



# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*Contribución del área de la Educación Física  
al desarrollo socioemocional del alumno. La  
asertividad.*



**Autor: Andrés González Arribas**

**Tutor académico: Pilar Gómez Gil**

# AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, por su manera de guiar mi trabajo, su energía y su forma de entenderme durante todo este proceso. Gracias por estar conmigo hasta el último minuto, sin ti no hubiese sido posible de ninguna manera.

A mi profesor-tutor durante las prácticas, por su forma de ser, la libertad que me ofreció en todo momento, los momentos vividos y los regalos que me suministró durante el curso.

**Resumen:**

En el presente documento se pretende comprobar cuál es el potencial de la Educación Física a la hora de trabajar el plano emocional y social del alumno durante la etapa de Educación Primaria. Con este claro objetivo, presentamos una propuesta educativa que centra su trabajo en el desarrollo de la asertividad. Con la intención de obtener datos con los que poder valorar esta propuesta, se presenta también una investigación que arroja información acerca del desarrollo experimentado por los alumnos durante su puesta en práctica. De este modo, pretendemos mostrar cómo pueden desarrollarse conductas asertivas a través de la Educación Física, trabajando así el plano social y emocional del niño.

**Abstract:** In this document we expect to prove the Physical Education possibilities in order to develop the emotional and social dimensions of Primary Education students. To this aim, we present an educative design based on the development of assertiveness. As we want to obtain information about our project, we also present an investigation that shows its impact in the students. That is how we are pretending to show how can we develop assertive behaviors by means of Physical Education, working on the social and emotional aspects of the children.

**Palabras clave:** Educación Física, juego motor, emociones, inteligencia emocional, habilidades sociales, asertividad.

**Key Words:** Physical Education, Physical Education games, emotions, emotional intelligence, social abilities, assertiveness.

# Índice

---

1. Introducción.....	6
2. Justificación .....	7
2.1. ¿Por qué trabajar estas competencias en el área de la Educación Física? .....	8
2.2. Vinculación con la legislación .....	9
3. Objetivos .....	10
4. Marco teórico.....	11
4.1. Inteligencia emocional.....	11
4.1.1. Concepto de inteligencia emocional: .....	12
4.1.2. Qué entendemos por emociones. ....	13
4.1.3. Clasificación de emociones.....	14
4.1.4. Fases del desarrollo emocional.....	15
4.1.5. Educación emocional.....	16
4.2. Habilidades sociales.....	17
4.2.1. Concepto de habilidades sociales.....	17
4.2.2. Clasificación de las habilidades sociales. ....	17
4.2.3. Características de las habilidades sociales. ....	18
4.2.4. Tipos de conducta.....	19
4.2.5. Fases del desarrollo social. ....	19
4.3. La asertividad. un nexo entre lo social y lo emocional .....	20
4.3.1. Concepto de la asertividad.....	21
4.3.2. Dimensiones de la conducta asertiva.....	22
4.3.3. Características de la asertividad. ....	22
4.3.4. Ser competentemente asertivo.....	23
4.4. El juego motor como principal agente del desarrollo social y emocional del alumno .....	23
4.4.1. Clasificación juegos.....	24
4.4.2. Un enfoque metodológico alternativo.....	24
5. Propuesta educativa .....	25
5.1. Justificación.....	25
5.2. Contexto.....	26
5.2.1. Características del centro. ....	26
5.2.2. Características del grupo-clase.....	27
5.3. Objetivos .....	28
5.4. Contenidos .....	28

5.5. Competencias .....	29
5.6. Metodología y organización. hibridación de modelos.....	29
5.7. Sesiones de trabajo .....	32
5.8. Evaluación .....	33
5.9. Atención a la diversidad.....	34
6. Investigación.....	34
6.1. Participantes .....	34
6.2. Instrumentos.....	34
6.4. Procedimiento.....	35
6.5. Resultados.....	35
7. Conclusiones.....	38
8. Bibliografía.....	42
8.1. Referencias bibliográficas .....	42
8.2. Normativa .....	44
8.3. Periódicos.....	45
9. Anexos.....	46

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Inteligencias múltiples de Gardner. Fuente: elaboración propia a partir de Gardner (1983). ...	12
<i>Figura 2.</i> Tipos de conducta en relación con los conceptos de Auto-Asertividad y Hetero-Asertividad. Fuente: García Pérez y Magaz Lago (2011). .....	21
<i>Figura 3.</i> Hibridación de modelos. Fuente: Elaboración propia. ....	31
<i>Figura 4.</i> Estructuración de las sesiones.....	33
<i>Figura 5.</i> Resultados del grupo experimental antes y después de la intervención. Fuente: elaboración propia. ....	36
<i>Figura 6.</i> Resultados del grupo control antes y después de la intervención. Fuente: elaboración propia. ....	36

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Principales relaciones en el contexto escolar</i> .....	7
Tabla 2 <i>Clasificación de las emociones según Goleman</i> . ....	14
Tabla 3 <i>Clasificación de las emociones según Bisquerra</i> .....	15
Tabla 4 <i>Fases del desarrollo emocional</i> .....	15
Tabla 5 <i>Fases del desarrollo social durante la infancia</i> .....	20
Tabla 6 <i>Comparación entre las dimensiones de la conducta asertiva y las habilidades sociales</i> . ....	22
Tabla 7 <i>Relación entre las consecuencias de la conducta asertiva y las dimensiones social y emocional</i> . ....	26
Tabla 8 <i>Relación de habilidades y objetivos</i> .....	28
Tabla 9 <i>Comparativa entre grupo control y grupo experimental</i> .....	36
Tabla 10 <i>Respuestas de los grupos al terminar cada sesión</i> .....	37
Tabla 11. <i>Análisis de los objetivos fijados para nuestro TFG</i> .....	39

# 1. Introducción

---

A medida que avanzan las sociedades, los sistemas educativos evolucionan y van fijándose nuevas metas y propósitos con los que conseguir una educación de mayor calidad. Así, la educación parece estar reconvirtiéndose y valorando nuevas formas de enseñar con las que poder lograr el preciado desarrollo integral de todo el alumnado. En este sentido, el trabajo del plano social y emocional en el aula parece tener cada vez una mayor acogida por parte de los maestros. Cada vez son más los docentes que comienzan a ser conscientes de la necesidad de implantar estos contenidos en su programación para lograr así una educación más fructífera y, sobre todo, más humana.

Nuestras emociones y nuestras relaciones interpersonales marcan nuestra vida. Por ese motivo, estas competencias deben ser abordadas también en la escuela. Existen multitud de evidencias científicas que nos hablan acerca de la gran influencia de las emociones y las interrelaciones en la vida del alumno; desde su pensamiento y su forma de ser, hasta su forma de sentir, relacionarse con los demás e incluso tener éxito y salud (Palou, 2003).

A pesar de que el desarrollo socioemocional del alumno parezca algo recóndito y olvidado en las escuelas, debemos saber que éste ya comienza a ser valorado desde prácticamente todas las instituciones educativas. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) indicaban que: “el entusiasmo popular ha dejado de ser ilusorio a raíz de los continuos datos empíricos que empiezan a constatar los beneficios de poseer un nivel adecuado de IE (Inteligencia Emocional)” (p. 104).

Sin ir más lejos, Delors (1996) ya nos indicaba en su informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI cuáles debían ser los cuatro pilares de la educación. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- Aprender a vivir juntos: comprendiendo a los demás, elaborando proyectos de carácter grupal y sabiendo resolver cualquier tipo de conflicto, respetando así los valores cívicos establecidos por cualquier sociedad democrática.
- Aprender a ser: desarrollando la propia personalidad y aprendiendo a actuar con autonomía, razón y responsabilidad.

Por un lado, observamos cómo el primer pilar hace referencia a esta competencia social adquirida por el estudiante para aprender a convivir en sociedad. Por otro lado, apreciamos cómo el segundo pilar destaca esta faceta emocional, en cuanto que todo alumno debe adquirir también su propia identidad personal, logrando así un correcto equilibrio emocional, que a su vez favorece el desarrollo del primero.

Una vez valorada esta idea, consideramos que una mejora en la calidad educativa pasa necesariamente por la implantación de una enseñanza que potencie estos dos saberes en el alumnado. La función de cualquier maestro no es otra que la de transmitir diferentes conocimientos a su alumnado; pero completando también su función docente con matices personales, emocionales y afectivos que favorezcan también este desarrollo.

Con todo ello, pensamos también que, a la hora de favorecer este desarrollo en nuestro alumnado, tendremos que enseñar formas de actuar que sean propias de un comportamiento asertivo. Logrando esto último, estaríamos concienciando a nuestros alumnos sobre la importancia de adquirir estas dos competencias (social y emocional), ya que éstas son fundamentales para la vida diaria de todos ellos.

## 2. Justificación

Como bien considerábamos en la introducción de este documento, el desarrollo socioemocional del alumno se ha convertido actualmente en una de las bases fundamentales para los maestros y ha pasado a ser una de las principales fuentes de investigación en el mundo educativo.

Desde nuestro punto de vista, creemos firmemente que estas dos facetas, social y emocional, deben trabajarse en el aula desde edades tempranas, ya que el niño se ve inmerso, desde que nace, en un mundo en el que ha de convivir necesariamente con otras personas.

Dicho esto, es evidente que en el ámbito escolar afloran todo tipo de relaciones interpersonales. Éstas tienen diversos matices y significados, puesto que hay distintas personas que se relacionan entre sí (alumnos, maestros, padres, etc.) y distintos escenarios (aula, patio, gimnasio, inmediaciones del centro, etc.) (Monjas, 2016). De entre todas ellas, destacaremos las que consideramos más habituales:

Tabla 1

*Principales relaciones en el contexto escolar*

<u>PERSONAS</u>	<u>TIPO DE RELACIÓN</u>
Profesor-alumno	Enseñanza-aprendizaje
Alumno-profesor	
Profesor-profesor	Profesional (colaboración, ayuda, docencia)
	Relaciones entre iguales
Alumno-alumno	Enseñanza-aprendizaje
	Amistad
	Afecto
Padres-profesorado	
Profesorado-padres	Relaciones de colaboración y ayuda

Fuente: elaboración propia a partir de Monjas (2016).

Como no podía ser de otra manera, nuestro trabajo se centrará principalmente en el estudio de las relaciones que tienen lugar entre alumnos, así como la relación resultante del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado-alumnado).

Estos procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan dentro de un contexto social en grupo de iguales. De esta forma, el alumno adquiere constantemente una serie de experiencias que enriquecerán su bagaje personal y social. Es así como los colegios pasan a ser un espacio idóneo para trabajar estos contenidos pues en él se desarrolla una continua mediación social. Esto supone un soporte particularmente importante para la adquisición y el desarrollo de toda una serie de habilidades socioemocionales (Díez de Ulzurrun, Martí & Masegosa, 2003).

Puede ser fundamental entonces el hecho de introducir en las escuelas una educación en la que se tengan en cuenta estos dos aspectos:

- El aprendizaje emocional debe ser considerado como algo vital en la escuela. Que el niño sea capaz de conocerse a sí mismo, reconociendo sus emociones, las causas de sus comportamientos, etc. así como saberlo identificarlo también en los demás... es algo fundamental en las escuelas y que está teniendo cada vez un mayor peso en la programación de los docentes (Madrona & López, 2016).
- Las habilidades sociales son consideradas como un elemento fundamental para el desarrollo integral de los alumnos. Las relaciones interpersonales les proporcionan una oportunidad con la que poder aprender habilidades que influyen decisivamente, no solo en su adaptación social, sino también en su adaptación emocional y académica (Tortosa, 2018).

En el ámbito escolar encontramos un ambiente ideal en el que poder trabajar todos estos contenidos. Por medio de proyectos, programaciones, unidades didácticas, etc. deberán adquirirse cuanto antes todos estos conocimientos pues, como afirmaba Monjas (2016), estas competencias no mejoran con el paso del tiempo, sino por el trabajo progresivo que debe realizarse en las escuelas.

Hablamos así de habilidades que no son inherentes, sino adquiridas. Por este motivo, la escuela se sitúa como una instancia en la que debe desempeñarse esta tarea de forma imprescindible. Autores como Sanz de Acedo (1997) ya afirmaban la necesidad de inculcar estos contenidos en el diseño curricular de la Educación Primaria, puesto que éste es el nivel más adecuado para influir positivamente en el desarrollo de sus capacidades afectivas, motivacionales y sociales.

A partir del aprendizaje de estos dos saberes, podremos enseñar a nuestros alumnos comportamientos de carácter asertivo, los cuales les ayudarán en su día a día, obteniendo bienestar a nivel personal y social.

Se recomienda así mantener una comunicación asertiva, empática y proactiva entre todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo un clima institucional armónico y fructífero con el que se lograrán cumplir todos los objetivos planteados por la institución (Berrocal, 2017).

## **2.1. ¿Por qué trabajar estas competencias en el área de la Educación Física?**

Una vez considerada la importancia del trabajo de estas dos dimensiones en el aula, debemos justificar el por qué hemos escogido la asignatura de Educación Física para llevar a cabo nuestra propuesta y no cualquier otra.

Es evidente que, desde el área de la Educación Física, se generan innumerables situaciones en las que el alumno va descubriendo sus propias emociones, así como las del resto de sus compañeros. Asimismo, esta área va a favorecer escenarios en los que los alumnos tengan que relacionarse con sus iguales, desarrollando competencias sociales que pondrán en práctica durante toda su vida.

Por ello, durante estas clases, el maestro va a disponer de multitud de escenarios con los que poder trabajar y mejorar las relaciones entre su alumnado; evitando así situaciones discriminatorias, integrando personas aisladas dentro del grupo y, por consiguiente, mejorando la convivencia del grupo-clase. (Andueza & Lavega, 2017).

A través del juego motor, el maestro está favoreciendo un ambiente de convivencia en el que el alumno aprende a convivir en sociedad, desarrollando así tanto dotes sociales, como emocionales. Organizaciones mundialmente conocidas como la UNESCO han consagrado la importancia de esta asignatura para educar las relaciones pacíficas a través del juego, ya que gracias a ella se puede

garantizar una sociedad en igualdad de género y equilibrio emocional (Jaqueira, Burgués, Otero, Araújo & Rodrigues, 2014).

Esta disciplina nos otorga además una amplia gama de estrategias y actividades para actuar sobre estas dos facetas en el alumno. De entre todas ellas, en nuestra propuesta educativa nos valdremos de: los juegos cooperativos, los espacios de acción aventura y la introducción de actividades de expresión corporal.

