



Facultad de Psicología

**EFICACIA DE UN TALLER DE ASERTIVIDAD EN ALUMNOS DEL
PROGRAMA BECA 18 DEL CICLO NIVELACIÓN PREGRADO DE UNA
UNIVERSIDAD PARTICULAR DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología

AUTORA:

Gonzales Huayllas, Ingrid Filiadey

ASESORA:

Becerra Flores, Sara Nilda

JURADO:

Pinto Herrera, Florita

Córdova Gonzales, Luis Alberto

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

Lima – Perú

2019

Dedicatoria

Dedico esta tesis a las personas que confiaron
y me apoyaron en el proceso de investigación.

A mis alumnos, de los cuales aprendo algo
nuevo cada día.

Agradecimientos

Agradezco enormemente a todas aquellas personas que aportaron en el desarrollo de esta investigación.

A mi casa de estudios y docentes, por brindarme el conocimiento necesario, a nivel teórico, estadístico, investigativo, y no menos importante, a nivel de habilidades blandas, cada experiencia dentro de ella contribuyó a desarrollar estas habilidades, las cuales son utilizadas diariamente tanto a nivel personal como profesional.

A mi centro de labores y jefes inmediatos, por permitirme realizar todo el proceso con la mayor tranquilidad y comodidad posible, confiando en mi desempeño y compromiso con cada uno de los alumnos del programa Beca 18.

A mis alumnos, por permitirme contribuir en su desarrollo profesional y emocional, por permitirme brindarles el soporte necesario y confiar en mi persona, como profesional y tutora; sin ellos todo esto no sería posible, ellos son los que me impulsan a buscar mejoras a nivel tanto educativo, social y clínico y de este modo, en algún punto de este largo camino sentirme cada vez más orgullosa de mi desarrollo profesional.

A la Profesora Sara Becerra; mi asesora de tesis y compañera en este camino; gracias por sus recomendaciones, críticas, paciencia y buen humor y al Profesor Walter Capa por sus comentarios y paciencia.

A mi familia y amigos, por acompañarme pacientemente y con cariño durante todo este proceso. Especialmente a Mayra y Diego, quienes siguieron cada paso de este trabajo confiando en mis habilidades.

Índice de Contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de Contenido	iv
Lista de Tablas	vii
Lista de Figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Capítulo I: Introducción	11
1.1. Descripción y formulación del problema	11
1.2. Antecedentes	14
1.2.1. Nacionales	14
1.2.2. Internacionales	15
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Objetivo general	22
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. Justificación	22
1.5. Hipótesis	25
	iv

1.5.1. Hipótesis general:	25
1.5.2. Hipótesis específicas	25
Capítulo II: Marco teórico	26
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación	26
2.1.1. Programa Beca 18	26
2.1.2. Asertividad	32
Capítulo III: Método	55
3.1. Tipo de investigación	55
3.2. Ámbito temporal y espacial	55
3.2.1. Ámbito temporal	55
3.2.2. Ámbito espacial	55
3.3. Variables	56
3.4. Población y muestra	56
3.4.1. Criterios de inclusión	57
3.4.2. Criterios de exclusión	57
3.5. Instrumentos	57
3.6. Procedimiento	59
3.7. Análisis de datos	59

Capítulo IV: Resultados	60
4.1. Análisis de la eficacia del programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado	60
4.2. Comparación de los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado después del programa cognitivo conductual	62
4.3. Comparación de los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado después del programa cognitivo conductual	64
Capítulo V: Discusión de resultados	67
Capítulo VI: Conclusiones	71
Capítulo VII: Recomendaciones	72
Capítulo VIII: Referencias	73
Capitulo IX: Anexos	77

Lista de Tablas

Tabla 1. Estudios sobre Intervención en Habilidades Sociales en Latinoamérica (Periodo 2005 – 2011)	19
Tabla 2. Valores y principios de PRONABEC	26
Tabla 3. Características generales de las modalidades del Programa Beca 18	29
Tabla 4. Grados en las distancia personal	38
Tabla 5. Once creencias irracionales de Ellis	47
Tabla 6. Objetivos planteados por sesión en el manual de Habilidades para la vida	50
Tabla 7. Técnicas para mejorar el comportamiento asertivo	53
Tabla 8. Detalles de la muestra	56
Tabla 9. Comparación de medias en el desarrollo de la asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test	60
Tabla 10. Comparación de medias en el desarrollo de la auto – asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test	62
Tabla 11. Comparación de medias en el desarrollo de la hetero – asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test	64

Lista de Figuras

Figura 1. Condición socioeconómica de los beneficiarios del Programa Beca 18	27
Figura 2. Género y edad de postulación	28
Figura 3. Modalidad de beca de los beneficiarios del Programa Beca 18	29
Figura 4. Pasos del entrenamiento asertivo	51
Figura 5. Comparación de medias en el desarrollo de la asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.	61
Figura 6. Comparación de niveles de auto-asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.	63
Figura 7. Comparación de niveles de hetero-asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.	65

Resumen

Eficacia de un taller de asertividad en alumnos del programa Beca 18 del ciclo nivelación pregrado de una Universidad particular de Lima Metropolitana

Ingrid Filiadey Gonzales Huayllas

Universidad Nacional Federico Villarreal

Se determina la eficacia de un taller de asertividad en los alumnos del programa Beca 18 del ciclo nivelación pregrado de una Universidad particular de Lima Metropolitana; a través de un diseño cuasi – experimental pre y post test con grupo control; el grupo experimental y control contaron con un total de 28 y 31 alumnos respectivamente. La variable asertividad fue evaluada a través del Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1) de Pérez y Magaz. Los resultados no muestran diferencias estadísticas entre el grupo control y experimental respecto al postest, por lo que se considera que el taller de asertividad no es eficaz en la población de Beca 18 para aumentar la conducta asertiva, es por ello que se plantea la necesidad de realizar un análisis detallado a nivel cualitativo de las respuestas brindadas por los alumnos y del mismo modo, las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje socioemocional de los alumnos del Programa Beca 18.

Palabras clave: habilidades sociales, asertividad, estudiantes universitarios, programa beca

18

Abstract

Efficacy of an assertiveness workshop in students of Beca 18 scholarships program of the undergraduate leveling cycle at a private University of Lima metropolitan area

Ingrid Filiadey Gonzales Huayllas

Universidad Nacional Federico Villarreal

The effectiveness of an assertiveness workshop is determined in the students of the Grant 18 program of the undergraduate leveling cycle of a particular University of Metropolitan Lima; through a quasi-experimental design pre and post test with control group; the experimental and control group had a total of 28 and 31 students respectively. The assertiveness variable was evaluated through the Self-Report of Assertive Behavior (ADCA-1) of Pérez and Magaz. The results do not show statistical differences between the control and experimental group with respect to the post-test, so it is considered that the assertiveness workshop is not effective in the population of Scholarship 18 to increase assertive behavior, which is why the need for Carry out a detailed qualitative analysis of the answers provided by the students and in the same way, the variables involved in the socio-emotional learning process of the students of the Scholarship Program 18.

Keywords: social skills, assertiveness, university students, scholarship program 18

Capítulo I

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en alumnos del programa Beca 18 del ciclo nivelación pregrado de una Universidad particular de Lima Metropolitana, ya que comprendemos que una de las habilidades sociales más importantes es la asertividad. Los resultados nos permitirán buscar nuevos caminos de evaluación y soporte para esta población, la cual es una muestra de las diferentes culturas de nuestro país.

En el primer capítulo se plantea el problema, objetivos e hipótesis de esta investigación. El segundo capítulo abarca los antecedentes, tanto nacionales como internacionales y la base teórica respecto al programa Beca 18 y la asertividad como componente principal.

El tercer capítulo muestra el método utilizado, los participantes, los criterios de inclusión y exclusión; así como el diseño de investigación, el instrumento utilizado y el procedimiento. El cuarto capítulo muestra los resultados de la investigación. Por último, en el quinto capítulo se da pie a la discusión respecto a los resultados encontrados.

1.1. Descripción y formulación del problema

El ingreso a la universidad representa un periodo lleno de retos; el buscar cómo relacionarse adecuadamente se vuelve una constante fundamental para los ingresantes; estamos hablando de personas que inevitablemente para lograr un bienestar psico - socio - emocional deben relacionarse eficazmente con sus iguales. Sin embargo, como explican Villar, Quesada, Navarro, & Rodríguez “En

muchas ocasiones, la timidez del alumno, el miedo al rechazo y la conciencia de una evaluación social inmediata y continua, son factores clave que determinan la repulsa que manifiestan los alumnos a hablar en público y exponer sus ideas, opiniones, dudas, etc. de manera abierta y en ausencia de ansiedad” (2010, pág.1); lo que en algún momento dificultará su desarrollo académico a nivel universitario, laboral y social.

Esta situación resulta más notoria en el caso de los alumnos del programa Beca 18, quienes hacen frente a una “oportunidad” debido a su buen desempeño, la cual genera estrés y ansiedad, desencadenando, a su vez, muchos temores, es así como surgen preguntas tales como: ¿Lo haré bien?, ¿Seré lo suficientemente capaz?, ¿Y si decepciono a mi familia?, o pensamientos tales como: “No puedo equivocarme”, “Debo ser el ejemplo de mis hermanos”, “Tengo que llevarme bien con todos”, entre otras, de las cuales la autora ha sido testigo. Todas estas preguntas o pensamientos evidencian ideas preconcebidas acerca de cómo debe ser el desempeño de un buen alumno, estudiante, hijo, hermano, pareja o ser humano, mermando la autenticidad y generando dificultades en la interacción de este con su entorno.

Para mantener una relación interpersonal eficaz, son necesarias las habilidades sociales, las cuales son un conjunto de comportamientos adecuados que se aprenden, corrigen y optimizan a lo largo de nuestra vida. “La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con los otros. Sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada” (García, 2010, pág. 226).

Para Lacunza y Contini (2011) el papel de las habilidades sociales es fundamental en la adolescencia, ya que permiten el acercamiento a pares, la conformación de la pareja y la participación en diversos grupos. Estas a su vez “influyen en la percepción que el adolescente tiene de sí, de los otros y de la realidad”. Estos autores mencionan también que un déficit en las habilidades sociales conlleva a modificaciones negativas en la autoestima de los adolescentes y que la posibilidad de desarrollar habilidades sociales asertivas le permiten un ajuste social satisfactorio.

Considerando lo anteriormente expuesto, una de estas habilidades es la asertividad, la cual reúne pensamientos y conductas que nos permiten defender nuestros derechos sin agredir ni ser agredidos expresándonos de una forma apropiada y sin ansiedad, como en situaciones en las que queremos expresar nuestras opiniones o decir NO.

Si entendemos que dentro de los problemas comunes a los que se enfrentan los alumnos universitarios en nuestros días es la pobre capacidad de reconocer emociones y comunicar, expresar y defender sus opiniones de forma adecuada, entonces la asertividad cobra vital importancia para el desarrollo de habilidades que favorezcan el desempeño diario del alumno.

Por lo tanto, me formulo la siguiente interrogante:

¿Cuál es la eficacia de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana?

1.2. Antecedentes

Del Prette y Del Prette explican que: “Las Intervenciones en Habilidades Sociales surgieron en Inglaterra en la década del 70 a partir de los estudios de Argyle (1967) y sus discípulos de la escuela de Oxford, como así también, por las contribuciones del entrenamiento asertivo, desarrollado en la misma época en Estados Unidos por Wolpe (1977)” (como se citó en Lacunza,2000, p.69).

Se han trabajado programas de habilidades sociales o entrenamientos asertivos tanto en población infantil, adolescente, universitaria, profesional, vulnerable, con trastornos emocionales y trastornos mentales graves; sin embargo, no existen antecedentes de programas enfocados en asertividad para alumnos del programa Beca 18.

1.2.1. Nacionales

Casanatán (2017) presenta los resultados de la aplicación de un programa tutorial titulado “Huellas”, el cual buscaba evaluar la influencia del mismo en la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de una universidad particular; respecto a la evaluación a nivel de inteligencia emocional utilizó el ICE de Bar- on, el cual califica a partir de áreas: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo, además de arrojar una puntuación global. Este autor indica que los resultados fueron positivos al realizar la comparación pre y post-test.

Arellano (2012) evalúa los efectos de un programa de intervención para optimizar las habilidades sociales de alumnos de primer grado de Secundaria, la investigación era de tipo experimental, donde se trabajó con un grupo control y otro experimental y se utilizó el cuestionario de Habilidades Sociales de Inés

Monjas. El programa mostró resultados significativos respecto a las habilidades que se evaluaron, las cuales fueron: interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, expresión de emociones, sentimientos y opiniones, solución de problemas y relación con el adulto.

Choque (2007) realizó un programa educativo de habilidades sociales para adolescentes escolares de Huancavelica, donde determinó un incremento significativo en las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental en comparación a los del grupo control. Así Choque explica que es dos veces más probable desarrollar la habilidad de asertividad luego de participar en el programa educativo de habilidades para la vida que utilizó.

Por último, Tantaleán (2005) realizó un programa de asertividad y habilidades sociales en un grupo de padres de familia logrando cambios significativos en la variable asertividad ($p < 0.01$), mientras que en este mismo año, Lizano y Muñoz elaboran un programa destinado a aminorar el problema de la falta de mecanismos adecuados para resolver o enfrentar situaciones problemáticas, que tiene como objetivo desarrollar o instaurar la conducta asertiva; es el Programa de Desarrollo de Conducta Asertiva (PRODECA), el cual mantenía como objetivo incrementar el repertorio de conductas asertivas en niños y adolescentes de educación básica regular de estrato socioeconómico bajo para prevenir actividades de riesgo social.

1.2.2. Internacionales

Mendo, León, Felipe y Polo (2016) informan sobre los resultados de un entrenamiento en habilidades sociales en el ámbito universitario español, en el cual trabajaron de forma cuasi experimental con 149 estudiantes de Educación

Social. Los autores indican que los resultados confirmaron la eficacia del mismo y además que este es capaz de controlar la variable ansiedad social; sin embargo también comentan que es importante el ensayo de la conducta habilidosa de forma constante y la evaluación más exhaustiva de la relación entre el entrenamiento en habilidades sociales y la ansiedad social, incluyendo también en los programas técnicas de respiración y/o relajación, entre otros.

En el 2015, Gutiérrez y Expósito informan sobre los resultados de un programa de intervención de 5 sesiones, que fue puesto en práctica por los docentes de 7 centros de educación secundaria en España, trabajaron autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y asertividad. Respecto a la asertividad utilizaron el ADCA de García y Magaz, los resultados indicaron que en la mayoría de centros las diferencias entre los resultados pre-test y post- test fueron mínimas, no hallándose diferencias estadísticas significativas; los autores explican que “[...] esto podrían indicar una toma de consciencia por parte del alumnado en cuanto a su inicial asertividad [...] El hecho de haber trabajado actividades directamente relacionadas con el estilo asertivo, y haber trabajado con ejemplo de sus propias vivencias, les ha hecho recapacitar y explorarse más profundamente a sí mismos” (Gutiérrez & Expósito, 2015, p.48)

Wagner, Pereira y Oliveira (2014) evalúan la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales de 10 sesiones para disminuir las dimensiones de la ansiedad social en alumnos universitarios, encontrando un cambio significativo respecto a los resultados pre-test; asimismo, resaltan que “... la dimensión de la ansiedad social que mejoró más fue la *“Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado”*, algo esperado teniendo en cuenta que el programa de intervención se centraba en el entrenamiento en habilidades sociales y las

actividades que abordan el comportamiento asertivo suelen ser más numerosas e intensas que para el resto de las dimensiones”. Asimismo comentan que la ausencia de un grupo control modera los resultados encontrados y debe ser tomado en consideración.

Garaigordobil y Peña (2014) evalúan los efectos de un programa de intervención para desarrollar habilidades sociales (comunicación, empatía y regulación emocional) en 148 adolescentes; el estudio utilizó un método cuasi – experimental con medidas pre y postest y un total de 20 sesiones, encontraron que el programa potenció significativamente las habilidades evaluadas. Respecto al efecto del programa en estrategias asertivas fue medio, mientras que se observó también que su estudio tiene como limitación la utilización de autoinformes, los cuales pueden sesgar los resultados a partir de la deseabilidad social de los sujetos. Asimismo, las autoras indican la importancia de implementar este tipo de programas con el fin de fomentar el desarrollo social y emocional de los infantes y adolescentes, del mismo modo explican que resulta más difícil erradicar las conductas agresivas en tanto la edad de los sujetos aumenta.

Contini, Lacunza, & Esterkind (2013) comparan las habilidades sociales de adolescentes escolarizados según su contexto, ya sea urbano o rural y su nivel socioeconómico; evaluaron a 372 adolescentes de 11 y 12 años. Las autoras refieren que los adolescentes urbanos de nivel socioeconómico alto son más considerados hacia los demás, en contraste con los urbanos o rurales de nivel bajo, quienes mantienen un perfil similar de habilidades sociales y el mismo da cuenta de escasas interacciones sociales; además, los adolescentes rurales se percibieron con mayor liderazgo que sus pares urbanos. Sin embargo, las autoras también comentan que “Al analizar el perfil de HHSS de los adolescentes rurales, se

evidenció déficit en la socialización caracterizado por actitudes de pasividad, comportamientos evasivos, y timidez, particularmente en las mujeres. [...] Por su parte, un mayor nivel de liderazgo en los adolescentes rurales respecto a sus pares urbanos debe ser analizado a la luz de las pautas culturales consideradas válidas en cada contexto” (Contini, Lacunza, & Esterkind, 2013, p. 113).

González, Ampudia & Guevara (2012) presentan los resultados de su programa de intervención para el desarrollo de habilidades en 36 niños institucionalizados que oscilaban entre los 8 y 12 años. Este programa utilizaba un manual de 14 sesiones que contenía historietas y ejercicios que fueron utilizados juntos a técnicas de solución de problemas, modelado, instrucciones verbales, juegos de roles, retroalimentación y reforzamiento positivo. El diseño fue de tipo experimental pretest postest y se utilizó el CABS, la Escala de Depresión para Niños, el Inventario de Autoestima para Niños y la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R). Los resultados fueron positivos, siendo así que el grupo experimental mostró una disminución en los indicadores de conducta agresiva, incrementando así las habilidades sociales y la expresión adecuada de sentimientos.

Lacunza (2012) realizó una revisión y análisis de las intervenciones en habilidades sociales que se han realizado durante los años 2005 y 2001 en Latinoamérica, encontrando que los diseños mostraban cambios en las habilidades sociales de los participantes, las cuales se resumen en la Tabla número 1.

En el año 2011, Lorenzo y Bueno presentan los resultados de su entrenamiento de habilidades sociales en fútbol base, el cual tenía como objetivo proponer un plan de intervención que fue evaluado mediante un diseño experimental pretest – postest. El entrenamiento se realizó con 45 varones

jugadores de fútbol que oscilaban entre los 8 y 9 años. Estas autoras midieron las habilidades sociales a través del Children's Assertive Behavior Scale (CABS), encontrando un aumento de las conductas asertivas y una disminución de conductas agresivas y pasivas. Asimismo, explican que estos logros se pueden generalizar a otros contextos, ya que la escala de evaluación abarca otros ámbitos, como son el escolar, social y personal.

