de sus integrantes desarrollar la capacidad asertiva, de modo que esta les permita discrepar con toda propiedad y expresar desacuerdos ante lo que se está realizando.

Aquí la asertividad se puede expresar también en conductas que implican a veces ir en contra de la corriente del grupo, llamando la atención de los demás para mostrarles un camino mejor o las consecuencias de seguir por el camino errado. Advertir un mal resultado para el equipo y omitir su puesta en alerta puede tener consecuencias adversas para todos sus miembros y para la organización de la que forma parte, ya que se podría visualizar el miedo y la ignorancia dentro del aprendizaje.

Para ello los integrantes del aprendizaje cooperativo deben realizar ciertas actividades como:

- Precisar las operaciones necesarias para ejecutar una tarea determinada.
- Identificar la secuencia de las actividades.
- Definir la participación durante el procedimiento de acuerdo a las funciones asignadas.
- Distribuir equilibradamente las cargas de trabajo entre los diferentes compañeros.
- Establecer reglas apropiadas para la toma de decisiones vinculadas con el desarrollo del aprendizaje.

En todo aprendizaje cooperativo hay un proceso en el cual se manifiesta el nivel individual a través de actitudes y comportamientos que pueden facilitar o dificultar la ejecución de la tarea; por ejemplo, se observan fenómenos de aislamiento o identificación, sentimientos de frustración o realización, indiferencia o motivación, entre otros.

De ahí que la educación dirija el desarrollo de los individuos, por lo que surge la propuesta de zona de desarrollo próximo (alcanzado y potencial), como un intento de Vigotsky para presentar un marco teórico o método del cual los individuos podrían aprender o desarrollar los signos y las habilidades sociales. Así, Vigotsky consideró que la adquisición de estos signos y habilidades culturalmente pertinentes es necesaria para la mediación social exitosa y a su vez ésta enseña también signos y habilidades sociales, pertinentes más complejos.

Señalando así, al aprendizaje como condición y promotor para la educación y el desarrollo. Cuando el individuo logra moverse de su nivel actual al potencial, significa que ya hubo apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes o valores, por parte del individuo (educación y desarrollo).

Dicha enseñanza consiste en presentar actividades, estimular al adolescente dentro de su zona de desarrollo próximo y después dar los recursos necesarios para que el individuo tenga éxito, obtenga logros y se desarrolle.

Así, las propuestas de Vigotsky con relación al origen social de los procesos psicológicos superiores, la relación educación-desarrollo, la zona de desarrollo próximo, la internalización y la mediación, de lo individual a lo grupal, de lo intra a lo inter comunicacional, son las que hacen posible la apropiación de conocimientos que fundamentan el aprendizaje cooperativo, permitiendo diversas situaciones:

- El aprendizaje, para Vigotsky es un proceso de mediación que no trata sólo de responder a los estímulos sino de actuar sobre ellos de modo intencional, transformándolos, a través de herramientas (que actúan directamente sobre los estímulos, modificándolos) y de signos (que modifican al sujeto que actúa).
- El diálogo que consiste en la regulación mutua, los individuos que actúan recíprocamente hacia una meta común tienden a regular sus acciones mediante el diálogo.
- El andamiaje, la ayuda decrece a medida que aumenta la habilidad del estudiante en la resolución de la tarea, va acompañado de modelado, corrección y ayuda y se interioriza permitiendo una ejecución eficaz a través de la cooperación del profesor o de otros compañeros más capacitados o de una instrucción mediada.
- La internalización es gracias a la interacción estudiante-estudiante que el proceso interpersonal se transforma en intrapersonal a través de la comunicación entre los participantes del grupo.
- La utilización de la discusión socrática, que implica abordar problemas básicos, profundizar en la información, analizar áreas problemáticas y ayudar a los estudiantes a descubrir sus propias estructuras de pensamiento.
- La apropiación de los elementos mediadores es fundamental para caracterizar los resultados del aprendizaje.
- Evaluación del desarrollo potencial de cada uno de los participantes que conforman el pequeño grupo así como el equipo en su totalidad.
- La mediación del docente desarrollando funciones de observación, supervisión y orientación cuando lo requiera el grupo.

- La colaboración y la cooperación entre los estudiantes propiciada y practicada en el aula para facilitar el aprendizaje significativo.

Complementando y argumentando estas necesidades grupales Vigotsky consideró según García (2000) que cada miembro de un grupo debería crecer y desarrollarse, los integrantes de un grupo deberán ser capaces de hacer hoy, lo que podrían hacer ayer, sólo con la ayuda de otros y así lograr el aprendizaje cooperativo.

También se debe considerar la adquisición de habilidades sociales en el aprendizaje cooperativo, ya que son éstas las que Vigotsky declara como signos y herramientas socioculturales que los humanos utilizan para mediar su interacción con los otros.

García (2000) considera que la educación permite al individuo desarrollarse potencialmente mediante el aprendizaje, entendido como un proceso que se deriva de la interacción y presupone su naturaleza social, con base en su desarrollo anterior, es decir, que las habilidades sociales se dan por las relaciones con otros mejorando la actitud en el aprendizaje cooperativo.

Capítulo 3

Método

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo investigación es descriptivo, pues esta busca las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Éste selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga. El diseño es cuasi-experimental con un diseño pre y pos-prueba a través de dos instrumentos: Inventario de Asertividad y test de Aprendizaje Cooperativo con un solo grupo (intacto), ya que se busca una relación causal entre las variables, Sampieri (2003).

3.2 MUESTRA

Fue una muestra no probabilística, de grupos intactos, ya que se tomó un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no fue manipulada para la presente investigación. Sampieri (2003).

3.3 SUJETOS Y ESCENARIO

La muestra con la que se trabajó fue de 39 adolescentes de 1er. grado de secundaria cuyas edades oscilaron entre los 11 y 14 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio bajo, con nivel cultural bajo, ubicada en la Delegación Tlalpan.

La investigación se llevó a cabo dentro de las instalaciones de una secundaria pública diurna, turno matutino. Está cuenta con 12 salones de grupo, los cuales están contruidos de ladrillos y concreto, de aproximadamente 5 metros por 5 metros, cuentan con: pizarrón blanco, pizarrón de multimedia, mesas de trapecio para dos personas, sillas de madera, ventanas grandes con protecciones de metal y luz eléctrica. Asimismo cuentan con salones de cómputo, música, ingles, dos laboratorios con: agua, luz eléctrica, gas y drenaje, audiovisual, auditorio, biblioteca, sala de maestros, bodega, baños únicamente en la planta baja y 6 salones de talleres, todo esto ubicado en 3 niveles de construcción, acompañados de un patio muy extenso y escaleras de emergencia.

3.4 HIPÓTESIS

Hipótesis de trabajo. El programa de intervención fortaleció el nivel de asertividad y la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

Hipótesis nula. El programa de intervención fortaleció la asertividad, pero no la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

Hipótesis alternativa. El programa de intervención no fortaleció la asertividad, ni la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

Variables

Variable Dependiente: Actitud positiva ante el Aprendizaje cooperativo

Variable Independiente: Asertividad

3.5 OBJETIVOS

General.

Explorar si un programa de intervención psicoeducativa puede fomentar la asertividad para fortalecer la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, en adolescentes de 1er. grado de educación secundaria.

Específicos.

- Diseñar un programa de intervención psicoeducativa, que fomente la asertividad y fortalezca la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo con adolescentes de 1er. grado de secundaria.
- Aplicar el programa de intervención psicoeducativa, en un grupo de adolescentes de 1er. grado de educación secundaria.
- Valorar si el programa de intervención psicoeducativa fomento la asertividad y fortaleció la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas utilizadas para la aplicación del programa de intervención fueron primordialmente el manejo de la empatía con los adolescentes acompañada de actividades que consideramos no cotidianas dentro de sus actividades escolares tales como: ejercicios lúdicos y vivenciales (solución a actitudes no asertivas de ellos y de sus iguales) y actividades en equipo al aire libre (colage, escenificaciones y rotafolios con puntos de vista y soluciones asertivas) con las que se pretendía llegar al logro de nuestros objetivos.

Al inicio de la intervención se realizó una presentación y una actividad con la finalidad de integrar e integrarnos al grupo para así poder contar con su cooperación durante el periodo de la aplicación del programa de intervención, además de su participación y disposición en el llenado de los instrumentos (pre y pos-prueba), los cuales se presentan a continuación:

Inventario de asertividad de Gambrill y Richey

Para medir la asertividad se utilizó como instrumento de medición el Inventario de Asertividad elaborado originalmente por Gambrill y Richey (1975) y estandarizado para la población mexicana del Distrito Federal por Guerra en 1996. Este inventario es una prueba de auto-informe que fue desarrollada con fines de investigación e intervención clínica, es aplicable a la población adulta en general y está formado por 40 reactivos que plantean diferentes situaciones de interacción personal con extraños, amigos, compañeros y parejas de acuerdo a ocho dimensiones de la conducta asertiva:

1. Rechazar peticiones.
2. Admitir limitaciones personales.
3. Iniciar contactos sociales.
4. Expresar sentimientos positivos.
5. Afrontar la crítica de los demás.
6. Discrepar de las opiniones de otros.
7. Conducirse asertivamente en situaciones de servicio.
8. Expresar sentimientos negativos.

Test de aprendizaje cooperativo

Para medir el aprendizaje cooperativo se utilizó el test de ¿Sabes trabajar en equipo? elaborado por Rojas (1993), el cuál fue modificado y jueceado para medir la actitud ante el aprendizaje cooperativo, siendo este una escala tipo Likert, consta de veinte reactivos, conformado por dos subescalas; la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo y la actitud negativa ante el aprendizaje cooperativo, las cuales se espera que sean contestadas de modo afirmativo.

Para efectos de la presente investigación se tomará en cuenta la subescala actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, ya que nuestro objetivo es medir únicamente dicha actitud.

Taller “Buscando la construcción de mí asertividad”

Descripción del programa de intervención: el taller consta de 15 sesiones de cincuenta minutos cada una, las cuales fueron delimitadas con base al marco teórico y los instrumentos de evaluación, así como la recapitulación de información necesaria para el desarrollo de los temas, retomando a los siguientes autores quienes hacen algunas aportaciones sobre asertividad: Adler (1977), Bower y Bower (1980), Hybels (1982), Caballo (1993), Rodríguez y Serralde (1991), Aguilar (1987), Bandura (1969), Castanyer (1997), dicha información se anexa a la mecánica de cada actividad, la cuál esta basada en un enfoque conductista, presentando los siguientes temas a desarrollar:

| Tema | Sesión |
|--|---------------|
| Presentación del taller Integración grupal Presentación del equipo | 1 |
| Concepto de asertividad | 2 |
| Comunicación asertiva | 3 |
| Características asertivas | 4 |
| Características no asertivas | 5 y 6 |
| Características asertivas y no asertivas | 7 |
| Conductas asertivas | 8 y 9 |
| Respuestas asertivas | 10 |
| Conductas no asertivas | 11 |
| Relaciones no asertivas | 12 |
| Derechos asertivos | 13 |
| Solución asertiva | 14 |
| Cierre del taller | 15 |

En cada una de las sesiones a desarrollar, se llevó a cabo una actividad, la cual nos permitió conocer y evaluar la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, durante la intervención los alumnos utilizaron los elementos asertivos mostrados durante cada sesión permitiéndoles aplicar sus propios criterios para aprender cooperativamente.

Las técnicas de dicho programa de intervención se enfocan a la asertividad a través de la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, ya que dichas técnicas están encaminadas a fomentar y desarrollar actitudes cooperativas, de tal forma que la asertividad queda explícita y el aprendizaje cooperativo implícito.

3.7 VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La elección del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey como instrumento de medición se debió a la información requerida para esta investigación, de entre las escalas de asertividad traducidas al español, ésta presenta normas para su calificación en la población mexicana del Distrito Federal utilizada por Concha y Rodríguez (2001). Los coeficientes alfa de Cronbach y de consistencia interna obtenidos para esta prueba fueron de 0.924 y 0.922 respectivamente, lo cual indica una alta confiabilidad.

Los reactivos que se manejan abarcan una amplia gama de conductas asertivas, además de que las subescalas establecidas presentan la ventaja de considerar tanto un factor emocional, al medir el grado de incomodidad subjetiva, como un factor conductual, al evaluar la probabilidad de la respuesta asertiva. Incluyendo así las dos principales dimensiones que conforman la conducta, el nivel de grado de incomodidad y la probabilidad de respuesta. Finalmente se puede agregar que sus formas de aplicación y calificación son sencillas y rápidas.

Para la validación del instrumento Aprendizaje Cooperativo al no ser un instrumento estandarizado para educación, se llevaron a cabo modificaciones, en donde los reactivos originales del instrumento ¿Sabes trabajar en equipo? de Rojas (1993) fueron contextualizadas al ámbito escolar y en específico para adolescentes de 1er. grado de educación secundaria.