Como podemos observar, no son pocas las estrategias con las que podríamos trabajar y actuar sobre los distintos escenarios sociales y emocionales del alumno (Madrona & López 2016). Por ello, consideramos a esta asignatura como una de las principales vías para el trabajo de ambas competencias con los alumnos.

## **2.2. Vinculación con la legislación**

En este apartado nos centraremos en analizar la legislación vigente por la que se regula nuestra práctica docente. Con el objetivo de justificar el trabajo de estas competencias en el área de la Educación Física, nos valdremos del *Decreto 26/2016, de 21 de julio*. En él, aparecen los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación que debe cumplir todo el alumnado tras finalizar la Educación Primaria en todas las materias.

Primeramente, comenzaremos abordando cuáles son, según el artículo 17 de la *La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, los objetivos planteados para la etapa de Educación Primaria que se trabajan en nuestra propuesta:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.  
Desarrollando conductas de carácter asertivo, buscaremos que los alumnos sepan respetar los valores y las normas establecidas por una sociedad democrática, sabiendo aceptar los derechos propios y los de los demás.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.  
Buscaremos, no solo que el alumno trabaje de forma individual, sino que éste lo haga también en equipo, comprendiendo cuáles son los comportamientos y las actitudes que deben prevalecer en este tipo de dinámicas.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.  
Los educandos aprenderán a prevenir y resolver conflictos que suelen darse en la escuela o en su casa, sabiendo actuar de forma apropiada con amigos, compañeros, familiares y profesores.
- h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.  
El alumno deberá valorar su entorno social, apreciándolo y cuidándolo de la mejor manera posible.

- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.  
Se deberán aceptar y respetar las condiciones de los demás compañeros, respetando las diferencias de la clase y valorándolas como algo positivo. Se favorecerán el desarrollo personal, social y emocional a partir de dinámicas en las que se trabajen comportamientos asertivos.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.  
Desarrollando capacidades tanto emocionales (autoestima, autoconcepto, regulación emocional, etc.) como sociales (aprendiendo a relacionarse con sus iguales); siempre desde el respeto y la igualdad.

Como podemos apreciar, todos estos objetivos hacen referencia al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el alumno, preparándole así para el disfrute de una vida sana en convivencia con sus iguales en una sociedad democrática.

También analizaremos el *Decreto 26/2016, de 21 de julio*, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

En él encontramos una nueva concepción de la salud, ya que ésta deja de apreciarse como algo indivisible y aparece reflejada como un conjunto de diferentes estados: físicos, sociales y psicológicos. De este modo, comprobamos cómo desde el currículo se especifica que la Educación Física no se centra exclusivamente en el desarrollo físico, sino que esta busca un trabajo global e integral en el que se tengan en cuenta todas las dimensiones de la salud.

Según esta afirmación, el *Decreto 26/2016, de 21 de julio* estaría situando a la Educación Física como una disciplina única para favorecer el pleno bienestar del alumno, garantizado a partir de una salud física, social y emocional. A través de nuestra propuesta buscaremos lograr este bienestar, centrándonos especialmente en el desarrollo emocional (salud psicológica) y el desarrollo social (salud social).

### 3. Objetivos

---

Con la elaboración de este trabajo nos hemos propuesto un objetivo general que gira en torno a la comprobación de la gran relevancia que tiene la Educación Física a la hora de desarrollar las dimensiones social y emocional del alumnado en Educación Primaria. Con la intención de conseguirlo, hemos necesitado fijar previamente unos objetivos más específicos, los cuales son:

- ✓ Indagar, comprender y analizar las competencias social y emocional del alumnado, valorando así la necesidad de trabajarlo en el aula.
- ✓ Comprobar la idoneidad de los centros educativos para llevar a cabo propuestas educativas que trabajen este desarrollo social y emocional del alumno.
- ✓ Demostrar la valía del área de la Educación Física para llevar a cabo este tipo de dinámicas con el alumnado de Educación Primaria.

- ✓ Trabajar el desarrollo social y emocional del alumno a partir de una propuesta educativa basada en dos pilares fundamentales: el juego motor y el desarrollo de la conducta asertiva.
- ✓ Concienciar y despertar en el alumnado el interés por todos estos contenidos, otorgándoles un nuevo punto de vista desde las emociones y las habilidades sociales.
- ✓ Transmitir a nuestro alumnado conductas y comportamientos asertivos, logrando así un gran manejo de las dimensiones social y emocional.
- ✓ Evaluar la capacidad de nuestra propuesta didáctica a la hora de transmitir todos estos conocimientos a nuestro alumnado.
- ✓ Mostrar los beneficios y la necesidad de impartir una educación basada en el desarrollo socioemocional de todos los alumnos.
- ✓ Adquirir información acerca de esta temática para seguir mejorando como docente y elaborar propuestas didácticas que velen por el desarrollo integral del alumno.

## 4. Marco teórico

---

La dimensión personal y la dimensión social son conceptos multidimensionales que hacen referencia a un conjunto de capacidades que le sirven al individuo para construir su propia personalidad, relacionarse satisfactoriamente con los demás y obtener éxito en varias facetas de la vida (Monjas, 2002). Como hemos comentado, dentro de estos dos conceptos, encontraríamos un conjunto de elementos relacionados con lo personal (emociones, autoconcepto, autoestima) y lo social e interpersonal (habilidades sociales) (Monjas, 2016).

Al adquirir habilidades socioemocionales, el alumnado obtendría multitud de beneficios. Este se sentiría más valorado y aceptado por los demás, ya que este sería capaz de manifestar comportamientos de carácter asertivo (Díez de Ulzurrun et al., 2003).

Una vez definido lo que entendemos por habilidades socioemocionales, pasaremos a investigar, por separado, lo que sería la inteligencia emocional y las habilidades sociales; para después centrarnos en la asertividad, objeto de nuestro estudio.

### 4.1. Inteligencia emocional

Frente a la concepción de la inteligencia como una capacidad de carácter unitario, Howard Gardner propuso una definición que acabó con este paradigma. El propio Gardner llegó a realizar un estudio sobre la naturaleza del ser humano; el cual acabó dando lugar a la publicación de su obra 'Frames of mind' en el año 1983. (Rodríguez, 2013).

A partir de esta obra, Gardner amplió el concepto de la inteligencia, reconociendo que cuando hablamos de ésta no podemos referirnos únicamente al factor académico. Así fue como Gardner (1983) propuso su teoría de las inteligencias múltiples, cuya base se sustentaba en la existencia de al menos siete inteligencias básicas.

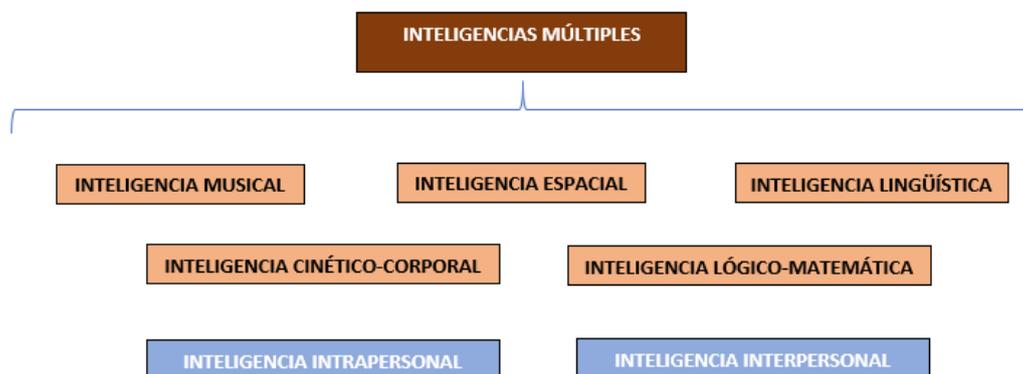


Figura 1. Inteligencias múltiples de Gardner. Fuente: elaboración propia a partir de Gardner (1983).

Como se aprecia en la *figura 1*, a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, ya afloran conceptos como el de la inteligencia intrapersonal o el de la inteligencia interpersonal. Por el momento, nos dedicaremos exclusivamente al estudio de esta inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de los aspectos internos del sujeto. Más adelante hablaremos también sobre esa inteligencia interpersonal de la que nos habla Gardner y que alude a la manera en la que los individuos interactúan entre ellos, teniendo en consideración diferentes factores.

#### 4.1.1. Concepto de inteligencia emocional:

Para comenzar a hablar de esta dimensión intrapersonal, no podíamos dejar de lado la concepción de la inteligencia emocional. Salovey y Mayer fueron los principales difusores de este término. En su obra “Emotional intelligence” de 1990, comenzaban a hablar sobre esta inteligencia emocional. Según estos autores, esta inteligencia sería: “la habilidad de controlar los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, sabiendo diferenciarlas, utilizando esta información para guiar el propio pensamiento y las acciones de uno mismo” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Tras Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros autores en hablar de una inteligencia que aunara cualidades de las inteligencias intrapersonal e interpersonal presentadas por Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples.

A pesar de que el concepto de inteligencia emocional hace referencia, como hemos comentado, a cualidades sociales y emocionales, prestaremos especial atención a todo aquello que tenga que ver con el desarrollo emocional del individuo.

De este modo, siguiendo las ideas de Salovey y Mayer (1990), nos centraremos ahora en el carácter multidimensional que presenta esta inteligencia emocional. De acuerdo con estos autores, podemos mencionar hasta cuatro habilidades básicas:

- **Percepción emocional:** Identificación de los propios sentimientos y los de los demás. Se refiere a la capacidad que tienen los sujetos para interpretar emociones a partir de señales en la expresión facial, el lenguaje corporal o la voz. También se refiere a la cualidad para distinguir si una emoción ajena es sincera o no.

- **Facilitación emocional:** consiste en tener en cuenta los sentimientos en el momento de razonar y visualizar la solución de problemas. Se debe considerar todo lo que conlleva una emoción, sabiendo actuar acorde a ella.
- **Comprensión emocional:** identificar y clasificar señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Debido a esta comprensión emocional, podemos llegar a conocer el porqué actuamos de una manera en particular.
- **Regulación emocional:** ser capaz de percibir sentimientos positivos y negativos, reflexionando y utilizando nuestros conocimientos para sacar partido de ellos. Regulando nuestras propias emociones podremos potenciar las positivas y reducir las negativas, consiguiendo un mayor bienestar en nuestro día a día. Esta regulación de las emociones nos llevará a lograr un crecimiento a nivel emocional y un mayor bienestar personal.

Como bien es conocido, no fue hasta el 'best seller' de Goleman (1995) cuando la inteligencia emocional comenzó a tener una difusión mucho mayor. En esta misma línea, con la continuación de su obra, Goleman (1998), a partir del trabajo de Salovey y Mayer (1990), planteó una categorización similar de las habilidades básicas, la cual obtuvo una mayor repercusión a nivel mundial:

- **Autoconocimiento emocional:** se trata de la identificación y la denominación de las emociones propias, así como de la capacidad para comprender el porqué de los sentimientos y las acciones que se derivan de ellos.
- **Manejo de las emociones:** Goleman destacaría una mayor tolerancia hacia la frustración o el aumento de la capacidad a la hora de expresar adecuadamente las emociones sin agresividad.
- **Aprovechamiento productivo de las emociones:** capacidad a través de la cual se espera un aumento de la responsabilidad, una mayor capacidad de concentrarse en la realización de tareas asignadas, prestar atención, ser menos impulsivo, presentar mayor autocontrol, etc.

#### 4.1.2. Qué entendemos por emociones.

Una vez comprendido este nuevo concepto, pasaríamos a hablar acerca de lo que son las **emociones**. Hasta ahora, habíamos hablado de estados emocionales, emociones o sentimientos, pero ¿sabemos realmente a qué nos referimos cuando utilizamos este vocabulario?

No es nada fácil aportar una definición que englobe a la perfección todos los elementos que conforman este concepto. En los últimos años, han sido muchos los autores que lo han abordado procurando definirlo con la mayor precisión posible. Para crear una idea general de lo que son las emociones, hemos decidido plasmar las definiciones de dos autores muy significantes. Por un lado, Goleman (1995), gran difusor del concepto y, por otro lado, Bisquerra (2009), uno de los mayores referentes de la educación emocional en nuestro país:

- Goleman (1995): afirmaba que todas las emociones se tratan de impulsos que mueven nuestros actos. Según este autor, conocer nuestras emociones, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, así como reconocer su impacto en los demás, nos hará ser mucho más conscientes de nosotros mismos y obtener un mayor equilibrio emocional.
- Bisquerra (2003) indicaba que una emoción es: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12). Según este autor, nuestras emociones siempre nos predispondrán a actuar.

Una vez comprendido el término emoción, ahora debemos explorar sobre cuáles son las emociones que más vivenciamos en nuestro día a día. Como afirman Salovey y Mayer (1990), una de las habilidades fundamentales de la inteligencia emocional es la percepción y la comprensión emocional. Por ello, se hace imprescindible conocer cuáles son las emociones y de qué forma se manifiestan en nuestro organismo.

#### 4.1.3. Clasificación de emociones.

A la hora de establecer una clasificación para las emociones, observamos que existe una gran controversia entre autores. Fijándonos nuevamente en los autores citados anteriormente (Bisquerra, 2009) y Goleman (1995) apreciamos que ambos parecen indicar la existencia de unas emociones básicas o primarias a partir de las cuales se irían formando todas las demás.

La teoría que confirma la existencia de unas emociones primarias de las que se derivan las demás surge a raíz del descubrimiento de Paul Ekman en 1980, según el cual, existen cuatro expresiones faciales concretas que son reconocidas de manera universal: el miedo, la ira, la tristeza y la alegría.

El estudio de Ekman (1980) se basó en enseñar a personas de culturas muy alejadas fotografías con rostros que reflejaban las emociones que hemos mencionado previamente. El resultado de dicho estudio demostró que todas estas personas reconocían a la perfección las mismas emociones básicas. De este modo, podemos afirmar que existen sí existe un grupo de emociones primarias o básicas, de las cuales surgen todas las demás.

Para conocer más acerca de esta clasificación, pasamos a exponer las teorías presentadas por Goleman (1995) y Bisquerra (2009):

- **Goleman (1995)** afirma que existe una agrupación de emociones primarias a partir de las cuales derivan todas las demás. Una idea similar a la de los colores primarios (azul, rojo y amarillo) con los que podemos mezclar y crear colores con matices diferentes. Las emociones a las que hace referencia son:

Tabla 2

*Clasificación de las emociones según Goleman.*

<u>Emociones primarias</u>	<u>Emociones secundarias</u>
<b>Ira</b>	Rabia, furia, resentimiento, hostilidad, etc. En casos extremos: odio y violencia.
<b>Tristeza</b>	Pena, desconsuelo, pesimismo, desesperación, etc. En casos patológicos: depresión grave.
<b>Miedo</b>	Temor, preocupación, terror, aprensión, nerviosismo, etc. En casos patológicos: fobia y pánico.
<b>Alegría</b>	Felicidad, gozo, diversión, satisfacción, placer, etc.
<b>Amor</b>	Cordialidad, confianza, afinidad, devoción, enamoramiento, etc.