Tabla 1

Estudios sobre Intervención en Habilidades Sociales en Latinoamérica (Periodo 2005 – 2011)

Estudio	Población	Diseño Intervención	País
Cingolani y Castañeiras (2011)	Adolescentes (n=15)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 12 encuentros taller ✓ Técnicas grupales e individuales de exposición, representación, discusión, reflexión y tareas inter – encuentro. ✓ Frecuencia semanal. 	Argentina
Seoane, Baldini, Basso, Aguilar y López (2011)	Adolescentes (n=51)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco talleres vivenciales. ✓ Frecuencia quincenal. ✓ Técnicas lúdicas y/o dramáticas. 	Argentina
Cardozo, Dubini, Ardiles y Fantino (2011)	Adolescentes (n=487)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de habilidades para la vida. ✓ Evaluación continua con técnicas observacionales cualitativas. 	Argentina
Lacunza (2011)	Niños (n=88)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 10 sesiones grupo experimental, frecuencia semanal. ✓ 5 talleres lúdicos grupo control, frecuencia quincenal. 	Argentina
Ison (2009)	Niños (n=125)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 9 sesiones grupales, frecuencia semanal. ✓ Talleres trimestrales con docentes y padres. 	Argentina
Oros (2008)	Niños (n=40)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 6 sesiones grupales, 	Argentina

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación de estrategias cognitivas y conductuales. ✓ Coordinación de un docente y supervisión de un profesional. 	
Ferreyra y Reyes Benitez (2011)	Niños	✓ 11 sesiones grupales	Bolivia
Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008)	Niños (n=150)	✓ 18 sesiones grupales	Bolivia
Arancibia Asturizaga y Peres Arenas (2007)	Adolescentes mujeres (n=38)	✓ 10 sesiones grupales	Bolivia
Magalhaes Naves, Borges Rotundo, Rodrigues de Carvalho y Baia (2011)	Niños (n=163)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 11 sesiones para cada grupo – clase. ✓ Utilización de escenas fílmicas, debates grupales, talleres y práctica de comportamientos. 	Brasil
Sabino Goncalves y Giardini Murta (2008)	Niños (n=3)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 20 sesiones grupales, frecuencia semanal. ✓ Utilización de técnicas cognitivo – comportamentales. 	Brasil
Pérez, Rodríguez, De la Barra y Fernández (2005)	Niños (n=149)	✓ Intervención conductual grupal, dos años de duración a cargo del docente.	Chile
Amesty y Clinton (2009)	Niños (n=280)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 25 sesiones grupales durante tres meses. ✓ Coordinación del investigador y docente. 	Venezuela

Fuente: Lacunza, 2012.

Olivos (2010) elabora un entrenamiento de habilidades sociales para la integración de 180 sujetos inmigrantes en Madrid, utilizando el modelo de

desarrollo de las habilidades sociales de Caballo y un método pretest – postest con grupo experimental y control (90 sujetos cada uno), los cuales mostraron diferencias significativas generales respecto al grupo experimental antes y después, y del mismo modo mostraron diferencias respecto al postest entre el grupo control y experimental; sin embargo, no mostraron diferencias respecto a la expresión de enojo y al rechazo de peticiones.

Otro estudio, es el de Álvarez, Saldaña, Muñoz y Portela (2009) que tenía como objetivo fortalecer el desarrollo de habilidades de defensa asertiva de derechos, escucha y respuesta eficaz ante la crítica, en un grupo de 40 adolescentes en situación de calle de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) que seguía un diseño pre-experimental trabajado bajo la modalidad de la intervención cognitivo - conductual, resultando efectivo de manera significativa.

Choque (2007) menciona que recientes evidencias, como son estudios en Colombia, en el año 1999 y un estudio español realizado entre los años 2000 y 2001 que abarcó varios países de Latinoamérica, entre ellos Argentina, Colombia, Chile, Panamá, República Dominicana, Cuba, Ecuador y Venezuela; entre otros estudios evidencian la eficacia de los programas que buscan el desarrollo de habilidades sociales.

Asimismo, “numerosos psicólogos de diversas partes del mundo se han interesado en crear programas de entrenamiento asertivo y habilidades sociales. Incluso se han hecho producciones en video y DVD (Bilmes, 2006), en las que se incluyen dramatizaciones de situaciones de la vida real en que los estudiantes son molestados, puestos a prueba o presionados con la intención de que tengan mejores respuestas verbales y no verbales” (Gaeta y Galvanovskis, 2009, p.411).

Estos autores también señalan que Landazabal en el año 2001 elaboró un programa para adolescentes de entre 12 y 14 años, donde se notó una mejora en las variables, asertividad, liderazgo, estrategias cognitivas y sociales de interacción, mientras que las conductas de ansiedad y timidez disminuyeron.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- i. Determinar la eficacia de un programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana.

1.3.2. Objetivos específicos

- i. Comparar los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.
- ii. Comparar los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

1.4. Justificación

Comprendemos que las habilidades sociales son recursos indispensables para relacionarnos y comunicarnos adecuadamente, Landazabal (2006; como se citó en Gaeta & Galvanovskis, 2009) halló que los adolescentes que mostraron

numerosos síntomas psicopatológicos tuvieron niveles menores de conductas cooperativas, habilidades sociales, estabilidad emocional, sociabilidad y responsabilidad, y puntuaron alto en asertividad inapropiada, impulsividad, exceso de confianza y celos.

Asimismo, Lacunza (2012) explica que la inhibición de comportamientos sociales o las manifestaciones agresivas pueden minimizar las oportunidades de niños y/o adolescentes de relacionarse y que para estos déficits sociales resultan efectivas las intervenciones, enseñando y entrenando habilidades más eficaces, que pueden dar más posibilidades para aprender, madurar y ser feliz. Lo mismo opina García (2010) cuando explica que los alumnos que han recibido una adecuada formación en habilidades sociales mejoran su conducta interpersonal, autoconcepto, autoestima y asertividad.

Choque (2007) explicó que “el descuido de la educación en el campo socio afectivo de los escolares es bastante alarmante y esto se demuestra en un estudio nacional realizado por la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación donde se presentó que en el Perú el 31.3% de escolares presentan serias deficiencias en sus habilidades sociales”.

Naranjo (2008, pág.2) explica a su vez que “el comportamiento asertivo facilita que la persona se sienta más satisfecha consigo mismo y con los demás”, también comenta que las dificultades en la comunicación afectan la personalidad y la capacidad de actuar adecuadamente en el entorno social.

Mientras que Segrin y Taylor (2007; como se citó en Lacunza, 2012) encontraron que la presencia de habilidades sociales asertivas se relaciona positivamente con indicadores de bienestar psicológico. Y Güell y Muñoz (2000;

como se citó en Naranjo, 2008) confirman una mejora en las relaciones sociales en las experiencias de seguimiento de casos clínicos en los que se ha empleado el entrenamiento asertivo.

Estos estudios demuestran que un entrenamiento en habilidades sociales establece satisfactorias relaciones interpersonales, ya que permiten conocer y controlar nuestros propios sentimientos, logrando así interpretar los estados de ánimo de otros, lo cual redundará positivamente en nuestra calidad de vida (Contini, 2009).

Por lo antes mencionado, en este proyecto centramos la atención en la asertividad, ya que es una de las habilidades que implica estrategias de comunicación que aíslan y disminuyen la ansiedad, pues como menciona Aguilar (1987; como se citó en Gaeta y Galvanovskis, 2009) “las personas asertivas tienden al autocontrol, es decir, tienen control sobre sí mismas y sobre sus acciones”, por lo tanto “...la asertividad es una manera de hacer frente a la ansiedad”; además de ir relacionada con la autoestima, desarrollando así el respeto mutuo.

Consideramos que la ejecución de este programa contribuirá al desarrollo emocional de los participantes; de un modo progresivo, proyectando así una nueva senda de planeamiento y utilización de recursos que favorezcan el desarrollo psicoeducativo.

La relevancia de esta investigación se centra en el ámbito académico, educativo y social, pues brindará a los participantes la aparición, el mantenimiento o desarrollo de una habilidad tan necesaria, como es la asertividad, mejorando de

este modo su autoestima, disminuyendo los niveles de ansiedad y sentimientos de culpa y mejorando así sus relaciones interpersonales.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general:

- i. El programa cognitivo conductual resultará eficaz en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana.

1.5.2. Hipótesis específicas

- i. Existirán diferencias entre los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.
- ii. Existirán diferencias entre los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

Capítulo II Marco teórico

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. Programa Beca 18

El expresidente Ollanta Humala anuncia la creación de este programa el 28 de Julio de 2011, estableciéndose oficialmente el 05 de noviembre de ese mismo año mediante Decreto Supremo N° 017-2011-ED e inaugurándose el 21 de diciembre del 2011. En febrero del 2012 se realiza la primera convocatoria del programa en su modalidad ORDINARIA (PRONABEC, s.f.).

“Beca 18 es una beca que forma parte de las estrategias de inclusión social del Gobierno y del Ministerio de Educación” y tiene como objetivo “generar equidad en el acceso a la educación superior de jóvenes que estén en situación de pobreza y pobreza extrema, garantizando la permanencia y culminación de sus estudios para su inserción al mercado laboral” (PRONABEC, 2016, p. 22).

Los valores que promueve Beca 18 son los principios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, conocido como PRONABEC (Tabla número 2).

Tabla 2

Valores y principios de PRONABEC

Valores	- Responsabilidad
	- Respeto
	- Honestidad
Principios	- Equidad
	- Inclusión social
	- Calidad
	- Integralidad
	- Orientación al desarrollo
	- Transparencia

Fuente: PPRONABEC, s.f.

PRONABEC (2013, p.13) comenta que “Beca 18 cubre los costos académicos (nivelación, tutoría, inscripción, matrícula, pensión, materiales de estudio, enseñanza del idioma inglés, titulación y seguro médico privado) y los gastos de alimentación, transporte y alojamiento (de ser necesario), además de otorgar una laptop para cada becario”.

A. Beneficiarios

Los beneficiarios del Programa Beca 18 son adolescentes, jóvenes o adultos que se encuentran en situación de pobreza o pobreza extrema. PRONABEC (2016) muestra a través de su memoria gráfica datos estadísticos de este Programa, donde indica que el 73% de la población accesitaria pertenece a una condición socioeconómica pobre extrema, mientras que el 27% es pobre (Figura número 1).



Fuente: SIBEC-Pronabec, junio de 2016

Figura 1. Condición socioeconómica de los beneficiarios del Programa Beca 18

Asimismo, en la figura número 2 se observa que el mayor porcentaje de beneficiarios se encuentra en el rango de 16 a 20 años de edad.

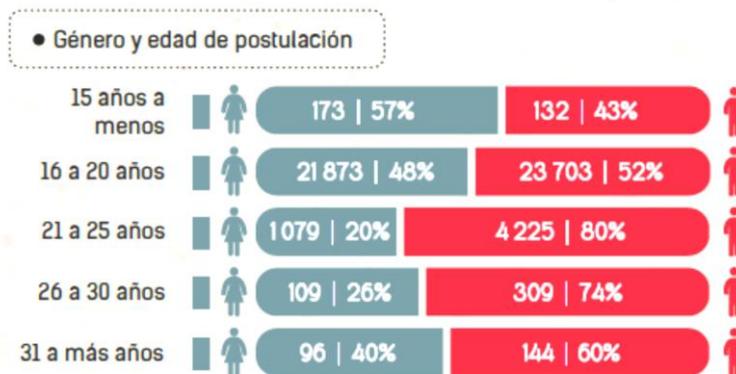


Figura 2. Género y edad de postulación

Fuente: PRONABEC, 2016.

El programa Beca 18 financia a través de diferentes modalidades de admisión los estudios de pregrado en universidades e institutos tecnológicos y públicos (PRONABEC, 2016). Hasta el año 2016 se registraron 51 843 beneficiarios, de los cuales 55% eran varones y el 45% mujeres.

B. Modalidades

Las diferentes modalidades de Beca hasta junio del 2016 eran las siguientes: Ordinaria, Licenciados del Servicio Militar (Fuerzas Armadas o FF.AA.), VRAEM (Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro), Comunidades Nativas Amazónica (CNA), Huallaga, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Reparaciones en Educación (REPARED) y Albergues, siendo hasta ese momento la modalidad Ordinaria la que mantenía un 69% de la población, lo cual era equivalente a 36 018 beneficiarios.

La figura número 3 indica las cantidades y porcentajes de alumnos beneficiarios por modalidad hasta el 2016.

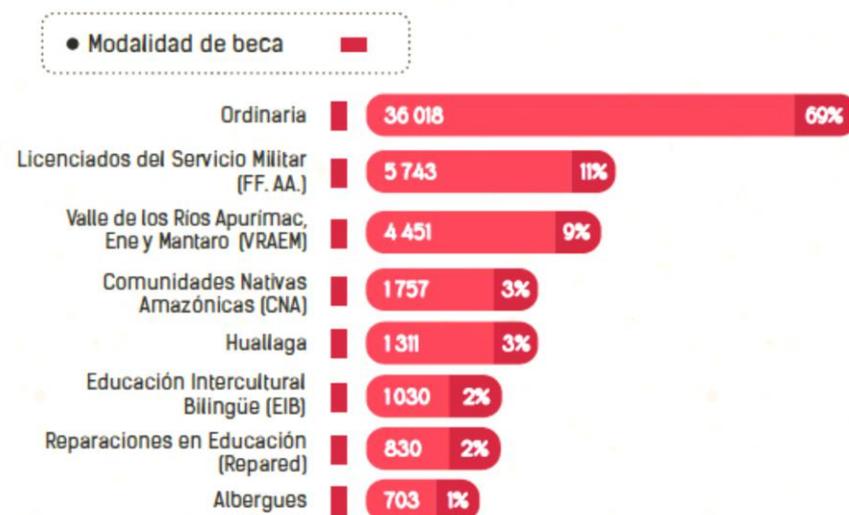


Figura 3. Modalidad de beca de los beneficiarios del Programa Beca 18

Fuente: PRONABEC, 2016.

PRONABEC (2015a) indica las características generales de cada modalidad, las cuales se muestran en la tabla número 3.

Tabla 3

Características generales de las modalidades del Programa Beca 18

Modalidad	Característica general
Ordinaria	Jóvenes menores de 23 años con alto rendimiento académico, en condición de pobreza y pobreza extrema.
CNA	Jóvenes con alto rendimiento académico provenientes de las diversas comunidades nativas amazónicas del Perú.
Licenciandos del Servicio Militar Voluntario	Jóvenes con alto rendimiento académico escolar, licenciados de las Fuerzas Armadas: Ejército Peruano, Marina de Guerra y Fuerza Aérea.
REPARED	Personas con alto rendimiento académico, víctimas de la violencia ocurrida en el país desde el año 1980 al 2000, debidamente reconocidos y acreditados.
VRAEM	Jóvenes con alto rendimiento académico, residentes de la zona del Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro, que presentan altos niveles de pobreza, conflictos sociales y pocas oportunidades de desarrollo social y educativo
Huallaga	Jóvenes con alto rendimiento académico, residentes de la zona del Huallaga, afectada por el narcotráfico y el terrorismo.
Albergues	Jóvenes con alto rendimiento académico que procedan de los Albergues, Centros de Atención Residencial o Centros de Acogida para menores en estado de abandono.

Educación Intercultural Bilingüe	Jóvenes de alto rendimiento académico que acrediten pertenecer cultural e idiomáticamente a una comunidad campesina, nativa, indígena u originaria con el objetivo de realizar estudios para educar en lenguas oriundas del Perú.
----------------------------------	---

Fuente: PRONABEC, 2015.

C. Nivel de satisfacción y necesidades de los beneficiarios del programa beca

18

El PRONABEC (2015b) elaboró un informe de satisfacción de los beneficiarios de Beca 18, la evaluación estuvo a cargo de Arellano Marketing, quien evaluó la satisfacción general con el programa y la satisfacción con cada una de las etapas del programa, las cuales son la etapa de postulación, preparación, nivelación, estudios y culminación.

Es así como, respecto a la satisfacción general, PRONABEC menciona que “[...] en Lima existe un nivel de satisfacción medio con el programa (76%), mientras que en provincias el nivel de satisfacción es alto (89%), principalmente en la región Norte (92%). La principal razón de esta satisfacción que mencionan los becarios es que el programa les brinda la oportunidad de estudiar (51%). Solo un grupo minoritario menciona (13%) razones relacionadas a la gestión de programa tales como la buena atención y el cumplimiento de los beneficios. Por otro lado, quienes mencionaron estar poco satisfechos con el programa mencionaron que les estarían reduciendo la cantidad de beneficios ofrecidos inicialmente” (PRONABEC, 2015, p.8).

Por otro lado, este informe menciona que uno de los atributos con mayor valoración para los beneficiarios es “[...] el conocimiento y experiencia del personal que labore en la institución en relación con el monitoreo y acompañamiento de los becarios. En segundo lugar, se definió que lo que más

valoran de este tipo de programa es que cuente con convenios con instituciones educativas de prestigio” (PRONABEC, 2015, p. 23).

Respecto a las necesidades, PRONABEC (2015) reconoce que es importante orientarse hacia las necesidades del becario, las cuales incluyen comprender el proceso de adaptación del beneficiario, ya que su principal preocupación debería estar enfocada en sus estudios. De este modo, explican que el acompañamiento que recibe el beneficiario es importante, pues “[...] no solo debe ser entendido como el monitoreo que se realiza a los becarios sobre sus asistencias y gastos, sino como el soporte emocional y/o educativo que influya positivamente en su día a día”.

Uno de los pocos autores que evalúa a nivel cualitativo y cuantitativo las necesidades de los becarios en el 2015, indica que existen serios problemas a nivel vocacional en esta población. (Bardales, 2017), algunas de los factores generadores que considera el autor son: La falta de información básica sobre las características de la carrera, la no consideración del factor vocacional como criterio de asignación de las becas por parte de PRONABEC y el alumno, la falta de acceso a una correcta orientación vocacional y el recorte en la oferta de carreras financiadas que opera el programa para los postulantes de modalidades especiales.

Asimismo, es importante rescatar la experiencia de la autora respecto al trabajo realizado con alumnos de Beca 18 a nivel tutorial, quien pudo apreciar las necesidades no solo a nivel de adaptación, si no emocional, tal como un inadecuado manejo de estrés, incapacidad para solucionar problemas, comunicarse de forma adecuada con sus pares, como a situaciones que afectan

gravemente el desempeño de los alumnos, las cuales por razones de confidencialidad no puede ser reveladas. Del mismo modo, se evidencian dificultades académicas a nivel aritmético y de comprensión de lectura, que evidencian brechas insalvables de un trabajo inadecuado a nivel de educación básica. Por último, pero por ello no menos importante, se evidencian dificultades en el proceso de adquisición de competencias a nivel laboral. Sin embargo, también se rescata el buen desempeño y equilibrio a nivel emocional de algunos alumnos, los cuales no atañen a este estudio.

Se resume así que las necesidades principales de los beneficiarios son: Soporte emocional y académico, orientación vocacional, monitoreo y acompañamiento y entrenamiento en habilidades sociales y laborales.

2.1.2. Asertividad

A. Definición

La asertividad, según Caballo (2007) tiene sus raíces en la terapia de conducta, sobre todo en el trabajo de Andrew Salter, Arnold Lazarus y Joseph Wolpe, “[...] que fue el primer autor en emplear el término ‘asertivo’” en el año 1958 (p. 2). Asimismo, Caballo nos indica que la “conducta asertiva” es para Wolpe lo mismo que el término “habilidades sociales”, indicando que este último término sustituirá o abarcará a lo largo de años el primero; es así que explica lo siguiente: “Para nosotros los términos ‘asertividad’ o ‘habilidades sociales’, por una parte, y ‘entrenamiento asertivo’ o ‘entrenamiento en habilidades sociales’, por otra, serán equivalentes mientras no se diga lo contrario” (p.3) y por último cita un concepto de su autoría (1986) para definir a la conducta socialmente habilidosa como “[...] ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal

que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2007, p.6).

Aguilar en 1987 (como se citó en León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, G.; 2009, p.93) explica que “[...] la asertividad requiere de dos elementos que actúan en forma simultánea: afirmarse y hacerlo en armonía con el otro. Por tal razón, es claro entenderla como la capacidad que tiene cada persona para asegurar con firmeza y decisión cuanto dice y hace. Por ello podemos equiparar Asertividad a seguridad en sí mismo y autoafirmación”.

Para Alberti y Emmons (como se citó en Peinado, 2002), aserción es toda conducta que evita los extremos. No es pasividad, negarse a sí mismo, inhibirse o ser inadecuados, tampoco es agresividad, lesionar a otros con abuso o defensa permanente. Sería un punto de equilibrio de justa autovaloración, con habilidad para la expresión adecuada, independiente y afectiva. Podría agregarse que la asertividad no supone una condición de todo o nada, de manera que las personas no son asertivas o inasertivas en un 100% ni en todas las circunstancias, ya que como Caballo explica “la conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra” (2007, p. 4).