Dicho instrumento fue jueceado por 5 profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Unidad Centro, mencionando las siguientes modificaciones:

- La redacción de las instrucciones, ya que no eran entendibles para los adolescentes, por lo que fueron parafraseadas a un contexto más familiarizado para el adolescente.
- Reactivo número 3, especificar el tipo de habilidad a la que se hace referencia, haciéndose referencia a la habilidad social.
- Reactivos 10 y 14, la redacción era repetitiva para ambos reactivos, sin embargo su propósito era distinto, por lo que se modificó su redacción acorde a su propósito.
- Reactivo 20, contextualizar la redacción del reactivo en cuanto al sentido de la investigación.

Después de dichas modificaciones los profesores coincidieron en que el instrumento es apto para explorar el nivel de actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

3.8 PROCEDIMIENTO

Se comenzó con la construcción de un diseño de intervención, seguido de la aplicación del inventario de asertividad y el test de aprendizaje cooperativo, como pre-prueba, posteriormente se aplicó el programa de intervención, el que constó de 15 sesiones de 50 minutos cada una, al término de la intervención se aplicaron nuevamente el inventario de asertividad y el test de aprendizaje cooperativo (pos-prueba).

Con los resultados obtenidos se continuó con la clasificación de los adolescentes, a través de los rangos estandarizados en cada instrumento, es decir, con el inventario de asertividad en: asertivos y no asertivos y con el test de aprendizaje cooperativo en: actitud alta, media y baja ante el aprendizaje cooperativo, con los que se realizó un análisis cuantitativo que nos permitiera encontrar la diferencia entre la pre y pos-prueba, aunado a un análisis cualitativo en donde se recopiló y clasificó las evaluaciones de los alumnos durante el programa de intervención, para después poder contestar y concluir descriptivamente a nuestra pregunta de investigación, aceptando alguna de nuestras hipótesis.

Capítulo 4

Análisis

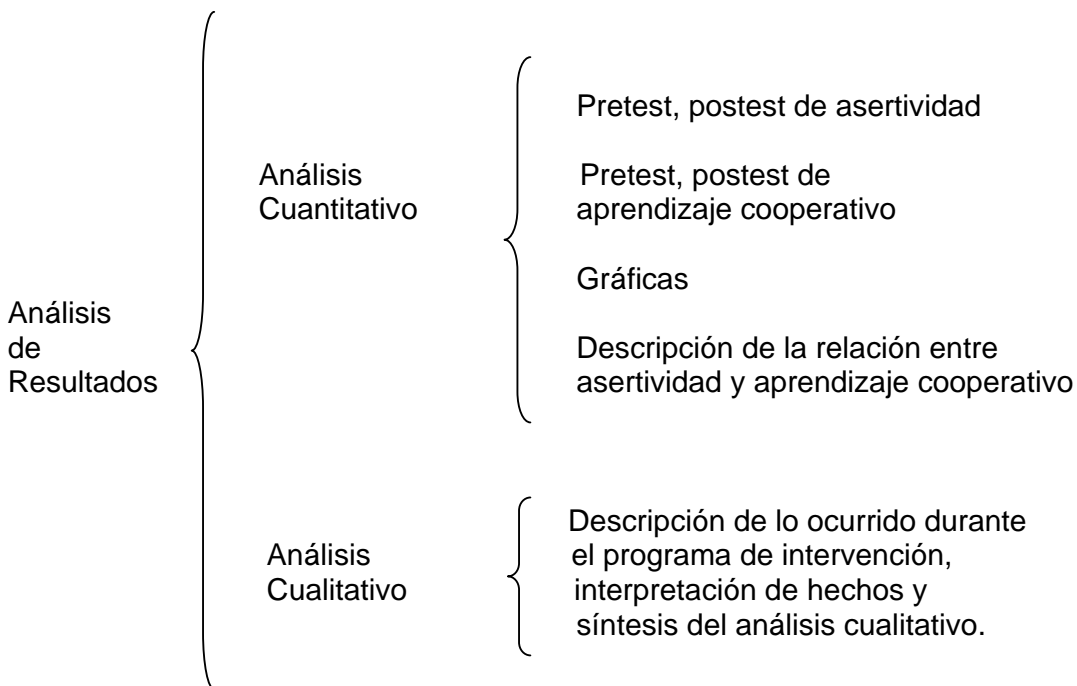
de resultados

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el procedimiento del análisis de resultados que se llevó a cabo a fin de identificar el nivel de asertividad y la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo. Es un análisis mixto: el análisis cuantitativo consistió en describir los resultados de la aplicación del pretest y posttest y en el análisis cualitativo se describe el desarrollo del programa por sesiones, a través de un cuadro en el que se relacionan los hechos ocurridos con una primera interpretación tomando como referencia las evaluaciones programadas en cada sesión del programa de intervención.

La forma en que se presenta el análisis de resultados, se resume de la siguiente forma:



Para la evaluación del inventario de asertividad de Gambrill y Richey cada uno de los reactivos debe ser contestado en dos ocasiones de manera independiente de acuerdo a dos subescalas diferentes tipo Likert:

La primera subescala llamada **grado de incomodidad** (GI) se refiere al malestar subjetivo que una persona puede experimentar al tener que enfrentarse a alguna de las situaciones descritas en el inventario, y debe ser contestada de acuerdo a una puntuación que va del uno al cinco (1 = nada, 2 = un poco, 3 = regular, 4 = mucho, 5 = demasiado).

La segunda subescala llamada **probabilidad de respuesta** (PR) se refiere a la probabilidad de que una persona lleve a cabo alguna de las conductas descritas en el inventario, y también, debe ser contestada de acuerdo a una puntuación que va del uno al cinco (1 = siempre, 2 = usualmente, 3 = la mitad de las veces, 4 = rara vez, 5 = nunca).

Después se procedió a calificar el inventario calculando la suma de cada una de las subescalas (grado de incomodidad y probabilidad de respuesta) por separado, para después convertir los puntajes brutos en categorías nominales, de acuerdo con las normas establecidas por Guerra (1996), ver cuadro 1.

Cuadro 1. Normas para la calificación del instrumento en la población mexicana del Distrito Federal.

| Puntajes brutos grado de incomodidad (GI) | Nivel de grado de incomodidad (GI) | Puntajes brutos de probabilidad de respuesta (PR) | Nivel de probabilidad de respuesta (PR) |
|--|---|--|--|
| 111 - 200 | Alto | 40 -92 | Alto |
| 88 - 110 | Promedio | 93 - 113 | Promedio |
| 40 - 87 | Bajo | 114 -200 | Bajo |

Una vez convertidos los puntajes que se registraron en cada una de las subescalas se obtuvieron los rangos finales mediante la combinación de los diferentes niveles de grado de incomodidad con los de probabilidad de respuesta, tratando de respetar en todo momento la clasificación de grupos propuesta originalmente por los autores Grambrill y Richey (1977) en la estandarización. Sin embargo, resulta importante señalar que para los fines de este estudio fue necesario hacer una modificación a dichas clasificaciones, realizadas por Guerra (1996), la cual consistió únicamente en desglosar el grupo de las combinaciones detalladas en el cuadro 2; en dos niveles: grado de incomodidad (GI) Y probabilidad de respuesta (PR), dividiéndose en rangos (inassertivo*, indiferente, actor ansioso, promedio inferior, promedio superior, promedio, y asertivo) y estos a su vez en dos clasificaciones: asertivos (promedio, promedio superior y asertivos) y no asertivos (inassertivo*, indiferente, actor ansioso y promedio inferior).

Cuadro 2. Rangos para el diagnóstico final.

| Nivel grado de incomodidad (GI) | Nivel de probabilidad de respuesta (PR) | Rangos | Clasificaciones |
|---------------------------------|---|-------------------|-----------------|
| Alto | Bajo | Inassertivo* | No asertivo |
| Bajo | Bajo | Indiferente | |
| Alto | Alto | Actor ansioso | |
| Alto | Promedio | Promedio inferior | |
| Promedio | Bajo | Promedio inferior | |
| Promedio | Promedio | Promedio | Asertivo |
| Bajo | Promedio | Promedio superior | |
| Promedio | Alto | Promedio superior | |
| Bajo | Alto | Asertivos | |

*para efectos de la presente investigación no se utilizará el termino **inassertivo**, se manejará como **no asertivo**.

Con base a lo anterior en este trabajo se tomará como **no asertivo** a quien presenta problemas en las dos subescalas (GI y PR), esto quiere decir, que su grado de incomodidad al enfrentar situaciones como las que aparecen en el inventario es alto y su probabilidad de emitir una respuesta asertiva es baja.

Asertivo: es aquel que no presenta problema en ninguna de las subescalas, podría decirse que las personas que se ubican en esta categoría, muestran un nivel óptimo de asertividad, ya que su grado de incomodidad es bajo y su probabilidad de respuesta asertiva es alta.

A continuación se presenta la definición de cada uno de los rangos:

Actor ansioso: presenta problemas solo en la subescala de GI; los sujetos incluidos en esta categoría pueden desplegar conductas asertivas cuando se requiere pero sufren de altos niveles de incomodidad cuando se ven involucrados en situaciones de afrontamiento social.

Promedio inferior: presenta déficits en alguna de las dos subescalas, mientras que en la otra su nivel se encuentra dentro del promedio. Esto significa que los que pertenecen a esta clasificación pueden: a) ser capaces de emitir conductas asertivas, pero experimentar un alto grado de incomodidad o, por el contrario, b) no sentir altos niveles de incomodidad, pero no comportarse asertivamente.

Indiferente: estos presentan problemas solo en la subescala de PR, esto quiere decir que son personas que no experimentan altos grados de incomodidad, pero tampoco se conducen en forma asertiva.

Promedio: presentan un nivel de “normalidad” en su conducta asertiva.

Promedio superior: muestra un nivel de asertividad ligeramente por encima de lo “normal”, esto quiere decir que su puntuación en grado de incomodidad se considera promedio y su probabilidad de respuesta alta o viceversa.

Para el instrumento que mide la variable actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo se utilizó el test de ¿Sabes trabajar en equipo? elaborado por Enrique Rojas, siendo una escala tipo likert, que consta de veinte reactivos, conformados por dos subescalas:

Las preguntas 1, 2, 3, 5, 8, 10, 13, 14, 15 y 16, contestadas afirmativamente miden la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo y las preguntas 4, 6, 7, 9, 11, 12, 17, 18, 19 y 20 miden la actitud negativa ante el aprendizaje cooperativo, para esta investigación dicho instrumento fue modificado para la medición de la actitud ante el aprendizaje cooperativo del ámbito escolar.

Las modificaciones consistieron únicamente en desglosar grupos de alto, medio y bajo. La obtención de estos grupos tiene como objetivo diferenciar a los participantes en sus distintos niveles.

A continuación se presenta la categorización de los puntajes obtenidos:

Cuadro 3.

| Nivel | Puntaje |
|-------|---------|
| Alto | 10 – 8 |
| Medio | 7 – 4 |
| Bajo | 3 -1 |

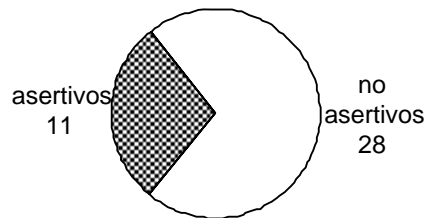
Con las puntuaciones obtenidas se realizó un análisis descriptivo, en donde se detallarán los niveles obtenidos por los adolescentes en las variables asertividad y actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo en el pretest y posttest, para después concluir con la aceptación o rechazo de la hipótesis de investigación.

Empezaremos mostrando los resultados obtenidos en asertividad:

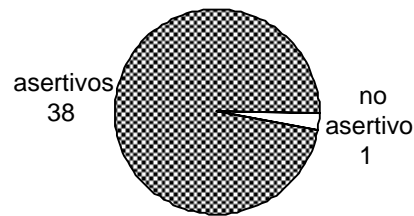
4.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

PRETEST Y POSTEST DE ASERTIVIDAD.

GRÁFICA 1
Pretest de asertividad a nivel
grupal



GRÁFICA 2
Postest de asertividad a nivel
grupal

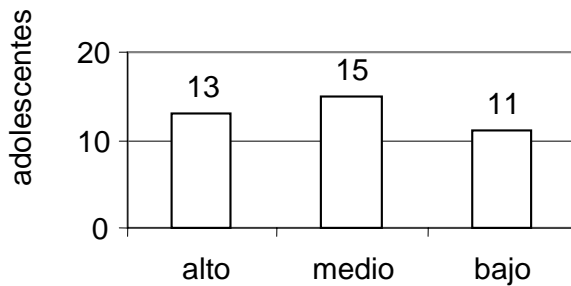


En las gráficas 1 y 2 se muestran los puntajes obtenidos en el pretest y postest del grupo intacto, presentándose antes de la intervención mayor número de adolescentes no asertivos, mientras que **después de la intervención su nivel de asertividad aumentó** siendo mayor el número de adolescentes asertivos. Esto también manifestado en su conducta, ya que al inicio de la intervención se mostraron apáticos y desinteresados, sin embargo, conforme fueron avanzando las sesiones aumentó el interés y se mostraron cooperativos presentando conductas asertivas.