<b>Sorpresa</b>	Asombro, desconcierto, sobresalto, etc.
<b>Aversión</b>	Desprecio, asco, antipatía, repugnancia, etc.
<b>Vergüenza</b>	Perplejidad, culpa, remordimiento, desazón, etc.

Fuente: Goleman (1995).

- **Bisquerra (2009)** aseguraba que:

las emociones se agrupan en familias emocionales. Las emociones se pueden agrupar en conjuntos de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles (...) Las diversas emociones que se pueden incluir dentro de una misma familia a veces pueden ser simples sinónimos. Pero en general se trata de matices por intensidad o complejidad. (p. 76)

Tabla 3

*Clasificación de las emociones según Bisquerra*

<u>Familias de emociones</u>	<u>Emociones de dicha familia</u>
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, excitación, etc.
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desosiego, susto, etc.
Alegría	Entusiasmo, euforia, contento, diversión, placer, gratificación, satisfacción, etc.
Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, confianza, etc.
Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, satisfacción, bienestar, etc.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, pena, dolor, pesar, pesimismo, etc.

Fuente: Bisquerra (2009).

#### 4.1.4. Fases del desarrollo emocional.

En cuanto al desarrollo emocional del alumnado, hemos de decir que nos fijaremos en la evolución de dos aspectos básicos: a) la expresión de las emociones y b) la comprensión emocional y la respuesta a las emociones de los demás (Monjas, 2016).

Tabla 4

*Fases del desarrollo emocional*

<u>EDAD</u>	<u>EXPRESIÓN EMOCIONAL</u>	<u>COMPRENSIÓN EMOCIONAL</u>
<b>De 0 a 6 meses</b>	- Se ven reflejadas casi todas las emociones básicas. - Aparece la risa.	- A los 3 meses los niños responden a los mensajes emocionales transmitidos por el tono de voz.

Entre 7 y 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentan la ira y el miedo.</li> <li>- Mejora la autorregulación emocional (son capaces de alejarse o acercarse a estímulos agradables o desagradables).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzan a comprender las emociones de otras personas a partir de su voz y su expresión facial.</li> <li>- Se desarrolla la referencia social. La expresión emocional de un cuidador condiciona la forma en la que el niño se comporta.</li> </ul>
Entre 1 y 2 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgen las emociones autoconscientes (vergüenza, orgullo, culpa...) al emerger el sentido de uno mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor vocabulario para hablar sobre sentimientos y emociones.</li> </ul>
Entre 3 y 6 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desarrollan estrategias para la autorregulación emocional (taparse los ojos, hablándose a ellos mismos para no tener miedo, etc.).</li> <li>- Son capaces de simular una emoción positiva que no se siente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comprensión de las emociones es ya más precisa y, además, predicen las consecuencias de una determinada emoción en un compañero.</li> </ul>
Entre 7 y 11 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desarrolla la conducta moral del individuo al comenzar a integrarse sus emociones con las normas que guían si una acción determinada es correcta o no.</li> <li>- La autorregulación emocional se adapta al contexto en el que se desenvuelve.</li> <li>- Reconocen en qué circunstancia es mejor manifestar una determinada emoción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consideran diferentes señales para comprender la emoción y los sentimientos de los demás.</li> <li>- Son capaces de comprender que una persona puede experimentar más de un sentimiento y una emoción a la vez.</li> <li>- Comienzan a aparecer comportamientos empáticos.</li> </ul>

Fuente: Monjas (2016).

#### 4.1.5. Educación emocional.

En este apartado, nos hemos fijado en la publicación de Ibarrola (2009) “Crecer en emociones”, puesto que en ella nos enumera las competencias que deben trabajarse en las aulas para conseguir que nuestro alumnado sea competente emocionalmente. Esta autora nos habla de un proceso que comienza con las emociones propias del alumno y que acaba con la identificación de emociones ajenas. De esta manera, se consiguen trabajar tanto competencias sociales como emocionales en el niño. Dicho esto, pasaríamos a clasificar las cuatro competencias de las que nos habla esta autora:

- **Conocimiento de las propias emociones:** el alumno debe ser consciente de sus propias emociones, sabiendo identificarlas, etiquetarlas y comunicarlas. El maestro debe favorecer distintas situaciones en las que el alumno represente emociones (alegría, tristeza, miedo, ira, etc.), puesto que así será capaz de controlar mejor las situaciones: buscando posibles soluciones, autorregulando su estado de ánimo, etc.
- **Reconocimiento de las emociones ajenas:** esta competencia se relaciona íntimamente con la empatía. Para llegar a conseguir esto, el maestro debe trabajar en el aula con la escucha y la comunicación (verbal y no-verbal). Si logramos establecer una relación emocional entre los alumnos, estaremos consiguiendo que éstos superen su egocentrismo, valorando las situaciones desde otro punto de vista.
- **Capacidad de regular las emociones:** hace referencia a la capacidad del niño para expresar sus emociones de forma controlada, adecuándolas al contexto en el que se encuentra. El docente deberá elaborar estrategias de autocontrol emocional. No significa que el alumno deba eliminar dichas emociones, sino que debe regularlas de tal forma que no se vea perjudicado ni el mismo ni los demás. En los alumnos de esta edad es

muy común que no sepan tolerar distintas emociones y que éstos lleguen a frustrarse. Por ello, el maestro debe otorgarles ayuda a partir de actividades en las que puedan practicar este tipo de conocimientos.

- **Capacidad de motivarse a sí mismo:** relacionado con la competencia anterior, esta hace referencia a la capacidad del niño para autogestionarse emocionalmente generando en sí mismo emociones positivas. Así logrará mejorar su autoestima, su automotivación, su optimismo y acabará mostrando una actitud mucho más positiva ante cualquier problema.
- **Control de las relaciones:** supone saber relacionarse y entenderse con los demás. Esta cualidad debe basarse principalmente en el desarrollo de la asertividad. A través de la conducta asertiva, los alumnos sabrán expresarse de forma adecuada (defendiendo sus derechos, opiniones, creencias, sentimientos, etc.) y, por tanto, disminuirán los conflictos dentro del grupo.

Según esta misma autora, estas cinco competencias acabarían favoreciendo en el alumnado:

- ✓ Bienestar psicológico: vital para el desarrollo y el equilibrio emocional y personal. Favorece así el entusiasmo y la motivación.
- ✓ Salud física: previniendo trastornos tales como la ansiedad o la depresión.
- ✓ Mejores relaciones interpersonales: correcto desarrollo en el área social, escolar y familiar.

## 4.2. Habilidades sociales

Los seres humanos somos animales sociales en tanto que la comunicación interpersonal se sitúa como algo vital en nuestro día a día. Podemos afirmar que, desde que nos levantamos, de una forma u otra, estamos interaccionando con otras personas (Caballo, 2002).

Cabe destacar también que esta competencia social también tiene una gran influencia sobre el desarrollo de la personalidad y la dimensión emocional. Actualmente, vivimos en sociedades en las que poseer habilidades sociales puede ser trascendental de cara a obtener éxito en la vida. De hecho, a menudo encontramos casos en los que una persona, independientemente de sus cualidades intelectuales, acaba siendo una persona de éxito (Rojas, 2010). Consecuentemente, podemos afirmar que este éxito va a depender, en mayor o menor medida, de nuestras destrezas sociales (Caballo, 2002).

### 4.2.1. Concepto de habilidades sociales.

Sabemos entonces de la importancia de estas habilidades en la vida de cualquier sujeto, pero ¿Sabemos realmente a qué nos referimos cuando hablamos acerca de estas destrezas? Pues bien, lo cierto es que no resulta nada fácil aportar una definición consistente de este concepto. Se han dado numerosas definiciones, sin llegarse todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituyen en realidad estas destrezas sociales. Sin embargo, nos quedaremos con la definición arrojada por Roca (2014) según la cual, las habilidades sociales serían:

una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos (...) Son pautas de funcionamiento que nos permiten relacionarnos con otras personas, en forma tal, que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo. (p. 11)

### 4.2.2. Clasificación de las habilidades sociales.

Como hemos comentado, a la hora de buscar una definición para este concepto, encontrábamos numerosas discrepancias entre autores. Sin embargo, parece que a la hora de establecer una clasificación de estas habilidades parece existir un acuerdo general.

A continuación, expondremos cuáles son, según Cáceres Reche e Hinojo Lucena (2005), las habilidades sociales básicas que utilizamos continuamente en nuestras relaciones interpersonales:

- a) Hacer y aceptar cumplidos: equivale a recibir y reconocer los refuerzos que hacemos y los que nos hacen a nosotros. Presupone o facilita un mayor acercamiento.
- b) Hacer y rechazar peticiones: Saber pedir lo que precisamos, de manera adecuada, sabiendo decir “no” cuando sea preciso.
- c) Expresar un desagrado justificado, aceptando también las críticas de los demás: significa ser capaz de expresar quejas, es decir, hacerles saber a los demás que nos están molestando. Para ello es preciso escoger el momento adecuado y hacerlo de tal forma que la otra persona no llegue a ser ofendido.
- d) Iniciar, mantener y finalizar conversaciones: es muy importante saber cómo saludar o presentarse, así como saber manejar cuando entrar en una conversación, el tiempo de las intervenciones, etc.
- e) Defender tus propios derechos expresando tus opiniones, deseos o creencias: saber reafirmarse en situaciones en las que no se está de acuerdo con algún miembro del grupo.
- f) Disculparse o admitir ignorancia.

#### 4.2.3. Características de las habilidades sociales.

Debemos tener en cuenta también que todas estas habilidades tienen unas características muy determinadas. Por ello, una determinada habilidad social dependerá de múltiples factores. Siguiendo las ideas arrojadas por Monjas (2016), podemos considerar cinco características inconfundibles sobre las habilidades sociales:

1. Se trata de una serie de comportamientos que integran aspectos **cognitivos** (percepción social, lenguaje, etc.), **emocionales** (control emocional) y **conductuales** (comunicación verbal y no verbal).  
Es preciso tener en cuenta estos tres aspectos si queremos transmitir correctamente todos estos conocimientos a nuestro alumnado.
2. Son conductas **adquiridas principalmente a través del aprendizaje**. Podemos afirmar entonces que nos encontramos ante una serie de comportamientos que se adquieren, pero que, desde luego, pueden ser aprendidos. De este modo, la conducta social pasa a ser un elemento que se aprende y se conforma desde que nacemos y empezamos a interactuar con nuestros iguales.  
Debemos tener en cuenta que estas habilidades son educables y que, por lo tanto, podemos actuar directamente sobre ellas, adoptando siempre las medidas más adecuadas.
3. Son respuestas que **dependen de la situación específica**. La efectividad de la respuesta va a depender del contexto en el que se encuentre el sujeto. Esto quiere decir que utilizaremos respuestas variadas en función de la situación en la que nos encontremos.  
Por ello, es necesario conocer la situación, el contexto y la cultura en la que tienen lugar estas respuestas. Para ser socialmente competente debemos manejar diferentes escenarios interpersonales.
4. **Se producen en relación a otra u otras personas**. Las personas con las que podemos mantener relaciones interpersonales son muy variadas. En este sentido, debemos ser conscientes de variables como la edad, el sexo, el número de personas, la afinidad, la relación, etc.)

Cabe destacar entonces que la conducta socialmente hábil no depende exclusivamente de nosotros.

5. Nos encontramos ante un **concepto multidimensional**. Como comentábamos anteriormente, nos encontramos ante un término que abarca varias dimensiones. Por ello, es importante comprender que existen habilidades sociales de distinto tipo y que los alumnos pueden manifestar esta destreza de diversas maneras.

Dicho lo cual, entenderíamos que una persona socialmente competente:

capta las peculiaridades y circunstancias de sus interlocutores, sabe discriminar la situación social en la que se encuentra y emite una combinación de respuestas que resulta eficaz; no solo conoce y dispone de conductas sociales, sino que las utiliza de una forma determinada, sabe por qué las utiliza, con quién y con quién no, en qué momento y para qué. (Monjas, 2016, p. 44)

#### 4.2.4. Tipos de conducta.

Tras abordar los puntos más relevantes de las habilidades sociales, pasamos a mencionar cómo se relacionan dos o más personas en función de todo lo que hemos investigado hasta el momento.

Según García y Magaz (2011), cuando dos o más personas se relacionan, estas pueden hacerlo, por norma general, de cuatro formas distintas:

- **Conducta pasiva o inhibida:** se colocan en un plano de inferioridad; son inseguras, no exigen ser respetadas, pero sí que respetan a los demás. Por lo general muestran un grado bajo de autoestima.
- **Conducta agresiva:** se colocan en un plano de superioridad; pueden llegar a menospreciar a los demás, puesto que llegan a creerse mejores que ellos.
- **Conducta asertiva:** se colocan en un plano de igualdad; al contrario que las dos anteriores, son seguras y muestran respeto y consideración consigo y con los demás.
- **Conducta pasivo-agresiva:** Se trata de sujetos que van acumulando ira y frustración debido a sus experiencias interpersonales y que pueden llegar a desencadenar tanto actitudes violentas como actitudes sumisas.

A pesar de mostrar una cuarta conducta (pasivo-agresiva), a lo largo de nuestra propuesta solo destacaremos las tres primeras (pasiva, agresiva y asertiva). A la vista de una de las escalas más adecuadas para medir la asertividad en niños y niñas de primaria, la *Escala de Comportamiento Asertivo* de Wood, Michelson y Flynn (1978), comprobamos cómo solo se identifican tres tipos de respuesta y éstas son: la pasiva, la agresiva y la asertiva.

Lo cierto es que todas las personas, a lo largo de su vida, ponen en juego estos tipos de conductas. Sin embargo, hay que destacar el hecho de que cada persona suele utilizar uno de estos patrones de conducta de forma más habitual. A lo largo del proceso de socialización, éste se irá consolidando de una forma predominante en cada individuo (Monjas, 2016).

Desde nuestra perspectiva como docentes, nos interesará en todo momento fomentar el desarrollo de una conducta asertiva en todo nuestro alumnado. La intención de este trabajo no es otra que la de demostrar la importancia de favorecer ambientes cargados de este tipo de conductas, puesto que gracias a este comportamiento estaremos favoreciendo en nuestro alumnado relaciones interpersonales positivas basadas en la igualdad y el respeto.