Elizondo (como se citó en Gaeta y Galvanovskis, 2009) habla de la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado. En este mismo año Bishop, como se citó en Gaeta et. al (2009). También añade que “ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo

que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real-, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios”.

Castanyer (2008, p.23) resume la asertividad como “la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás”; sin embargo, explica que esta definición no es suficiente para comprender esta capacidad, ya que es necesario el entrenamiento asertivo en sí.

En el 2009, León et al. resume la asertividad como “la habilidad del individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, para dar y recibir alabanzas, hacer peticiones y manejar la crítica” (p.98).

Villar, Quesada y Rodríguez (2010) explican que en la asertividad interactúan dos manifestaciones: la individual, que es aquella en la que la persona por sí misma afirma sus ideas y convicciones, y la social, que es la capacidad de interactuar en armonía con el resto. García y Magaz (2011) definen a la asertividad de manera operativa, en donde la manifestación individual de Villar et al. es denominada Autoasertividad y la manifestación social, Hetero asertividad.

Por último, según García y Magaz (2011) “La Asertividad resultaría ser la cualidad que define aquella "clase de conductas sociales" que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción”.

Para Hernández & Pintos (2012, p.97), la “Asertividad es la capacidad de decir lo que se piensa y hacer valer los propios derechos. Para que la comunicación sea asertiva debe cumplir con: decir las cosas de manera clara, sin ofender ni

acusar, decirlo a la persona a quien corresponde de manera directa y hacerlo oportunamente”. Ellos indican que esta promueve la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos defender nuestras opiniones y dándonos la posibilidad de expresar nuestras emociones con honestidad y comodidad por lo que garantiza el ejercicio de nuestros derechos sin transgredir los derechos de otros.

En conclusión, la asertividad es aquella habilidad o cualidad mediante la cual las personas expresan sus emociones, sentimientos o pensamientos considerando el respeto de sus derechos y los derechos de los demás individuos. Esta expresión permite una afirmación de la individualidad y valía del sujeto, lo cual genera una disminución en la ansiedad y un incremento de la autoestima.

B. Factores etiológicos

Adanaque (como se citó en Peinado, 2002) propone que los factores etiológicos de la asertividad son la cultura; la familia, la cual establece los criterios que ayudarán al niño a tomar decisiones por sí solo, a expresar sentimientos y emociones, objetar normas impuestas por los adultos o en algunos casos se ve sometido a los adultos a través de la sumisión y la obediencia, castigándosele física y verbalmente, cuando manifiesta conductas asertivas y reforzando conductas dóciles, de sumisión y obediencia, fiel al mandato adulto y la religión, ya que en cierta medida y dependiendo de la interpretación subjetiva, puede llegar a inducir a la no asertividad; postergando derechos personales en aras de la humildad y sacrificio por los demás.

Asimismo, Adanaque (como se citó en Peinado, 2002) también comenta que estos son tres de los factores importantes dentro de nuestra sociedad que permiten la adquisición de una conducta asertiva o no asertiva. Recordemos que

la conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo; es decir, por lo que nos han transmitido con modelos de comportamiento nuestros padres, maestros, amigos, medios de comunicación, etc.; por ello, es que los entes socializadores son básicos dentro del desarrollo de la asertividad.

C. Componentes moleculares

Caballo (2007) y Castanyer (2010) coinciden en que algunos de los componentes más importantes de la conducta asertiva son:

C.1 La mirada

Caballo (2007) explica que este elemento no verbal parece ser fundamental en la evaluación conductual, es así que, es una señal de *implicación*. Este elemento involucra un contacto ocular relajado, atento y directo con las otras personas.

C.2 La expresión facial

Argyle (como se citó en Caballo, 2007) indicó que la expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana, tales como: Mostrar el estado emocional de los sujetos que interactúan, proporcionar una retroalimentación continua sobre la comprensión, confusión u otros respecto a lo que se dice, indicar actitudes hacia los demás y poder de metacomunicación, con el fin de modificar o comentar lo que se está diciendo o haciendo al mismo tiempo.

La conducta socialmente habilidosa requiere de una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje; es decir que si el mensaje implica enojo la conducta no verbal expresará lo mismo.

Castanyer (2010) menciona un ejemplo; explica que la persona sumisa podría sentirse enojada; sin embargo, su expresión facial probablemente mostraría amabilidad.

C.3 Los gestos

Entendidos como cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador y comunica una información. Según Caballo (2007), algunos gestos reflejan un estado emocional prevaleciente o un estilo general de conducta, por los que deben ser vistos como parte de un todo.

Para Castanyer (2010), en el caso de la conducta asertiva, se presentan como movimientos desinhibidos que sugieren franqueza, seguridad en uno mismo y espontaneidad.

C.4 La postura

La posición del cuerpo y de los miembros, la forma de sentarse, de estar de pie o de pasear, refleja las actitudes y sentimientos sobre sí mismo y su relación con los otros. Castanyer (2010) comenta que existen 4 tipos básicos de posturas:

- Postura de acercamiento: Indica interés, puede interpretarse de manera positiva (simpatía) o negativa (invasión) hacia el receptor.
- Postura de retirada: Suele interpretarse como rechazo, repulsa o frialdad.
- Postura erecta: Indica seguridad, firmeza, aunque puede reflejar orgullo, arrogancia o desprecio.
- Postura contraída: Suele interpretarse como depresión, timidez y abatimiento físico y psíquico.

C.5 La distancia y el contacto físico

Determinado por el grado de proximidad que expresa claramente la naturaleza de cualquier interacción y varía con el contexto social.

Rosales, Caparrós, Molina, & Alonso (2013) se refieren a la proxémica, la cual es una disciplina creada por el antropólogo estadounidense Edward Hall: ésta

se encarga de estudiar la manera en que las personas ocupamos el espacio y la distancia que guardamos entre nosotros al comunicarnos. Así explican que Hall distingue cuatro grados de distancia interpersonal, las cuales se muestran en la Tabla número 4.

Tabla 4

Grados en la distancia personal

Zona	Distancia	Situaciones
Íntima	Hasta 45 cm	Tienen lugar en encuentros amorosos, consuelo, protección o afecto.
Personal	Entre 46 cm y 120 cm	Es el espacio de cada uno, una especie de barrera protectora que guardamos entre nosotros y el resto de las personas. Estas distancias se dan en los trabajos, fiestas, etc.
Social	Entre 120 cm y 360 cm	Se usa con aquellas personas con las que no tenemos ninguna relación amistosa, como, por ejemplo, un dependiente de un establecimiento.
Pública	Más de 360 cm	Es la distancia idónea para dirigirnos a un grupo de personas en conferencias, charlas, etc.

Fuente: Rosales et. al, 2013.

Respecto a las clases de contacto físico, Caballo (2007) cita a Heslin (1974), quien menciona los siguientes tipos:

- Tacto funcional/profesional: Se considera a la otra persona como un objeto, no hay mensajes íntimos o sexuales que interfieran con los objetivos. Menciona como ejemplo el caso de un médico que examina a un paciente.
- Tacto cortés/social: Permite afirmar la identidad de la otra persona como perteneciente a la misma especie, aun así, hay poca compenetración. Un ejemplo es el apretón de manos.
- Tacto amigable: Expresa afecto por la otra persona y se reconoce que es especial. Por ejemplo, poner los brazos alrededor de los hombros de un amigo.

- Tacto íntimo/ de amor: La otra persona es objeto de nuestros sentimientos. Por ejemplo, el tomarse de la mano o besarse.

C.6 El volumen de voz

Rosales et. al. (2013) indican que este componente es utilizado para enfatizar partes de nuestros mensajes. Castanyer (2008) nos explica que lo que deseamos es hacer que nuestro mensaje llegue hasta un oyente potencial y el déficit obvio es un nivel de volumen demasiado bajo, asimismo, un alto nivel de voz puede indicar seguridad o dominio.

D. Tipos o estilos de comunicación

D.1 Asertivo

Castanyer (2004) explica que el estilo asertivo se caracteriza por lo siguiente:

- Sentirse libre para manifestarse, mediante sus palabras y actos.
- Comunicarse adecuadamente con personas de todos los niveles o jerarquías: amigos, familiares y extraños.
- Tener una orientación activa en la vida; es decir, va tras lo que quiere.
- Juzgar respetando, comprendiendo que no siempre puede ganar, aceptando las limitaciones.
- Conservar su respeto propio y dignidad.
- Establecer quiénes van a ser sus amigos y quiénes no.
- Manifestarse emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, evitando los extremos; por un lado, la depresión y por otro la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

- Conocer sus propios derechos y defenderlos, respetando a los demás.
- Mantener un habla fluida; expresar con seguridad y espontaneidad.
- Mantener contacto ocular directo, pero no desafiante.
- Defender sin agredir.
- Poseer la capacidad de discrepar abiertamente; pedir aclaraciones y saber aceptar errores.
- Presentar una adecuada autoestima, sin sentirse inferior ni superior a nadie.
- Poseer control emocional.

Aguilar (como se citó en Gaeta et. al., 2009) explica que la persona asertiva es aquella que se aprecia y se acepta sin juicio crítico destructivo ninguno, le gusta la manera que es en todos los sentidos, busca lo mejor para sí misma, tiene confianza y seguridad en sus capacidades, valora sus esfuerzos y se respeta.

En este caso, la conducta asertiva tendrá consecuencias en el entorno y la conducta de los demás; ya que frenan o desarman a la persona que les ataque, aclaran equívocos; los demás se sienten respetados y valorados y por lo tanto como menciona Sánchez (2000; citado en Gaeta et. al., 2009) la comunicación asertiva ayuda a fomentar una alta autoestima.

Esta última afirmación es comentada por Villar et al. (2010) como una de las ventajas que aporta la conducta asertiva al alumno en su fase de aprendizaje, además de que sea capaz de preguntar en público, tener y expresar sus propios valores, creencias, opiniones y emociones, no sintiéndose ni superior ni inferior a los demás y permitiéndole no responsabilizarse de los errores de los demás. Asimismo, el alumno, es capaz de realizar críticas constructivas y objetivas.

D.2 No Asertivo o Pasivo

Castanyer (2004) explica que la persona que utiliza un estilo no asertivo de comunicación o pasivo se caracteriza por:

- No defender sus derechos e intereses personales.
- Respetar a los demás, pero no a sí mismo.
- Usar un volumen de voz bajo; hablar con poca fluidez y presentar bloqueos, es decir se queda “en blanco” y no sabe qué decir.
- No mantener contacto ocular; tensar el rostro y mover las manos ansiosamente.
- Mostrar inseguridad al no saber que decir o hacer.
- Evitar molestar u ofender a los demás.
- Tener una constante sensación de ser incomprendido, manipulado o no tomado en cuenta.
- Tener frecuentes sentimientos de culpabilidad, ya sea porque no se expresó de manera adecuada o porque cree que hizo o dijo algo que a las demás personas no le agradarán.
- Presentar baja autoestima; ansiedad y frustración.

Entonces, el comportamiento pasivo o sumiso está determinado por pensamientos irracionales y se apoya en la creencia “Lo que yo sienta, piense o dese, no importa. Importa lo que tú sientas, pienses o desees”. (Castanyer, 2008, p.28)

D.3 Agresivo

Castanyer (2004) explica que la persona que utiliza un estilo de comunicación agresivo presenta las siguientes características:

- Defiende en exceso los derechos e intereses personales, sin tener en cuenta a los demás.
- Usa un tono de voz elevado, grita, utiliza insultos y amenazas.
- Tiene un contacto ocular retador, muestra un rostro tenso.
- Mantiene una postura que invade el espacio del otro.
- Tiene tendencia al contraataque.
- Puede llegar a pensar que, de no comportarse de esta forma, es excesivamente vulnerable.
- Lo sitúa todo en términos de ganar o perder.
- Posee una ansiedad creciente.
- Se siente incomprendido, culpable y frustrado.
- Presenta baja autoestima y tiene sensaciones de falta de control.

La autora señala que la creencia básica en la que suele apoyarse este comportamiento es: “solo yo importo. Lo que tú pienses o sientas no me interesa”. (Castanyer, 2008, p.30)

E. Derechos asertivos

Diversos autores como Smith (como se citó en Naranjo, 2008), Zuñiga (2004), Güell (2005), Castanyer (2010) y Villar et al. (2010) mencionan los derechos

asertivos, los cuales son la base principal en la que se sostiene la conducta asertiva, estos son algunos de los derechos mencionados por los autores.

- Derecho a pensar y actuar de manera propia y diferente a los demás.
- Derecho a pensar y actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuase.
- Derecho a estar triste cuando se pierde algo valioso y a enfadarse cuando se sufre una agresión.
- Derecho a elogiar y recibir elogios.
- Derecho a equivocarse y ser responsable del error.
- Derecho a hacer las cosas de manera imperfecta.
- Derecho a no saber algo.
- Derecho a juzgar necesidades, establecer prioridades y tomar decisiones propias.
- Derecho a estar alegre cuando se obtiene un logro.
- Derecho a cambiar de opinión, idea o línea de acción.
- Derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
- Derecho a ser escuchado y tomado en serio.
- Derecho a pedir información y ser informado.
- Derecho a obtener aquello por lo que se paga.
- Derecho a decidir qué hacer con propiedades, cuerpo, tiempo, etc. Mientras no se violen los derechos de los demás.
- Derecho a gozar y disfrutar.
- Derecho a descansar o aislarse siendo asertivo.
- Derecho a superarse aun superando a los demás.
- Derecho a decir “no me importa”.

- Derecho a cambiar lo que no nos satisface.
- Derecho a ignorar los consejos.
- Derecho a no justificarse ante los demás.
- Derecho a ser independientes y no responsabilizarse de los problemas de otros.
- Derecho a elegir entre responder o no hacerlo.
- Derecho a decir NO sin sentir culpa.
- Derecho a pedir, percatándose que también el interlocutor tiene a derecho a decir NO.

F. Causas del déficit en la conducta asertiva

Como causas del déficit de la conducta asertiva, García y Magaz (como se citó en Peinado, 2002) consideran cuatro elementos:

- Falta de aprendizaje: Niños que no presentan conductas asertivas porque no han tenido la oportunidad de aprender y no cuentan con ellas en su repertorio conductual.
- Aprendizaje inadecuado: Por exposición a modelos inadecuados. Agresivos o pasivos, por experiencia de refuerzos directos a la conducta pasiva o agresiva.
- Castigo: Niños que poseen en su repertorio conductual las conductas asertivas necesarias, pero estas se encuentran inhibidas a consecuencia de una ansiedad condicionada a las situaciones interpersonales.
- Cogniciones inadecuadas: La conducta no asertiva está sustentada en valoraciones cognitivas desadaptativas: pensamientos o creencias irracionales.

Según este modelo, los problemas de aserción parecen estar mantenidos no por falta de habilidad para exhibir conductas asertivas, sino por un sistema de valores inadecuados.

Por su parte, Castanyer (2008) realiza una clasificación similar y menciona como una de las primeras causas que “La persona no ha aprendido a ser asertiva o lo ha aprendido de forma inadecuada”, es así como explica: “Las conductas o habilidades para ser o no ser asertivo se aprenden [...] No existe una “persona innata” asertiva o no asertiva, ni se heredan características de asertividad. La conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzos, es decir, por lo que nos han transmitido como modelo de comportamiento y como dispensadores de premios y castigos padres, profesores, amigos, medios de comunicación, etc.” (Castanyer, 2008, p.50).

Esta autora también menciona que en la historia de aprendizaje de la persona no asertiva pueden haberse dado castigos sistemáticos a las conductas asertivas, falta de refuerzo suficiente a las conductas asertivas, que la persona no haya aprendido a valorar el refuerzo social o que la persona obtiene más refuerzos por conductas no asertivas o agresivas, tal como Eisler, Miler y Hersen (como se citó en Arellano, 2012) explican. Asimismo, Castanyer (2008) indica que la persona no discrimina adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta.

Otra causa, según Castanyer (2008, p.51) es que “La persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial”, es probable, según la autora, que una persona no asertiva haya tenido experiencias aversivas que se asociaron a situaciones concretas que generaron un alto grado de ansiedad, viéndose así mermada la respuesta asertiva.

Asimismo, es posible que “La persona no conoce o rechaza sus derechos” (Castanyer, 2008, p.52), esto podría deberse a la educación tradicional, la cual

envía mensajes que implican obedecer a la autoridad sin expresar opiniones propias.

Por último, según Castanyer (2008) existen una serie de suposiciones tradicionales que a primera vista parecen normales, pero que, recibidas de forma autoritaria e insistente, pueden hacer mucho daño a la persona, haciéndola sentir inferior a las demás y sin capacidad para cambiar. Es así como explica: “La persona posee unos patrones irracionales de pensamientos que le impiden actuar de forma asertiva” (p.55), basándose en la teoría de Albert Ellis, sobre las creencias irracionales.

Estas creencias pueden ser: Pensamientos, actitudes, autoafirmaciones o imágenes, y son los determinantes primarios de las emociones. Estas creencias pueden ser racionales e irracionales. Son racionales, si las creencias se basan en la realidad, son probables y verificables, están asociadas con conductas más productivas y de autoayuda, son lógicas y llevan a sentimientos apropiados. Son irracionales, si son ilógicos, poco empíricas, asociadas con emociones inapropiadas y que nos dificultan la obtención de las metas establecidas por un sujeto. No se trata de que el individuo no razone, si no que lo hace mal, ya que llega a conclusiones erróneas.

Castanyer (2010) explica que normalmente, una persona suele tener 2 o 3 creencias irracionales afianzadas dentro de sí, el psicólogo Nicolás Moreno en su blog, el cual lleva el mismo nombre explica que Ellis parte de la hipótesis de que no son los acontecimientos (A) los que nos generan los estados emocionales (C), sino la manera de interpretarlos (B). No es A quien genera C, sino B. Por tanto, si somos capaces de cambiar nuestros esquemas mentales (D) seremos capaces de

generar nuevos estados emocionales (E) menos dolorosos y más acordes con la realidad, por tanto, más racionales y realistas.

La tabla número 5 muestra las 11 creencias irracionales que menciona Ellis:

Tabla 5

Once creencias irracionales de Ellis

Es de suma necesidad que nos quieran y aprueben todas las personas significativas de nuestra vida.

Hay que ser competente en todos los aspectos de nuestra vida, para poder considerarnos personas de valor.

Ciertas personas son malas, perversas y ruines y deben ser severamente castigadas y penalizadas.

Es tremendamente horroroso que las cosas no nos salgan tan perfectas como desearíamos que salieran.

La infelicidad humana se debe a causas externas y nosotros no tenemos capacidad para controlar nuestras emociones perturbadoras.

Todas aquellas situaciones amenazantes o que nos pueden dar grandes preocupaciones o traernos conflictos, deben ser evitadas a cualquier precio.

Es mucho más fácil evitar las dificultades y responsabilidades que afrontarlas.

Uno debe ser siempre dependiente de los demás y tener a alguien más fuerte en quien confiar.

Nuestras experiencias y eventos del pasado son los que determinan nuestra conducta presente; no podemos nunca librarnos de la influencia del pasado.

Deberíamos preocuparnos mucho por los problemas y trastornos de otras personas.

Siempre hay una solución única y perfecta para cada problema, y esta es la que debemos encontrar, o de lo contrario fracasaremos.

Fuente: Navas, 1981.

G. Entrenamiento asertivo

G.1 Soportes teóricos

Lacunza en el 2012 explica que los programas de intervención han tenido soportes teóricos diversos, como teorías humanistas, sistémicas, cognitivas o comportamentales. A su vez comenta que según los autores más representativos como son Caballo, Gil y León los programas que predominan en la intervención en habilidades sociales utilizan técnicas cognitivo – comportamentales.

G.2 Procedimiento

Caballo (2007) nos comenta que el entrenamiento asertivo se compone de una combinación de procedimientos conductuales, para unos o de cualquier procedimiento, para otros. El fin de este es incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonal de una manera socialmente apropiada.