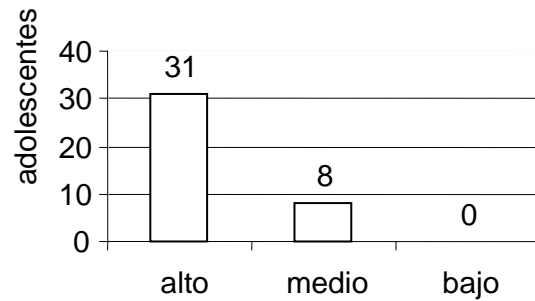
El aumento de los adolescentes asertivos después de la intervención fue de 11 a 38 adolescentes (aumento del 69%), resultando la teoría expuesta y las actividades realizadas durante el programa de intervención como elementos encaminados a fomentar la asertividad en los alumnos de 1er. grado de secundaria, permitiéndoles desarrollar conductas asertivas para mantener una interacción satisfactoria basada en el respeto mutuo.

PRETEST Y POSTEST DE ACTITUD POSITIVA ANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

GRÁFICA 3
Nivel de la actitud positiva
en el pretest



GRÁFICA 4
Nivel de la actitud positiva
en el posttest



En las gráficas 3 y 4 se observa que los adolescentes en el pretest se ubican en el nivel medio, mientras que **en el posttest la moda es el nivel alto de actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo**, considerando que esto se puede deber a que durante la intervención las actividades a desarrollar eran en equipo, por lo que tuvieron que utilizar su asertividad para integrarse y así poder desarrollar actitudes cooperativas.

Por lo que dichas actividades se consideran eficientes para el aumento de la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, ya que con ellas se obtuvo un incremento de 13 a 31 adolescentes en nivel alto (aumento del 43%), mientras que en el nivel medio descendió de 15 a 8 adolescentes (baja del 11%), lo que se considero como baja no significativa, ya que los adolescentes que no se ubicaron en este nivel es porque se situaron en el nivel alto.

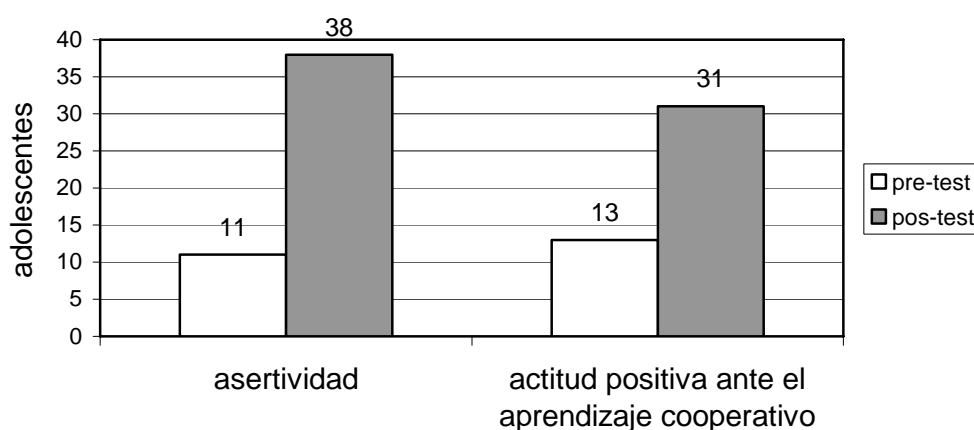
Por último se presenta al nivel bajo con un descenso de 11 a 0 adolescentes (baja del 100%), **lo que nos dice que al finalizar la intervención ya no existían adolescentes con actitud negativa o indiferente ante el aprendizaje cooperativo.**

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES.

En la siguiente gráfica se muestra la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y posttest de las variables asertividad y actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo. En lo que respecta a la asertividad se observó en el pretest a 11 adolescentes asertivos, mientras que en el posttest se registraron 38 adolescentes asertivos, obteniendo así un aumento considerable en el nivel de asertividad de los adolescentes después del programa de intervención.

En la variable actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo fueron detectados en el pretest 13 adolescentes con actitud positiva, sin embargo, en el posttest la cifra aumento a 31 adolescentes, por lo que podemos decir que aumentó el nivel de actitud positiva después de la intervención.

GRÁFICA 5
Comparación antes y después de la intervención



Al comparar los porcentajes de ambas variables durante el pretest y el posttest podemos concluir que el programa de intervención “Buscando la construcción de mí asertividad” **sí fomentó** la asertividad e incrementó el nivel alto de actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.

Demostrando que en 15 sesiones de 50 minutos que abordaron temas como: concepto, características, comunicación, relaciones asertivas, actividades a desarrollar en equipo y ejercicios lúdicos y vivenciales, permitieron al alumno modificar su conducta utilizando sus técnicas asertivas cuando aprenden cooperativamente.

4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En este análisis se incluyen los hechos que sucedieron durante el programa de intervención que fue realizado por los coordinadores con base a las conductas manifestadas por los adolescentes durante la intervención.

| TEMA: PRESENTACIÓN | | |
|-------------------------|--|---|
| SESIÓN 1 “APERTURA”. | HECHOS Se dio una breve información acerca del taller observándose reacciones de interés, apatía e indiferencia. Durante la actividad realizada se observó participación positiva, ya que permitió establecer mayor grado de confort y cooperación. | INTERPRETACIÓN Al integrarse los equipos con las características en común, se observó que no es la formación de pequeños grupos lo que impide la socialización entre los adolescentes, sino la carencia de comunicación, habilidad y conocimiento para el logro de la cooperación como una herramienta para comunicarse. Consideramos que fue una actividad que facilitó el desarrollo del conocimiento e integración grupal de forma amena y cooperativa. |

| TEMA: IDENTIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ASERTIVIDAD | | |
|--|--|---|
| SESIÓN 2 “IDENTIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN”. | HECHOS | INTERPRETACIÓN |
| | <p>Debido a la rutina académica utilizada en la escuela, la teoría no resultó del agrado del grupo, ya que deseaban que esta fuera más breve, para poder realizar más actividades.</p> <p>De esta actividad se obtuvieron los siguientes conceptos de asertividad contruidos por los adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una serie de valores y sentimientos que sentimos hacia nosotros y hacia los demás, como son: respeto honestidad, libertad y humildad. • Aprendemos a aprender nuestros derechos, virtudes y también los de nuestros compañeros, aprendemos a ser más unidos. • Valores que tenemos los seres humanos como el respeto, honestidad y la libertad de expresión. • Ser honestos en los trabajos. • Expresarnos de manera correcta hacia las personas, tratar de liberar nuestros sentimientos hablando. • Es el respeto mutuo, los valores, el trabajo en equipo y libertad de expresión. • Es un conjunto de actitudes para actuar de manera correcta con las personas. | <p>Consideramos que la teoría forma parte de su conocimiento, la cual proporciona bases y fundamentos, pero también es cierto que de acuerdo a la edad que tienen, les es más significativo aprender con actividades lúdicas.</p> |

| TEMA: COMUNICACIÓN ASERTIVA | | |
|---|---|---|
| SESIÓN 3 “CONGRUENCIA ENTRE LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL”. | HECHOS <p>Conocieron la importancia de la congruencia entre la comunicación verbal y no verbal.</p> | INTERPRETACIÓN <p>La actividad anterior dio pauta a la retroalimentación en la elaboración de su concepto y posteriormente la creación de éste, permitiendo que el aprendizaje se manifestara cooperativamente.</p> <p>Esta actividad nos permitió observar que aunque los adolescentes tengan noción de lo que es la congruencia entre la comunicación verbal y no verbal, no es sino hasta ahora que consideran lo mencionado en sesiones anteriores, dándose cuenta de que la comunicación les permitirá desarrollarse dentro de su mismo entorno utilizando su asertividad, para mejorar su actitud y por tanto su ánimo ante el aprendizaje cooperativo.</p> |

| TEMA: CARACTERÍSTICAS ASERTIVAS | | |
|--|---|---|
| SESIÓN 4, 6, Y 7 “IDENTIFICACIÓN DE CARACTERÍSTICAS ASERTIVAS”. | HECHOS | INTERPRETACIÓN |
| | <p>Los adolescentes expusieron características asertivas, mencionando cuándo son asertivos y reflexionando acerca de su comportamiento, dando algunos ejemplos de dichas características que les gustaría se presentaran dentro del salón de clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poner atención. • Cumplir con tareas. • Pedir la palabra. • Hablar con respeto. • Estar de buen humor. • Ayudar al compañero cuando no entiende algo. • Ser participativo. • Cuando solemos trabajar en equipo. • Participar en el equipo. • Responsabilidad y honestidad. • Escuchar a mis compañeros. • Ser amables. • Hacer caso. | <p>En estas sesiones se observó mayor interés por el tema y los casos expuestos, considerando importante la inquietud que los adolescentes mostraron ante los problemas planteados los cuales permitieron integrar al grupo para dar soluciones en conjunto, logrando un aprendizaje cooperativo.</p> |

| TEMA: CARACTERÍSTICAS NO ASERTIVAS | | |
|---|--|---|
| SESIÓN 5. 6. 7, 11 Y 12. “IDENTIFICACIÓN DE CARACTERÍSTICAS NO ASERTIVAS EN EL SALÓN DE CLASES Y LA SOLUCIÓN A ELLAS”. | HECHOS Con ayuda de la actividad anterior los adolescentes expusieron las principales características no asertivas que se presentan en el salón de clases y su posible solución: | |
| | Conductas no asertivas -No trabajar. -No cumplir con los trabajos y las tareas. | Posible solución -Trabajar más y poner atención. |
| | -Hablar en voz baja. -Ser callado. -No ser honesto. | -Convivir más con sus compañeros. -Hablar con la verdad. |
| | -No escuchar. -No llevarse bien con los compañeros. -No poner atención. -No poner atención a los profesores. | -Poner atención y no ser tan distraído. -Que los maestros le den más atención. |
| | -El desorden. | -Portarse bien, no pararse del asiento. |
| | -Gritar a sus compañeros. | -Hablarles con respeto. -Ser paciente y comprender. |
| | -No convivir con sus compañeros. | -Ser más comunicativo y convivir más. |
| | -Mentiras. | -Decir la verdad. |
| | -Irresponsabilidad. | -Cumplir con todo. |
| | | |
| | INTERPRETACIONES Ante las conductas no asertivas presentadas por los adolescentes, observamos que son capaces de identificar dichas conductas no asertivas y propusieron soluciones creativas que les ayudarían a conducirse con más responsabilidad, respeto, empatía, honestidad y tolerancia (asertividad). | |

| | |
|--|---|
| -Peleas en el salón. -No respetar al maestro cuando habla. | -Hablar con compañeros y ver cuál es el problema. -Ponerse en el lugar del compañero o del profesor para saber lo que se siente. |
| -Ser inquieto. | Sentarse y no pararse en clase. |
| -Cuando rayo las bancas. | -Poner arriba de las bancas un plástico para no rayarlas. |
| -Estar siempre distraída. | -Guardas las cosas que distraen. |
| -Hacer relajo en el salón. | - Comportándose en clase. |
| -No me respeto ni a mí ni a los demás. -No respetar las decisiones de mis compañeros. | -Hacer valer sus derechos y los de los demás. |
| -Ignorar al maestro. | -No distraerse tanto y poner atención a la explicación. |
| -Platicar entre las clases. | -Ser más atento y estudiar. -Que los controlen más. |
| -Hacer desastre en el salón. | -Que sean más estrictos con nosotros. |
| -Jugar en el salón. | -Trabajar en el salón de clases. |
| -Llevarme pesado con los compañeros. | -No jugar pesado con ellos. |