#### 4.2.5. Fases del desarrollo social.

Para finalizar con este apartado referido a las habilidades sociales, aportaremos información sobre cómo se desarrolla esta competencia social durante la infancia. El niño, desde que llega a la escuela

se ve inmerso en una interacción continua con diferentes agentes sociales: personas (familias, amigos, compañeros), instituciones (escuela), medios de comunicación (televisión, TIC) y otros objetos (libros, juguetes) (Monjas, 2016).

Las relaciones interpersonales que experimenta el niño desde que nace son muchas y muy variadas. Primeramente, se relaciona con personas adultas, generalmente miembros de su familia, los cuales suponen la influencia más temprana y duradera en su desarrollo social. Poco después, el niño ya comienza a relacionarse con otros niños y niñas, principalmente en la escuela; de tal modo que la interacción social incrementa progresivamente con la edad. Así pues, el desarrollo social en la infancia estaría marcado por las siguientes fases o etapas:

Tabla 5

*Fases del desarrollo social durante la infancia*

<u>EDAD</u>	<u>CARACTERÍSTICAS</u>
Desde el nacimiento o hasta los 2 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzan a imitarse unos a otros, adoptan roles dentro del juego y, en ocasiones, coordinan sus acciones para alcanzar un objetivo común.</li> <li>- Una relación cálida, maternal y paternal suele generar una mayor competencia social.</li> </ul>
De los 2 a los 6 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzan a usar palabras que inciden en el comportamiento de otros niños.</li> <li>- Entre los 3 y los 6 años se aprecia una actividad ‘no social’. El niño juega en solitario y muestra un comportamiento despreocupado y observador. A medida que este crece, esta actividad disminuye.</li> <li>- Aparece así el juego en paralelo: los niños juegan cerca de otros niños, con objetos parecidos, pero sin entrometerse en sus actividades.</li> <li>- Observamos dos formas de interacción a través del juego: a) el juego asociativo: se trata de actividades separadas en las que los niños comparten material; y b) el juego cooperativo: acciones dirigidas hacia una meta común.</li> </ul>
De los 7 a los 11 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejoran las habilidades de comunicación: interpretan y responden las emociones de los demás.</li> <li>- Comprenden papeles complementarios y aparecen los juegos de reglas.</li> <li>- Disminuye la agresión física y es más frecuente el insulto, el ostracismo y la exclusión social.</li> <li>- Toman contacto con una amplia variedad de niños, por lo que comienzan a entender otros puntos de vista.</li> <li>- Tienden hacia la homosociabilidad. Tanto las niñas como los niños suelen relacionarse con iguales del mismo sexo. Esta preferencia suele mantenerse hasta la adolescencia, aunque puede mantenerse, incluso durante la vida adulta.</li> </ul>

Fuente: Monjas (2016).

Puesto que nuestra propuesta se llevará a cabo con un grupo de estudiantes de Educación Primaria, aportaremos especial atención a las características propias del desarrollo social del niño durante la etapa de los 7 a los 11 años.

### **4.3. La asertividad. un nexo entre lo social y lo emocional**

A continuación, investigaremos con profundidad qué entendemos por asertividad, cuáles son las principales dimensiones de este comportamiento y cómo favorece el desarrollo social y emocional en el alumnado.

Lo cierto es que no podemos hablar de las habilidades sociales sin destacar la idea de la asertividad. Cuando nombrábamos las principales habilidades básicas presentadas por Cáceres Reche e Hinojo

Lucena (2005), se nos venía a la cabeza un término que, de alguna manera, englobaba todas estas cualidades; hablamos, como pueden imaginarse, de la asertividad.

#### 4.3.1. Concepto de la asertividad.

Este vocablo tiene una significación muy amplia y abarca, como hemos mencionado anteriormente, una gran cantidad de conductas. Es por ello por lo que no podemos establecer una definición universal para la conducta asertiva. Sin embargo, de todas las definiciones que hemos estudiado, consideramos que la arrojada por Roca (2014) puede ser la más acertada. Esta autora afirmaba:

La asertividad es una parte esencial de las HHSS (Habilidades Sociales). Podemos definirla como una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, los de los demás. (p. 13)

Como puede apreciarse en esta definición, la conducta asertiva conlleva comportamientos referidos a uno mismo, pero también comportamientos que van dirigidos hacia los demás. De esta manera, García y Magaz (2011) hablaban de la necesidad de introducir dos nuevos constructos para comprender mejor el concepto de la asertividad:

- **La Auto-Asertividad:** se trata de un comportamiento que implica el conocimiento y el respeto hacia tus propios sentimientos, deseos, creencias, etc.
- **La Hetero-Asertividad:** se refiere al comportamiento que implica el reconocimiento y el respeto hacia los sentimientos, deseos, creencias, etc. de los demás.

Atendiendo al tipo de conductas tratadas anteriormente, junto con los conceptos de Auto-Asertividad y Hetero-Asertividad, logramos establecer un esquema con el que poder valorar el tipo de actitud mostrado por un sujeto.

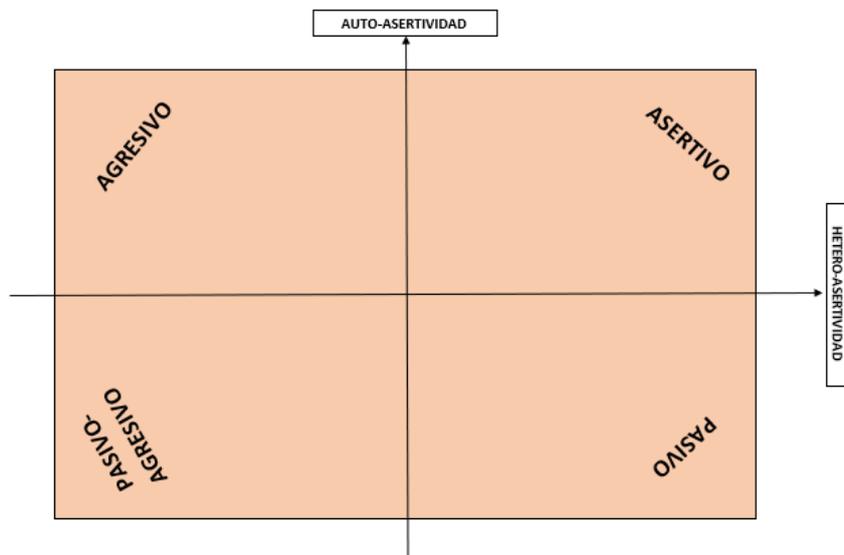


Figura 2. Tipos de conducta en relación con los conceptos de Auto-Asertividad y Hetero-Asertividad. Fuente: García Pérez y Magaz Lago (2011).

### 4.3.2. Dimensiones de la conducta asertiva.

Como hemos ido comentando, la asertividad no es una característica unitaria de las personas, sino que se compone de varias dimensiones. No se han podido establecer todavía con rigurosidad todas las dimensiones que abarca la asertividad; sin embargo, nos guiaremos por las que define Lazarus (como se citó en Caballo, 1983), ya que ha tenido una gran aceptación en el entrenamiento de habilidades sociales con pacientes. Recalcaríamos así:

- La capacidad de decir ‘no’.
- La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.
- La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Una vez analizadas, tanto la definición, como las dimensiones propuestas por Lazarus (como se citó en Caballo, 1983) resulta muy llamativa la inequívoca relación que parecen mostrar estas últimas con las habilidades sociales básicas presentadas por Cáceres Reche e Hinojo Lucena (2005).

Tabla 6

*Comparación entre las dimensiones de la conducta asertiva y las habilidades sociales.*

<u>DIMENSIONES DE LA CONDUCTA ASERTIVA (Lazarus, como se citó en Caballo 1983)</u>	<u>HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS (Cáceres Reche &amp; Hinojo Lucena, 2005)</u>
La capacidad de decir ‘no’.	Saber cómo pedir lo que precisamos, de manera adecuada, y saber decir que “no” de forma apropiada.
La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.	Hacer peticiones y rechazar peticiones.
La capacidad de expresar sentimientos positivos o negativos.	Expresar desagrado o disgusto justificado. Expresar opiniones y defender los propios derechos.
La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.	Iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de Lazarus (como se citó en Caballo 1983) y Cáceres e Hinojo Lucena (2005).

Como puede observarse en la tabla anterior, resulta que cuando hablamos de habilidades sociales básicas, en mayor o menor medida nos estamos refiriendo a la capacidad de ser asertivos. Por este motivo, gran parte de nuestra propuesta educativa y nuestra investigación caerá sobre el desarrollo de la conducta asertiva en el alumnado.

### 4.3.3. Características de la asertividad.

Caballo (1983) también defiende que la asertividad, al igual que cualquier habilidad social, no es un rasgo de las personas. Es preciso destacar este dato, ya que un sujeto puede desarrollar una conducta asertiva en una situación determinada, pero también puede actuar de forma no-asertiva o incluso violenta. No obstante, por norma general, un individuo suele tender a ejercer una conducta asertiva o no-asertiva durante la gran mayoría de situaciones en las que se ve sumergido.

Una vez matizado este detalle, pasaríamos a enumerar las que, según Roca (2014) son las principales características de la asertividad:

1. Conocimiento de uno mismo (sentimientos, deseos, actitudes, valores...)
2. Aceptación de uno mismo, sin depender de la aceptación de los demás.
3. Fidelidad hacia sus principios y sus valores.
4. Comprensión y manejo de sus emociones y las de los demás. Gracias a ello, afronta con templanza los conflictos, pero también los fracasos y los éxitos.
5. Expresión de ideas y sentimientos de forma libre. Se muestra congruente y sincero ante los demás.
6. Capacidad de comunicación con todo tipo de personas, ya sean amigos, compañeros, familiares, etc.

#### **4.3.4. Ser competentemente asertivo.**

Una persona que manifiesta un comportamiento asertivo suele tener éxito en sus relaciones interpersonales. Se muestra confiado y capaz de dirigir su vida hacia donde él decida. Estamos hablando de una persona expresiva, espontánea, segura y capaz de influenciar y guiar a los demás (Galassi & Cols, como se citó en Caballo, 1983). De esta manera, si un sujeto actúa de forma asertiva, éste recibirá beneficios de dos maneras significativas. Por un lado, el sujeto estaría sintiendo un mayor sentimiento de bienestar. Por otro lado, también le hará capaz de lograr recompensas sociales y/o materiales, lo cual le ayudará a obtener una mayor satisfacción en su vida (Masters & Rimm, 1974).

El ser competente socialmente implica ser asertivo, es decir, saber defender tus derechos sin pisar los de los demás. Ello va a conllevar, a su vez, ser empático, poder ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista, así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación. (De la Peña, Hernández & Rodríguez Díaz, 2003, p. 12).

### **4.4. El juego motor como principal agente del desarrollo social y emocional del alumno**

A través del juego motor, desde el área de la Educación Física se están generando en nuestros alumnos una serie de vivencias emocionales. Todas ellas nos darán la posibilidad de desarrollar la educación emocional en nuestro alumnado (Caballero, Alcaraz, Alonso & Yuste, 2016).

El área de Educación Física se presenta como la más idónea porque la actividad física actúa como generadora de diversas emociones en los alumnos, tanto positivas como negativas, y puede suponer un proceso que beneficie a los alumnos o un proceso que les perjudique. Este aspecto implica que todas las emociones pueden ayudar al proceso de formación emocional de los alumnos. (Alcaraz y Díaz, 2015, p. 354)

Además, siguiendo las ideas de García-López, Gutiérrez, González-Víllora y Valero (2012), la Educación Física, nos sirve como una herramienta extraordinaria que activa relaciones interpersonales de todo tipo. A partir de la experiencia motriz, todos los alumnos estarían adquiriendo de forma directa toda una serie de competencias sociales que les servirán en su día a día.

Estos mismos autores también nos afirman a partir de su estudio la gran contribución que tiene la Educación Física a la hora de fomentar conductas de carácter asertivo. A través del modelo de Educación Deportiva, basado en la representación de roles y la motivación del alumnado, se ha comprobado cómo los alumnos adquirirían patrones de conducta relacionados con el comportamiento asertivo.

#### 4.4.1. Clasificación juegos.

La Educación Física nos aporta una clasificación sistemática para ordenar los juegos en función de la interacción motriz que tenga lugar entre los participantes. Siguiendo las ideas arrojadas por Jaqueira et al. (2014) y atendiendo al tipo de relaciones que impone la lógica interna del juego motor, podemos establecer la siguiente clasificación:

- **Juegos psicomotores o individuales:** sin presencia de interacción motriz entre jugadores. El protagonista interviene sin adversarios que le perjudiquen o compañeros que le ayuden a realizar la acción motriz. Un ejemplo de este tipo de juegos sería: un salto de altura, un lanzamiento a canasta, etc.
- **Juegos cooperativos:** presentan interacciones de ayuda mutua entre los participantes para alcanzar un objetivo común. En este caso, hablamos de juegos como: dar un número determinado de pases sin que caiga la pelota o formar figuras con varios componentes.
- **Juegos de oposición:** se establecen interacciones motrices adversas con los demás participantes. Nos referimos a juegos deportivos como el judo o el taekwondo, juegos de persecución, etc.
- **Juegos de cooperación-oposición:** con la existencia de compañeros y adversarios. Se trata de todos los juegos deportivos de equipo como el baloncesto, el fútbol, el balonmano, etc.

Nosotros, como maestros de Educación Física, podremos valernos de diferentes juegos para poder dirigir y mejorar las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro del grupo. Según las investigaciones más actuales, sabemos que los comportamientos de los alumnos varían considerablemente dependiendo del tipo de actividad que ofrecemos a los alumnos (competitiva o no competitiva). A pesar de esto, debemos saber que el hecho de introducir en nuestras actividades competición puede ser también un elemento perfecto para trabajarlo en el aula. Esta competición siempre debe ser tratada fomentando comportamientos y actitudes que velen por el respeto y el diálogo (Jaqueira et al., 2014).

#### 4.4.2. Un enfoque metodológico alternativo.

De entre los cuatro dominios de acción motriz citados anteriormente, escogeremos **los juegos cooperativos y los juegos de cooperación-oposición** como principal herramienta para trabajar la asertividad de nuestro alumnado. Este tipo de juegos son, sin lugar a duda, uno de los mejores recursos para promover valores alejados de la competitividad insana a la que están acostumbrados los niños de estas edades.