Castanyer (2004) explica que el entrenamiento asertivo requiere del acompañamiento de un profesional y la puesta en práctica del siguiente procedimiento:

- Analizar los tres estilos básicos posibles en todo comportamiento interpersonal (agresivo, pasivo, asertivo), ubicando el estilo propio.
- Identificar aquellas situaciones en las que se desea aumentar la efectividad y reducir la incomodidad: cuándo y dónde no se comporta de forma asertiva, con quienes y qué se desea conseguir.
- Describir las escenas problema: quién está implicado, cuándo es más probable que se desarrolle la situación descrita, cómo actúa la persona asertiva, qué se teme que ocurra en caso de serlo y cuál es el objetivo que se pretende.

- Escribir un plan (guion) a seguir para lograr el cambio de conductas y afrontar las situaciones problema de forma asertiva. Es necesario que este plan pueda: expresar derechos, señalar el momento y lugar propicios, caracterizar la situación problema, traducir sentimientos a mensajes en primera persona, delimitar el objetivo, acentuar la posibilidad de obtener lo que se desea si se cuenta con la colaboración del otro.

Caballo (2007) explica que el entrenamiento asertivo debería implicar para un desarrollo completo estos cuatro elementos:

- Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto.
- Reducción de la ansiedad.
- Reestructuración cognitiva.
- Entrenamiento en solución de problemas.

Gaeta y Galvanovskis (2009) manifiestan que en el enfoque cognitivo se sostiene la necesidad de incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo, los cuales son:

- Enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad.
- Ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás.
- Reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas.
- Desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos.

Hernández & Pintos (2012) en su Manual de Habilidades para la Vida plantean un taller de Comunicación asertiva y Relaciones Interpersonales dividiendo sus sesiones en los objetivos de la Tabla número 6.

Tabla 6

Objetivos planteados por sesión en el Manual de Habilidades para la vida

Sesión 1	Reconocer los diferentes tipos de comunicación y los elementos que participan en la misma.
	Reconocer la importancia del lenguaje no verbal y la necesidad de coherencia entre éste y el verbal.
Sesión 2	Reconocer la necesidad de aceptar la diversidad como un requisito para el logro de la comunicación efectiva.
Sesión 3	Reconocer las ventajas de la comunicación asertiva como un elemento para mejorar las relaciones interpersonales y evitar la confusión.
Sesión 4	Reflexionar sobre el valor de las relaciones positivas en la vida.
Sesión 5	Reflexionar sobre el impacto de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana.

Fuente: Hernández & Pintos (2012)

Rosales et al. (2013) nos indican que para llevar a cabo el entrenamiento asertivo deben darse los pasos especificados en la Figura número 4.

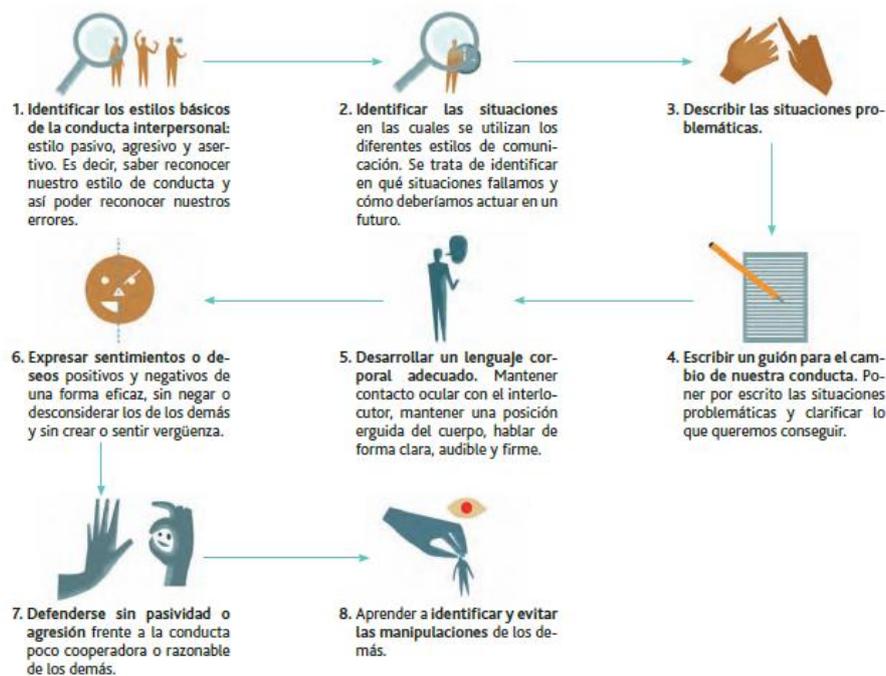


Figura 4. Pasos del entrenamiento asertivo

Fuente: Rosales et al., 2013.

En conclusión, todos estos autores coinciden que el entrenamiento asertivo abarca el trabajo de reconocimiento de conductas, control de la ansiedad, reestructuración de pensamientos y generación de guiones y conductas que permitan solucionar los problemas que se puedan presentar a nivel de relaciones sociales.

G.3 Técnicas de entrenamiento asertivo

Lacunza (2012) menciona que las técnicas más implicadas en los procesos de intervención mencionados por García y Gil en 1995 son: *las instrucciones* (informar sobre las conductas adecuadas), *el modelado* (hacer demostraciones de las conductas adecuadas), *el ensayo conductual* (práctica de esas conductas), *la retroalimentación y el refuerzo* (moldeamiento y mantenimiento de las conductas exhibidas por el sujeto) y *las estrategias* (tareas o actividades concretas, similares a las entrenadas, para que el sujeto las lleve a cabo en situaciones reales) que

faciliten la generalización de las conductas aprendidas, a las que se suman las técnicas vivenciales cuando los entrenamientos son grupales. Las mismas que comentan Caballo en el 2007 y Olivos en el 2010.

Dentro de las técnicas vivenciales se incluyen el role playing, que Rosales et al. (2013, p.10) definen como una “técnica en la que se simulan situaciones de la vida real. Se basa en la interpretación, el diálogo y la imaginación”.

- **Reestructuración cognitiva**

Castanyer (2010) explica que las técnicas de reestructuración cognitiva se aplicarían de este modo frente a un problema de asertividad:

- Concienciación de la importancia que tienen las creencias, hace referencia a las creencias irracionales de Albert Ellis.
- Concienciación de los propios pensamientos.
- Identificación de las Ideas irracionales que subyacen a los automensajes y análisis de su “lógica” o de la falta de ella.
- Elección de pensamientos alternativos a los irracionales.
- Aplicación de los pensamientos alternativos elegidos en la vida cotidiana.

Además, explica que cada problema de asertividad está arraigado a ciertas ideas irracionales, dando ejemplos de resolución o argumentos lógicos.

- **Tipos de respuesta asertiva**

Castanyer (2010) plantea las siguientes técnicas orientadas a la comunicación asertiva:

- Asertividad positiva, que consiste en una expresión adecuada de lo bueno y valioso que se ve en las otras personas.

- Respuesta asertiva elemental, que es una expresión llana y simple de los propios intereses y derechos, un ejemplo sería “No he terminado de hablar y quisiera hacerlo”
- Respuesta asertiva ascendente (o asertividad escalonada), que es una elevación gradual de la firmeza de la respuesta asertiva.
- Respuesta asertiva con conocimiento (o asertividad empática), que es un planteamiento inicial que transmite el reconocimiento hacia la otra persona y un planteamiento posterior sobre nuestros derechos e intereses., la respuesta sigue el esquema “Entiendo que tú hagas... y tienes derecho a ello, pero...”
- Asertividad subjetiva, se utiliza en los casos en los que tenemos claro que el otro no ha querido agredirnos conscientemente. El esquema de respuesta sería: “Cuando tú haces... entonces, yo me siento... Por eso, me comporto.... Preferiría...”.
- Respuesta asertiva frente a la sumisión o la agresividad, se busca que la otra persona se percate de su comportamiento y demostrarle cómo podría comportarse asertivamente. Por ejemplo, “Veo que estás enfadado y no me escuchas ¿Por qué no te detienes un momento y oyes lo que te quiero decir?”.

Rosales et al. (2013) también nos indica algunas técnicas asertivas, las cuales se muestran en la tabla número 7.

Tabla 7

Técnicas para mejorar el comportamiento asertivo

Banco de niebla	Técnica que enseña a aceptar las críticas reconociendo serenamente ante nuestros críticos la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen sin que por ello abdicamos del derecho de ser nuestros únicos jueces. Por ejemplo: “Es posible que tengas razón”.
Acuerdo asertivo	Admitimos que hemos cometido un error cuando nos critican o resaltan una falta. Por ejemplo, si nos echan en cara que no

	<p>hemos devuelto una llamada, podemos responder: “Sí, olvidé que debía llamarte. Normalmente suelo tener mejor memoria (o ser más responsable, etc.)”.</p>
Pregunta asertiva	<p>Si alguien nos hace una crítica, en lugar de responder airadamente, preguntamos calmadamente a la otra persona por qué nos hace esa crítica, con preguntas como: “¿Qué es lo que te molesta de mí?”, “¿Qué fue lo que no te gustó de mi comportamiento?”, etc.</p>
Disco rayado	<p>Consiste en repetir nuestro punto de vista con calma, sin dejarnos sucumbir por las palabras de nuestro interlocutor. Para ello usamos frases como: “Sí, estoy de acuerdo, pero...”; “Sí, pero incluso así no me interesa”; “Sí, lo entiendo, pero yo decía...”.</p>
Ofrecer alternativas	<p>Se utiliza cuando queremos rechazar un ofrecimiento. A cambio, proponemos algo positivo, que guste al interlocutor.</p>
Técnica de ignorar	<p>Consiste en ignorar la razón por la que el interlocutor parecer estar enfadado y aplazar la discusión hasta que este se haya calmado. Por ejemplo: “Veo que estás muy trastornado y enojado, así que ya discutiremos esto cuando te calmes”.</p>
Para ti – para mí	<p>Es una técnica que se emplea cuando, al manifestar nuestra negativa, podemos ser objeto de presiones, agresiones verbales o críticas injustas para intentar manipularnos. Cuando la empleamos conseguimos dos cosas: no enfadarnos cuando otros nos critican, y que no se salgan con la suya. Por ejemplo, estás con un grupo de amigos y te han dicho que eres aburrido porque no quieres beber más, a lo que tú respondes: “Para ti seré aburrido, pero para mí soy alguien que sabe divertirse sin necesidad de beber”.</p>
Técnica del quebrantamiento del proceso	<p>Consiste en responder a la crítica con una sola palabra, como, por ejemplo: “y”, “no”, “quizás” ...</p>
Técnica del aplazamiento asertivo	<p>Aplaza la respuesta a la afirmación que intenta desafiarle hasta que se encuentre tranquilo y capaz de responderle apropiadamente. Por ejemplo: “Prefiero no responder en estos momentos”.</p>
Manteniendo espacios	<p>Cuando uno da la mano no es raro que te cojan el brazo. En estos casos hay que delimitar muy claramente hasta dónde llega un punto negociado. Por ejemplo: “Sí, puedes utilizar el aula, pero para coger el proyector primero debes hablarlo con la jefatura de estudios”.</p>

Fuente: Rosales et al, 2013.

Capítulo III

Método

3.1. Tipo de investigación

La investigación, desde la perspectiva metodológica (Bernal, 2010) es de enfoque cuantitativo, de tipo experimental y diseño cuasi experimental con dos cortes transversales.

- Es de tipo experimental: Ya que analiza el efecto producido por la acción o manipulación de una o más variables independientes sobre una o varias dependientes.
- Es cuasi experimental: Ya que se utiliza un grupo experimental y control; sin embargo, se ejerce poco o ningún control sobre las variables extrañas.
- Es transversal: Puesto que se obtiene información del objeto de estudio una única vez en un momento dado, antes y después del programa cognitivo conductual.

3.2. Ámbito temporal y espacial

3.2.1. Ámbito temporal

La investigación se encontró enmarcada entre los meses de octubre a diciembre del año 2017, comprendidos entre el año 2017 y 2018, en los que los alumnos del programa Beca 18 llevaban a cabo su proceso de Nivelación.

3.2.2. Ámbito espacial

La investigación se desarrolló en una Universidad privada, ubicada en el distrito de La Molina, provincia de Lima.

3.3. Variables

- Variable dependiente: Asertividad, definida como aquella habilidad o cualidad mediante la cual las personas expresan sus emociones, sentimientos o pensamientos considerando el respeto de sus derechos y los derechos de los demás individuos.
- Variable independiente: Programa cognitivo conductual para el desarrollo de la asertividad elaborado por la autora.

3.4. Población y muestra

La población está conformada por 131 alumnos ingresantes hombres y mujeres, beneficiarios del programa Beca 18 de una Universidad Particular de Lima, distribuidos en 3 grupos tutoriales.

La muestra fue elegida por conveniencia considerando 2 de los 3 grupos tutoriales, 1 para el grupo control y 1 para el experimental, asignado a la tesista; esta estuvo conformada en un inicio por un total de 44 alumnos que oscilaban entre los 16 y 21 años, quienes firmaron el consentimiento informado, de los cuales 1 se retiró, 4 no contestaron el test en su totalidad y 11 no cumplieron con la cantidad mínima de asistencias al taller (7 de 10 sesiones) y el grupo control constó de un total de 41 alumnos perteneciente a uno de los otros dos grupos restantes, de los cuales a solo 34 se les aplicó la evaluación posttest y 3 de ellos no contestaron el test en su totalidad.

La tabla número 8 muestra el detalle de cantidades por sexo, respecto al grupo control y experimental.

Tabla 8

Detalles de la muestra

Grupo al que pertenece	Sexo de los estudiantes		Total
	F	M	
Experimental	16	12	28
Control	23	8	31
Total	39	20	59

3.4.1. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta para el grupo experimental fueron:

- Alumnos que firmaron el consentimiento informado para la asistencia al taller de asertividad (grupo experimental).
- Alumnos comprometidos a asistir a todas las sesiones del taller.

3.4.2. Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión que se tomaron en cuenta para el grupo experimental fueron:

- Alumnos ingresantes beneficiarios del Programa Beca 18 en proceso de suspensión, renuncia o abandono.
- Alumnos que no firmaron el consentimiento informado (grupo experimental).

3.5. Instrumentos

Para evaluar el nivel de asertividad se utilizó el Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA -1, García y Magaz, 1994), elaborado en España, el cual puede ser aplicado a partir de los 11 años y consta de dos sub-pruebas.

La primera sub-prueba, tiene 20 elementos, y evalúa la variable denominada “Autoasertividad” (AA), o grado en que una persona se concede a sí mismo los derechos asertivos básicos.

La segunda sub-prueba la forman 15 elementos, los cuales permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás, denominada “heteroasertividad” (HA), es decir, el grado en que una persona considera que las demás tienen los derechos asertivos básicos.

Esta escala fue validada en España por los autores, quienes encontraron en la validez discriminante un $r = -0.41$ para Autoasertividad y $r = -0.28$ para Heteroasertividad;

Esta escala fue sometida a estudios de confiabilidad utilizando el método Test-retest con un intervalo aproximado de 8 semanas; obteniéndose un $r = 0.90$ para autoasertividad y un $r = 0.85$ para heteroasertividad.

García Y Magaz (2011) en su Manual de Test ADCA evalúan los índices de consistencia interna de su prueba obteniendo 0.9 para la escala de Ato – asertividad y 0.85 para Hetero – asertividad.

Pain (2008) validó nuevamente el instrumento, esta vez en una muestra intencional, conformada por 422 docentes tutores provenientes de 19 regiones del Perú. Se validó el ADCA – 1 a través de la adaptación lingüística de los ítems por criterio de jueces, y fue aplicado en los “Talleres macro Regionales de Tutoría y Orientación Educativa”. Los resultados de este proceso muestran que el ADCA – 1 es un instrumento confiable, válido y útil para aproximarse a la evaluación de la asertividad en docentes tutores. Este autor evalúa la confiabilidad de la prueba

obteniendo un alfa de Cronbach para autoasertividad de 0.799 y de 0.821 para hetero-asertividad.

3.6. Procedimiento

La recolección de datos se dividió en 4 etapas:

1ra Etapa: Se realizó una reunión en la que la evaluadora se presentó e indicó la información concerniente al taller, los objetivos y el cronograma de sesiones, indicando la cantidad de sesiones a trabajar (10).

2da Etapa: Se explicó nuevamente la información del taller a los alumnos asistentes a la primera sesión, en la cual firmaron el consentimiento informado y se aplicó el pretest con la prueba ADCA - 1.

3ra Etapa: Se realizaron las sesiones de taller durante 10 semanas, brindándose 1 sesión por semana de 2 horas cada una.

4ta Etapa: Se realizó el último módulo del taller, en el que se incluyó la evaluación posttest con la prueba ADCA – 1.

3.7. Análisis de datos

Se procedió al análisis descriptivo y comparativo de los datos obtenidos a través del Paquete Estadístico SPSS versión 23 para Windows.

Capítulo IV Resultados

4.1. Análisis de la eficacia del programa cognitivo conductual en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado

Para contrastar la hipótesis general y probar si la aplicación de programa cognitivo conductual fue eficaz para desarrollar la asertividad en los alumnos, se formularon las siguientes hipótesis.

Ho: El programa cognitivo conductual no resultará eficaz en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana.

Ha: El programa cognitivo conductual resultará eficaz en el desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana.

Si $p \leq 0.05$, se rechaza la Ho.

En la Tabla número 9 se observa la comparación entre grupo control (GC) y experimental (GE) antes y después de la aplicación del programa cognitivo – conductual. Los resultados indican que no presentan diferencias significativas en la etapa pre test ($U = 424.500$, $p > 0.05$) ni en la etapa post test ($U = 328,000$, $p > 0.05$).

Tabla 9

Comparación de medias en el desarrollo de la asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.

Etapa experimental	Grupo	n	Media	DE	Rango promedio	U de	
						Mann-Whitney	p
Pre test	GE	28	104,32	12,266	29,66	424,500	,885
	GC	31	103,84	14,742	30,31		
Post test	GE	28	99,57	13,541	26,21	328,000	,107
	GC	31	104,19	14,412	33,42		

En la figura número 5 se puede apreciar que las medias tanto del grupo experimental como control han variado entre 1 y 5 puntos en la fase post test, mostrando una disminución no significativa en el grupo experimental.

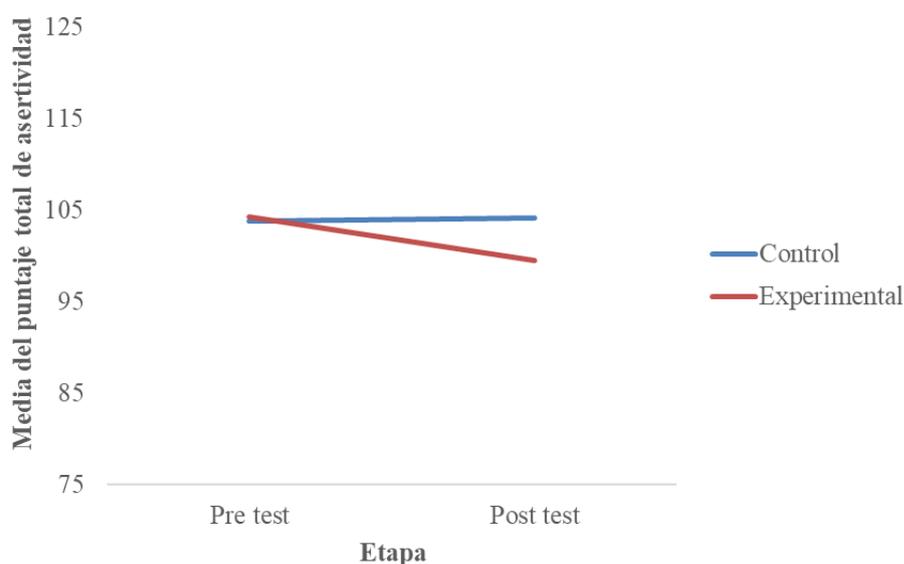


Figura 5. Comparación de medias en el desarrollo de la asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.

Por lo tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se acepta la hipótesis nula, la cual sostiene que el programa cognitivo conductual no resultará eficaz en el

desarrollo de la asertividad en alumnos del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana.

4.2. Comparación de los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado después del programa cognitivo conductual

Para contrastar la primera hipótesis específica y demostrar que existen diferencias entre los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18, se formularon las siguientes hipótesis.