| TEMA: CONDUCTA ASERTIVA | | |
|--|--|---|
| SESIÓN 8 Y 9 “IDENTIFICACIÓN” | HECHOS | INTERPRETACIÓN |
| | <p>Los adolescentes reflexionaron acerca de las diferentes conductas no asertivas manifestadas en su salón de clases, haciendo mayor énfasis en que la conducta no asertiva más frecuente es hablar mucho y levantarse de su lugar (indisciplina), otras conductas que mencionaron fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se van los maestros hacemos relajo • Pararnos de nuestro lugar • No obedecer a los maestros • No poner atención • Hablar con groserías en el salón de clases • Indisciplina • Irresponsabilidad • Desorden <p>Sin embargo, cuando se les presentó una problemática de una conducta no asertiva con características similares a las de ellos, dan soluciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentrarse en su trabajo y no pensar en lo que van a decir sus compañeros y pensar positivamente. • Le diríamos ánimo lo lograrás, tú puedes no tengas miedo cuentas con nosotros. • Amiga respira profundamente e infla tu estómago te servirá mucho. • Ve a un solo lugar, por ejemplo ve a la pared. • Cómete una granada (fruta). • Piensa que solo estás con tus mejores amigos o amigas. • Trata de enfrentar tus miedos. • Piensa que estás con tus familiares en tu casa. • Ser segura de ti misma. | <p>En esta identificación y reflexión de conductas no asertivas y la búsqueda de soluciones demuestran que los adolescentes son capaces de proponer alternativas a lo que ellos identifican como propio y sus situaciones cotidianas en la escuela.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Respira lentamente por la nariz y saca el aire por la boca, atrévete a hacerlo, estando segura de ti misma. • Piensa que estás sola para que no sientas nervios. • Deberías ser más asertiva con tus compañeros y maestros. • Ser más tolerante y amistosa con tus compañeros. Que no le de pena que sus compañeros se burlen de ella. Porque eso le ayuda a corregir sus errores. • Nosotros expondríamos sin miedo, ya que pensaríamos que es una clase normal y que nuestros compañeros nos tienen que respetar porque ellos también pueden pasar por esto. • Que enfrente sus miedos que confíe en sí misma y que se le quede viendo fijamente a los ojos de su amiga. | |
|--|---|--|

| TEMA: RESPUESTAS ASERTIVAS | | |
|--|--|--|
| SESIÓN 10. “IDENTIFICACIÓN” | HECHOS | INTERPRETACIÓN |
| | <p>De las 10 respuestas asertivas solo se utilizaron 4, ya que son las más representativas para ellos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disco rayado: los adolescentes mencionan que esta respuesta se utiliza constantemente ya que les permite enseñar y practicar su forma de actuar. 2. Aserción negativa: los adolescentes consideran que esta respuesta asertiva les permite visualizar que aceptar sus errores les permite tener un acercamiento más humano y empático con sus compañeros. 3. Recepción activa: los adolescentes hacen énfasis en que la verificación de información les permite retroalimentar su conocimiento, ya que es una manera de aclarar y reconstruir su aprendizaje. 4. Información activa: los adolescentes aclaran que esta respuesta les permite incrementar la información obtenida, ya que no se quedan con una información concreta sino esta información es mas detallada puesto que se cuestiona para poder incrementar el sustento de lo que se da. | <p>Consideramos que los adolescentes tienen la habilidad de llevar a cabo una educación competitiva y de lucha. Ellos en este momento se encuentran ansiosos de participar sin preocuparse si el resultado es correcto o no; las respuestas asertivas les proporcionaron la habilidad de llevar a cabo un aprendizaje cooperativo tomando en cuenta que todos solemos cometer errores, pero que lo importante no es cometerlos sino aprender de ellos y retroalimentarse con los de otros compañeros.</p> <p>Para que a partir del proceso de “espejo” se experimenten emociones e ir a la acción y después al cambio.</p> |

| TEMA: DERECHOS ASERTIVOS | | | |
|---|---|--|-----------------------|
| SESIÓN 13 “CONOCER”. | HECHOS | | INTERPRETACIÓN |
| | A continuación se presentan las respuestas que los adolescentes expusieron sobre algunos derechos asertivos, mencionando cuándo y en qué momento pueden ocuparse en el salón de clases. | | |
| | Derecho | Ejemplo | |
| | A considerar tus propias necesidades. | Pedirle al maestro que me permita estar de pie cuando me canse de estar sentado. | |
| | A ser tratado con respeto y dignidad. | Modificar nuestro vocabulario con nuestros compañeros y maestros, siendo respetuosos con ellos y con la gente que nos rodea. | |
| | A calmarte, tomar tu tiempo y pensar. | No jugando dentro del salón y ser obedientes para llegar a ser disciplinados. | |
| | A cometer errores. | Cuando no cumplimos con la tarea y trabajos en clase, debemos de ser responsables y cumplir con ellos. | |
| Es importante mencionar que para los adolescentes el darse cuenta de cuáles son los derechos asertivos, les permitió saber de qué manera pueden utilizarlos con responsabilidad para respetar y ser respetados. | | | |
| Para poder ser personas que manejen habilidades de alto rango (asertividad) y así poder desarrollarse proactivamente. | | | |

| TEMA: SOLUCIÓN ASERTIVA | | |
|---|--|---|
| SESIÓN 14 “MANEJO DE SOLUCIONES ASERTIVAS DENTRO DEL SALON DE CLASES”. | HECHOS | INTERPRETACIÓN |
| | <p>A los adolescentes se les presentó una problemática de una persona con dificultad física ante un contexto escolar, a la que le dieron una posible solución asertiva. Las soluciones asertivas expuestas por los adolescentes fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que se debería concentrar en la clase y no en lo que pudieran decir los demás. • Que no pasa nada, que no es nada malo, que cuenta con nosotros. • Que el hecho de que tenga problemas con su pierna no quiere decir que no puede hacer deportes. • Que salga en shorts a la clase para que así pueda enfrentar su problema. • Pensar que los demás no tienen por qué decirte nada. • Tener más seguridad en si mismo. • Que respire profundo y que hable con el profesor y le mencione el motivo de por qué no quiere salir en shorts a la clase y así entre lo dos poder dar una solución. • Le dirían que ese problema lo podría tener cualquier otra persona y que no por eso dejan de hacer sus actividades. | <p>Creemos que para los adolescentes es importante saber y darse cuenta que el ser asertivo les permite tener un criterio propio que proporciona la habilidad de opinar y dar respuesta a problemas cotidianos en su desarrollo educativo, sin molestar o ser molestados.</p> <p>Teniendo como consecuencia motivaciones extrínsecas e intrínsecas que surjan del respeto y la empatía.</p> |

| TEMA: CIERRE DE TALLER | | |
|---|---|---|
| SESIÓN 15 “TODOS SOMOS DISTINTOS”. | HECHOS | INTERPRETACIÓN |
| | <p>Dibujaron una flor con la finalidad de mostrar que así como todas las flores fueron distintas ellos también.</p> | <p>Los adolescentes concluyeron que les fue agradable conocer de qué manera pueden actuar para que los profesores ya no los castiguen ni les llamen la atención por su conducta.</p> <p>Además que no es necesario gritar para que ellos les pongan atención, que deben hacer valer sus derechos como ellos respetan el de los demás, que existe un equilibrio para mejorar su conducta y poder relacionarse con los demás teniendo una comunicación satisfactoria. Poder solucionar eficazmente las problemáticas que se les presenten, tener mayor seguridad para relacionarse con los demás, así como poder aprender de los compañeros y con sus compañeros para trabajar en un ambiente agradable de igualdad y respeto y así lograr aprender cooperativamente.</p> |

De acuerdo a lo observado durante el programa de intervención, concluimos que éste facilitó el desarrollo del conocimiento de la asertividad e integración grupal de forma amena y cooperativa, denotando que el aprendizaje les fue más significativo si se imparte con actividades lúdicas que proporcionen características sintéticas de la teoría, ya que les da pauta a mostrar soluciones creativas ante contextos escolares y sociales, por lo tanto, **podemos decir que al fomentar la asertividad de forma dinámica, fortalecemos la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo.**

Capítulo 5

Conclusiones

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Iniciaremos comentando que en ocasiones el adolescente carece de habilidades sociales y tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros, como menciona Fernández (1998) el clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz, sin embargo la convivencia es también un elemento esencial que puede ser aprendido en la escuela aunado a la capacidad de expresar las propias emociones y entender las de los demás, así como potencializar a los alumnos para su aprendizaje cooperativo, eliminando prejuicios, críticas mordaces y agresiones, propiciándose la empatía.

En relación con la pregunta de investigación planteada al inicio de nuestro proyecto “*¿Un programa de intervención psicoeducativa dirigido a fomentar la asertividad fortalecerá la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo en adolescentes de 1er. grado de secundaria?*”, los resultados obtenidos en el estudio sugieren que el programa estimuló una mejora significativa que se evidenció en:

- a) Un incremento de la asertividad o grado en el que la persona se concede a sí mismo los derechos básicos asertivos (cambiar de opinión, elogiar y recibir elogios, no entender algo y preguntar, hacer y rechazar peticiones);
- b) Un aumento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales, esto es, una mayor tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, manifestar sentimientos positivos y negativos;
- c) Una elevación de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, decir no y responder a una agresión, es decir, ser proactivos y no reactivos.

Por otro lado, el impacto del programa fue significativamente positivo para aquellos adolescentes que antes de la intervención mostraban dificultades de cooperación tales como: baja asertividad, pocas conductas asertivas en las interacciones sociales y pocas estrategias asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas. Así, los resultados confirman la hipótesis de trabajo planteada en el estudio validando de este modo la experiencia de intervención llevada a cabo.

Aunque al inicio de la intervención los adolescentes se mostraron indiferentes y desinteresados, conforme fue avanzando la intervención se fueron mostrando más participativos, respetuosos e interesados, lo cual está de acuerdo con la tesis de Adler (1977) que argumenta que la adaptación de los individuos al panorama social y cultural como producto de una socialización efectiva se caracteriza principalmente por la asimilación de actitudes, motivaciones, componentes visuales, componentes paralingüísticos y componentes verbales básicos involucrados en la comunicación asertiva.

Lo anterior aunado a la postura de Bower (1980) quien menciona que en el contexto del aula las interacciones no sólo responden a lo que el alumno hace y cómo lo hace, sino que es importante saber por qué y para qué realiza o no algo.

Es aquí en donde la práctica del conjunto de habilidades asertivas (cognitivas, conductuales, emocionales y comunicativas) tiene un alto interés personal y social. Si por un momento imaginamos a cada uno de los miembros pertenecientes a un equipo de trabajo académico, comunicándose mediante estas condiciones, probablemente coincidiremos en afirmar que automáticamente bajaría el nivel de agresividad y hostilidad, de tal forma que aumentaría el entendimiento mutuo, crecerían las posibilidades de conversar, así como aumentaría el entusiasmo por seguir aprendiendo cooperativamente, creándose así las condiciones necesarias para generar relaciones realmente productivas en el ámbito escolar.

La situación anterior está de acuerdo con la teoría de Alberti y Emmons (1999) quienes plantean que el comportamiento permite actuar al ser humano de acuerdo a sus intereses, defender opiniones sin sentirse culpable, expresar sentimientos con honestidad y comodidad, obteniendo derechos individuales sin transgredir a los demás, así como con Écheita (1995) quien menciona que el docente debe ser capaz de proporcionar un ambiente de seguridad que estimule la participación y la comunicación, el enseñar a los estudiantes que los errores son naturales y sobre todo, importantes en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de esta investigación conducen a cuestionarse por los factores que pueden haber sido más relevantes o de mayor peso en los cambios positivos promovidos por la intervención. Aunque esta reflexión se deriva de una observación no estructurada, se podrían señalar tres fuentes de influencia explicativa: las propias características estructurales de las actividades del programa que generan situaciones de comunicación respetuosa e interacción cooperativa; el importante valor metacognitivo que tiene la fase de debate o discusión posterior a cada actividad; y las características sociopersonales de los coordinadores que dirigieron la intervención que influyo en el modo de dirigir y articular el desarrollo del grupo.

Los hallazgos del estudio, por un lado, validan la eficacia del programa y, por otro lado, son coherentes con los encontrados en otros trabajos tales como: Blanco (1983), Caballo (1993), Egozcue (1997), Esteve (1997) y Flores (1989) que han evidenciado los efectos positivos de intervenciones que estimulan el desarrollo de diversas habilidades sociales mediante actividades que estructuran interacciones sociales amistosas-cooperativas en el contexto del grupo de iguales.

El trabajo realizado aporta una herramienta para estimular el desarrollo social durante la adolescencia, sin embargo, no está exento de limitaciones. En general, los estudios de este tipo tienen diversas limitaciones ya que en ellos intervienen muchas variables difíciles de controlar. La evaluación de un programa puede estar afectada por las características personales, sociales o motivacionales de las personas implicadas, por las garantías científicas de los instrumentos de evaluación utilizados y en particular por la estandarización del instrumento de aprendizaje cooperativo.

En lo que respecta a este estudio, debido a la dificultad de encontrar instrumentos estandarizados para explorar la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar se diseñó un instrumento con base a uno dirigido al ámbito laboral. No obstante, se puede sugerir la realización de posteriores réplicas del estudio y su comparación con otros programas que tengan similar finalidad.