Agramonte (2011) afirmaba que:

El juego y las metodologías cooperativas se plantean como herramientas indispensables en la Educación Física, ya que engloban dos aspectos fundamentales que no se dan en otras actividades como son: el disfrute del aspecto lúdico del juego compartido, y el hecho de compartir ideas y de unir esfuerzos para conseguir un objetivo común. (p. 109)

Los juegos cooperativos son entonces aquellos que piden a sus participantes que orienten sus acciones en favor del grupo. De esta manera, cada participante participa y colabora con los demás compañeros para obtener un objetivo común (Omeñaca & Ruiz, 2007). Siguiendo la idea de estos mismos autores, procedemos a exponer cuáles son las principales características del juego cooperativo:

- Exige a todos los integrantes del grupo colaborar para alcanzar una meta común.

- Todos los miembros del grupo participan en una actividad conjunta en la que cada uno desempeña un rol determinado.
- La coordinación entre los miembros del grupo es fundamental para acabar alcanzando el objetivo.
- Significa una exploración de todo tipo de posibilidades. Se busca crear un entorno en el que se potencian las relaciones interpersonales del grupo antes que la lucha por alcanzar el éxito individual.
- Prioriza el proceso antes que el resultado. Se presta especial atención a la coordinación y las acciones que realizan los miembros del grupo y no tanto al resultado final.
- No se fomenta la competición. Se evitan situaciones en las que los sujetos se enfrentan entre ellos para conseguir vencer y superar al resto de compañeros.
- No excluye a nadie. Todas las personas, independientemente de sus capacidades y limitaciones, participan y aportan al grupo. No hay distinción entre chicos, chicas, buenos, malos, etc.
- No elimina. El error supone que se debe seguir explorando y experimentando hasta alza

Además de introducir juegos cooperativos, también introduciremos la denominada **expresión corporal** para trabajar todas estas habilidades socioemocionales. Estas actividades se caracterizan más bien por una función expresiva y comunicativa, por lo que se aleja, en cierta medida, de los juegos mencionados anteriormente centrados en la consecución de habilidades físicas concretas (Coterón & Sánchez, 2010).

El niño, al igual que aprende a comunicarse y expresarse con su entorno a partir del lenguaje oral y escrito, éste construye un lenguaje corporal a partir de sus experiencias motrices y su corporeidad. De esta manera, la expresión corporal pasa a ser una técnica idónea para construir este lenguaje corporal con el que el niño será capaz de comunicarse con los demás (Sánchez & Coterón, 2012).

Consideramos además que debemos implantar este tipo de actividades ya que, siguiendo los estudios realizados por Ruano (2004) y Miralles, Filella, y Lavega (2017) estas prácticas de expresión corporal significan para el alumnado una mayor vivencia emocional positiva, una mayor aportación sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y, por tanto, un logrado bienestar físico, mental y social.

Por último, cabe destacar que, durante la puesta en práctica de nuestra intervención, también se otorgará una especial importancia a los **espacios de acción y aventura**. Según Mendiara Rivas (1999) estos espacios de Acción y Aventura significan una nueva alternativa para potenciar el juego en sí mismo, el aprendizaje y el desarrollo global del niño.

## 5. Propuesta educativa

---

### 5.1. Justificación

Una vez justificada la importancia del trabajo socioemocional en el aula, procedemos a exponer las razones por las que enfocamos nuestra propuesta hacia el desarrollo del comportamiento asertivo en el alumnado.

A la vista de lo expuesto en el marco teórico, consideramos la asertividad como una cualidad que se encuentra a mitad de camino entre lo emocional y lo social. Lo que queremos decir con esto, es que una persona con un comportamiento asertivo puede considerarse competente tanto a nivel social,

como a nivel emocional. Por este motivo, el trabajo de la asertividad nos llevará a trabajar de forma correcta las dimensiones inter e intrapersonales en nuestro aula.

Para clarificar más este concepto, hemos elaborado una tabla en la que se relacionan las consecuencias de adoptar una conducta asertiva y las dimensiones a las que hace referencia:

Tabla 7

*Relación entre las consecuencias de la conducta asertiva y las dimensiones social y emocional.*

<u>Consecuencias conducta asertiva</u>	<u>Dimensiones</u>
- Facilita la comunicación y, por tanto, minimiza la posibilidad de que los demás malinterpreten nuestros mensajes.	SOCIAL
- Ayuda a mantener relaciones interpersonales más satisfactorias.	SOCIAL
- Incrementa las sensaciones de satisfacción y reduce las de malestar y los conflictos producidos a partir de la convivencia.	EMOCIONAL Y SOCIAL
- Mejora la autoestima.	EMOCIONAL
- Favorece las emociones positivas en uno mismo y en los demás.	EMOCIONAL

Fuente: elaboración propia a partir de (Roca, 2003).

Según esta misma autora, la asertividad pasa a ser una parte esencial en el desarrollo de las habilidades sociales y, a su vez, ésta favorece la autoafirmación, la autoestima y la defensa de los propios derechos.

A la vista de toda esta información, podemos afirmar entonces que el trabajo del comportamiento asertivo con los alumnos nos va a servir para desarrollar en ellos habilidades de carácter social y emocional, por lo que las conductas de este tipo tendrán un gran peso a lo largo de toda la propuesta.

## 5.2. Contexto

### 5.2.1. Características del centro.

El centro en el que vamos a actuar se trata de un Colegio Rural Agrupado (CRA) situado en un municipio situado a pocos kilómetros de la capital de Segovia. El centro cuenta también con instalaciones en otras dos localidades.

En lo que se refiere a la economía, cabe destacar la gran diversidad que encontramos en la propia localidad. En ella podemos encontrar pequeñas industrias de construcción, chapa, pintura, mecánica, cárnica...etc. y también importantes comercios y establecimientos hosteleros de gran relevancia en la provincia.

Estas industrias y comercios locales, junto a los planes urbanísticos y su proximidad a la ciudad de Segovia han sido los causantes de un gran crecimiento demográfico en el municipio. Según el Instituto Nacional de Estadística, este municipio ha aumentado su población en un total de 643 habitantes durante los últimos 10 años.

Los habitantes de esta localidad cuentan también con uno de los mayores poderes adquisitivos de la provincia según los datos que recoge la Agencia Tributaria en el año 2014. De esta manera, esta

localidad lidera la lista de municipios de la provincia con la renta bruta media y la renta disponible media más altas (Blanco, 2016).

En cuanto a la diversidad cultural, el centro cuenta con una gran mayoría de alumnos de nacionalidad española, pero también encontramos alumnos de nacionalidad extranjera o con orígenes extranjeros. A pesar de ello, no encontramos ningún tipo de problema en este sentido y no podemos constatar ningún caso de discriminación por este motivo. Por norma general, todos los alumnos se han adaptado correctamente a la dinámica del CRA y todos los alumnos se relacionan entre sí sin ningún tipo de problema, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural del centro.

### 5.2.2. Características del grupo-clase.

El grupo con el que vamos a llevar a cabo nuestra propuesta está formado por un total de 20 alumnos. En él contamos con 13 niños y 7 niñas; los cuales tienen una edad que comprende los 7 y 8 años. Si bien se trata de un grupo bastante homogéneo, hay que destacar los casos de un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y otro alumno de origen marroquí. A pesar de que ambos alumnos no muestran grandes dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sí es cierto que poseen ciertas peculiaridades que debemos conocer de cara a programar cualquier intervención educativa.

A continuación, pasaremos a explicar las características específicas del grupo:

- a) **Psicomotrices:** En lo que se refiere al aspecto motriz, indicar que no existen grandes diferencias entre alumnos y alumnas. Por lo general, todos y todas tienen un grado de autonomía aceptable y son conscientes de los movimientos que realizan, por lo que podríamos decir que ya han adquirido una cognición de su esquema corporal propia a su edad. Podríamos afirmar también que todos y todas han adquirido y consolidado habilidades motrices básicas como: saltar, correr, lanzar, etc.
- b) **Cognitivas y de aprendizaje:** por lo general, se aprecian ritmos de aprendizaje muy similares en lo que se refiere a la Educación Física. Salvando alguna excepción, prácticamente todos los alumnos demuestran poseer capacidades muy similares a la hora de: tomar conciencia de su esquema corporal, coordinar sus movimientos, aprender un nuevo juego, etc.
- c) **Afectivas y de personalidad:** por norma general, solemos encontrar muchos alumnos con un patrón de conducta similar. Todavía muestran un nivel bajo de desarrollo emocional: reconocen emociones básicas en otras personas (ira, miedo, alegría o tristeza), pero no son conscientes de las suyas. También muestran grandes carencias a la hora de regular estas emociones. Todavía se encuentran en una fase en la que emplean la violencia física en favor de sus intereses, lo cual da lugar a múltiples conflictos dentro del grupo.
- d) **Sociales:** el alumnado todavía no ha desarrollado competencias sociales necesarias para la creación de un ambiente positivo dentro del grupo. Todavía existe mucho egocentrismo en el alumnado y éstos no son capaces de identificar su rol dentro del grupo. Existen muchos momentos en los que los alumnos recurren a la violencia física para conseguir lo que quieren y esto deriva en conflictos de todo tipo. Podemos afirmar que todavía carecen de dotes sociales para desarrollar conductas asertivas, por lo que, a menudo, surgen muchos problemas a nivel interpersonal.
- e) **Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE'S):** como comentábamos anteriormente, contamos con un alumno con TDAH. Dicho alumno muestra problemas para mantener la atención a la hora de realizar cualquier actividad y parece tener dificultades para controlar sus impulsos. A pesar de no tener ningún tipo de trastorno del aprendizaje, lo cierto es que sí parece mostrar un trastorno del estado de ánimo

(conductas depresivas). A día de hoy, este alumno está comenzando a seguir un tratamiento farmacológico, por lo que deberemos prestar especial atención a su evolución.

### 5.3. Objetivos

Para hablar de los objetivos que queremos lograr con nuestro alumnado hemos elaborado una tabla en la que relacionamos todos ellos con aquellas habilidades (sociales y emocionales) que hemos reflejado en el marco teórico de este documento. Todos los objetivos se han ido fijando en base a todas estas habilidades. De esta manera, diferenciaremos, por un lado, habilidades de carácter emocional y, por otro, habilidades sociales, relacionadas a su vez con la conducta asertiva.

Tabla 8

*Relación de habilidades y objetivos*

	<u>HABILIDADES</u>	<u>OBJETIVOS</u>
<b>Desarrollo emocional</b>	Percepción emocional	- Identificar emociones en los demás a partir de su mensaje, sus gestos, etc.
	Facilitación emocional	- Saber expresar correctamente las emociones. - Regular estas emociones, dominando el lenguaje verbal y no verbal cuando nos comunicamos con los demás.
	Comprensión emocional	- Valorar la importancia de la comunicación no verbal en las relaciones interpersonales.
	Regulación emocional	- Ser capaz de autogenerar emociones positivas.
<b>Habilidades sociales y asertividad</b>	Expresar desagrado o disgusto	- Saber reconocer un cumplido y ser capaz de realizárselo a los demás. - Expresar adecuadamente opiniones, gustos, preferencias, etc.
	Expresar opiniones, creencias, etc. y defender los derechos propios.	- Expresar adecuadamente cuándo algo no es de nuestro agrado. - Saber cuándo entrar en una conversación ajena.
	Hacer y rechazar peticiones	- Conocer nociones básicas para iniciar, mantener y finalizar una conversación. - Identificar los diferentes tipos de conducta.
	Capacidad de decir 'no'	- Valorar cuál puede ser la conducta más apropiada para obtener bienestar emocional y social. - Aprender comportamientos de carácter asertivo y valorar su importancia.
	Iniciar y mantener conversaciones.	

Fuente: elaboración propia.

### 5.4. Contenidos

Tras el análisis del *Decreto 26/2016, de 21 de julio*, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, estableceremos una relación entre nuestra propuesta educativa y los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la unidad didáctica irá dirigida a una clase de 2º de Educación Primaria, nos centraremos exclusivamente en los aspectos referidos a esta etapa.

Entre los bloques de contenidos que presenta el área de Educación Física, podemos encontrar una relación directa con:

- Bloque 2: Conocimiento corporal.
- Bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas.
- Bloque 6: Actividad física y salud.

*(VER ANEXO A)*

### 5.5. Competencias

Las competencias clave que queremos que los alumnos desarrollen en esta unidad didáctica, aparecen en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Las que se trabajan directa o indirectamente a través de nuestra propuesta son las siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística:** durante todas las actividades que se plantean en esta propuesta los alumnos tendrán que valerse del lenguaje (verbal y no-verbal) para relacionarse con sus compañeros.
- **Aprender a aprender:** se fomentará el trabajo individual y el trabajo en equipo, fomentando así hábitos de aprendizaje en el alumnado y motivándole a iniciar aprendizajes de forma autónoma.
- **Competencias sociales y cívicas:** esta es una de las principales competencias que se trabajarán durante la propuesta. Buscamos así que nuestros alumnos aprendan a regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y aprender a convivir en sociedad.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** cada alumno deberá participar dentro de cada grupo. Desde nuestra posición premiaremos el hecho de que los alumnos opinen y propongan de forma libre diferentes formas de actuar sin miedo a la equivocación.
- **Conciencia y expresiones culturales:** durante estas sesiones procuraremos que los alumnos sean capaces de apreciar nuevas formas de expresión como pudiesen ser las artes escénicas.

### 5.6. Metodología y organización. hibridación de modelos

Para que nuestra propuesta educativa se desarrolle correctamente, hemos creído conveniente realizar una hibridación entre tres modelos educativos: el aprendizaje cooperativo, la expresión corporal y los espacios de acción y aventura. Además de que estos modelos generan multitud de beneficios a la hora de crear ambientes de aprendizaje positivos, creemos que son los más adecuados para trabajar las competencia socioemocional del alumno de una forma lúdica e innovadora.

Por este motivo, explicamos con detalle cuáles son estos modelos y cómo vamos a llevarlos a cabo a lo largo de las sesiones:

- **El aprendizaje cooperativo:**

El juego cooperativo ha adquirido durante los últimos años un enorme potencial en el ámbito de la Educación Física, ya que es capaz de englobar dos aspectos fundamentales que no se dan en cualquier otra actividad. Por un lado, los alumnos son capaces de disfrutar y aprender a partir del juego sin la necesidad de competir y, por otro lado, éstos comparten ideas y unen sus fuerzas para alcanzar un objetivo común (Agramonte, 2011).

A lo largo de todas las sesiones se plantearán actividades en las que los alumnos deban cooperar para conseguir un objetivo común. Existirán varias posibilidades para alcanzar este objetivo, pero solo podrá lograrse a partir de la cooperación con los compañeros. De este modo, no habrá cabida al enfrentamiento y la oposición, favoreciendo situaciones interpersonales positivas que favorezcan su desarrollo social.