Ho: No existirán diferencias entre los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

Ha: Existirán diferencias entre los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

Si $p \leq 0.05$, se rechaza la Ho.

En la Tabla número 10 se observa la comparación entre los puntajes de auto-asertividad del grupo control (GC) y experimental (GE) antes y después de la aplicación del programa cognitivo – conductual. Los resultados indican que no presentan diferencias significativas en la etapa pre test ($U = 425.000$, $p > 0.05$) ni en la etapa post test ($U = 359,000$, $p > 0.05$).

Tabla 10

Comparación de medias en el desarrollo de la auto - asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.

Etapa experimental	Grupo	n	Media	DE	Rango promedio	Nivel	U de	
							Mann-Whitney	p
Pre test	GE	28	60.43	6.904	30,32	Medio	425,000	,891
	GC	31	59.45	7.617	29.71	Medio		
Post test	GE	28	57.61	8.793	27.32	Medio	359,000	,254
	GC	31	59.42	9.749	32.42	Medio		

En la figura número 6 se puede apreciar que los puntajes de auto-asertividad, tanto del grupo experimental como control se han mantenido con un mayor porcentaje en el nivel medio, disminuyendo en un porcentaje no significativo del nivel alto a medio en la etapa post test para el grupo experimental.

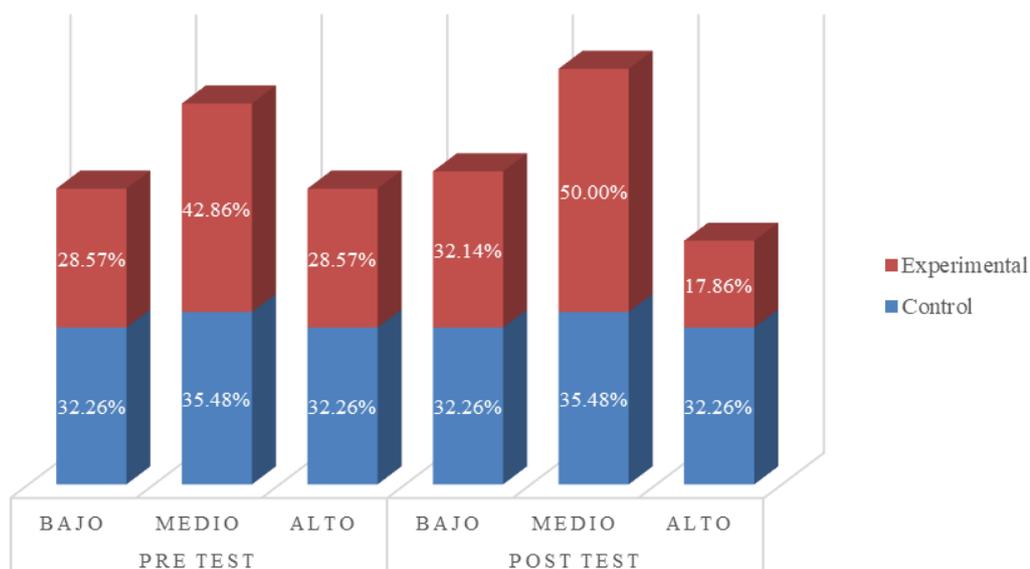


Figura 6. Comparación de niveles de auto-asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.

Por lo tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se acepta la hipótesis nula, la cual sostiene que no existirán diferencias entre los puntajes de auto – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo

Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

4.3. Comparación de los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado después del programa cognitivo conductual

Para contrastar la segunda hipótesis específica y demostrar que existen diferencias entre los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18, se formularon las siguientes hipótesis.

Ho: No existirán diferencias entre los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

Ha: Existirán diferencias entre los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

Si $p \leq 0.05$, se rechaza la Ho.

En la Tabla número 11 se observa la comparación entre los puntajes de hetero-asertividad del grupo control (GC) y experimental (GE) antes y después de la aplicación del programa cognitivo – conductual. Los resultados indican que no presentan diferencias significativas en la etapa pre test ($U = 416.000, p > 0.05$) ni en la etapa post test ($U = 313,500, p > 0.05$).

Tabla 11

Comparación de medias en el desarrollo de la hetero - asertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.

Etapa experimental	Grupo	n	Media	DE	Rango promedio	Nivel	U de	
							Mann-Whitney	p
Pre test	GE	28	43.89	7.004	29.36	Medio	416,000	,784
	GC	31	44.39	7.112	30.58	Medio		
Post test	GE	28	41.96	7.441	25.70	Medio	313,500	,067
	GC	31	44.77	6.349	33.89	Medio		

En la figura número 7 se puede apreciar que los puntajes de hetero-assertividad, tanto del grupo experimental como control se han mantenido con un mayor porcentaje en el nivel medio, disminuyendo en un porcentaje no significativo del nivel alto a medio en la etapa post test para el grupo experimental.

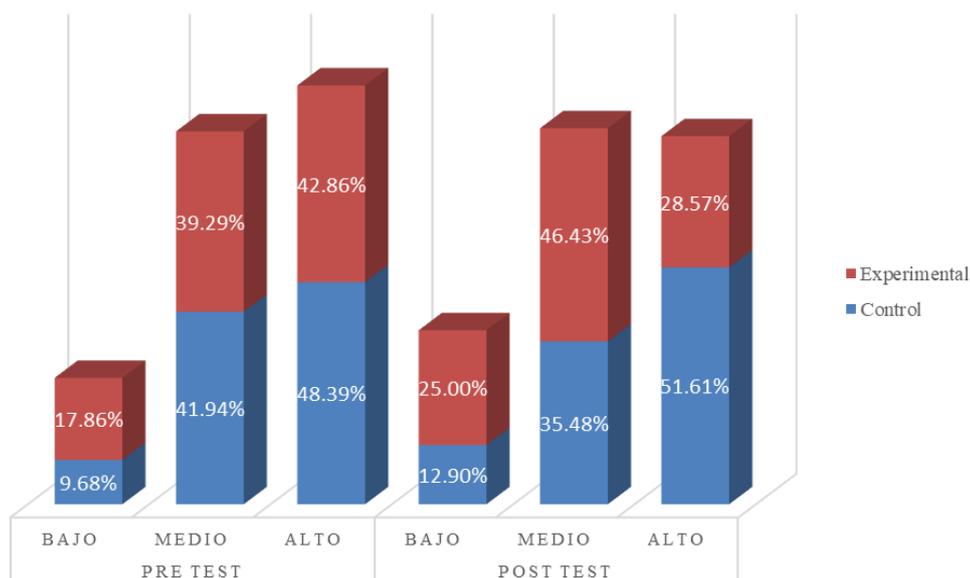


Figura 7. Comparación de niveles de hetero-assertividad entre GC y GE en las etapas pre y post test.

Por lo tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se acepta la hipótesis nula, la cual sostiene que no existirán diferencias entre los puntajes de hetero – asertividad de los alumnos del grupo control y experimental del Programa Beca 18 del Ciclo Nivelación Pregrado de una Universidad Particular de Lima Metropolitana después del programa cognitivo - conductual.

Capítulo V

Discusión de resultados

Respecto a los resultados encontrados, estos se asemejan a los de Gutierrez y Expósito (2015), quienes mencionan que las diferencias entre sus resultados pre y postest fueron mínimas; asimismo, comentan que “[...] esto podría indicar una toma de consciencia por parte del alumnado en cuanto a su inicial asertividad [...] El hecho de haber trabajado actividades directamente relacionadas con el estilo asertivo, y haber trabajado con ejemplos de sus propias vivencias, les ha hecho recapacitar y explorarse más profundamente a sí mismos” (p. 49), es probable que el grupo evaluado generara una mayor autoconsciencia, dejando de lado la deseabilidad social, lo cual, como mencionan Garaigordobil y Peña (2014), se ve reflejado en el efecto de su programa en estrategias asertivas, ya que los resultados fueron medios a comparación de las otras habilidades evaluadas, presumiendo que uno de los limitantes es el uso de autoinformes, los cuales pueden sesgar los resultados a partir de la deseabilidad social de los sujetos.

Lo mencionado coincide con Casanatán (2017), quien explica que al valorizar cada área evaluada en su taller aplicado a alumnos de primer ciclo de universidad, comprende que las áreas más difíciles para desarrollar son aquellas relacionadas al área intrapersonal, esto probablemente se deba a la necesidad de generar en un primer momento la base emocional necesaria para que la deseabilidad social no interfiera en el desarrollo de la misma, por lo tanto es probable que este nivel disminuyera en los alumnos que participaron del taller, logrando así un mayor autoconocimiento y sinceridad sobre sí mismos, dejando de lado lo que otros sujetos esperan del evaluado, lo cual es uno de los derechos necesarios para considerarse asertivo.

En contraste, los resultados de Arellano (2012) muestran mejores puntajes y niveles después del taller en su grupo experimental; asimismo, previo a ello el autor comenta lo siguiente: “Es importante considerar que para llevar este programa de enseñanza es necesario que los alumnos posean requisitos previos de aprendizaje (atención, imitación, seguimiento de instrucciones, lenguaje comprensivo y expresivo), si los alumnos no poseen estos requisitos es necesario hacer una adaptación especial de este programa en contenido prerrequisitos, procedimientos de enseñanza, o estrategia metodológica” (Arellano, 2012, p.89). Es probable que considerando las características de los alumnos del programa Beca 18, estos no hayan poseído estos prerrequisitos mencionados, por lo que el taller realizado por la tesista habría generado la adaptación inicial, dándose la posibilidad de un mayor aprendizaje en los posteriores talleres que se pudieran realizar con ellos.

Asimismo, se sigue evidenciado contraste respecto a los resultados de la tesista frente a los de Choque (2007), quien trabaja con adolescentes escolares de Huancavelica y encuentra un incremento significativo en las habilidades de comunicación y asertividad; así como frente a los de Álvarez et. al. (2009), quien también encuentra un resultado efectivo significativo en un grupo de adolescentes en situación de calle o los de Olivos (2010), el cual encuentra diferencias entre su grupo experimental y control.

Los resultados encontrados evidencian también que un promedio de 69.5% de la población muestra niveles medios o bajos de auto-asertividad durante el pretest, estos resultados coinciden con Gutierrez et. al. (2015), quienes encuentran una media de 57.7 puntos en la evaluación pretest de la misma área, equivalentes a niveles medios o bajos; esto probablemente se debe a que la población presenta características similares; es decir, adolescentes que no habían iniciado sus estudios en ningún ámbito universitario, técnico

o laboral y solo hasta el momento de la evaluación empezaban a recibir enseñanzas o habilidades para desempeñarse en aquellos ámbitos.

Asimismo, coinciden con Olivos (2010), quien encontró que un 83% rara vez o solo a veces expresa directamente su enojo y un 90% nunca o solo a veces rechazaba peticiones; todas estas son habilidades o características que una persona con un nivel medio o bajo en auto-asertividad no puede manejar adecuadamente, probablemente se deba a como indica la autora, los latinos aprendemos que el enojo no debe ser expresado directamente, si no que debemos buscar ser “amables”, por lo que es importante no generar incomodidades con los otros, lo cual también se aplica al rechazo de peticiones contribuyendo a utilizar un estilo de comunicación pasivo.

Respecto a los resultados pre-test a nivel de hetero-asertividad, un 54.3% de la población obtiene niveles medios o bajos, esto coincide con Contini et. al. (2013) quien encuentra que su población adolescente urbano y rural de nivel socioeconómico bajo presentaban dificultades en comportamientos facilitadores de la socialización, esto probablemente se deba a que los participantes beca 18, en su mayoría son alumnos con situación de pobreza o pobreza extrema, lo cual explica las dificultades para relacionarse con sus pares de forma adecuada; asimismo, coincide con Gutierrez et. al. (2015), quienes obtienen niveles medios y bajos en su población evaluada.

Sin embargo; es importante resaltar que el otro 46.7% obtuvo niveles altos a nivel de hetero-asertividad, este grupo posiblemente reaccione de forma agresiva frente a los errores, ideas, pensamientos o críticas de los otros, ya que en líneas generales los niveles de auto-asertividad altos siguen siendo menores que los de hetero-asertividad, y debemos recordar que, desde el punto de vista de García y Magaz (2011) es necesario que exista un equilibrio entre las dos áreas para indicar que el sujeto es asertivo.

Cabe resaltar que no existe ninguna investigación respecto a las características socioemocionales o habilidades sociales de los alumnos de Beca 18 como tal, o programas realizados con anterioridad; como indicó la tesista, bajo su experiencia esta población presenta dificultades y características socioemocionales que deben ser revisadas a detalle, ya que probablemente las variables que interfieren en su desarrollo personal y desempeño académico estén relacionados a la interacción familiar y adaptabilidad; pues se enfrentan a un nuevo entorno, la presión de grupo y sus deseos de superación, entre otros.

Es importante mencionar que la autora considera que el número de sesiones realizadas debieron ser mayores, con una duración máxima de 1 hora, lo que permitiría afianzar el conocimiento y el uso positivo de los recursos que se le brindan, ya que las actividades que desempeñan, aun en el ciclo nivelación exigen una mayor organización a comparación de las actividades escolares, por lo que pueden estar pendientes de la entrega de trabajos o evaluaciones a realizar, lo que puede influir en la atención del sujeto dentro de la sesión.

Esta es una población que nos permitiría generar una idea clara de cuáles son las necesidades de los sectores tanto urbanos como rurales de nivel socioeconómico pobre o pobre extremo y evaluar el nivel de educación, tanto a nivel académico como socioemocional que se les brinda a los estudiantes; a nivel escolar como universitario.

Por último, es necesario indagar cuánto ha interiorizado realmente el alumno, la sociedad y el ámbito educativo escolar y superior la importancia de las habilidades sociales en su vida diaria y su influencia en la misma.

Capítulo VI

Conclusiones

- El taller de asertividad no es eficaz para favorecer el aumento de la asertividad en los alumnos del Programa Beca 18.
- No existen diferencias significativas respecto a las puntuaciones de auto-asertividad entre el grupo experimental y control en la fase postest.
- No existen diferencias significativas respecto a las puntuaciones de hetero-asertividad, entre el grupo experimental y control en la fase postest.
- No existen diferencias significativas respecto al puntaje total de asertividad entre el grupo experimental y control en la fase postest.

Capítulo VII

Recomendaciones

Respecto al programa:

- Generar módulos de como mínimo 5 sesiones que abarquen las habilidades sociales a nivel específico; es decir desglosarlas con el fin de afianzar el aprendizaje de cada componente.
- Generar módulos de 1 hora de duración como máximo, para permitir el adecuado anclaje de aprendizajes y no sobre exigir el límite de atención del alumno.
- Utilizar escalas de satisfacción y sensación de aprendizaje por sesión respecto a la percepción del alumno.
- Revisar, reestructurar y optimizar los recursos de las sesiones a partir de las escalas de satisfacción por sesión.

Respecto a la población en estudio:

- Realizar un análisis detallado, a nivel individual de las respuestas de los alumnos en la prueba ADCA-1 antes y después con el fin de encontrar las conductas, pensamientos o situaciones problemáticas, y de este modo elaborar objetivos a nivel cognitivo y conductual que se cumplan a mediano plazo.
- Ya que los alumnos cuentan con tutores asignados, según lo que indica PRONABEC, generar estudios que permitan evaluar de forma individual las características y necesidades a nivel académico y socioemocional, con el fin de brindarle los recursos psicopedagógicos necesarios.

A nivel regional o de país:

- Realizar evaluaciones considerando las características de la población, antecedentes, lugares de procedencia, competencias académicas y socioemocionales, con el fin de generar un análisis macro de las poblaciones vulnerables de nuestro país.

Capítulo VIII

Referencias

- Álvarez, L., Saldaña, C., Muñoz, J., & Portela, V. (2009). Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1535-1543. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44897368_Asertividad_escucha_y_afrontamiento_de_la_critica_en_adolescentes_en_situacion_de_calle
- Arellano, M. (2012). *Efectos de un programa de Intervención Psicoeducativa para la optimización de las Habilidades Sociales de alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2740>
- Bardales, G. (2017). *El Programa Beca 18 como instrumento de igualdad de oportunidades e inclusión social para la realización de la vocación profesional. El caso de los becarios ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) en 2015* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9523>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3 ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Caballo, V. (7 ed.). (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Casanatán, R. (2017). *Efectos del Programa de Tutoría "Huellas", en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de Humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana en el año 2014* (Tesis de maestría). Lima. Recuperada de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7054/Casanatan_mr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castanyer, O. (23 ed.). (2004). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclée de Browner.
- Castanyer, O. (28 ed.). (2008). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclée de Browner.
- Castanyer, O. (33 ed.). (2010). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclée de Browner.
- Choque, R. (2007). *Eficacia del Programa Educativo de Habilidades para la vida en adolescentes de una Institución Educativa del Departamento de Huacavelica* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperada de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3640>

- Contini, E. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45 - 64. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf>
- Contini, E., Lacunza, A., & Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103-117. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico - empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403 - 425. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf>
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 551-567. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2014/09%20Habilidades%20Sociales%20PC.pdf
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225 - 240. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- García, M., & Magaz, A. (2011). *Manual Test ADCAs (Autoinforme de Conducta asertiva: Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales)*. España: Consultores en Ciencias Humanidades. Recuperado de <https://gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/adcaMANU.pdf>
- González, C., Ampudia, A., & Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836008>
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona, España: Graó.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP*, 26(2), 42-58. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15215/13336>
- Hernández, M., & Pintos, A. (2012). *Manual de habilidades para la vida. Para facilitadores Institucionales de HpV de Instituto de Enseñanza Media Superior (IEMS)*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2012_Manual_HpV_EM_S_UACM.pdf

- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Piscodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 12(1), 64 - 88. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf>
- Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159 - 182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., & Ceballos, G. (2009). Asertividad y Autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa María. *Psicología desde el Caribe*(24), 91 - 105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270005>
- Lizano, C., & Muñoz, C. (2005). Programa de Desarrollo de Conducta Asertiva en niños y niñas de estrato socioeconómico bajo de Lima Metropolitana. *Av. Psicol*, 13(1), 35 - 38. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/conducta.pdf>
- Lorenzo, M., & Bueno, M. (2011). Entrenamiento de habilidades sociales en fútbol base: propuesta de intervención. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXI(2), 39-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65423606005>
- Mendo, S., León, B., Felipe, E., & Polo, M. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto auniversitario: Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 24(3), 423-438. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316951807_Entrenamiento_en_habilidades_sociales_en_el_contexto_universitario_Efecto_sobre_las_habilidades_sociales_para_trabajar_en Equipos_y_la_ansiedad_social
- Moreno, N. (10 de marzo de 2018). Las 11 creencias irracionales básicas de Albert Ellis. Recuperado de http://www.nicolasmorenopsicologo.com/sd/3depre_albertellis.php
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conductas asertivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1 - 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>
- Navas, J. (1981). Terapia Racional Emotiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(1), 75 - 83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/805/80513105/>
- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento de habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes* (Tesis doctoral). Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/10653/1/T31851.pdf>
- Pain, A. (2008). *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas: validación del instrumento ADCA – 1* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/641/PAIN_LEC_AROS_OSCAR_ASERTIVIDAD.pdf?sequence=1

- Peinado, D. (2002). *Asertividad y comportamiento escolar en estudiantes de 5° de Secundaria de un colegio estatal del Callao* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2013). *Documento de trabajo N°01. Aportando las bases para una transformación en la Educación Superior del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2015a). *Estadísticas: Becas otorgadas Beca 18 Pregrado*. Lima: PRONABEC.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2015b). *Estudio de medición del nivel de satisfacción de los becarios del Programa Beca 18*. Lima: Ministerio de Educación.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2016). *100 mil becas. Memoria gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011 - 2016*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (s.f.). PRONABEC. *Beca 18. Social Inclusion in Higher Education*. Recuperado el 26 de Junio de 2018, de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/brochure_beca18_esp.pdf
- Rosales, J., Caparrós, B., Molina, I., & Alonso, S. (2013). *Habilidades sociales. Ciclo Formativo de Grado Superior*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Tantaleán, L. (2005). *Efectos de un programa en la asertividad y habilidades sociales de un grupo de padres de familia* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Villar, E., Quesada, J., Navarro, J., & Rodríguez, A. (2010). Desarrollo de la asertividad como instrumento de aprendizaje. *Iniciación a la Investigación*, 4, 1 - 4. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/510/445>
- Wagner, M., Pereira, A., & Oliveira, M. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 423-440. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269518512_INTERVENCION_SOBR_E_LAS_DIMENSIONES_DE_LA_ANSIEDAD_SOCIAL_POR_MEDIO_DE_UN_PROGRAMA_DE_ENTRENAMIENTO_EN_HABILIDADES_SOCIALES

Capítulo IX

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento informado se dirige a estudiantes varones y mujeres que pertenecen al Ciclo Nivelación 2017-2 del Programa Beca 18, a los cuales se les invita a participar del Taller de Comunicación Asertiva.