Los resultados cuantitativos también se refuerzan a través de lo observado en las sesiones del Programa de Intervención, ya que los adolescentes desarrollaron mayor seguridad al participar, se condujeron con respeto, crearon sus propias soluciones asertivas ante las problemáticas que viven a diario en el salón de clases y cooperaron de forma significativa.

Así presentamos los aspectos considerados más importantes para nuestra variable asertividad, recordando que se conceptualizó según Blanco (1983), Caballo (1991) y Gambrill y Richey (1977), **como un conjunto de habilidades sociales, que permiten actuar de forma positiva para lograr nuestros propósitos, aumentando la confianza, congruencia, honestidad, empatía y seguridad, respetándose a si mismos y a los demás.**

Retomando la conceptualización que le da Vigotsky al aprendizaje cooperativo en donde menciona que el aprendizaje es el resultado de la interacción social en donde el adolescente aprende de otros y con otros, es importante señalar que a través de esta investigación pudimos comprobar lo anterior, ya que tanto la asertividad como la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo mostraron un incremento importante después de la intervención.

Lo anterior encuentra su fundamento en Aguilar (1987) quien considera que ser asertivo como también tener iniciativa, autogestión, liderazgo, motivación de logro y desarrollo, búsqueda activa de soluciones, innovación y mejoras, era algo que años atrás no se esperaba de los adolescentes en el salón de clases, más bien, se valoraba la obediencia, el apego a las funciones asignadas, y la capacidad para llevar a cabo fielmente las tareas para el logro de un buen aprendizaje cooperativo. Por lo tanto una respuesta asertiva siempre producirá los efectos de un trabajo personal bien hecho, entre ellos, el respeto por uno mismo, dejando como consecuencia, una buena interacción para el aprendizaje cooperativo.

Con base en los argumentos anteriores podemos concluir con ayuda del análisis descriptivo realizado para esta investigación que los niveles de asertividad de los adolescentes presentaron incrementos, siendo la variable dependiente aprendizaje cooperativo, ya que a través de la intervención de asertividad aumentaron los niveles en la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo de los adolescentes de 1er grado de secundaria.

Muestra de ello es que durante la intervención se manejaron actividades que permitieron la participación y cooperación grupal y por equipos. En ocasiones se observó a los adolescentes más preocupados por hacer que todos participaran de forma proactiva, que por el puro resultado de la actividad, aunque algunos no participaron ni aprendieron, como suele verse en los resultados cuantitativos y cualitativos.

Por lo anterior podemos argumentar que las habilidades sociales en los adolescentes son benéficas para su aprendizaje cooperativo y así no solo trabajar por cumplir, terminar y entregar un trabajo, sino también para aprender de otros y con los otros, como lo menciona el plan de estudios (2006) de educación básica secundaria, específicamente en el perfil de egreso de los alumnos, en donde se menciona que una de las competencias a desarrollarse es la de convivencia, que implica relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; comunicándose con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales y así desarrollar íntegramente la identidad personal.

Teniendo como efectos positivos un incremento en el rendimiento académico de los adolescentes generando en el grupo un mayor intercambio de opiniones y actitudes favorables hacia sus compañeros, profesores y la escuela en general, sin olvidar el propio aprendizaje adquirido a través de la integración y cooperación, entre los compañeros de un grupo, logrando intercambio de ideas, razonamientos, puntos de vista y experiencias; incrementando con ello el desarrollo intelectual y emocional de los adolescentes.

Así como para Vigotsky, según Darder y Franch (1994) el aprendizaje tiene lugar en la interacción con otras personas, siendo el aprendizaje el que engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el adolescente un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del adolescente.

Siendo así, el programa de intervención “Buscando la construcción de mi asertividad” constituye una propuesta psicoeducativa adecuada para fomentar la asertividad que propicia una actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo, considerando que este tipo de intervenciones deben aplicarse desde la edad preescolar, ya que es ahí donde comienzan los procesos sociocognitivos del ser humano, y no solo en los ámbitos escolares, sino también en cualquier contexto en donde se pueda dar el aprendizaje cooperativo, ya que el aprendizaje no sólo se lleva a cabo en la escuela, sino también en casa, en las empresas, en las asociaciones e instituciones y en cualquier otro espacio de interacción entre las personas, logrando con ello una ampliación de las funciones e intervenciones que puede realizar el psicólogo educativo.

5.1 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Alcances

- El taller proporcionó herramientas para desarrollar la asertividad.
- Los adolescentes pudieron desarrollar habilidades para fortalecer la actitud positiva ante el aprendizaje cooperativo por equipos y grupal.
- Las actividades realizadas durante el programa de intervención resultaron agradables para los adolescentes, logrando mantener su atención.
- Se logró captar el interés y mantener la participación de los adolescentes con las actividades fuera de la rutina escolar durante el programa de intervención.
- Con actividades lúdicas al aire libre se logró incrementar el aprendizaje cooperativo en los adolescentes.
- Con base en la teoría, las actividades y las reflexiones de los adolescentes se estructuraron conductas proactivas (asertivas).

Limitaciones

- El número de estudiantes no permitía que cada uno tuviera su espacio vital en el aula.
- Al inicio del programa de intervención fue necesario utilizar un tono de voz alto debido a que los profesores mantienen un sistema de control conductual a base de gritos para poder mantener la atención de los alumnos.
- Los adolescentes demandaban más actividades lúdicas de las realizadas, ya que manifestaron que les resultaba agradable salir de la rutina.
- La cantidad de instrumentos que miden el aprendizaje cooperativo en el contexto escolar es muy bajo.
- El realizar actividades fuera de lo acostumbrado en el ámbito escolar generó en ocasiones descontrol grupal.

5.2 SUGERENCIAS PARA FUTUTRAS INVESTIGACIONES.

- Es importante también señalar, que si el adolescente recibe intervención de habilidades asertivas y logra modificar su conducta, ésta debe ser reforzada constantemente por su entorno, específicamente por la familia, debido a que son figuras significativas; esto aunado a la escuela, ya que es en ella donde invierte gran parte de su tiempo, por lo que sugerimos se creen talleres de habilidades asertivas para padres y maestros.
- Que se oriente a los profesores sobre la diversidad de actividades dinámicas y reflexivas que fortalezcan el aprendizaje cooperativo.
- Realizar un programa de intervención de habilidades sociales para preescolares y así fomentar la asertividad desde pequeños.
- El plan de estudios de educación básica secundaria no cuenta con suficiente información que le de herramientas al profesor para fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Realizar una investigación con las mismas variables pero ahora con un tipo de investigación correlacional, utilizando una muestra más amplia.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Adler, R. (1977) *Confidence in communication: A guide to assertive and social skills*, New cork, Holt.
- Aguilar, K. (1987) *Asertividad. Sé tu mismo sin sentirte culpable*. México, Pax.
- Alberti, R. y Emmons, M. (1999) *Viviendo con autoestima: cómo fortalecer lo mejor de tu persona*. México, Pax.
- Bandura, A. (1969) *Principles of behavior modification*. New York, Holt Richart and Winston, Inc.
- Blanco, A. (1983) *Evaluación de las habilidades sociales*. En: Fernández, R. y Carrorobles, J. (Comp.) *Evaluación conductual, metodología y aplicaciones*, Madrid, Pirámides.
- Bower, S. (1980) *Entrenamiento de la asertividad destinado a mujeres*. En: J. Krumboltz & C. Thoresen. *Métodos de consejo psicológico*, Bilbao, Desclee de Brower.
- Bower, S. y Bower, G. (1980) *Assertive yourself*. EUA. Publishing Company, Inc.
- Caballo, V. (1991) *El entrenamiento en habilidades sociales*. En Caballo, V. (comp) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, España, Siglo XXI Editores.
- Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, España, Siglo XXI Editores.
- Castanyer, O. (1997) *La asertividad: expression de una sana autoestim*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Concha, C. y Rodríguez, G. (2001) *Asertividad en estudiantes de CU: un enfoque epidemiológico*, Facultad de psicología, UNAM.
- Darder, P. y Franch, J. (1994) *El grupo-clase. Un modelo de interpretación y la evolución del grupo clase. Un modelo descriptivo*. En: Darder, P, et. Al. (1994) *Grupo clase y proyecto educativo de centro*, España, ICE-Horson.
- Deutsh, M. (1949) *A Theory of cooperation análisis lab*. *Journal of Chemical Education*, USA.
- Echeita, G. (1995) *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- Echeita, G. Y Martín, E. (1990) *Interacción social y aprendizaje*. En: Coll, C. Palacios, J. Y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. Madrid, Alianza.
- Egozcue, R. (1997) *La asertividad y el genero en jóvenes estudiantes de Ciudad Universitaria*, México, UNAM.

- Esteve, J. (1997) *La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación*, Valencia, Nau llibres.
- Enrique Rojas (1993) *Servicio Nacional de Aprendizaje*. SENA, Directriz Jurídica No. 0019, Bogotá D. C.
- Fabra M. L. (1992) *El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas*, en Aula de Innovación Educativa, núm. 9.
- Fernandez, I. (1998) *Prevención de la violencia resolución de conflictos*, Madrid, Narcea.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel (tercera edición ampliada 2006)
- Flores, G. (1989) *Asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en una muestra mexicana*, Tesis de maestría en psicología social, Facultad de Psicología, UNAM.
- Gambrill, E. y Richey. (1977) *Behavior Modifcation, handbook of assessment, intervention and evaluation*, California, Jossey-Bass.
- García, E. (2000) *Vigotsky La construcción de la psique*, México, Trillas.
- Guerra, R. M. T. (1996) *Estandarización del inventario de Asertividad de Grambrill y Richey para población de la ciudad de México*. Tesis de licenciatura en psicología, Facultad de Psicología, UNAM.
- Gutiérrez, F. (1994) *Asertividad, herramientas para mejorar la calidad de vida*, Facultad de psicóloga, UNAM.
- Hernández, G. (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*, México, Paidós.
- Hybels, S. (1982) *La comunicación*, México, Logos Consorcio.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, México, Paidós.
- Lange, S. y Jakubowski, P. (1976) *Responsible assertive behavior, Cognitive-behavioral procedures for trainers*, Illinois, Research Press Company.
- Martí, E. (1992) *¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?*, en Aula de Innovación Educativa, núm. 9
- Masters, J. (1980) *Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empíricos*, (Flores, A. Trad.), México, Trillas.
- Maté, M. (1996) *Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad*, en Aula de Innovación Educativa, núm. 51.

- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995) *El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos*. En: P. Fernández y M. A. Melero (comps) *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI.
- Monereo, C. (1998) *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. En: C. Monereo. (Coord.) *Estrategias de Aprendizaje*, Madrid, Visor.
- Ovejero, A. (1990) *Aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Promociones y Publicaciones.
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, España, Paidós.
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991) *Asertividad para negociar*, México, Mc Graw Hill.
- Ruiz, M. (2002) *La aproximación Vigotskyana en psicología y en educación: el aprendizaje cooperativo*, Facultad de psicología, UNAM.
- Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.
- Shaffer, D. (2000) *Psicología del desarrollo ,infancia y adolescencia*, México : International Thomson Editores. (quinta edición)
- Wolpe, J. (1958) *Psicoterapia por inhibición, reciproca*, Bilbao:Desclee De Brouwer.

ANEXOS 1

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GRAMBRILL Y RICHEY.

Edad: _____

Grado escolar: _____

Sexo: F M

Algunas personas tienen problemas, para manejar situaciones en las que es necesario expresar sinceramente sus ideas, defender sus derechos y mostrar su seguridad en si mismos, por ejemplo: rechazar una petición, pedir un favor, halagar a alguien, expresar desaprobación, etc. Por favor indica tu grado de incomodidad o ansiedad en el espacio que está a la izquierda de cada situación de la lista. Utiliza la siguiente escala para indicar el grado de incomodidad.

- 1= Nada
- 2= Un poco
- 3= Regular
- 4= Mucho
- 5= Demasiado.

Después lee la lista por segunda vez e indica en el espacio de la derecha la probabilidad de que actúes así, si realmente se te presenta esa situación.

Por ejemplo: si tu muy rara vez pides una disculpa, marca un "4" después de la situación. Utiliza la siguiente escala para indicar la probabilidad de respuesta:

- 1= Siempre lo haría
- 2= Usualmente lo haría
- 3= Lo haría la mitad de las veces
- 4= Rara vez lo haría
- 5= Nunca lo haría

Trata de responder con la mayor seguridad posible y no dejes ninguna situación sin contestar.