A través de estos juegos cooperativos estaremos trabajando indirectamente habilidades sociales como: hacer y recibir elogios y cumplidos, pedir y rechazar apoyo, ayuda o cooperación, desarrollar conductas empáticas hacia los compañeros, etc.

- **La expresión corporal:**

Estas actividades de expresión corporal se caracterizan por su dimensión expresiva, comunicativa, creativa y estética; por lo que todas ellas se alejan las dinámicas tan recurrentes centradas en la consecución de habilidades concretas (Coterón & Sánchez, 2010).

Nos valdremos de este tipo de actividades para programar juegos en los que el alumnado tenga que representar diferentes emociones, escenas cotidianas, etc. Nuestro objetivo con la utilización de la expresión corporal no es otro que el de conseguir un ambiente de aprendizaje inhibido en el que los alumnos pongan en juego dotes sociales y emocionales.

A la hora de programar actividades este tipo, tendremos en consideración la estructuración presentada por Sánchez y Coterón (2012). Según estos autores, toda actividad de expresión corporal debe estar sometida a un proceso que conste de tres fases: exploración, elaboración y exposición (conocido como el proceso metodológico creativo 3-E).

- **Los espacios de acción y aventura:**

Los espacios de acción y aventura se basan en la realización de actividades de aventura que requieran el uso de habilidades físicas y cognitivas que suponen un riesgo que puede ser abordado de diferentes maneras (Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2018).

Al principio de cada sesión se planteará un reto a los alumnos, tratando de ambientar el espacio de juego de forma que los niños realmente se crean dentro de una aventura. Con esta ambientación, se logrará motivar al alumnado de cara a la actividad que se le vaya a proponer en cada sesión.

Ahora que conocemos los tres modelos que van a hibridarse en nuestra propuesta, debemos saber cómo lo van a hacer, en qué orden y con qué objetivos. En la *figura 3* aparece explicada gráficamente esta unión, especificando el orden el que aparecerán durante las sesiones que llevemos a cabo:

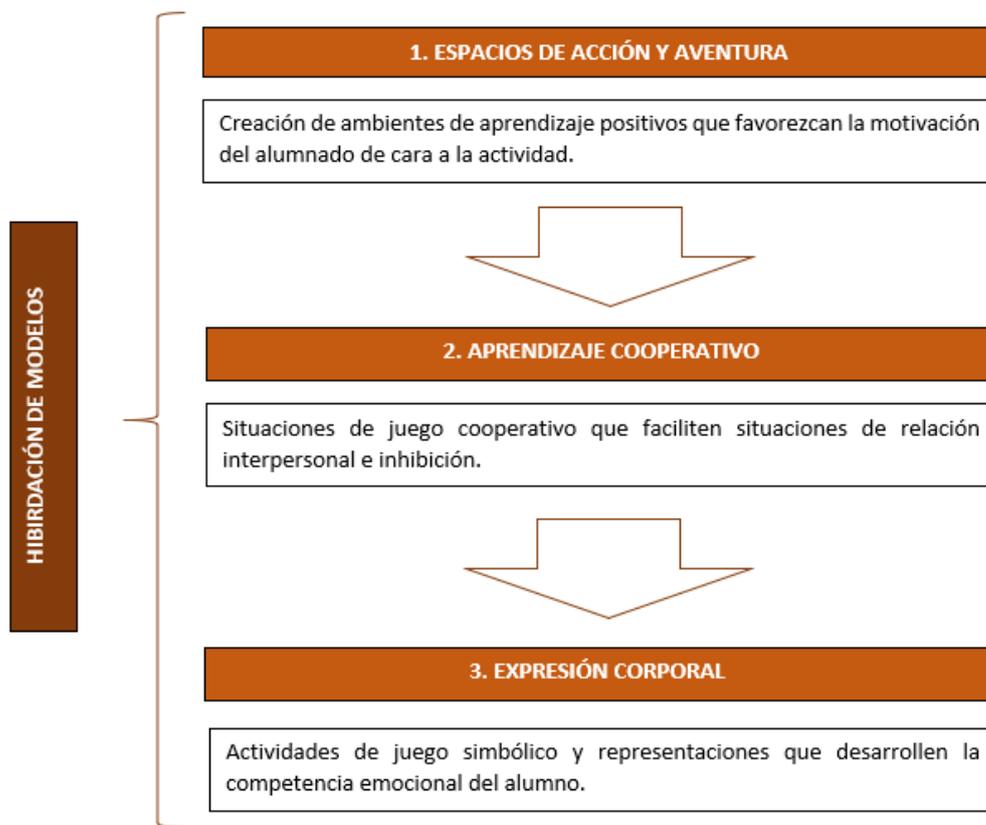


Figura 3. Hibridación de modelos. Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que los espacios de acción y aventura deben ir situados en primer lugar puesto que la ambientación del espacio es la primera tarea que tiene que realizar el maestro. Sin embargo, en cuanto al orden del aprendizaje cooperativo y la expresión corporal, hemos tenido en consideración las aportaciones de Mateu et al. (2014).

Estos autores consideran que cumplimentar las prácticas de expresión corporal con tareas de tipo cooperativo genera un mayor bienestar en el alumnado, ya que este tipo de situaciones originan una gran cantidad de emociones positivas por una cantidad bastante inferior de emociones negativas.

En cuanto al diseño metodológico de las sesiones, estos mismos autores sugieren que las actividades cooperativas se ubiquen en la primera fase de la sesión. De este modo, estaríamos logrando que nuestros alumnos superen la vergüenza inicial, mejorando así el clima grupal y las actividades psicomotrices. Cuando estas han adquirido un mayor grado de desinhibición, se aconseja introducir las actividades de expresión corporal propiamente dichas.

A la hora de estructurar las sesiones, nos hemos fijado también en el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) de Monjas (2016). Nos estamos refiriendo a un programa que, según su propia autora, se centra en las facetas personal y social del alumno, buscando su bienestar a través del desarrollo de relaciones interpersonales, las emociones y la conducta de tipo asertivo.

Por último, también debemos mencionar las orientaciones metodológicas, presentadas por Cruz (2014), que hemos tenido muy en cuenta a la hora de elaborar todas las actividades de nuestra

propuesta. Según esta autora, algunas de las premisas que deben seguirse para la dinámica de nuestras sesiones serían:

El profesor debe:

- Aportar todo tipo de recursos para motivar a su alumnado y fomentar su imaginación. El alumno debe explorar y experimentar diferentes posibilidades durante las actividades planteadas.
- Ser flexible con las ideas de los alumnos.
- Animar a que expresen y expongan sus ideas y creaciones.
- Valorar y corregir sin llegar a crear desilusión en el alumnado.
- Dar importancia al proceso y no tanto al producto final.

Los entornos deben:

- Ser lúdicos, de confianza, colaboración y respeto.
- Ser amplios, cómodos y que ofrezcan libertad de movimientos.
- Disponer de multitud de materiales para las actividades.

Las actividades deben (Alba, 2007):

- Partir de las vivencias, experiencias y conflictos que tengan lugar en el entorno del niño. Situaciones que deben representar: alegría, tristeza, rabia, miedo, celos, etc. aprovechando y dándole un tratamiento educativo.
- Permitir que expresen libremente lo que sienten, exteriorizando y poniendo nombre a cada una de esas sensaciones.
- Expresar emociones a través de: el cuerpo, el lenguaje oral, el dibujo, los juegos, la dramatización, la música, etc.

## **5.7. Sesiones de trabajo**

Nuestra propuesta educativa se llevará a cabo en un total de cuatro sesiones, lo que comprende aproximadamente entre dos y tres semanas lectivas. Estas cuatro sesiones se han organizado en base a un eje temático y de la siguiente manera:

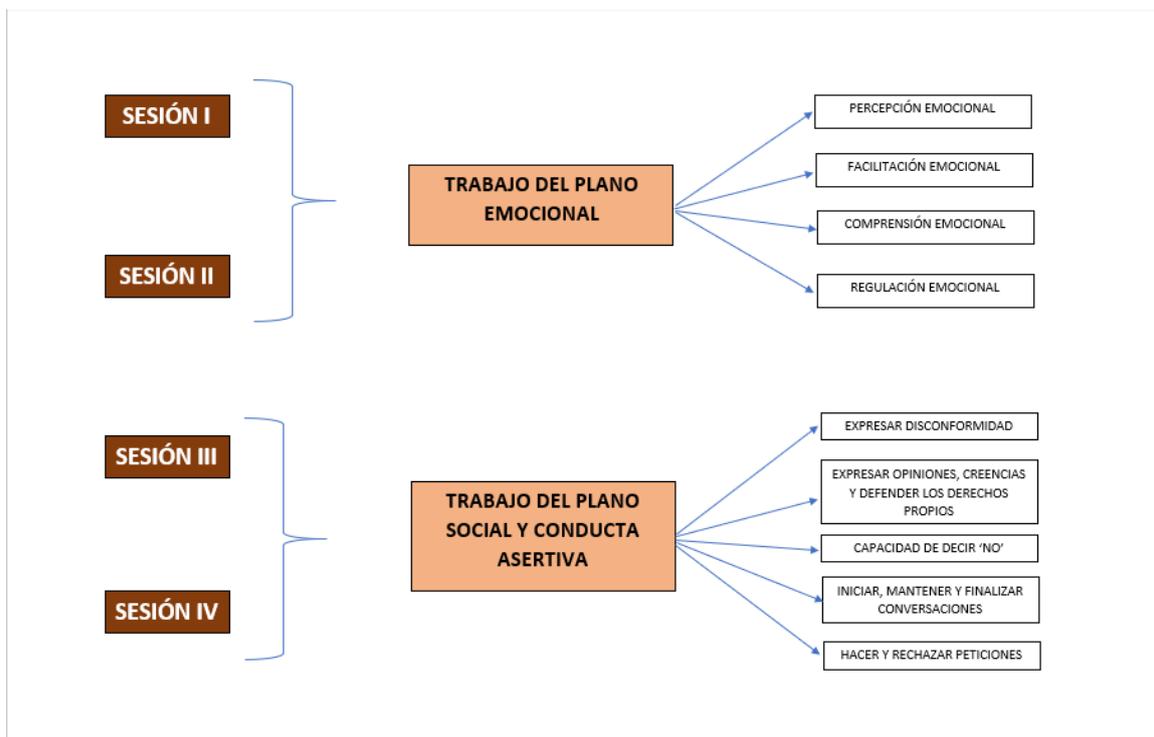


Figura 4. Estructuración de las sesiones. Fuente: elaboración propia.

En los anexos de este documento aparecen explicadas en profundidad todas las sesiones que se llevarán a cabo:

**(VER ANEXO B)**

## 5.8. Evaluación

Para la evaluación de nuestro alumnado nos valdremos principalmente de dos técnicas; por un lado, una ficha de seguimiento individual completada por el maestro y, por otro lado, un mural de habilidades realizado por ellos mismos.

- **Evaluación individualizada:** a través de la observación sistemática completaremos una ficha de seguimiento en la que iremos calificando todos los estándares de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la propuesta didáctica. Estos estándares de aprendizaje deben ser entendidos de tal forma que se relacionen con las actividades que se suceden a lo largo de dicha propuesta. Clasificaremos estos estándares de la siguiente manera:
- **Mural de habilidades:** al finalizar cada sesión (‘ensayo’), los alumnos deberán colocarse por grupos de trabajo y rellenar con post-its un mural en el que tendrán que escribir todo lo que han aprendido. Esta técnica nos valdrá, no solo para calificar a los alumnos (por grupos), sino también para medir la calidad de nuestra propuesta. A partir de este mural podremos sacar también diferentes conclusiones sobre el impacto de nuestra intervención en los niños. Nos servirá también como método de autoevaluación, ya que se pedirá a los alumnos que recojan también todo lo que les haya gustado o disgustado a lo largo de las sesiones. Así comprobaremos si realmente se están consiguiendo los objetivos y si la propuesta didáctica está programada adecuadamente para poder llevar a cabo en futuras ocasiones.

Ambas técnicas aparecen definidas con mayor detalle en los anexos de este documento:

**(VER ANEXO C)**

## 5.9. Atención a la diversidad

Como hemos comentado anteriormente, en este grupo contábamos con un alumno de origen marroquí y otro alumno diagnosticado con TDAH. Estas dos circunstancias no nos han llevado a realizar cambios significativos en las actividades, pero sí han hecho que tengamos que tener en consideración una serie de elementos para ofrecerles un tratamiento acorde a sus necesidades.

Por un lado, hay que destacar que nuestro alumno de origen marroquí no muestra grandes dificultades a la hora de entender el castellano. Sin embargo, a la hora de expresarse parece tener más dificultades. Por este motivo, durante la propuesta tendremos que ofrecer a este alumno diferentes alternativas para poder desenvolverse igual que sus compañeros. Prestaremos a este alumno una atención individualizada, tratando de conseguir que pueda expresarse igual que sus compañeros.

Por otro lado, cabe decir que nuestro alumno con TDAH acaba de recibir hace escasas semanas un tratamiento farmacológico. Durante todas las actividades, tendremos que prestar especial atención a este alumno, ya que en muchas ocasiones suele desconectar de las explicaciones del maestro y esto suele provocar que no sepa qué es lo que tiene que hacer.

Desde nuestra posición como maestros de Educación Física debemos saber que muchos autores han encontrado evidencias que confirman al ejercicio físico como una gran técnica para tratar el TDAH. Por este motivo y, siguiendo las indicaciones de Carriedo (2014), durante nuestra propuesta deberemos:

- ✓ Favorecer un contexto agradable y ameno en el que el alumno cumpla con los objetivos a través de juegos motores, danzas, desafíos cooperativos, etc.
- ✓ Organizar juegos y actividades en las que el alumno esté en continuo movimiento, interactuando con los demás compañeros, participando y cooperando.
- ✓ Incentivarle a que continúe realizando actividad física fuera del contexto escolar, ya que solo así será capaz de aprovechar todos los beneficios y mejorar su rendimiento en la escuela.

También seguiremos otros métodos tales como: situarle en primera fila durante las explicaciones, observarle para que no pueda distraerse con facilidad o realizarle preguntas para comprobar si ha comprendido la actividad.

Como decíamos, no se tratan de cambios sustanciales, pero sí debemos conocer cómo actuar para favorecer que estos dos alumnos se desenvuelvan en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros.

## 6. Investigación

---

### 6.1. Participantes

La muestra de esta investigación es un grupo de 2º de Educación Primaria ubicado en un CRA de una localidad segoviana. Se trata de un grupo de 20 alumnos formado por un total de 13 niños y 7 niñas, los cuales tienen una edad comprendida entre los 7 y los 8 años.