El taller se encuentra a cargo de la Bachiller en Psicología y tutora del Programa Beca 18, Ingrid Filiadey Gonzales Huayllas y consta de 10 sesiones estructuradas, una por semana con una duración de 2 horas como máximo por sesión. Estas sesiones buscan generar o afianzar la habilidad blanda “Asertividad”, la cual es aquella habilidad o cualidad mediante la cual Ud. expresa sus emociones, sentimientos o pensamientos considerando el respeto de sus derechos y los derechos de los demás individuos.

Su participación en este taller es totalmente voluntaria. Tanto si elige participar o no, usted tiene la oportunidad de participar del taller en otro momento si se realiza. Puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar del taller aun cuando haya aceptado antes. De aceptar, se le entregará un documento con el desarrollo de las sesiones, los objetivos de las mismas y las fechas en las que se realizarán.

Si Usted participa de este taller, este le permitirá un desarrollo adecuado a nivel de asertividad, generando una afirmación de la individualidad y valía de su persona, lo cual genera una disminución en la ansiedad y un incremento de su autoestima. Además, recibirá un certificado de participación y la información correspondiente a su desarrollo de la habilidad mencionada en contraste con su evaluación inicial.

Si tiene alguna pregunta puede hacerla ahora o más tarde o durante cualquiera de las sesiones que se realizarán. Si está dispuesto a participar del taller puede firmar la siguiente sección.

He sido invitado a participar del Taller de Comunicación Asertiva que realizará la Bachiller en Psicología, la Srta. Ingrid Gonzales. Entiendo que participaré de 10 sesiones, 1 por semana con una duración de 2 horas como máximo por sesión. He leído la información proporcionada o me ha sido leída; además, he tenido la oportunidad de realizar consultas, las cuales han sido respondidas de forma satisfactoria. Consiento voluntariamente participar del mencionado taller y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento sin que me afecte de ningún modo.

Nombre del participante:

Firma del participante:

Fecha: _____

Anexo 2: Sesiones del programa

# DE SESIÓN	TÉCNICA	OBJETIVO
1°	Bienvenida y presentación	Evaluar los niveles de asertividad de los participantes. Dar la bienvenida, explicar las reglas del taller y el desarrollo de temas.
2°	Presentación: percepción y expectativas	Reconocer las expectativas y la percepción de los alumnos, generar una definición de asertividad, reconocer sus componentes y los derechos asertivos.
3°	Pensamientos irracionales	Identificar los pensamientos irracionales relacionados con sus principales dificultades personales o académicas y contrarrestarlos.
4°	Relajación y Respiración	Disminuir la ansiedad utilizando técnicas de relajación y respiración para utilizarlas en evaluaciones y exposiciones.
5°	Tipos de comunicación: Asertivo, Pasivo, Agresivo	Definir e identificar los tipos de comunicación utilizados por cada uno para redefinir su uso en distintas situaciones.
6°	Expresión corporal	Reconocer características a nivel corporal y gestual de cada tipo de comunicación para prever y emitir respuestas asertivas a partir de ello.
7°	Reestructuración cognitiva	Generar y promover el uso de autoregistros para definir las situaciones problemáticas habituales y contrarrestarlos.
8°	Respuestas asertivas básicas	Conocer y utilizar técnicas de respuesta asertiva para afrontar situaciones diarias, tales como el trabajo en grupo, exposiciones, generación de acuerdos y rechazo de peticiones.
9°	Respuestas asertivas para situaciones conflictivas	Conocer y utilizar técnicas para situaciones específicas (Discusiones, con la pareja, críticas, peticiones y expresión de sentimientos)
10°	Debate, evaluación y despedida	Generar un debate para afianzar lo aprendido durante las sesiones anteriores, evaluar los niveles de asertividad y dar el taller por culminado.

ADCA - 1

GARCÍA PÉREZ, E.M. y MAGAS LAGO, A.

(Departamento de Investigación y Estudios del EQUIPO ALBOR de PSICOLOGÍA)

Nombre y Apellidos: _____

Edad: _____ Historial nº: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

- A continuación verás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas.
- Lee con atención y cuidado cada una de ellas.
- En cada frase, señala con una equis -X- la columna que mejor indica tu forma de reacción en cada situación.

CN = Nunca o casi nunca

AV = A veces. En alguna ocasión

AM = A menudo

CS = Siempre o casi siempre

- Por favor, CONTESTA A TODAS LAS FRASES.
- No emplees demasiado tiempo en cada frase.
- Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS
- GRACIAS.

	CN (4)	AV (3)	AM (2)	CS (1)
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.				
2. Cuando estoy enfadado/a, me molesta que los demás se den cuenta				
3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.				
5. Cuando me equivoco , me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a.				
7. Me enfado, si no consigo hacer las cosas perfectamente .				
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien.				
10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.				
12. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.				
13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme.				
15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.				
16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a.				
17. Me cuesta hacer preguntas.				
18. Me cuesta pedir favores.				
19. Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer.				

		CN (4)	AV (3)	AM (2)	CS (1)
20.	Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.				
21.	Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.				
22.	Me irrita mucho que me lleven la contraria.				
23.	Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.				
24.	Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.				
25.	Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26.	Me molesta que me hagan preguntas.				
27.	Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.				
28.	Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29.	Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.				
30.	Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.				
31.	Me disgusta que me critiquen.				
32.	Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras.				
33.	Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas...				
34.	Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35.	Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

P. Directa

P. Centil

• Auto-asertividad

• Hetero-asertividad

PERFIL DE ASERTIVIDAD

Auto-Asertividad	Percentiles	Hetero-Asertividad
o	95	o
o	90	o
o	85	o
o	80	o
o	75	o
o	70	o
o	65	o
o	60	o
o	55	o
o	50	o
o	45	o
o	40	o
o	35	o
o	30	o
o	25	o
o	20	o
o	15	o
o	10	o
o	5	o

Anexo 4: Módulos

Sesión 1

Objetivo: Dar la bienvenida, explicar las reglas del taller y el desarrollo de sesiones. Evaluar los niveles de asertividad de los participantes.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Presentación	Dar a conocer el nombre y afiliación del facilitador(a)	50'	Solapines Anexo n° 1	El facilitador(a) se presentará y dará a conocer su nombre y afiliación, además pasará una cajita con pequeños papeles con preguntas. Cada alumno cogerá un papel, se presentará y responderá a la pregunta del papel. Al culminar las presentaciones el facilitador leerá junto a los participantes el consentimiento informado y responderá las dudas que surjan, luego de firmados los consentimientos el facilitador comentará los temas a tratar en cada una de las sesiones.
“Los números”	Movilizar a los participantes.	20'	Tarjetas de cartón con números del 0 al 9.	Los participantes se formarán en equipos según el orden de llegada (4 equipos), cada equipo recibirá un grupo de 10 tarjetas y se repartirán las tarjetas entre ellos, además asignarán un nombre a su equipo. El facilitador(a) dirá un número y los participantes que tengan los números que conforman la cifra deberán formar el número lo más rápido posible y mostrárselo al facilitador, el grupo que lo haga más rápido recibirá un punto, los cuales se acumularán cada sesión.
Evaluación	Evaluar niveles de asertividad antes del programa.	20'	Hojas de evaluación Lápices	Los participantes recibirán una copia del test ADCA – 1 que deberán responder de forma sincera.

Reglas de convivencia	Explicar las reglas de convivencia.	10'	Diapositivas	El facilitador(a) indicará a los alumnos las reglas a seguir durante todas las sesiones y consultará al grupo sobre las reglas adicionales que ellos consideren. El facilitador agregará las nuevas reglas en las diapositivas.
La asertividad	Explicar el significado del término asertividad.	10'	Diapositivas Vídeo Proyector	El facilitador muestra un vídeo para ejemplificar la asertividad, luego complementa la información acerca del significado del término. Además, comenta que antes de ahondar más, se debe hablar de dos componentes importantes, siendo el primero el respeto, sobre el cual explica a partir de las diapositivas.
“Comunicación sin preguntas”	Analizar la importancia de una comunicación adecuada.	5'	Diapositivas Anexo 2 Papel bulki	El facilitador entregará una hoja distinta a cada voluntario (2 participantes), la consigna será “Cada uno por turnos describirá la imagen que ven en la hoja sin que sus compañeros miren la imagen, ellos deberán dibujar sin consultar”. Al finalizar la dinámica se les explica a los participantes el segundo componente de la comunicación asertiva, la importancia de transmitir de forma clara y precisa lo que se desea, piensa o siente, además de responder a las consultas y dudas para generar una adecuada comunicación.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Diapositivas	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando mediante un video lo que se conversará en la siguiente sesión con entusiasmo y mencionando que espera su participación en la siguiente sesión y agradeciéndoles por su asistencia.

Sesión 2: La asertividad

Objetivo: Reconocer las expectativas de los alumnos, generar una definición de asertividad, reconocer sus componentes y los derechos asertivos.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	10'	Solapines Diapositivas	<p>El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos y le colocará los solapines, Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia. Los alumnos que vayan ingresando completarán algunas frases que se colocarán en la pizarra, estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo espero que aquí nosotros ... • Yo espero que aquí nosotros no ... • Estas sesiones serán un éxito si ... • Estas sesiones fracasarán si ... • Las personas que escribirán en la pizarra son ... • Lo que espero aprender del taller es ... • Yo he oído o sé que la sesión anterior fue ...
“Recordemos”	Movilizar a los participantes. Retroalimentar lo aprendido por los estudiantes en la sesión anterior.	20'	Anexo Sesión 2 Diapositivas Tarjetas con Rompecabezas de palabras. Sobres rojos y azules con rompecabezas. (2 por equipo formado en la primera sesión)	<p>El facilitador(a) dejará dos sobres en la primera carpeta (la cual estará vacía) de la fila que formarán los grupos que se formaron en la primera sesión. Se les indicará que son las características necesarias para una comunicación asertiva, las cuales fueron mencionadas en la sesión anterior. Los alumnos deberán pasar el sobre lo más rápido posible hasta el último compañero, quien deberá correr con el sobre hacia adelante y armar la primera palabra, el primero en terminar alzará la mano e indicará lo explicado la sesión anterior acerca de esa característica (puede consultarlo por un minuto con su grupo u otro compañero puede responder), al culminar se le brindará 2 puntos al equipo. Del mismo modo, con el sobre azul. El facilitador retroalimentará la información brindada por los alumnos.</p>

La asertividad	Esclarecer y generar una definición final de la asertividad.	15'	Proyector Diapositivas Papelógrafos Plumones	Se explicará a través de una línea de tiempo la evolución de la definición del término asertividad, los alumnos conversarán en grupo acerca de lo expuesto y generarán una definición de asertividad y la colocarán en la mitad del papelógrafo, luego, un representante del grupo explicará la conclusión a la que llegó su grupo. El facilitador felicitará a los alumnos y brindará un punto o dos a cada equipo (según su exposición y trabajo en equipo) y adicionará información de ser necesario.
Factores etiológicos	Definir los factores que intervienen en el aprendizaje de la asertividad.	40'	Proyector Diapositivas Papelógrafos Plumones	El facilitador brindará información acerca de los tres factores que generan o no la asertividad, y por grupos generarán un ejemplo (el cual colocarán en la otra mitad del papelote que usaron en la actividad anterior) y a través de un sociodrama expondrán cómo ellos creen que estos factores intervienen para promover, interferir o detener el desarrollo de una adecuada asertividad. Después de cada presentación, el facilitador brindará un análisis y complementará la información mediante otros ejemplos.
“Tenemos derecho a...”	Reconocer los derechos asertivos más importantes.	15'	Proyector Diapositivas	El facilitador mostrará un video de dos minutos que detalla de forma general algunos derechos asertivos, luego deben conversar y elegir el derecho que consideren como el más importante y uno de los derechos que consideren sería difícil de hacer que se respete, luego un representante del grupo sustentará la elección de su grupo. Por último, el facilitador indicará que al comprender la información sobre sus derechos asertivos lo siguiente a plantear es ¿Cuál pondrían en práctica?, y este debe ser su derecho a trabajar durante la semana.
Análisis de imagen	Reconocer que cada persona tiene su propia percepción de una situación.	10'	Proyector Diapositivas	El facilitador comentará la historia que muestra la imagen, la cual analizará junto con el grupo para reconocer el objetivo mencionado.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	10'	Proyector Diapositivas	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (pensamientos irracionales), agradeciéndoles por su asistencia y regalándoles un dulce a cada asistente.

Sesión 3: Pensamientos irracionales

Objetivo: Reconocer y contrarrestar los pensamientos irracionales.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Solapines Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos y le colocará los solapines, Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
Dinámica de motivación	Movilizar y generar atención en los participantes.	15'	Diapositivas	El facilitador explicará las reglas de la actividad, el dirá una palabra y el siguiente estudiante debe indicar una palabra que inicie con la letra final del facilitador. Cada alumno tendrá 10 segundos para pensar, el que demore y no cumpla la regla tirará un dado de 4 caras y otorgará la cantidad de puntos que salgan al resto de grupos. Se realizarán 5 rondas de juego, está prohibido mencionar la misma palabra en una ronda; sin embargo, pueden repetirse en las siguientes.
“Recordemos”	Recordar las reglas de convivencia. Retroalimentar y culminar la última actividad de la sesión anterior sobre derechos asertivos.	30'	Proyector Diapositivas Papel bulky (cortado en 8)	El facilitador(a) recordará junto a los alumnos las reglas de convivencia y revisarán el video que visualizaron la sesión anterior sobre derechos asertivos. Luego, indicará “Cada miembro de grupo debe haber revisado el video de los derechos asertivos, ahora, nos sentaremos en círculo en el orden en el que se encuentren y conversaremos acerca de sus opiniones, las dos consultas eran ¿Cuál de estos derechos les parece más sencillo de poner en práctica y cuál de estos les sería más trabajoso?”, se les entregará 2 octavas partes de papel bulky (separadas) y deberán colocar sus respuestas en cada uno de los papeles. Doblarán el papel que contiene la primera pregunta y lo tirarán al centro del círculo, después de que todos hayan tirado su respuesta, se pararán, cogerán uno de los papeles al azar, leerán la información y se lo entregarán al compañero que crean es capaz de poner en práctica ese derecho, cuando todos tengan un papel conversarán por un momento en pareja de lo que está escrito en su papel, volverán a su sitio y comentarán cómo se sintieron. Finalizado ello, realizarán lo mismo con el derecho que

				<p>consideran más trabajoso de poner en práctica y al culminar, comentarán cómo se sintieron.</p> <p>El facilitador consultará las opiniones finales y retroalimentará la información mediante diapositivas y de forma expositiva, como máximo dedicará 1 minuto por derecho.</p>
Pensamientos irracionales	Reconocer y contrarrestar los pensamientos irracionales	40'	<p>Proyector</p> <p>Diapositivas</p> <p>Ficha de trabajo n°1</p>	<p>Los alumnos se agruparán con sus compañeros (los que conformaron en la primera sesión) y escucharán la información que brindará el facilitador, primero mostrará una imagen que analizarán juntos acerca del pensamiento del personaje principal en la teoría de Ellis y su hipótesis sobre los estados emocionales. Por último, indicará el primer pensamiento irracional que considera Ellis y cómo contrarrestarlo a través de las preguntas que observarán en su ficha de trabajo. Cada grupo tendrá la labor de indicar cómo contrarrestar los 10 pensamientos restantes (cada grupo trabajará con dos pensamientos) después de que el facilitador indique y explique de manera escueta cada pensamiento irracional. Los alumnos tendrán 20 minutos para discutir y exponer a través de un representante su respuesta final. Como actividad individual (en casa) cada alumno deberá revisar cuál es el pensamiento irracional que posee y pensar en una forma de contrarrestar el mismo. Se felicita a cada alumno por su excelente trabajo.</p>
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	<p>Proyector</p> <p>Diapositivas</p>	<p>El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (relajación y respiración) y agradeciéndoles por su asistencia.</p>

Sesión 4: Relajación y Respiración

Objetivo: Disminuir la ansiedad utilizando técnicas de relajación y respiración.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Solapines Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos y le colocará los solapines, Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
Charada	Movilizar y generar atención en los participantes.	20'	Papelitos de colores con nombres de objetos, profesiones, películas o personajes.	Los grupos elegirán un representante por vez, el representante deberá sacar un papelito de la caja sorpresa, escenificará lo que haya aparecido en el papel, su grupo tendrá 1 minuto para adivinar la palabra, si lo logran obtendrán dos puntos para su equipo, de lo contrario los oponentes podrán adivinar, si aciertan recibirán un punto.
Visualicemos	Reconocer lugares o personas que transmiten calma al estudiante	20'	Proyector Diapositivas	Los alumnos se mantendrán en sus sitios y se les pedirá que cierren lentamente los ojos mientras se les indica lo siguiente “Intenta recordar un lugar que conozcas bien y que te transmita tranquilidad, en el que te sientas cómodo/a, con el mayor número de detalles y utilizando todos los sentidos. Visualiza el sitio dónde estás: ¿Qué elementos hay? ¿Qué colores puedes ver en el paisaje? ¿Se oye algo? ¿Cuáles son los olores que hay a tu alrededor? Visualízate en el lugar, tocando los elementos que hay a tu alrededor: ¿Qué textura tienen?” Una vez que haya visualizado la escena se les pide que respiren lentamente mientras se cuenta hasta 3 y poco a poco abran los ojos.

Relajación y respiración	Reconocer y utilizar la técnica de relajación progresiva de Jacobson	25'	Proyector Diapositivas Música	El facilitador retroalimentará y reconocerá la importancia de visualizar un lugar o persona que transmite tranquilidad y su utilización en momentos de ansiedad o tensión, luego pedirá que cierren nuevamente los ojos y se concentren en la música y en la voz del facilitador, se les pide que se pongan cómodos en la silla y se indican lentamente las instrucciones del anexo 4.1. Los participantes abrirán los ojos al finalizar las instrucciones y se detendrá la música.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Proyector Diapositivas Dulces	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (tipos de comunicación), agradeciéndoles por su asistencia e invitándoles a comer un dulce antes de retirarse.