1= Nada
 2= Un poco
 3= Regular
 4= Mucho
 5= Demasiado

1= Siempre lo haría
 2= Usualmente lo haría
 3= Lo haría la mitad de las veces
 4= Mucho
 5= Nunca lo haría

| GRADO DE INCOMODIDAD | SITUACIÓN | PROBABILIDAD DE RESPUESTA |
|----------------------|---|---------------------------|
| _____ | 1. Le dices a alguien que te pide tu libro que no puedes prestárselo. | _____ |
| _____ | 2. Halagas a un amigo. | _____ |
| _____ | 3. Le pides un favor a un compañero. | _____ |
| _____ | 4. Resistes la tentación de comprar algo en oferta. | _____ |
| _____ | 5. Pides una disculpa cuando ofendes a alguien. | _____ |
| _____ | 6. Rechazas la invitación de alguien para ir a una fiesta. | _____ |
| _____ | 7. Aceptas tener miedo y pides que te comprendan. | _____ |
| _____ | 8. Le dices a tu mejor amigo que te molesta algo que dice o hace. | _____ |
| _____ | 9. Pides a un maestro aumentar tu calificación, si sientes que la mereces | _____ |
| _____ | 10. Aceptas que no sabes sobre algún tema. | _____ |
| _____ | 11. Te niegas a prestar dinero. | _____ |
| _____ | 12. Haces preguntas personales. | _____ |
| _____ | 13. Cortas la plática con un amigo que habla mucho. | _____ |
| _____ | 14. Pides críticas para mejorar. | _____ |
| _____ | 15. Inicias una conversación con alguien que no conoces. | _____ |
| _____ | 16. Halagas a una persona con la que te gustaría tener una relación sentimental. | _____ |
| _____ | 17. Pides a la persona que te interesa sentimentalmente que salga contigo. | _____ |
| _____ | 18. A la persona con la que te gustaría relacionarte le insistes que salga contigo. | _____ |
| _____ | 19. Cuando estas confundido acerca de un tema en discusión solicitas que te lo aclaren. | _____ |
| _____ | 20. Solicitas a un equipo que te acepten a trabajar con ellos. | _____ |

1= Nada
2= Un poco
3= Regular
4= Mucho
5= Demasiado

1= Siempre lo haría
2= Usualmente lo haría
3= Lo haría la mitad de las veces
4= Mucho
5= Nunca lo haría

| GRADO DE INCOMODIDAD | SITUACIÓN | PROBABILIDAD DE RESPUESTA |
|----------------------|---|---------------------------|
| _____ | 21. Preguntas a las personas si las has ofendido en algo. | _____ |
| _____ | 22. Le dices a alguien que te cae muy bien. | _____ |
| _____ | 23. Reclamas cuando has estado formado mucho tiempo en la cooperativa y no te atienden. | _____ |
| _____ | 24. Discutes abiertamente con una persona que critica tu conducta. | _____ |
| _____ | 25. ¿Cuando compras un producto defectuoso lo regresas?. | _____ |
| _____ | 26. Expresas una opinión contraria, ¿cuando platicas con alguien?. | _____ |
| _____ | 27. Aceptas un beso ¿cuando no estás interesado en la persona?. | _____ |
| _____ | 28. Le dices a una persona que sientes que ha hecho algo injusto hacia ti. | _____ |
| _____ | 29. Aceptas una cita romántica. | _____ |
| _____ | 30. Le cuentas a alguien que te ha ido muy bien. | _____ |
| _____ | 31. Resistes la presión de alguien que te insiste a tomar bebidas alcohólicas. | _____ |
| _____ | 32. Le dices a una persona qué es importante para ti, que te hace un reclamo injusto, que no tiene razón. | _____ |
| _____ | 33. Renuncias a continuar un trabajo en equipo. | _____ |
| _____ | 34. Resistes la presión de alguien que quiere hacerte enojar. | _____ |
| _____ | 35. Discutes abiertamente con una persona que critica tu tarea. | _____ |
| _____ | 36. Solicitas la devolución de cosas que has prestado. | _____ |
| _____ | 37. Aceptas halagos. | _____ |
| _____ | 38. Continúas una conversación con alguien que está en desacuerdo contigo. | _____ |
| _____ | 39. Le dices a un compañero de un trabajo en equipo que algo que dijo o hizo te molesta. | _____ |
| _____ | 40. Cuando alguien te está molestando frente a otras personas le pides que no te moleste. | _____ |

TEST DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Edad: _____

Grado escolar: _____

Sexo: F M

El aprendizaje cooperativo tiene ventajas y en algunos casos, resulta algo imprescindible en la actualidad, es por ello que te queremos preguntar.

Responde, por favor, a las preguntas que se presentan a continuación, marcando con una cruz (X) tus repuestas, ya sea un **SI** o un **NO**, según consideres que es tu comportamiento. No dejes ninguna pregunta sin contestar

| | | |
|--|-----------|-----------|
| 1. ¿Consideras que puedes trabajar con personas que tienen puntos de vista distintos al tuyo? | SI | NO |
| 2. ¿Estás de acuerdo en que los diferentes puntos de vista enriquecen lo que estás aprendiendo? | SI | NO |
| 3. ¿Consideras que las habilidades sociales de tus compañeros son importantes para el logro de tu aprendizaje? | SI | NO |
| 4. ¿Te sientes incómodo o vigilado cuando trabajas con tus compañeros que son muy distintos a ti? | SI | NO |
| 5. ¿Renunciarías a trabajar tu solo, con tal de trabajar en equipo? | SI | NO |
| 6. ¿Crees tener siempre la razón? | SI | NO |
| 7. ¿Te cuesta trabajo aceptar que alguien te diga que estas equivocado? | SI | NO |
| 8. ¿Motivas a tus compañeros cuando se enfrentan a un trabajo difícil? | SI | NO |
| 9. ¿Corriges los errores de tus compañeros frente a los demás? | SI | NO |
| 10. ¿Apoyas las decisiones de tus compañeros? | SI | NO |
| 11. ¿Sabes reconocer cuando el trabajo de tus compañeros está bien? | SI | NO |
| 12. ¿Te es difícil trabajar en equipo? | SI | NO |
| 13. ¿Escuchas las diferentes opiniones de tus compañeros antes de tomar una decisión? | SI | NO |
| 14. ¿Respetas la opinión de tus compañeros aunque sea diferente a la tuya? | SI | NO |
| 15. ¿Toleras los errores de tus compañeros? | SI | NO |
| 16. ¿Exiges y corriges a tu equipo aunque no te lo agradezcan? | SI | NO |

| | | |
|---|-----------|-----------|
| 17. ¿Eres cooperativo cuando realizas una actividad en equipo? | SI | NO |
| 18. ¿Te apropias de los buenos resultados del trabajo en equipo aunque tú no hayas cooperado? | SI | NO |
| 19. ¿Afrontas las consecuencias de trabajar en equipo aunque éstas sean negativas? | SI | NO |
| 20. ¿Consideras que trabajando en equipo no aprendes? | SI | NO |

JUECEO

Nombre:

Ocupación:

En virtud de no contar con un cuestionario que nos permita evaluar el aprendizaje cooperativo dentro del área escolar, se tomó como referencia el test ¿Sabes trabajar en equipo?, enfocado al área laboral adaptándose al área escolar. Cabe mencionar que el cien por ciento de las preguntas fueron modificadas, de acuerdo a la población con la que se va a trabajar.

Para efectos del presente trabajo se utilizó el concepto de aprendizaje cooperativo de Vigotsky Ruiz, M. (2002): significa proceso de enseñanza aprendizaje que incluye al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos, de modo coherente con la perspectiva sociohistórica. Para que el aprendizaje sea óptimo y eficaz, debe ser, autoregulado, situado y cooperativo. El aprendizaje al ser más autorregulado, permite al estudiante mayor autocontrol en su aprendizaje, dependiendo menos del proceso de instrucción. El aprendizaje es situado porque ocurre en la interacción con contextos, mediadores sociales y culturales. Y cooperativo, porque la participación en actividades y prácticas culturales es un aspecto primordial en el aprendizaje situado, que implica una interacción cooperativa entre los individuos en el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje es resultado de los procesos de interacción social, en donde el estudiante aprende de los otros y con los otros. En este desafío toda función aparece dos veces. Primero en el nivel social, es decir, entre las personas, después en el interior del propio estudiante.

El aprendizaje cooperativo se basa en el funcionamiento de las relaciones psicosociales entendiéndose éstas como conjunto de procesos que ocurren en el alumno, sus compañeros y el profesor, como consecuencias de las estructuras del aprendizaje y los procesos instruccionales que implementa el profesor condicionando en un periodo de posibilidad el aprendizaje significativo en los alumnos.

A continuación se presenta la tabla para la validación de dicho instrumento. La petición fue: se pide su apoyo para llevar a cabo este jueceo, revisando este instrumento y pidiendo de antemano sus comentarios o sugerencias del mismo.

| Preguntas | Explora la actitud POSITIVA ante la participación en el aprendizaje Cooperativo. | | Comentarios |
|-----------|--|----|-------------|
| | SI | NO | |
| 1 | SI | NO | |
| 2 | SI | NO | |
| 3 | SI | NO | |
| 5 | SI | NO | |
| 8 | SI | NO | |
| 10 | SI | NO | |
| 13 | SI | NO | |
| 14 | SI | NO | |
| 15 | SI | NO | |
| 16 | SI | NO | |

| Preguntas | Explora la actitud NEGATIVA ante la participación en el aprendizaje Cooperativo. | | Comentarios |
|-----------|--|----|-------------|
| | SI | NO | |
| 4 | SI | NO | |
| 6 | SI | NO | |
| 7 | SI | NO | |
| 9 | SI | NO | |
| 11 | SI | NO | |
| 12 | SI | NO | |
| 17 | SI | NO | |
| 18 | SI | NO | |
| 19 | SI | NO | |
| 20 | SI | NO | |

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

Nota: se anexa test original. (ANEXO 3)

ANEXO 2

TALLER DE ASERTIVIDAD

“BUSCANDO LA CONSTRUCCIÓN DE MI ASERTIVIDAD”

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|---|--|------------------------------------|---------------------------------|---------|---|
| 1 | PRESENTACIÓN DEL TALLER. | Conocer el objetivo y duración del taller. | ❖ Exposición. | -Ninguno. | 5 min. | Se pedirá que escriban en una hoja en que les beneficiaria integrarse con sus compañeros de equipo, también mostraran 3 características que les permitan integrarse a un grupo. |
| | INTEGRACIÓN GRUPAL Y PRESENTACIÓN DEL EQUIPO. | Lograr la integración del grupo. | ❖ Corbata pesada. (ACTIVIDAD 1) | - Corbata de papel. - Lápiz. | 45 min. | |

ACTIVIDAD 1

Corbata pesada

Mecánica

- 1- Los coordinadores se presentarán ante el grupo.
- 2- Se expondrá el objetivo y duración del taller.
- 3- Se formará una mesa redonda.
- 4- Se le asignará a cada alumno una corbata de papel.
- 5- En la corbata escribirán cómo les gusta que les llamen y cinco características personales.
- 6- Caminarán por el salón leyendo las características de sus demás compañeros, tratando de encontrar características en común.
- 7- De acuerdo a la similitud de características armarán equipos de no más de cinco integrantes que tengan características en común.
- 8- Realizarán una porra con las características de los integrantes del equipo, tendrá como mínimo dos características de cada integrante.
- 9- Se presentará la porra por equipo.
- 10- Engraparán las corbatas de cada integrante en la hoja donde anotarán la porra.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|--------------------------|---|---|---|---------|---|
| 2 | CONCEPTO DE ASERTIVIDAD. | Conocerán y construirán el concepto de asertividad. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Palabras clave del concepto de asertividad. ❖ Mi concepto de asertividad. ❖ Nuestro sinónimo de asertividad. <p>(ACTIVIDAD 2)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Palabras clave en papel de color. - Hojas de colores. - Lápiz. - Hojas de colores. - Lápiz. | 50 min. | <p>Darán dos características que les permitan realizar su propio concepto de asertividad.</p> |

ACTIVIDAD 2

Palabras claves del concepto de asertividad.

Mecánica

- 1- El coordinador expondrá con ayuda de palabras clave el concepto de asertividad en papeles de color, con la finalidad de ir construyendo el concepto de asertividad.

Mi concepto de asertividad

- 2- Después de lo expuesto teóricamente se pedirá a los alumnos que individualmente construyan su propio concepto de asertividad y lo escriban en una hoja.

Nuestro sinónimo de asertividad.