### 6.2. Instrumentos

Para medir el impacto de nuestra propuesta en nuestro alumnado, realizaremos una investigación por medio de tres instrumentos: una escala pretest y postest con comparación entre grupo control y grupo experimental, una entrevista anterior y posterior a la propuesta con el maestro tutor de los alumnos y un mural en el que se recogerán las habilidades que irán aprendiendo a lo largo de la intervención.

- **Escala de comportamiento asertivo de Wood, Michelson y Flynn Tipo I (1978):**

A la vista del estudio realizado por De la Peña, Hernández y Rodríguez-Díaz (2003), se puede observar cómo la *Escala de Comportamiento Asertivo* de Wood, Michelson y Flynn (1978) se sitúa como uno de los principales instrumentos para evaluar el grado de asertividad que presenta nuestro alumnado. Se han encontrado diferentes escalas para medir esta cualidad, pero solo esta se dirigía hacia la población que a nosotros nos incumbe: los escolares de Educación Primaria.

Por ello, utilizaremos esta técnica, pero basándonos en la adaptación española del CABS de Wood y Michelson (1978); específicamente en la prueba Tipo I (18 ítems), puesto que esta ha sido modificada teniendo en cuenta el periodo evolutivo del niño: Primer Ciclo de Enseñanza Primaria.

Los 18 ítems que conforman esta prueba se ajustan sobre tres alternativas de respuesta: asertiva, agresiva e inhibida. Así pues, los ítems a valorar son los siguientes:

**(VER ANEXO D)**

- **Mural de habilidades:**

Con el objetivo de observar cuáles son los aprendizajes que van adquiriendo nuestros alumnos durante nuestra intervención, elaboraremos un pequeño mural en el que podrán ir anotando con post-its de colores todo lo que han aprendido a lo largo de las sesiones. De esta manera, este mural nos servirá, como hemos dicho anteriormente, para evaluar a nuestro alumnado, pero también para evaluar el impacto de nuestra propuesta.

## **6.4. Procedimiento**

En cuanto a los cuestionarios de asertividad, entregaremos un pretest a ambos grupos (control y experimental) antes de comenzar con la puesta en práctica de nuestra intervención. Una vez finalizada, volveremos a pasar los cuestionarios a ambos grupos, tratando de observar cuáles han sido las principales diferencias entre grupos a partir de nuestra propuesta.

Por otro lado, el mural de habilidades será completado por todos los alumnos al finalizar cada sesión. Dividiremos la clase en grupos y cada uno de ellos tendrá que ir escribiendo aquello que haya aprendido a lo largo de dicha sesión.

## **6.5. Resultados**

A continuación, se exponen todos los resultados extraídos de nuestra investigación. Iremos plasmando y analizando estos resultados según el tipo de instrumento que se haya utilizado.

- **Cuestionarios de asertividad (Escala de comportamiento asertivo de Wood, Michelson y Flynn Tipo I):**

Para analizar los resultados de ambas clases, hemos ido recogiendo los datos de cada sujeto. Hemos sumado el total de respuestas (asertivas, agresivas y pasivas) y hemos calculado la media de cada una de ellas.

**(VER ANEXO E)**

Con el objetivo de obtener unos resultados mucho más visuales, hemos realizado una gráfica en la que se comparan todos ellos:

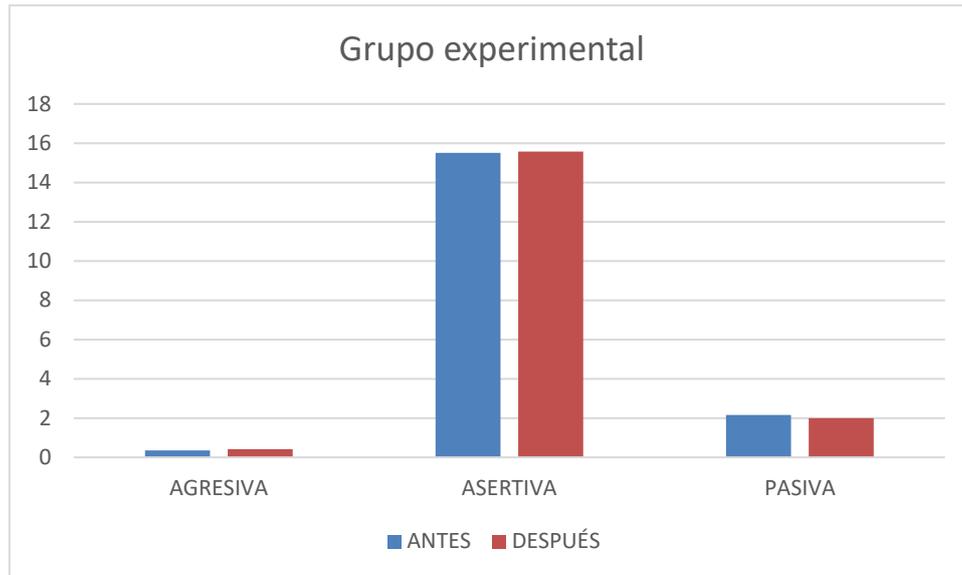


Figura 5. Resultados del grupo experimental antes y después de la intervención. Fuente: elaboración propia.

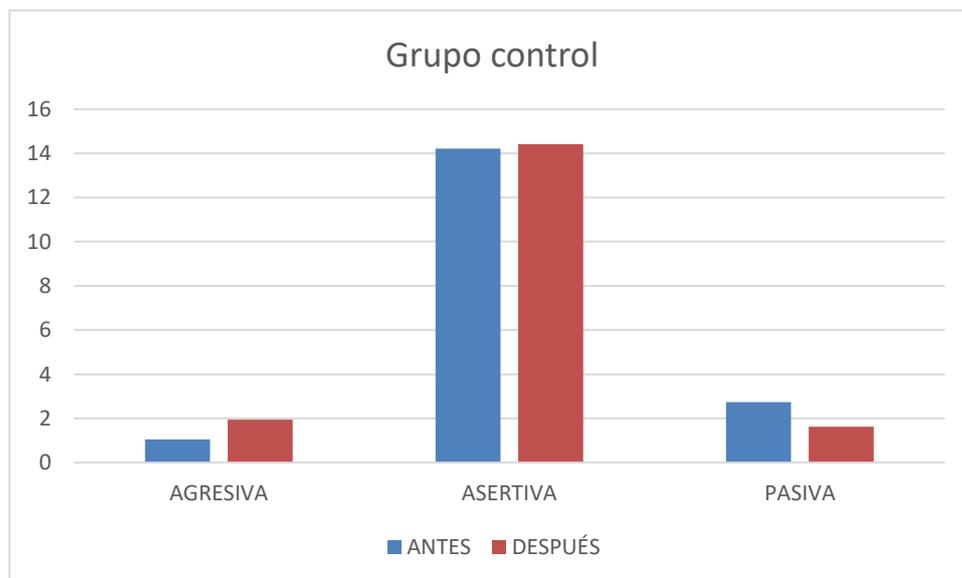


Figura 6. Resultados del grupo control antes y después de la intervención. Fuente: elaboración propia.

A la vista de los resultados de ambas clases, presentamos una nueva tabla en la que poder comparar las diferencias de ambos grupos. Para ello, como hicimos anteriormente, nos fijaremos exclusivamente en las medias de cada grupo:

Tabla 9

*Comparativa entre grupo control y grupo experimental*

GRUPO	CONDUCTA	PRETEST	POSTEST
Grupo experimental	Inhibida o pasiva	2,15	2
	Asertiva	15,5	15,58
	Agresiva	0,35	0,42
Grupo control	Inhibida o pasiva	2,74	1,63
	Asertiva	14,21	14,42

Fuente: elaboración propia.

Una vez recogidos y comparados todos los datos, es momento de analizarlos y sacar conclusiones al respecto. A la vista de estos resultados, podemos sacar las siguientes conclusiones:

1. No hemos logrado obtener grandes diferencias entre los resultados pretest y posttest de ambas clases.
2. Las respuestas asertivas se han mantenido prácticamente igual en ambos grupos.
3. En cuanto a las respuestas pasivas y agresivas sí que hemos obtenido una mayor diferencia, sin ser ésta significativa.
4. Se ha obtenido una mayor variedad de resultados en el grupo control.

- **Mural de habilidades:**

Al tratarse de un grupo de 2º de primaria, las respuestas han tenido que ser corregidas ortográficamente y algunas no aparecen representadas tal cual aparecen en el mural. Sin embargo, el contenido es exactamente el mismo.

En ella podemos apreciar todos aquellos contenidos y sensaciones que los alumnos han experimentado a lo largo de cada sesión.

Tabla 10

*Respuestas de los grupos al terminar cada sesión*

		<u>GRUPO NARANJA</u>	<u>GRUPO ROSA</u>	<u>GRUPO VERDE</u>	<u>GRUPO AMARILLO</u>
ENSAYO Emociones	I:	- Ira, tristeza, miedo y alegría.	- Tristeza, enfado, alegría y miedo.	- Nos lo pasamos 'pípa'.	- Hemos aprendido el miedo.
ENSAYO II: Comunicación verbal y no-verbal		- No reírse de los demás. - No reírse cuando actuamos. - El 'cuerpo corporal'.	- Las emociones. - El lenguaje corporal. - Cosas relacionadas con el lenguaje corporal.	- Ensayar mucho mucho. - No reírse en el espectáculo. - Aprender mucho y pasarlo muy bien.	- Hoy hemos aprendido a no reírnos en el ensayo.
ENSAYO III: Agresividad, asertividad y pasividad		- 'No hacer la agresividad'. - Agresividad, asertividad y pasividad. - Asertividad: arreglar las cosas y tener más amigos.	- Asertividad, agresividad, pasividad. - No pelear. - Arreglar las cosas hablando.	- Lo que importa es la asertividad. - La agresividad no vale nada y la asertividad es buena para todo.	- Asertividad. - Los problemas se solucionan hablando.
ENSAYO IV: Dimensiones de la asertividad	IV:	- La asertividad mola. - Pedir por favor las cosas y no pelearse. - No molestar a los demás.	- La asertividad. - Saber decir no. - Saber cuándo dejar y cuando no dejar las cosas.	- La asertividad es buena. - Nos ha gustado 'hacer' la asertividad.	- La asertividad. - No pelearnos.

Fuente: elaboración propia.

Al igual que con los cuestionarios, a partir del siguiente mural también hemos sacado una serie de conclusiones:

1. Los alumnos, por lo general, sí que han plasmado todos los contenidos que se han trabajado a lo largo de las sesiones.
2. Sí que logramos ver una reflexión acerca de lo que es la conducta asertiva y lo que ésta conlleva.
3. Algunos grupos logran reconocer las dimensiones de este comportamiento asertivo.
4. Logran diferenciar entre conductas pasivas, agresivas y asertivas; sabiendo identificar cuál es positiva y cuál es negativa.
5. A lo largo de toda la propuesta han mostrado gran respeto por sus compañeros, mostrando comportamientos asertivos durante todas las sesiones.

## 7. Conclusiones

---

### **Resultados de la investigación:**

A raíz de la investigación que hemos realizado podemos afirmar que hemos obtenido unos resultados un tanto dispares.

Por un lado, los cuestionarios, los cuales no nos han aportado datos significativos sobre nuestra intervención con los alumnos. Consideramos, como hemos dicho anteriormente, que la poca variedad de estos resultados ha podido deberse al escaso tiempo con el que contábamos para trabajar estos contenidos y comportamientos con los alumnos. Si se hubiese empleado un mayor número de sesiones, quizás podríamos haber visto unos resultados más reveladores sobre el desarrollo de los niños a lo largo de nuestra propuesta.

Por otro lado, el mural de habilidades sí que nos ha servido para visualizar ese progreso durante todas las sesiones. Por lo general, todos los alumnos han indicado todo lo que se trabajaba durante las sesiones y esto es algo que ha superado nuestra propias expectativas.

Por ello, a pesar de que los cuestionarios no reflejen ningún progreso significativo, creemos que el mural de habilidades sí que muestra este aprendizaje por parte de los alumnos.

### **Aplicabilidad en Educación Física**

Algo que nos gustaría destacar es la aplicabilidad de una propuesta de estas condiciones en el área de la Educación Física. Consideramos que estos contenidos, pese a no tener un gran peso en el currículo de Educación Primaria, pueden abordarse perfectamente desde nuestra asignatura. A través de los juegos cooperativos y las actividades de expresión corporal hemos comprobado que la conducta asertiva, así como el plano social y emocional del alumno, puede y debe trabajarse desde nuestra posición. Tras esta propuesta educativa, sacamos en claro que la Educación Física pasa a ser una asignatura ideal para tratar estos contenidos que tanta falta hacen a los alumnos de primaria.

### **Relación con los objetivos**

Para realizar un análisis más detallado de la obtención de los objetivos que fijamos previos a nuestra propuesta, hemos realizado una tabla en la que se destaca la influencia de nuestra intervención en cada uno de ellos:

Tabla 11.