Sesión 5: Tipos de comunicación: Asertivo, Pasivo, Agresivo

Objetivo: Definir e identificar los tipos de comunicación.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Solapines Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos y le colocará los solapines, Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
“Recordemos”*	Retroalimentar y culminar la última actividad de la sesión 3 sobre pensamientos irracionales	20'	Proyector Diapositivas Hojas de trabajo (sesión anterior)	Cada grupo expondrá lo que conversaron y colocaron en su ficha de trabajo con el fin de contrarrestar los pensamientos irracionales.
Recuerda y responde	Movilizar y generar atención en los participantes.	20'	Papelitos de colores con preguntas relacionadas a las sesiones anteriores. Anexo n°1	Los grupos elegirán un representante por vez, el representante deberá sacar un papelito de la caja sorpresa y junto con su grupo llegarán a un acuerdo de respuesta. Si el facilitador y la mayoría de los compañeros están de acuerdo con su respuesta, el grupo recibirá 2 puntos, si creen que la respuesta está incompleta el grupo recibirá un punto y si no hay respuesta adecuada o no recuerdan no recibirán puntos.
“Escenifiquemos”	Reconocer las características y estilos de comunicación.	50'	Proyector Diapositivas Hoja de trabajo n°1	Cada grupo elegirá a dos representantes de su equipo para escenificar lo que el facilitador les comentará fuera del aula, quien mencionará las características principales de comunicación que deben hacer notar (tono de voz, postura, contacto visual, distancia, signos de ansiedad - temblores o sudor - y tipo de respuesta); sin embargo no especificará el tipo de comunicación., mientras tanto los integrantes restantes recibirán la hoja de trabajo n°1 y revisarán la información respecto a las características que se muestran para identificarlas en el personaje A de su equipo. Los representantes elegirán tirando un dado el orden en que saldrán, se realizarán las escenificaciones de forma continua, pidiendo atención completa por parte de cada grupo, y al finalizar estas los grupos tendrán 2 minutos adicionales para revisar las características que

				<p>notaron en el personaje A de su grupo. El facilitador mostrará a través de diapositivas los estilos de comunicación y sus características. Inmediatamente, los alumnos comentarán las conclusiones a las que llegaron después de que el facilitador comente las características de cada estilo (Por ejemplo, si se está hablando del estilo pasivo, al terminar de explicar la diapositiva responderán ¿Cuál de los personajes que escenificaron sus compañeros representa mejor este estilo de comunicación?, deberán responder "En el primer caso, el personaje A utilizó un estilo pasivo" o "En el segundo caso, el personaje B utilizó un estilo pasivo" y así sucesivamente con los otros estilos).</p>
Revisemos lo aprendido	Reconocer el estilo de comunicación en distintos personajes	15'	Proyector Diapositivas	El facilitador presentará y analizará un video junto a los alumnos, quienes reconocerán el estilo de comunicación de cada personaje.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Proyector Diapositivas Dulces	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (expresión corporal) y agradeciéndoles por su asistencia.

***Esta actividad puede realizarse después de la charada en la sesión 4, por cuestiones de solicitud de la población el tiempo en esa sesión se acortó y por lo tanto, se trasladó a la 5ta sesión.**

Sesión 6: Comunicación no verbal

Objetivo: Reconocer características a nivel corporal y gestual de cada tipo de comunicación.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos. Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
“Recordemos”	Retroalimentar lo aprendido en la sesión anterior	15'	Proyector Diapositivas	El facilitador mostrará dos vídeos y pedirá a los alumnos que identifiquen los distintos tipos de comunicación y las características que más resaltan, culminada la actividad el facilitador recordará lo importante de notar el lenguaje no verbal pasando así a la siguiente actividad.
Adivinemos	Escenificar las emociones básicas	20'	Proyector Diapositivas Anexo n°1	Cada equipo elegirá un representante, quien escogerá uno de los papeles pequeños que le mostrará el facilitador y sólo con gestos tratará de que su equipo adivine la palabra del papel. De conseguirlo aportará dos puntos a su equipo.
Comunicación no verbal	Explicar y reconocer la definición de comunicación no verbal.	20'	Proyector Diapositivas	El facilitador explicará mediante diapositivas la definición de comunicación no verbal y las funciones que cumple, asimismo comentará información sobre las expresiones faciales, las que complementará indicando las características primordiales de una emoción básica. Por último, adivinarán la emoción que transmite “el viejo mago” en los retratos.
“¿Cómo generamos empatía?”	Reconocer la forma de ser empático a nivel de comunicación no verbal	20'	Proyector Diapositivas Anexo n°2	Cada grupo elegirá a dos representantes de su equipo para generar la postura que aparezca en la imagen que saque de la caja sorpresa, su compañero deberá imitarlo, el equipo ganará dos puntos si son capaces de mantener la misma postura por 30 segundos. Cuando culmine cada equipo se conversará acerca de lo que transmite cada persona.

Revisemos lo aprendido	Reconocer el significado de algunos gestos y posturas	15'	Proyector Diapositivas	El facilitador detallará información respecto a la sonrisa, la mirada, los gestos con las manos, la postura corporal y la proxémica. Responderá las dudas que se presenten.
Cine mudo	Identificar y comprender información básica de comunicación no verbal.	25'	Proyector Diapositivas	Los alumnos en equipo plantearán una interpretación no hablada de una situación asertiva. Tendrán 10' para plantear su idea y estructurarla, luego cada grupo saldrá y escenificará la situación que plantearon. El facilitador decidirá considerando interpretación y uso de los recursos no verbales para otorgarle 5 puntos al grupo ganador.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Proyector Diapositivas Dulces	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (técnicas de asertividad I) y agradeciéndoles por su asistencia. Cada alumno cogerá un dulce de la caja sorpresa.

Sesión 7: Técnicas de asertividad I

Objetivo: Conocer y utilizar técnicas de reestructuración cognitiva.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Solapines Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos. Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
“Recordemos”	Retroalimentar lo aprendido en la sesión anterior	20'	Proyector Diapositivas	Cada grupo elegirá un representante quien intentará saludar al facilitador dándole la mano. Este mostrará diferentes gestos frente al saludo (interés, desinterés, nerviosismo, ira, desgano, tristeza) y los alumnos comentarán lo que observaron respecto a la mirada, sonrisa, postura y lo que creen que el facilitador intentaba transmitir.
Fases	Reconocer las fases para generar una adecuada comunicación asertiva.	15'	Proyector Diapositivas	El facilitador explica las fases para generar una adecuada comunicación asertiva (reconocer, decidir y aplicar), además comentará que en esta sesión se centrarán en la fase reconocer y modificar pensamientos, explicando así la siguiente diapositiva.
Autorregistro	Comprender y generar un autorregistro	25'	Proyector Diapositivas Hoja de trabajo n°1	El facilitador explica en qué consiste un autorregistro y cómo se debe elaborar para poner en práctica la modificación de pensamientos irracionales a racionales utilizando estrategias de antes, durante y después. Le entregará la hoja de trabajo n°1 a cada alumno para que coloque una situación problemática y busque pensamientos alternativos.

Técnicas de respuesta asertiva	Reconocer diferentes respuestas asertivas para situaciones no conflictivas	25'	Proyector Diapositivas Anexo n°1	Los grupos de alumnos elegirán a los representantes que consideren necesarios, quienes deberán armar guiones y una representación utilizando la información de los casos que se les brinda, escogerán un caso al azar y las parejas saldrán en orden, según el número indicado en cada caso, cada que culmine una representación el facilitador explicará el nombre de la técnica y la detallará de forma breve.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Proyector Diapositivas Dulces	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (Técnicas de asertividad II) y agradeciéndoles por su asistencia.

Sesión 8: Técnicas de asertividad II

Objetivo: Conocer y utilizar técnicas de respuesta asertiva.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos. Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
“Recordemos”	Retroalimentar lo aprendido en la sesión anterior	20'	Proyector Diapositivas	El facilitador indicará un caso a cada grupo, los cuales podrán visualizar en las diapositivas. Tendrán 5 minutos para plantear qué técnica de respuestas asertivas aprendidas en la clase anterior utilizarían para resolver el caso y escenificarán. Recibirán un punto o dos por la respuesta según el criterio del tutor. La siguiente consulta será ¿Cuáles eran las fases a considerar para utilizar una técnica asertiva? El grupo que recuerde y responda correctamente aportará 3 puntos a su equipo.
Técnicas de respuesta asertiva II	Reconocer diferentes respuestas asertivas para situaciones no conflictivas	40'	Proyector Diapositivas Anexo n°1	Los grupos de alumnos elegirán a los representantes que consideren necesarios, quienes deberán armar guiones y una representación utilizando la información de los casos que se les brinda, escogerán un caso al azar y las parejas saldrán en orden, según el número indicado en cada caso, cada que culmine una representación el facilitador explicará el nombre de la técnica y la detallará, ejemplificando aún más de ser necesario.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Proyector Diapositivas Dulces	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordando lo que se conversará en la siguiente sesión (Técnicas de asertividad III), entregándoles un dulce y agradeciéndoles por su asistencia.

Sesión 9: Técnicas de asertividad III

Objetivo: Conocer y utilizar técnicas para situaciones específicas (Discusiones, con la pareja o familia, críticas, peticiones y expresión de sentimientos)

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos. Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
Evaluación	Revisar lo aprendido hasta el momento	15'	Ficha de trabajo 9.1	El facilitador (a) entrega la ficha de trabajo, al pasar 10' consultar sobre la facilidad o dificultad para responder la ficha, invitar a los participantes a dar sus respuestas y retroalimentar a partir de ello. Luego, se indica que se unan a sus grupos establecidos.
“Recordemos”	Retroalimentar lo aprendido en la sesión anterior	20'	Proyector Diapositivas	El facilitador mostrará algunos casos en las diapositivas, los grupos deberán relacionar las respuestas con las estrategias aprendidas la sesión anterior. El grupo que recuerde y responda correctamente aportará 3 puntos a su equipo.
Técnicas de respuesta asertiva III	Reconocer diferentes respuestas asertivas para situaciones conflictivas	40'	Proyector Diapositivas	El facilitador (a) explicará de forma dinámica y entretenida las diferentes situaciones conflictivas y cómo abordarlas.
Resolución de casos	Analizar y resolver conflictos cotidianos utilizando técnicas asertivas.	35'	Proyector Diapositivas Ficha de trabajo n°2	Cada grupo de trabajo recibirá la ficha de trabajo n°1, la cual analizarán y reconocerán la información solicitada, luego plantearán una solución asertiva frente al conflicto. Escenificarán la solución planteada por el grupo.
Despedida	Recordar el tema que se tratará en la siguiente sesión y agradecer la asistencia.	5'	Proyector Diapositivas	El facilitador(a) se despedirá de los participantes recordándoles que la siguiente sesión es la final y agradeciéndoles por su asistencia.

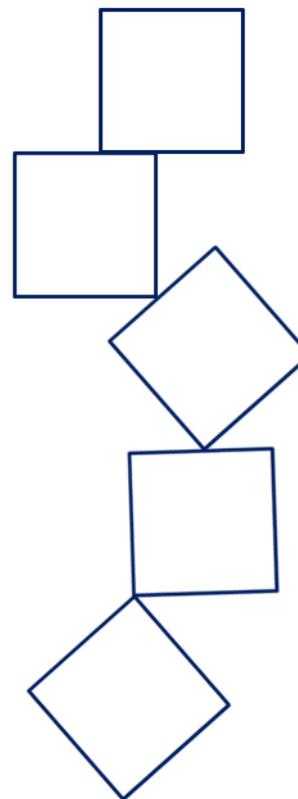
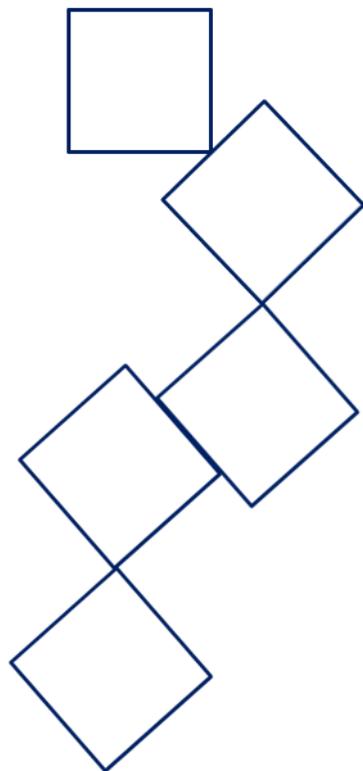
Sesión 10: Debate

Objetivo: Afianzar y consolidar lo aprendido a través de resolución de casos y debate.
Evaluar los niveles de asertividad de los participantes.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN
Saludo	Dar la bienvenida nuevamente	5'	Diapositivas	El facilitador (a) dará la bienvenida nuevamente a los alumnos. Indicará los temas a tratar en la sesión mientras los alumnos firman la lista de asistencia.
“Recordemos”	Retroalimentar lo aprendido en la sesión anterior	10'	Proyector Diapositivas	El facilitador retroalimentará lo aprendido en la sesión anterior. Recuerda la importancia de los mensajes “yo” y las recomendaciones para expresar sentimientos.
Debate	Consolidar lo aprendido en las sesiones.	60'	Papelotes Plumones Diapositivas	El facilitador (a) planteará temas que deberán debatir y argumentar después de 20' de discusión en grupo, durante los cuales utilizarán las herramientas brindadas por el facilitador para exponer sus ideas en papelotes, cada participante del grupo dispondrá de 5' minutos para dar su punto de vista respecto al tema (el cual dividirán en puntos) tanto a favor como en contra en turnos de 1 minuto.
Evaluación	Evaluar niveles de asertividad después del taller	20'	Hojas de evaluación	Los participantes recibirán una copia del test ADCA – 1 que deberán responder de forma sincera.
Despedida	Agradecer a los alumnos por su participación.	5'	Proyector Diapositivas	El facilitador(a) se despedirá de los participantes agradeciendo su constante asistencia e indicándoles la fecha de la reunión final para compartir un momento de descanso y diversión.

Anexo 5: Hojas de trabajo por sesiones

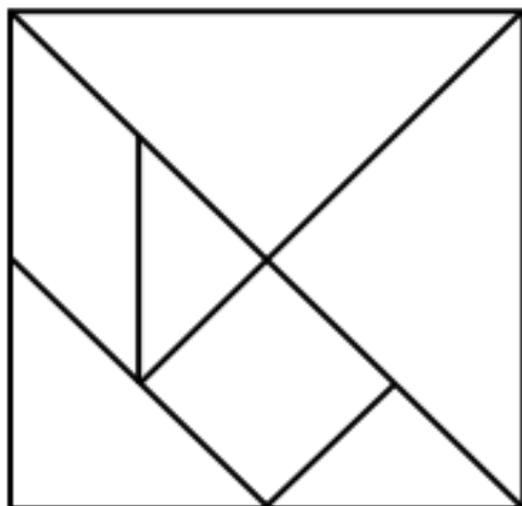
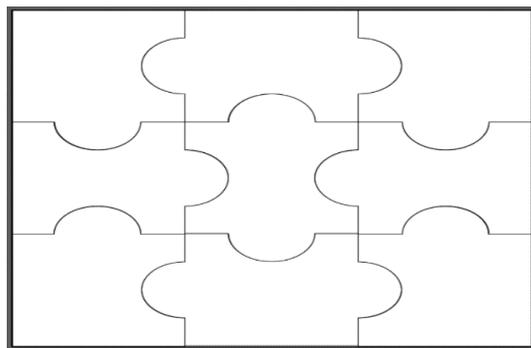
Sesión 1: Anexo 1



Sesión 1: Anexo 2

<p>¿Cuál es tu color favorito?</p> 	<p>¿Cuál es tu comida favorita?</p> 	<p>¿Cuál es tu canción favorita?</p> 
<p>¿Cuál es tu sabor preferido de helado?</p> 	<p>¿Cuál es tu postre favorito?</p> 	<p>¿Qué es lo que más valoras de una persona?</p> 
<p>¿Te gusta leer? ¿Qué tipo de libros?</p> 	<p>¿Cuál es tu película favorita?</p> 	<p>¿Cuál es la palabra que repites más seguido?</p> 
<p>¿Cuál es tu deporte favorito?</p> 	<p>¿Eres ahorrador?</p> 	<p>¿En qué eres hábil?</p> 
<p>¿Eres puntual?</p> 	<p>¿Cuándo es tu cumpleaños?</p> 	<p>¿Qué te alegra?</p> 
<p>¿Qué te hace enojar?</p> 	<p>¿Cuál es tu lugar favorito?</p> 	<p>¿Cuál es tu animal favorito?</p> 
<p>¿Cuál es tu fruta favorita?</p> 	<p>¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?</p> 	<p>¿Te has enamorado alguna vez?</p> 

Sesión 2



***El tamaño es referencial, se pueden utilizar otros modelos.**

Sesión 3:

Ficha de trabajo n°1

Grupo:

Nombres y apellidos:

Respondamos:

Pensamiento irracional n°1:

¿Es realista este pensamiento?	¿Es lógico este pensamiento?
¿Este pensamiento es flexible?	¿Prueba este pensamiento que recibiré o no lo que espero?
¿Prueba este pensamiento que seré feliz?	Organizando todas nuestras respuestas ¿Cómo contrarrestaría este pensamiento?

Pensamiento irracional n°2:

¿Es realista este pensamiento?	¿Es lógico este pensamiento?
¿Este pensamiento es flexible?	¿Prueba este pensamiento que recibiré o no lo que espero?
¿Prueba este pensamiento que seré feliz?	Organizando todas nuestras respuestas ¿Cómo contrarrestaría este pensamiento?

Sesión 4: Anexo 1

Zombie	Gato	Árbol	Bebé	Superman
Michael Jackson	Toalla	Corbata	Pantalón	Canguro
Arte marcial	El gato con botas	Voley	Medias	Momia
Plátano	Vela	Bailar	Cantar	Puñetazo

Sesión 5: Anexo 1

¿Qué nos indica nuestra primera regla de convivencia?	Respeto y ... son uno de los elementos más importantes para comunicarse de forma asertiva.	¿Cómo definimos asertividad?	Uno de mis derechos asertivos es...	Uno de mis derechos asertivos es...	Uno de mis derechos asertivos es...
Uno de mis derechos asertivos es...	Uno de mis derechos asertivos es...	Uno de mis derechos asertivos es...	“Debo ser apreciado y querido por todas las personas” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	“El mundo debe ser justo y correcto” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	“Debo ser bueno y capaz en todas las actividades que realice” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?
“Si las cosas no se desarrollan como yo quiero todo va mal” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	“Yo no soy capaz de controlar ninguna de las situaciones que se presentan en mi vida” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	“Debo sentirme siempre angustiado por lo malo que puede suceder” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	“Es mejor escapar si algo me asusta” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	“No soy lo suficiente capaz para afrontar las cosas, SIEMPRE necesito de alguien” ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?	SIEMPRE hay una solución correcta para todo, si no la encuentro todo estará mal. ¿Es un pensamiento irracional? ¿Por qué?

Sesión 5: Anexo 2

Caso: El personaje A le prestó dinero al personaje B, ya ha pasado más tiempo del pactado y quiere que se lo devuelva

<p>Situación: El personaje A le pide con temor y pena su dinero al personaje B, quien reacciona de forma violenta.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide con agresividad y molestia su dinero al personaje B, quien reacciona con miedo y vergüenza.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide con agresividad y molestia su dinero al personaje B, quien reacciona del mismo modo.</p>
<p>Situación: El personaje A le pide con temor y pena su dinero al personaje B, quien reacciona de manera adecuada, se disculpa por la demora y decide entregarle el dinero en una fecha acordada por las dos partes.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide con agresividad y molestia su dinero al personaje B, quien reacciona de manera adecuada, mantiene la calma, indica que comprende la situación, se disculpa por la demora y decide entregarle el dinero en una fecha acordada por las dos partes.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide de forma adecuada, con calma y comprendiendo que es su derecho, su dinero al personaje B, quien reacciona de manera adecuada, se disculpa por la demora y decide entregarle el dinero en una fecha acordada por las dos partes.</p>

<p>Situación: El personaje A le pide con temor y pena su dinero al personaje B, quien reacciona de forma violenta.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide con agresividad y molestia su dinero al personaje B, quien reacciona con miedo y vergüenza.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide con agresividad y molestia su dinero al personaje B, quien reacciona del mismo modo.</p>
<p>Situación: El personaje A le pide con temor y pena su dinero al personaje B, quien reacciona de manera adecuada, se disculpa por la demora y decide entregarle el dinero en una fecha acordada por las dos partes.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide con agresividad y molestia su dinero al personaje B, quien reacciona de manera adecuada, mantiene la calma, indica que comprende la situación, se disculpa por la demora y decide entregarle el dinero en una fecha acordada por las dos partes.</p>	<p>Situación: El personaje A le pide de forma adecuada, con calma y comprendiendo que es su derecho, su dinero al personaje B, quien reacciona de manera adecuada, se disculpa por la demora y decide entregarle el dinero en una fecha acordada por las dos partes.</p>

Sesión 5: Ficha de trabajo n°1

HOJA DE TRABAJO

Grupo: _____ Fecha: ____/____/____

Integrantes del grupo:

Mientras observas la escenificación marca SOLO las características que observes en el personaje A, luego de conversar con tu grupo marca el estilo de comunicación al que crees que pertenezca esa característica.