- 3- Se formarán equipos de cinco integrantes para formular un sinónimo de asertividad utilizando el concepto que realizaron individualmente.
- 4- Expondrán ante el resto de los equipos el por qué decidieron elegir dicho sinónimo.
- 5- Entregarán en una hoja al coordinador el sinónimo y el por qué de la elección.
- 6- De acuerdo a los sinónimos de cada equipo el coordinador dará una explicación general sobre el concepto de asertividad.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|------------------------|---|--|--|---------|--|
| 3 | COMUNICACIÓN ASERTIVA. | Conocerán la importancia de la congruencia entre la comunicación verbal y no verbal. Después de una explicación acerca del tema promoverán la importancia de la congruencia entre la comunicación verbal y no verbal. | <p>❖Exposición.</p> <p>❖Se murió Chicho.</p> <p>(ACTIVIDAD 3).</p> | <p>- Rotafolios.</p> <p>- Ninguno.</p> | 50 min. | En una hoja escribirán la conclusión a la que llegaron acerca de la importancia de la congruencia entre comunicación verbal y no verbal. |

ACTIVIDAD 3

Se murió Chicho

Mecánica

- 1- El coordinador expondrá la importancia de la congruencia entre la comunicación verbal y no verbal de una persona asertiva.
- 2- Se colocarán en círculo, se le pedirá a uno de los alumnos que inicie diciéndole a su compañero que tiene a la derecha “Se murió Chicho”, expresando gestos de llanto y con tono verbal de felicidad, el de la derecha le deberá responder ¿Cómo se murió Chicho?!, utilizando gestualmente un sentimiento y verbalmente otro como: dolor, alegría, angustia, ternura, amor, desilusión, apatía, desesperación. Así hasta concluir con el círculo.
- 3- De acuerdo a la dinámica realizada se les pedirá que comenten en equipo la importancia de la congruencia entre la comunicación verbal y no verbal, llegando a una conclusión por escrito, la cual deberá tener congruencia con la explicación teórica expuesta por el coordinador.
- 4- El coordinador dará una explicación final acerca de la sesión.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|----------------------------|--|---|---|---------|---|
| 4 | CARACTERÍSTICAS ASERTIVAS. | Se mostrarán Y aprenderán características de una persona asertiva. | <p>❖Exposición.</p> <p>❖La telaraña. (ACTIVIDAD 4).</p> | <p>- Rotafolios.</p> <p>- Estambre.</p> | 50 min. | En una hoja se les pedirá que escriban una característica asertiva la ejemplifiquen y den el por qué de su importancia. |

ACTIVIDAD 4

Telaraña.

Mecánica

- 1- El coordinador expondrá en rotafolios las características de una persona asertiva.
- 2- Se colocarán en círculo.
- 3- De acuerdo a lo expuesto por el coordinador se les pedirá a los alumnos escriban una característica asertiva, ejemplificándola y dando el por qué de su importancia, después se llevará a cabo la siguiente dinámica:
- 4- El coordinador tomará la punta de un estambre y dirá una característica de una persona asertiva y la ejemplificará, después lanzará el estambre a uno de los alumnos sin soltar la punta del estambre.
- 5- Al alumno al que le fue lanzado el estambre dirá una característica asertiva y la ejemplificará realizando la misma dinámica hasta que todos los alumnos hayan participado (no se podrán repetir características).

CARACTERISTICAS DE UNA PERSONA ASERTIVA.

1. Respetar mis derechos humanos.
2. Transmitir mensajes de sentimientos.
3. Recibir mensajes de sentimientos.
4. Dar una opinión respetuosa.
5. Saber decir no.
6. Reconocer mis errores.
7. Respetarse a si mismo.
8. Respetar a los demás.
9. Trasmitir un mensaje directo.
10. Ser honesto.
11. Ser oportuno.
12. Ver las cosas de manera positiva.
13. Tener control emocional.
14. Saber escuchar.
15. Tener congruencia entre la comunicación verbal y no verbal.
16. Poder cambiar de opinión.
17. Considerar las propias necesidades.
18. Reconocer que cometí un error.
19. Tener contacto visual directo.
20. Expresarse corporalmente.
21. Hablar con un tono de voz adecuado.
22. Brindar un saludo adecuado.
23. Lograr contacto físico de manera respetuosa.
24. Respetar el espacio de los demás.
25. Rehusarse a hacer cosas que otros quieren, sin sentirse culpable.
26. Establecer las propias necesidades.
27. Estar bien consigo mismo.
28. Pedir lo que se quiere.
29. No intentar hacer más de lo que se puede hacer.

30. Tranquilizarse y así poder tomar decisiones.
31. Pedir privacidad.
32. Pedir la calidad relativa a lo que se pagó.
33. Pedir lo que se cree merecer.
34. Buscar la felicidad.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|-------------------------------|---|--|------------|---------|---|
| 5 | CARACTERÍSTICAS NO ASERTIVAS. | Se mostrarán las diferentes características no asertivas. | <p>❖ Exposición.</p> <p>❖ Escenificación (ACTIVIDAD 5)</p> | - Ninguno. | 50 min. | Mostrarán tres características no asertivas en su escenificación. |

ACTIVIDAD 5

Escenificación

Mecánica

1. El coordinador dará a conocer por medio de rotafolios las características de una persona no asertiva.
2. Se pedirá a los alumnos que se coloquen en equipo de 5 personas.
3. Cada equipo organizará y actuará una pequeña dramatización en la cuál tendrán que exponer como mínimo tres características no asertivas, estas serán con base al listado de características asertivas mostradas en la sesión 4.
4. El coordinador comentará y hará notorias las características no asertivas utilizadas durante la dramatización.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|-------------------------------|--|--|----------------------|---------|---|
| 6 | CARACTERISTICAS NO ASERTIVAS. | Identificar en qué momento no son asertivos. | ❖ ¿Cuándo no soy asertivo? (ACTIVIDAD 6). | - Hojas. - Lápiz. | 50 min. | Identificarán dos conductas no asertivas y explicará de qué forma cambiaría su actitud para que sea asertiva. |

ACTIVIDAD 6

¿Cuándo no soy asertivo?

Mecánica.

1. Cada alumno meditará y escribirá los momentos en que no es asertivo dentro del salón de clases.
2. Escribirá de que forma influye la conducta no asertiva en su aprendizaje en la relación con sus maestros y compañeros (mínimo 2 ejemplos).
3. Después de haber escrito las conductas no asertivas identificadas dará una explicación acerca de cómo cambiaría dicha conducta para que fuese asertiva, la cual deberá ir escrita en la misma hoja.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|---|---|----------------------------|---|---------|--|
| 7 | CARACTERISTICAS ASERTIVAS Y NO ASERTIVAS. | Identificar las características asertivas y no asertivas. | ❖ Cartel. (ACTIVIDAD 7) | - Carteles. - Revistas. - Marcadores. | 50 min. | Mostrarán en un cartel cuatro características asertivas y cuatro no asertivas. |

ACTIVIDAD 7

Cartel.

Mecánica.

1. Se formarán equipos de cinco integrantes.
2. Cada equipo realizará un cartel en el cual tendrán que ilustrar de un lado las características asertivas y del otro lado las características no asertivas utilizando recortes de revistas.
3. Cada equipo explicará el por qué de sus ilustraciones y mencionarán en qué situación dentro de la escuela es más frecuente encontrar características asertivas y no asertivas, las cuales tendrán que ir escritas detrás del cartel (4 de cada una).

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|------------------|------|-----------|-----------|----------|--------|------------|
|------------------|------|-----------|-----------|----------|--------|------------|

| | | | | | | |
|---|----------------------|--|---|--------------------------------------|---------|---|
| 8 | CONDUCTAS ASERTIVAS. | Conocerán algunas conductas asertivas. | ❖ Exposición. ❖ Mi solución. (ACTIVIDAD 8). | - Rotafolios. - Hojas. - Caso. | 50 min. | Mostrarán tres conductas asertivas con base a la propuesta de la conducta asertiva. |
|---|----------------------|--|---|--------------------------------------|---------|---|

ACTIVIDAD 8

Mi solución

Mecánica.

1. El coordinador expondrá las conductas asertivas en rotafolios.
2. De acuerdo a lo explicado los alumnos darán una solución de conducta asertiva a un problema cotidiano.
3. A cada alumno se le dará el problema por escrito, después recomendarán una conducta asertiva y explicarán qué solución daría dicha conducta seleccionada.

Problema:

El día de hoy Toñita tiene que exponer en la clase de geografía, su amiga Lolita le pregunta por qué está seria, pues ella no es así, Toñita le contesta que está nerviosa por la exposición, que no le gusta pasar al frente porque le sudan las manos y le tiembla el cuerpo, ya que no le gusta que la mirada de sus compañeros esté dirigida hacia ella.

Después de leer este problema se les preguntará qué conducta asertiva le recomendarían a Lolita para solucionar su problema.

CONDUCTAS ASERTIVAS:

1. ENSAYO CONDUCTUAL.- Su uso implica la práctica de nuevos patrones de respuesta para incorporarlos a un repertorio conductual limitado.

Las preguntas, qué, quién, cómo, cuándo y dónde son útiles para enmarcar la escena, así como para determinar la manera específica en que el sujeto quiere actuar. Por medio de este procedimiento se presentan maneras apropiadas y efectivas de afrontar las situaciones de la vida real que son problemáticas para el adolescente.

En el ensayo conductual se presta atención a aspectos verbales y no verbales de la conducta: contacto visual, movimiento de las manos, expresión facial, postura, intensidad e inflexión de la voz, fluidez y contenido del lenguaje.

2. ENTRENAMIENTO (COACHING).- Este procedimiento consiste en dar la información verbal sobre las conductas deseadas. Se ofrecen pautas para que el adolescente estructure su propia conducta. Es necesario utilizar un lenguaje claro y objetivo que ofrezca guías precisas, fáciles de recordar y practicar.

Componentes del entrenamiento: a) instrucción verbal de las habilidades sociales, b) práctica de esas habilidades y c) revisión e información sobre la realización (evaluación).

3. MODELADO.- Esta técnica consistente en la exposición de un modelo que muestre correctamente la conducta que está siendo el objetivo del entrenamiento, con el fin de permitir el aprendizaje observacional modelado, el cual tiene dos modalidades: a) positivo; enseña conductas deseables y b) negativo que muestra conductas indeseables que deben evitarse.

La atención es necesaria para el aprendizaje. Puesto que el modelado se aprende por medio de la observación y la escucha, el que va a actuar tiene que saber a qué conductas tiene que prestar atención y acordarse de ellas. A veces ayuda el tener una discusión en el grupo sobre lo que hizo el modelo, que dio como resultado una respuesta especialmente habilidosa.

El modelado tiene más influencia cuando el observador considera la conducta del modelo como deseable y cuando esa conducta tiene consecuencias positivas.

Es importante que el adolescente no interprete la conducta modelada como la manera “correcta” de comportarse, sino como una

forma de abordar una situación particular.

La existencia de tres diferentes formas de modelado:

- Modelado simbólico: se observa en video o películas, que realizan competentemente las conductas objeto del aprendizaje.
- Modelado encubierto: se lleva a cabo en la imaginación, visualizando mentalmente el comportamiento competente del modelo para terminar visualizando su propia actuación competente.
- Modelado en vivo: se observa directamente como un modelo o modelos que realizan la conducta habilidosa modeada o al mismo tiempo que se observe el modelo, normalmente el entrenador, el participante va repitiendo lo que ha observado-modelado el participante.

4. INSTRUCCIONES/ALECCIONAMIENTO.- El término aleccionamiento (retroalimentación correctiva) intenta proporcionar al sujeto información explícita sobre la naturaleza y el grado de discrepancia entre su actuación y el criterio. Suele incluir información específica sobre lo que constituye una respuesta apropiada, anotaciones que dirigen la atención del sujeto hacia sus necesidades, consiste en proporcionar información al instruido y suele incluir los siguientes elementos:

- Información sobre la conducta social en cuestión.
- Su instrucción puede ser modelada y verbal.

5. RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO.- El reforzamiento sirve tanto para adquirir nuevas conductas, recompensadas aproximaciones sucesivas, como para aumentar determinadas conductas adaptativas en el adolescente, el reforzamiento es un recurso para fortalecer una conducta deseada y apropiada.

El efecto beneficioso es mayor cuando se da inmediatamente después del ensayo de conducta. Además de reforzar verbalmente al sujeto que actúa, también se le puede reforzar no verbalmente por medio de la expresión facial, aplausos, palmadas en la espalda, entre otros.

Por otro lado, la retroalimentación proporciona información específica sobre lo que el sujeto ha hecho, así puede evaluar el grado de adecuación de su actuación con respecto a lo que sería una actuación ideal o el nivel exigido. La retroalimentación puede venir de una fuente externa o provenir de la propia observación. La información puede ser evaluativa e informativa.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|------|-----------|-----------|----------|--------|------------|
|---------------|------|-----------|-----------|----------|--------|------------|

| | | | | | | |
|---|----------------------|---|------------------------------|--------------------------------|---------|---|
| 9 | CONDUCTAS ASERTIVAS. | Identificar y reconocer los distintos tipos de conductas que se presentan dentro del salón de clases. | ❖ Listado. (ACTIVIDAD 9). | - Rotafolios. - Marcadores. | 50 min. | Identificarán tres tipos de conductas que se presentan en su salón de clases. |
|---|----------------------|---|------------------------------|--------------------------------|---------|---|

ACTIVIDAD 9

Listado

Mecánica.