Característica	Característica observada	Estilo		
		PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO
Tiene sentimientos de culpabilidad, ya que no expresa lo que quiere o porque tal vez hizo algo "mal"				
Tiene un contacto ocular retador, muestra un rostro tenso.				
Muestra inseguridad al no saber que decir o hacer.				
No mantiene contacto visual, tensa el rostro y mueve las manos ansiosamente.				
Discrepa abiertamente, pide aclaraciones y sabe aceptar errores.				
No defiende sus derechos e intereses personales.				
Defiende en exceso sus derechos e intereses sin tener en cuenta a los demás.				
Usa un tono de voz elevado, utiliza insultos y amenazas.				
Tiende al contraataque.				
Conserva su respeto propio y dignidad.				
Mantiene contacto ocular directo, pero no desafiante.				
Mantiene un habla fluida, se expresa con seguridad y espontaneidad.				
Evita molestar u ofender a los demás				
Usa un volumen de voz bajo; habla con poca fluidez y presenta bloqueos (mente en blanco)				
Conoce sus propios derechos y los defiende, respetando a los demás.				

Sesión 6: Anexo 1

Miedo	Sorpresa	Asco
Ira	Alegría	Tristeza
Médico	Profesor	Futbolista

Miedo	Sorpresa	Asco
Ira	Alegría	Tristeza
Médico	Profesor	Futbolista

Sesión 6: Anexo 2



Sesión 7: Anexo 1

<p style="text-align: center;">CASO 1</p> <p>Juan escuchó a Luis indicar algo interesante al profesor de Fundamentos de Cálculo, él se asombró ya que el profesor puso en práctica lo que Luis le indicó. Juan decide comentarle a Luis su admiración por el acto “valiente” de Luis.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Juan le comenta a Juan lo que escuchó y le dice “Es genial que puedas expresar lo que te incomoda de una forma adecuada, lograste que el profesor lo considerara. Felicitaciones”</p>	<p style="text-align: center;">CASO 2</p> <p>Pedro es un alumno que siempre consulta sus dudas; sin embargo, hay una clase en la que uno de sus compañeros no le deja hablar. Es por ello que se siente incómodo y decide hacer respetar sus derechos; sin embargo, su compañero vuelve a callarlo.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>“Andrés, no he terminado de hablar y quisiera hacerlo” ... “Por favor, no interrumpas, quiero terminar de comentar mi idea”</p>
<p style="text-align: center;">CASO 3</p> <p>A Luis le acaban de robar hace un par de días, entonces no tiene dinero para pagar la mensualidad de su celular, por lo cual le pide a uno de sus mejores amigos Pedro que le preste el dinero, pero Pedro es el encargado de pagar todos los servicios de su casa (luz, teléfono, otros), entonces ya tiene distribuido sus gastos del mes y no le quedará dinero para prestar.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Luis le explica todos los motivos a Pedro, pero Pedro le dice que no puede prestarle el dinero usando estas palabras “Pedro entiendo que te han robado y que necesitas el dinero urgente, pero quisiera que entiendas que yo ya distribuí mi dinero para mis gastos también y por ese motivo no puedo prestarte”</p>	<p style="text-align: center;">CASO 4</p> <p>4 estudiantes universitarios tienen que realizar un trabajo en grupo, se reúnen para avanzar, pero Pablo no está haciendo nada mientras todos sus compañeros están avanzando, entonces uno de ellos le llama la atención haciendo críticas negativas y levantando la voz diciendo que “nunca hace nada”.</p> <p>Pablo se siente mal.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Pablo le dice a su compañero; “Cuando tú me llamas la atención con esas palabras, con ese tono de voz y delante de todos yo me siento mal y avergonzado, me quitas las ganas de hacer las cosas, preferiría que lo hagas en privado, con un tono de voz adecuado y no utilizando otras palabras para poder avanzar motivado el trabajo “</p>
<p style="text-align: center;">CASO 5</p> <p>Ana y Mario quedaron en encontrarse a las 5:30 en la puerta del cine, ya que la película que verían empezaba a las 6. Ana llegó a tiempo, pero Mario no, Mario está enojado y no quiere explicarle a Ana lo que sucedió.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Ana comprende que Mario esté enojado y le dice: “Noto que estás enfadado y no quieres hablar ¿Por qué no te detienes un momento y me explicas lo que sucedió?”</p>	<p style="text-align: center;">CASO 1</p> <p>Juan escuchó a Luis indicar algo interesante al profesor de Fundamentos de Cálculo, él se asombró ya que el profesor puso en práctica lo que Luis le indicó. Juan decide comentarle a Luis su admiración por el acto “valiente” de Luis.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Juan le comenta a Juan lo que escuchó y le dice “Es genial que puedas expresar lo que te incomoda de una forma adecuada, lograste que el profesor lo considerara. Felicitaciones”</p>
<p style="text-align: center;">CASO 2</p> <p>Pedro es un alumno que siempre consulta sus dudas; sin embargo, hay una clase en la que uno de sus compañeros no le deja hablar. Es por ello que se siente incómodo y decide hacer respetar sus derechos; sin embargo, su compañero vuelve a callarlo.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>“Andrés, no he terminado de hablar y quisiera hacerlo” ... “Por favor, no interrumpas, quiero terminar de comentar mi idea”</p>	<p style="text-align: center;">CASO 3</p> <p>A Luis le acaban de robar hace un par de días, entonces no tiene dinero para pagar la mensualidad de su celular, por lo cual le pide a uno de sus mejores amigos Pedro que le preste el dinero, pero Pedro es el encargado de pagar todos los servicios de su casa (luz, teléfono, otros), entonces ya tiene distribuido sus gastos del mes y no le quedará dinero para prestar.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Luis le explica todos los motivos a Pedro, pero Pedro le dice que no puede prestarle el dinero usando estas palabras “Pedro entiendo que te han robado y que necesitas el dinero urgente, pero quisiera que entiendas que yo ya distribuí mi dinero para mis gastos también y por ese motivo no puedo prestarte”</p>
<p style="text-align: center;">CASO 4</p> <p>4 estudiantes universitarios tienen que realizar un trabajo en grupo, se reúnen para avanzar, pero Pablo no está haciendo nada mientras todos sus compañeros están avanzando, entonces uno de ellos le llama la atención haciendo críticas negativas y levantando la voz diciendo que “nunca hace nada”.</p> <p>Pablo se siente mal.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Pablo le dice a su compañero; “Cuando tú me llamas la atención con esas palabras, con ese tono de voz y delante de todos yo me siento mal y avergonzado, me quitas las ganas de hacer las cosas, preferiría que lo hagas en privado, con un tono de voz adecuado y no utilizando otras palabras para poder avanzar motivado el trabajo “</p>	<p style="text-align: center;">CASO 5</p> <p>Ana y Mario quedaron en encontrarse a las 5:30 en la puerta del cine, ya que la película que verían empezaba a las 6. Ana llegó a tiempo, pero Mario no, Mario está enojado y no quiere explicarle a Ana lo que sucedió.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Ana comprende que Mario esté enojado y le dice: “Noto que estás enfadado y no quieres hablar ¿Por qué no te detienes un momento y me explicas lo que sucedió?”</p>

Sesión 7: Ficha de trabajo n°1

AUTORREGISTRO DE MIS PENSAMIENTOS

Ante una situación que te causa estrés o ansiedad por no poder expresarte adecuadamente:

ANTES			DURANTE			DESPUÉS		
¿Qué pienso?	¿Qué hago?	¿Qué digo?	¿Qué pienso?	¿Qué hago?	¿Qué digo?	¿Qué pienso?	¿Qué hago?	¿Qué digo?
Eje. Debo hacerlo lo mejor posible, toda la clase me está mirando.	Tartamudeo y olvido lo que tenía que hacer	Me bloqueo y no digo nada.	“Jamás puedo expresarme bien, ¡ay! ¿Cuándo aprenderé?”	Sonrí tontamente y me disculpo	Lo lamento, me bloquee, no sé que me pasó.	Debí haber estudiado más, eso me pasa por perder el tiempo	Me muestro triste y arrepentido	Soy un tonto, las cosas nunca me salen bien.
¿Qué pensamiento irracional estoy teniendo?: “Las cosas siempre se deben hacer de forma correcta. Sin equivocaciones” ¿Es realista? ¿Por qué?: No, siempre hay un margen de error y la mayoría de veces pueden corregirse.								
¿Cómo combato esta primera fase?			¿Cómo combato esta segunda fase?			¿Cómo combato esta tercera fase?		
“Me he preparado bien, si me confundo en algo lo puedo corregir”			“Lo estoy manejando bien, recuerda modular la voz y explicar en forma sencilla”			“Creo que no recordé algunas cosas, pero fue una buena exposición. La próxima vez irá mucho mejor”		
ANTES			DURANTE			DESPUÉS		
¿Qué pienso?	¿Qué hago?	¿Qué digo?	¿Qué pienso?	¿Qué hago?	¿Qué digo?	¿Qué pienso?	¿Qué hago?	¿Qué digo?
¿Qué pensamiento irracional estoy teniendo?: ¿Es realista? ¿Por qué?:								
¿Cómo combato esta primera fase?			¿Cómo combato esta segunda fase?			¿Cómo combato esta tercera fase?		

Nombres y Apellidos: _____

Sesión 8: Anexo 1

<p style="text-align: center;">CASO 1</p> <p>Usted está esperando una llamada importante, entonces lo llaman pero es una señorita ofreciéndole un libro que no es de su interés, ella es insistente. Usted se encuentra molesto y cansado, y tiene que responderle a la señorita para seguir esperando la llamada.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>“No deseo el libro que me está ofreciendo ya que los temas no servirán para mi carrera” entonces la señorita insiste dando otros motivos a lo que usted responde: “No deseo el libro que me está ofreciendo ya que los temas no servirán para mi carrera”, la señorita da otros motivos y usted finaliza respondiendo lo mismo.</p>	<p style="text-align: center;">CASO 2</p> <p>Ana le pide a Martin que le ayude a hacer un trabajo porque él conoce del tema; sin embargo Martin tiene un examen el día siguiente, entonces no tiene tiempo, a pesar que él ya explico esto, ella insiste.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Martin responde: “Sé que manejo esos temas más que tu Ana , sin embargo pienso que podrías aprovechar estos momentos y estar avanzando sola con el trabajo, aprovechar el tiempo siempre es bueno.”</p>
<p style="text-align: center;">CASO 3</p> <p>Rosa se encuentra muy molesta por que Pablo se fue a una fiesta el fin de semana y no le contó, entonces ella entra al Facebook de Pablo y elimina a todas sus amigas, luego Pablo se da cuenta de esto, Pablo está muy molesto y muy ofuscado y en ese mismo momento busca a Rosa para hablar, pero ella también se encuentra muy molesta, Pablo comienza a gritar.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Rosa le dice a Pablo: “Ahora los dos estamos molestos ¿te parece si lo dejamos ahora y lo hablamos luego?”</p>	<p style="text-align: center;">CASO 4</p> <p>Paola está almorzando con su hijo, durante la comida él está mirando el celular todo el rato, sin conversar con su madre, luego se levanta y deja los platos en la mesa.</p> <p>Ella se enoja por la suma de estas situaciones, entonces le llama y le dice que está harta de su forma de ser y de cómo se comporta en la mesa, que ya no tiene paciencia.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>El hijo responde: ¿Qué es exactamente lo que te molesta de mi forma de actuar durante la comida? ¿Cómo sugieres que cambie para que no te vuelvas a molestar?</p>
<p style="text-align: center;">CASO 5</p> <p>Camila y Juan tienen que hacer un trabajo, los dos forman un buen equipo ya que siempre trabajan bien, pero esta vez Juan se demoró en hacer su parte entonces entregaron el trabajo incompleto y sacaron una nota baja. Camila se siente frustrada entonces le dice a Juan que siempre se demora en todo y por su culpa sacaron una nota baja.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Juan responde: “Tienes razón, entregamos el trabajo incompleto por mi culpa, pero tú sabes que normalmente suelo trabajar bien, así que no puedes decir “como siempre”.</p>	<p style="text-align: center;">CASO 1</p> <p>Usted está esperando una llamada importante, entonces lo llaman pero es una señorita ofreciéndole un libro que no es de su interés, ella es insistente. Usted se encuentra molesto y cansado, y tiene que responderle a la señorita para seguir esperando la llamada.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>“No deseo el libro que me está ofreciendo ya que los temas no servirán para mi carrera” entonces la señorita insiste dando otros motivos a lo que usted responde: “No deseo el libro que me está ofreciendo ya que los temas no servirán para mi carrera”, la señorita da otros motivos y usted finaliza respondiendo lo mismo.</p>
<p style="text-align: center;">CASO 2</p> <p>Ana le pide a Martin que le ayude a hacer un trabajo porque él conoce del tema; sin embargo Martin tiene un examen el día siguiente, entonces no tiene tiempo, a pesar que él ya explico esto, ella insiste.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Martin responde: “Sé que manejo esos temas más que tu Ana , sin embargo pienso que podrías aprovechar estos momentos y estar avanzando sola con el trabajo, aprovechar el tiempo siempre es bueno.”</p>	<p style="text-align: center;">CASO 3</p> <p>Rosa se encuentra muy molesta por que Pablo se fue a una fiesta el fin de semana y no le contó, entonces ella entra al Facebook de Pablo y elimina a todas sus amigas, luego Pablo se da cuenta de esto, Pablo está muy molesto y muy ofuscado y en ese mismo momento busca a Rosa para hablar, pero ella también se encuentra muy molesta, Pablo comienza a gritar.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Rosa le dice a Pablo: “Ahora los dos estamos molestos ¿te parece si lo dejamos ahora y lo hablamos luego?”</p>
<p style="text-align: center;">CASO 4</p> <p>Paola está almorzando con su hijo, durante la comida él está mirando el celular todo el rato, sin conversar con su madre, luego se levanta y deja los platos en la mesa.</p> <p>Ella se enoja por la suma de estas situaciones, entonces le llama y le dice que está harta de su forma de ser y de cómo se comporta en la mesa, que ya no tiene paciencia.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>El hijo responde: ¿Qué es exactamente lo que te molesta de mi forma de actuar durante la comida? ¿Cómo sugieres que cambie para que no te vuelvas a molestar?</p>	<p style="text-align: center;">CASO 5</p> <p>Camila y Juan tienen que hacer un trabajo, los dos forman un buen equipo ya que siempre trabajan bien, pero esta vez Juan se demoró en hacer su parte entonces entregaron el trabajo incompleto y sacaron una nota baja. Camila se siente frustrada entonces le dice a Juan que siempre se demora en todo y por su culpa sacaron una nota baja.</p> <p style="text-align: center;">Respuesta:</p> <p>Juan responde: “Tienes razón, entregamos el trabajo incompleto por mi culpa, pero tú sabes que normalmente suelo trabajar bien, así que no puedes decir “como siempre”.</p>

EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE CASOS

Apellidos y nombres: _____ Fecha: ____/____/____

Analiza cada caso y marca tus respuestas con un aspa (X).

1. Situación 1

Juan a su enamorada: “Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio”.

Respuesta: “A mí que me importa lo que tú quieras, no me fastidies”.

(*) **Estilo de Comunicación: ¿Qué estilo de comunicación utilizan?**

Juan				Enamorada		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO		PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

(**) **Derecho asertivo: ¿Qué derecho crees que busca hacer respetar la enamorada de Juan?**

2. Situación 2

Profesor a un estudiante: “Tu trabajo no sirve. Debes hacerlo de nuevo”

Estudiante: “Está bien, tiene razón” (soy un inútil).

E.C:

Profesor				Estudiante		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO		PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

D.A: ¿Qué derecho crees que vulnera el profesor?

3. Situación 3

Liz a su amigo: “¿Podrías acompañarme a recoger mi libro después de la clase?”

Amigo: “Lo siento pero hoy no puedo”.

E.C:

Liz				Amigo		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO		PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

D.A: ¿Qué derechos crees que buscan hacer respetar Liz y su amigo?

4. **Situación 4**

Laura: "Préstame tu cuaderno para copiar los ejercicios"

Rosa: "Tengo que estudiar, tengo examen... pero ya pues, que importa, te lo presto"

E.C:

Laura			Rosa		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO	PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

D.A: ¿Qué derecho crees que Rosa no hace respetar?

5. **Situación 5**

Roberto: "Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor"

Julia: "No sé... tengo miedo... creo que no... pero no quiero que te molestes y me dejes... está bien."

E.C:

Roberto			Julia		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO	PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

D.A: ¿Qué derecho crees que Roberto no respeta?

6. **Situación 6**

Pedro: "Si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto."

Carlos: "No friegues, déjame en paz"

E.C:

Pedro			Carlos		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO	PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

D.A: ¿Qué derecho crees que Roberto no respeta?

7. **Situación 7**

Miguel: "Gracias por guardar el libro que olvidé ayer."

Diego: "Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada."

E.C:

Miguel			Diego		
PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO	PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO

D.A: ¿Qué derecho crees que Diego no respeta?

* E.C: Estilo de comunicación

**D.A: Derechos asertivos

HOJA DE TRABAJO GRUPAL CASO 1

Fecha: ___/___/___

Integrantes del grupo:

Analicen el siguiente caso e indiquen:

Roberto y Juana han cumplido tres meses de enamorados y Roberto desea mantener relaciones sexuales; sin embargo Juana aún no se siente preparada, lo consulta con sus amigas y ellas les dan respuestas muy variadas.
¿Cómo debería resolver Juana esta situación?

<p>¿Qué estilo de comunicación debería utilizar?</p>
<p>¿Qué derechos debe hacer respetar?</p>
<p>¿Qué tono de voz y postura necesita?</p>
<p>¿Qué estrategia o estrategias podría utilizar?</p>

HOJA DE TRABAJO GRUPAL CASO 2

Fecha: ___/___/___

Integrantes del grupo:

Analicen el siguiente caso e indiquen:

Laura y Rosita son amigas, Laura siempre ayuda a Rosa en sus tareas y cuando forman grupos solo ella trabaja y sus compañeros no ayudan. Juan, que es amigo de Rosa le ha dicho varias veces que no debería ser tan “tonta” y que Laura solo se está aprovechando de su amabilidad. ¿Cómo debería enfrentar Rosita esta situación?

¿Qué estilo de comunicación debería utilizar?
¿Qué derechos debe hacer respetar?
¿Qué tono de voz y postura necesita?
¿Qué estrategia o estrategias podría utilizar?

HOJA DE TRABAJO GRUPAL CASO 3

Fecha: ___/___/___

Integrantes del grupo:

Analicen el siguiente caso e indiquen:

Juan no comprende la clase de inglés y no sabe cómo pedirle al profesor que explique nuevamente porque considera que todos los alumnos son muy aplicados y teme que se burlen de él. ¿Qué podría hacer?

¿Qué estilo de comunicación debería utilizar?
¿Qué derechos debe hacer respetar?
¿Qué tono de voz y postura necesita?
¿Qué estrategia o estrategias podría utilizar?

HOJA DE TRABAJO GRUPAL CASO 4

Fecha: ___/___/___

Integrantes del grupo:

Analicen el siguiente caso e indiquen:

María es muy exigente con su desempeño académico y sus padres también lo son (Ellos suelen exaltarse y no le permiten dar razones, incluso no notan su buen desempeño). Ella obtuvo un 10 en un examen y está preocupada por la reacción de sus padres, ¿Qué debería hacer?

¿Qué estilo de comunicación debería utilizar?
¿Qué derechos debe hacer respetar?
¿Qué tono de voz y postura necesita?
¿Qué estrategia o estrategias podría utilizar?

HOJA DE TRABAJO GRUPAL CASO 5

Fecha: ___/___/___

Integrantes del grupo:

Analicen el siguiente caso e indiquen:

Tú y tus compañeros de grupo se han preparado arduamente para una exposición, todos se sienten listos y consideran que obtendrán un excelente resultado. Juan, quien no asiste regularmente a clases y es impuntual quiere unirse a tu grupo. ¿Qué deberían hacer?

<p>¿Qué estilo de comunicación deberían utilizar?</p>
<p>¿Qué derechos deben hacer respetar?</p>
<p>¿Qué tono de voz y postura necesitan?</p>
<p>¿Qué estrategia o estrategias podrían utilizar?</p>