1. Se formarán equipos de cinco integrantes.
2. Cada equipo elaborará un listado de las conductas mas frecuentes en el salón de clases, establecerán las posibles razones para

tales comportamientos y como obstaculizan la comunicación (mínimo 3).

3. Leerán el listado por equipos frente al grupo.

4. Con ayuda del coordinador se formará un solo listado con las conductas más frecuentes en el salón de clases.

5. El coordinador resaltarán las conductas no asertivas que se presenten en el salón de clases.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|-----------------------|---|-------------------------------------|---------------------------------|---------|--|
| 10 | RESPUESTAS ASERTIVAS. | Conocerán algunas respuestas asertivas. | ❖ Exposición. (ACTIVIDAD 10) | - Rotafolios. - Ninguno. | 50 min. | Entregarán por escrito la explicación de las respuestas asertivas asignadas. |

ACTIVIDAD 10

Mecánica.

1. El coordinador expondrá las respuestas asertivas con rotafolios.

2. De acuerdo a las respuestas asertivas se colocarán en equipos de cinco integrantes y se les asignará un tipo de respuesta asertiva, la cuál tendrán que escenificar ante un contexto escolar.
3. Después de la escenificación de cada equipo darán una explicación por escrito de dicha respuesta asertiva escenificada.

RESPUESTAS ASERTIVAS.

Estabilizador

Ésta técnica consiste en tomar en cuenta el derecho propio y el del interlocutor y posteriormente elegir una conducta a seguir.

Básicamente se maneja en tres fases y con tres frases:

i. Tu derecho es...

ii. Mi derecho es...

iii. Así pues...

Ejemplo: Usted enuncia el derecho de su interlocutor: "Francisco, yo reconozco que tú necesitas ir a tal parte..."

Luego enuncia su propio derecho: "y yo estimo que mi coche me es necesario para..."

Y luego expresa el estabilizador: "Así pues, por esta vez no te lo puedo prestar..."

Guión DEEC (Describir, Expresar, Enunciar y Comentar)

En este caso se crea un argumento verbal que servirá para expresar los propios sentimientos con respecto a algo, los pasos a seguir son:

- Describir la conducta no deseada.
- Expresar la emoción que nos provoca.
- Enunciar la conducta deseada: “Quiere que”, “Te pido que”...
- Comentar las consecuencias negativas de no cambiar el modo de conducirse.

Ejemplo: “Pepe, tengo un problema: frecuentemente me pides que me quede a trabajar horas extras...” (Conducta no deseada). “Con lo cual me siento molesto” (emoción que me provoca). “Quiere decirte que planeemos todos los días en la mañana el trabajo para organizarnos adecuadamente y no requerir horas extras (conducta deseada). “ Si hacemos esto yo me sentiré mejor y tu tendrás el trabajo a tiempo” (consecuencias positivas). “de otra forma, me seguiré sintiendo mal, el trabajo seguirá saliendo tarde y bajará mi motivación” (consecuencias negativas).

Disco rayado

Mediante la repetición serena de las palabras que expresan nuestros deseos, una y otra vez nos entrenamos para poner en claro todos nuestros sentimientos así como la forma de expresarlos. Este procedimiento nos permite sentirnos a nuestras anchas e ignorar las trampas verbales manipulativas, los abandonos dialécticos y la lógica irrelevante, sin apartarnos del punto en el que deseamos insistir y nos evita tener que “calentarnos al enfrentar la manipulación e injusticia de los otros”.

Ejemplo: “Que se definan mis responsabilidades en este asunto”... (Y repetir estas frases cuantas veces sean necesarias).

Banco de niebla

Enseña a aceptar las críticas manipulativas reconociendo serenamente ante nuestros críticos la posibilidad de que haya algo o

mucho de cierto en lo que dicen, sin que por ello no defendamos nuestro derecho de ser nosotros mismos.

Esta técnica nos permite recibir las críticas sin sentirnos violentos ni adoptar actitudes ansiosas o defensivas y sin reprimirnos frente a los que nos reprochan para manipularlos.

Ejemplo: “Tienes razón en que sería bueno aprovechar esta rebaja y comprar; yo te avisaré lo que decida”.

Aserción negativa

Esta técnica nos enseña a aceptar nuestros errores y faltas (sin tener que excusarnos por ellos) mediante el reconocimiento decidido y comprensivo de las críticas que nos formulan a propósito de nuestras características negativas, reales o supuestas.

Permite sentirnos bien reconociendo los aspectos negativos de nuestro comportamiento o de nuestra personalidad, sin tener que adoptar actitudes defensivas o ansiosas, ni vernos obligados a negar un error real, consiguiendo a la vez reducir la ira u hostilidad de nuestros críticos.

Ejemplo: “Acepto que no sé planear mi tiempo, pero te vengo a avisar que no participaré en el proyecto”.

Aserción positiva

Consiste en la aceptación asertiva de las alabanzas que nos den (elogios, felicitaciones), pero sin desviarnos del tema central.

Ejemplo: “Es verdad, es un tema que domino, pero no voy a dar la conferencia que me piden para mañana”.

Compromiso viable

Puede ser muy asertivo y práctico, siempre que no esté en juego el respeto que nos debemos a nosotros mismos, ofrecer a la otra parte algún compromiso viable.

Ejemplo: “Está bien, entrégame el trabajo el martes por la tarde en vez del lunes a mediodía”.

Podemos negociar cuando se traté de nuestros intereses y objetivos materiales, pero si la cosa atañe a nuestra dignidad, no caben compromisos.

Información gratuita

Consiste en escuchar activamente la información que nos dan los demás sin habérsela pedido nosotros y de ahí partir para solicitar más datos y seguir la conversación. Nos permite mostrarnos empáticos con los demás y hacerles sentir que los tomamos en cuenta.

Ejemplo: “Entonces, le gusta la música ¿Qué opina de la ópera?”

Transmisión bilateral

Se trata de verificar si la otra persona entendió lo que dijimos. Nos permite comprobar si nuestra comunicación ha llegado en verdad al receptor y evaluar nuestra propia efectividad como comunicadores.

Ejemplo: “¿Quieres resumir lo que te dije, antes de que pases a Juan mi recado?”.

Recepción activa

Consiste en verificar si uno entendió bien lo que nos dijeron. Nos facilita reducir el exceso de subjetividad al interpretar una información.

Ejemplo: “Déjame hacer una recapitulación; lo que quisiste decir es...”

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|-------------------------|--|--|---|---------|--|
| 11 | CONDUCTAS NO ASERTIVAS. | <p>Conocerán las diferentes conductas asertivas.</p> <p>Solucionar conductas no asertivas que hayan vivido dentro del salón de clases.</p> | <p>❖ Cambio asertivo.</p> <p>(ACTIVIDAD 11).</p> | <p>- Rotafolios.</p> <p>- Marcadores.</p> | 50 min. | Identificarán tres conductas no asertivas y las cambiarán a conductas asertivas por escrito. |

ACTIVIDAD 11

Cambio asertivo.

Mecánica.

1. Se sentarán en círculo.
2. Se realizará una lluvia de ideas de conductas no asertivas observadas en el salón de clases (mínimo 3).
3. Con base a la lluvia de ideas los alumnos entregarán por escrito dichas conductas no asertivas, así como la solución asertiva mencionando en qué forma beneficiaría la convivencia del grupo.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|--------------------------|--|---|----------------------|---------|--|
| 12 | RELACIONES NO ASERTIVAS. | Identificarán relaciones no asertivas. | ❖ Intercambio no asertivo. (ACTIVIDAD 12). | - Hojas. - Lápiz. | 50 min. | Mostrarán dos ejemplos de relaciones no asertivas. |

ACTIVIDAD 12

Experiencia no asertiva

Mecánica.

1- Escribirán mínimo dos ejemplos de una conducta no asertiva que hayan tenido recientemente. Describirlo y analizarlo detalladamente.

Tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Todo lo que pensaron en tal ocasión
- b) Todo lo que sintieron
- c) Todo lo que dijeron
- d) Todo lo que hicieron
- e) ¿Cuáles fueron los motivos que los llevaron a comportarse en esa forma?

2- Con base al ejercicio antes realizado el coordinador seleccionará tres ejemplos para exponerlos y después realizará una reflexión acerca de la identificación de una conducta no asertiva.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|---------------------|--|--|--|---------|--|
| 13 | DERECHOS ASERTIVOS. | Conocerán los diferentes derechos asertivos. | ❖ Los derechos. ❖ Mis derechos. (ACTIVIDAD 13) | - Rotafolios. - Hojas de colores. | 50 min. | A manera de plenaria darán 4 ejemplos de derechos asertivos. |

ACTIVIDAD 13

Derechos asertivos

Mecánica

- 1- El coordinador dará a conocer la importancia de los derechos asertivos y proporcionará un listado de los derechos asertivos.

Mis derechos

- 2.- Colocados en circulo el coordinador asignará un derecho a cada integrante.
- 3.- A manera de plenaria darán el derecho asignado y en qué situación lo utilizarán.
- 4.- El coordinador hará una reflexión tomando en cuenta 4 derechos y sus ejemplos de los que sean más significativos dentro del salón de clases.

DERECHOS ASERTIVOS.

17. A considerar tus propias necesidades.
18. A cambiar de opinión.
19. A ser tratado con respeto y dignidad.
20. A cometer errores.
21. A rehusar peticiones sin sentirte culpable o egoísta.
22. A tener y expresar tus propios sentimientos y opiniones.
23. A pedir lo que quieres.
24. A hacer menos de lo que eres humanamente capaz de hacer.
25. A establecer tus propias prioridades y tomar tus propias decisiones.
26. A sentirte bien contigo mismo.
27. A tu privacidad, a que te dejen solo.
28. A calmarte, tomar tu tiempo y pensar.
29. A pedir prioridad.
30. A tener éxito.
31. A obtener la calidad relativa a lo que pagaste.
32. A ser feliz.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|--------------------|--|-----------------------------------|--------------------|---------|--|
| 14 | SOLUCIÓN ASERTIVA. | Reconocerán soluciones asertivas y no asertivas. | ❖ Caso “Anita”. (ACTIVIDAD 14) | - El caso “Anita”. | 50 min. | Escribirán tres Soluciones asertivas e identificarán la falta de asertividad de “Anita”. |

ACTIVIDAD 14

Caso “Anita”.

Mecánica

- 1- Formarán equipos de cinco integrantes.
- 2- Se les leerá el caso Anita.
- 3- Escribirán tres soluciones asertivas a dicho caso e identificarán la falta de asertividad de Anita.
- 4- El coordinador hará comentarios finales acerca de la participación de los equipos.

Caso Anita:

Anita es una estudiante de secundaria a quien se le ha presentado un problema con el profesor de educación física, ya que el profesor la obliga a salir a clase en *shorts*, pero ella presenta un problema en su pierna, que le desagrada mostrar a sus compañeros. El maestro menciona que si no sale como lo indica será reprobada en su materia.

| NO. DE SESIÓN | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIAL | TIEMPO | EVALUACIÓN |
|---------------|--------------------|--|---|--|---------|---|
| 15 | CIERRE DEL TALLER. | Saber que todos somos distintos y que todos merecemos respeto. | ❖ Dinámicas de la flor. ❖ Dinámica “gracias”. ❖ Me llevo una palabra. (ACTIVIDAD 15) | - Hojas - Colores - Ninguno. - Ninguno. | 50 min. | Escribirán una frase acerca de lo que aprendieron en el taller. |

ACTIVIDAD 15

Dinámica de cierre

Mecánica

La flor

1. Se formará un círculo.
2. Se pedirá a los alumnos que dibujen una flor.
3. Una vez realizada se les indicará que caminen en el centro del círculo mostrando al resto de sus compañeros su flor.
4. Se les cuestionará si observaron una flor parecida a la de ellos.
5. De esta manera se les mencionará la finalidad de dicha dinámica, ya que con ella se pretende mostrar que así como ninguna flor es igual a otra, ninguna persona es parecida, ya que todos tenemos una originalidad que nos caracteriza.

Dinámica Gracias

6. Se les pedirá a los alumnos elijan a un compañero y se coloquen frente a él.
7. Se tomarán de las manos y se mirarán fijamente a los ojos repitiendo la siguiente frase: “Gracias por permitirme ver en tus ojos mi imagen reflejada, porque tu vives vale la pena mi vida. ¡Gracias por existir!”.

Me llevo una palabra.

8. En una hoja escribirán una frase que tenga elementos de lo aprendido durante el taller.
9. Se formará un círculo y cada alumno comentará con los demás integrantes del grupo su frase.
10. .El coordinador dará unas palabras de cierre.

Elaborado por:

Maria Guadalupe Ayala Reyes
Nancy Castillo Linares
Erick Hernández Muñoz

ANEXO 3