*Análisis de los objetivos fijados para nuestro TFG*

OBJETIVOS	ANÁLISIS
Indagar, comprender y analizar las competencias social y emocional del alumnado, valorando así la necesidad de trabajarlo en el aula.	Creemos que a raíz de nuestro trabajo en el aula sí que hemos comprobado cuál es el nivel de los alumnos en estas dos competencias. A la vista de sus comportamientos, queda más clara aún la necesidad de introducir una educación que vele por el trabajo del plano emocional y social del alumno. Cuanto antes empecemos a educar estas capacidades, mejor preparados estarán nuestros alumnos para afrontar su vida diaria.
Comprobar la idoneidad de los centros educativos para llevar a cabo propuestas educativas que trabajen este desarrollo social y emocional del alumno.	Las escuelas y los docentes tenemos una posición privilegiada para trabajar estos contenidos. Al fin y al cabo, somos los más indicados para ofrecer este tipo de enseñanza al alumnado.
Demostrar la valía del área de la Educación Física para llevar a cabo este tipo de dinámicas con el alumnado de Educación Primaria.	En la misma línea que lo expuesto anteriormente, consideramos que estas propuestas tienen una gran aplicabilidad en el área de Educación Física y que ésta nos ofrece multitud de recursos para poder abordar el plano emocional y social del alumno.
Trabajar el desarrollo social y emocional del alumno a partir de una propuesta educativa basada en dos pilares fundamentales: el juego motor y el desarrollo de la conducta asertiva.	Consideramos que, en menor o mayor medida, sí que hemos logrado transmitir ciertos conocimientos acerca de estos aspectos. A pesar del poco tiempo del que disponíamos, los alumnos han aprendido respuestas y valores propios de un comportamiento asertivo.
Concienciar y despertar en el alumnado el interés por todos estos contenidos, otorgándoles un nuevo punto de vista desde las emociones y las habilidades sociales.	Creemos que este objetivo no ha acabado de cumplirse. Muchos alumnos adquirirían estos contenidos, pero, al tratarse de una clase de Educación Física, estaban ansiosos por seguir jugando como hacían en otras clases.
Transmitir a nuestro alumnado conductas y comportamientos asertivos, logrando así un gran manejo de las dimensiones social y emocional.	Sí que hemos logrado transmitir todo este tipo de comportamientos. En muchas ocasiones, hemos observado cómo muchos alumnos cambiaban su conducta a raíz de haber trabajado este tipo de comportamientos en el aula.
Evaluar la capacidad de nuestra propuesta didáctica a la hora de transmitir todos estos conocimientos a nuestro alumnado.	En este sentido, nos ha decepcionado bastante el resultado obtenido por los cuestionarios. Creíamos que íbamos a obtener unos resultados más determinantes, pero han acabado siendo muy similares. También consideramos que esto puede deberse a las escasas intervenciones que hemos podido llevar a cabo con el grupo.
Mostrar los beneficios y la necesidad de impartir una educación basada en el desarrollo socioemocional de todos los alumnos.	En nuestra clase estamos acostumbrados a resolver conflictos de todo tipo. A partir de una educación basada en el desarrollo socioemocional hemos comprobado que los alumnos son capaces de reflexionar, hacer autocrítica y comportarse de distinta manera con sus compañeros.

Adquirir información acerca de esta temática para seguir mejorando como docente y elaborar propuestas didácticas que velen por el desarrollo integral del alumno.

A raíz de elaborar este trabajo, llevándolo incluso a la práctica con nuestro alumnado, podemos afirmar que sí hemos adquirido conocimientos relacionados con esta temática y que sí hemos reflexionado acerca de la necesidad de introducirlos en el aula.

---

Fuente: elaboración propia.

### **Aportación del TFG para mi formación docente:**

Gracias a la realización de este TFG, he logrado comprender la gran importancia del plano social y emocional en el alumnado de estas edades. Estamos hablando de alumnos que todavía no saben manejar sus emociones, relacionarse adecuadamente con el resto de sus compañeros y comportarse de una forma asertiva. A pesar de ello, a partir de esta propuesta, sí que he logrado apreciar una mejora en la conducta de los alumnos, por lo que realmente consideramos que estas facetas pueden aprenderse; y es en la escuela dónde debemos fomentar este tipo de educación.

Queríamos destacar también cómo este TFG me ha servido para aprender un concepto que antes no conocía y que, a nuestro parecer, debe ser fundamental en las escuelas: la asertividad.

Nos hemos dado cuenta de que, a través de la enseñanza de un comportamiento asertivo, el alumno será capaz de adquirir un gran desarrollo a nivel social y emocional. Consideramos también que, más allá de los contenidos teórico-prácticos que deben enseñarse en los colegios, este tipo de conductas deben ser la base para crear una sociedad mucho más sana y justa.

### **Futuros líneas de actuación en base a esta temática:**

La docencia es una profesión en la que nunca se deja de aprender. En este sentido, consideramos que todo maestro debe seguir formándose tras acabar los estudios universitarios. A partir de este trabajo, debemos destacar nuestro interés por seguir investigando sobre esta temática.

Hemos de decir que nuestra pasión por esta temática ya era notable antes de comenzar este trabajo. Sin embargo, a partir de haber puesto en práctica todos estos conocimientos con los alumnos, nuestras ganas por seguir conociendo cómo transmitirles estos conceptos han aumentado enormemente.

Creemos así que la asertividad, trabajando los planos social y emocional, puede servir a nuestro alumnado para tener éxito en la vida independientemente del aspecto académico. Por ello, queremos saber cómo seguir transmitiendo todos estos contenidos, actitudes y valores de la mejor manera posible.

### **Propuestas de mejora:**

Tras analizar con detenimiento todas las sesiones que hemos llevado a cabo en el aula, debemos destacar una serie de indicaciones con las que podía haberse mejorado nuestra intervención:

1. Rebajar ligeramente la motivación del alumnado: creemos que la 'extra-motivación' del alumnado pudo llegar a ser algo negativo. Bien es cierto que los alumnos estuvieron metidos en cada actividad, pero esta motivación los llevaba, en ocasiones, a no controlar sus impulsos y a actuar sin medir sus respuestas.

2. Aumentar el número de intervenciones: uno de los mayores impedimentos fue precisamente la falta de tiempo. Tuvimos que sintetizar mucho los contenidos y no pudieron trabajarse con el tiempo y el detenimiento que se debería.
3. Comunicación con los padres de los alumnos: creemos que otro de los fallos que cometimos fue no estar en contacto con los padres de los alumnos. Como hemos dicho, los alumnos estaban realmente excitados con la actividad y muchos comentaban a sus padres lo que estábamos haciendo sin que ellos supiesen toda la verdad. Esto causó un gran revuelo al inicio de la propuesta y creemos que fue algo negativo.

**Reflexión personal:**

La principal reflexión que sacamos a partir de este trabajo y la intervención en el aula es que se pueden conseguir grandes cambios a partir de la educación. A partir del desarrollo de conductas asertivas puede lograrse una sociedad mucho más justa y sana en la que los derechos de todos y todas sean respetados.

Desde nuestra asignatura en particular, también creemos que tenemos las herramientas idóneas para formar una sociedad mejor. Gracias a la Educación Física podemos transmitir valores, conductas y comportamientos que creen un ambiente positivo y de respeto entre todos los alumnos.

## 8. Bibliografía

---

### 8.1. Referencias bibliográficas

- Agramonte, E. A. (2011). Los juegos cooperativos en Educación Física. *Pedagogía Magna*, 109-116.
- Alba, A.R. (2007). *La magia de los buenos tratos*. La Rioja: Sidecar.
- Alcaraz, V. y Díaz, A. (2015). Situaciones motrices lúdicas desencadenantes de emociones, en función del género. En J. J. Maquilón y N. Orcajada (Eds.), *Investigación y Acción Educativa en Infantil y Primaria* (pp. 353-364). Murcia: Edit.um Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Andueza, J., & Lavega, P. (2017). Incidência dos jogos cooperativos nas relações interpessoais. Movimento, 213-228. doi: <http://dx.doi.org/ponton.uva.es/10.22456/1982-8918.65002>
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom* (2<sup>nd</sup> edition). Alexandria: ASCD.
- Berrocal, E. R. (2017). *Comunicación asertiva y ética profesional en docentes de primaria* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Perú.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Blanco, C. (21 de noviembre de 2016). Estos son los municipios más ricos de Segovia. *El Norte de Castilla*. Recuperado de: <https://www.elnortedecastilla.es/segovia/201611/21/irpf-situa-como-municipios-20161120191759.html>
- Caballero, M.F., Alcaraz, V., Alonso, J.I. & Yuste, J.L. (2016). Intensidad emocional en la clase de Educación Física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 123-133.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 52-62.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5<sup>a</sup> ed.). Madrid: S.XXI.
- Cáceres Reche, M. P., & Hinojo Lucena, F. J. (2005). El entrenamiento en habilidades sociales y su incidencia en el desarrollo psicoafectivo en el alumno. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 63-90.
- Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research*, 47-60.
- Combs, M.L. y Slaby, D.A. (1977). Social skills training with children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.), *Advances in clinical psychology* (vol1). New York: Plenum Press.
- Coterón, J., Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física». *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 113-134.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e inteligencia emocional (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 107-118.

- De la Peña, V., Hernández, E., & Rodríguez-Díaz, F. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria(6-12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11-25.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana Ediciones UNESCO.
- Díez de Ulzurrun, A., Martí, J., & Masegosa, A. (2003). Los talleres de habilidades socioemocionales en la enseñanza primaria. En E. Adam, J. Cela, M. T. Codina, P. Darder, A. Díez de Ulzurrun, M. Fuentes, . . . Roselló, *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (págs. 57-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Ekman, P. (1980). The face of man. En *Expressions of universal emotions in a New Guinea Village*. New York: Garland STMP Press.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 97-116.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 57-80.
- García-López, L. M., Gutiérrez-Díaz, D., González-Víllora, S., & Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 321-330.
- García, S., & Magaz, Á. (2011). *Autoinformes de Conducta Asertiva: Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Bizkaia: COHS, Consultores en Ciencias Humanas, S.L.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Ibarrola, B. (2009). *Crece en emociones*. Madrid: S.M.
- Jaqueira, A. R., Burgués, P. L., Otero, F. L., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 15-31.
- Madrona, P.G., & López, M. M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en educación física en sexto curso de primaria. *Educación XXI*, 179-204.
- Masters, J. C., & Rimm D.C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. (2ª ed.). Universidad de Michigan: Academic Press.
- Mateu, M., Romero, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Emociones, Educación Física y Juego motor*, 49-71.
- Mendiara Rivas, J. (1999). Espacios de Acción y Aventura . *Educación Física y Deportes*, 65-70.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 88-93.
- Monjas, M. I. (2002). *Jornadas sobre habilidades sociales. La competencia personal y social: presente y futuro*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Monjas, M. I. (2016). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2007). *Los juegos cooperativos y Educación Física* (3ª ed), Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Palou, S. (2003). El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia. En E. Adam, J. Cela, M. T. Codina, P. Darder, A. Díez de Ulzurum, M. Fuentes, . . . M. Traveset, *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (págs. 49-56). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rodríguez, M. F. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*, 2-12.
- Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación*, 225-240.
- Romero-Martín, M.R. (1999). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En D. Linares, F. Zurita & J. A. Iniesta (Coords.), *Expresión y comunicación corporal en Educación Física* (pp. 69-99). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ruano, M. T. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. (Tesis doctoral inédita). Universidad Politécnica de Madrid.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. Vol. 9, p. 185-211.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 37-47.
- Sanz de Acedo, M. L. (1997). La educación infantil y la inteligencia emocional. *Comunidad Educativa*, 44-47.
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 158-165.
- Wood, R., Michelson, L. y Flynn, J., (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Chicago: Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy.

## 8.2. Normativa

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL 25 de julio.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE 10 de diciembre.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE 1 de marzo.

Orden ECD, /65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE 29 de enero.

### **8.3. Periódicos**

Blanco, C. (21 de noviembre de 2016). Estos son los municipios más ricos de Segovia. *El norte de Castilla*. Recuperado de: <https://www.elnortedecastilla.es/segovia/201611/21/irpf-situa-como-municipios-20161120191759.html>

## 9. Anexos

---

## ANEXO A. RELACIÓN DE CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Tabla A1. *Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje “Bloque 2”.*

<b>BLOQUE 2. CONOCIMIENTO CORPORAL</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de la percepción auditiva, visual y táctil en la realización de actividades motrices.</li> <li>- Toma de conciencia e interiorización de las posibilidades y limitaciones motrices de las partes del cuerpo: confirmación de la preferencia gestual.</li> <li>- Organización temporal del movimiento: ajuste de movimientos predeterminados a estructuras rítmicas. Nociones asociadas a relaciones temporales.</li> <li>- Control del tono muscular y de la relajación global y segmentaria del cuerpo.</li> <li>- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, autonomía y autoestima.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.</li> <li>3. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.4. Se relaja después de una actividad intensa.</li> <li>1.5. Sabe discriminar entre información visual, auditiva, táctil, olfativa y cinestésica.</li> <li>3.1. Acepta su realidad corporal y la de los otros.</li> <li>3.2. Valora el juego como medio de disfrute y de relación con los demás.</li> <li>3.3. Muestra interés y disposición por participar.</li> <li>3.4. Valora el trabajo de los demás</li> </ol>

Fuente: elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Tabla A2. *Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje “Bloque 5”.*

<b>BLOQUE 5. ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO-EXPRESIVAS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración de las posibilidades expresivas del movimiento, relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad.</li> <li>- Posibilidades expresivas corporales con ritmos, objetos y materiales.</li> <li>- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento con desinhibición.</li> <li>- Utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal. Imitación de personajes, objetos y situaciones.</li> <li>- Participación en actividades que supongan comunicación corporal, respetando las diferencias en el modo de expresarse.</li> <li>- Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros. Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.</li> <li>2. Participar con interés y autonomía en todo tipo de actividades respetando a las personas, las normas, los materiales y los espacios utilizados.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Utiliza los recursos expresivos del cuerpo para comunicarse y realizar representaciones sencillas.</li> <li>1.2. Se expresa a partir de estímulos musicales, plásticos y verbales.</li> <li>1.3. Expresa con mímica situaciones cotidianas.</li> <li>1.4. Entiende las expresiones corporales de los compañeros.</li> <li>2.1. Muestra interés y participa en las actividades artístico-expresivas actuando con autonomía en todo momento.</li> <li>2.2. Respeta las normas y reglas, controlando su conducta para que sea respetuosa y no perjudique el desarrollo de la actividad.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Tabla A3. *Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje “Bloque 6”.*

<b>BLOQUE 5. ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de ropa y calzado adecuados para la actividad física.</li> <li>- Movilidad corporal orientada a la salud.</li> <li>- Respeto de las normas en el uso de materiales y espacios en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adoptar hábitos de higiene corporal y postural.</li> <li>2. Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.3. Utiliza la vestimenta y calzado adecuados en las actividades físicas.</li> <li>2.1. Respeto las normas de uso de los espacios comunes (gimnasio, patio...).</li> <li>2.2. Respeto las normas de uso del material utilizado durante las actividades.</li> <li>2.3. Respeto a los compañeros durante la realización de sus actividades.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia a partir del *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

## ANEXO B. SESIONES DE TRABAJO.

Tabla B1. *Sesión I: Aprendiendo emociones.*

<b>SESIÓN I: Aprendiendo emociones</b>	
Eje de la sesión: Comprensión y expresión emocional	
<b>Materiales:</b> ordenador, proyector, cartulinas de emociones, colchonetas, cofre con llave y materiales de ambientación y personificación.	
<b>Organización del espacio:</b> aula del grupo y el pabellón polideportivo.	
<b>Temporalización:</b> 1 hora y media.	
<b>Reflexión inicial: Motivación previa</b>	Se les enseña un vídeo motivacional de un programa de talentos (Got Talent España) Vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UIFs-Oo2KqI">https://www.youtube.com/watch?v=UIFs-Oo2KqI</a> Uno de los alumnos lee una carta en la que se les explica que han sido seleccionados para participar en un casting de interpretación. <i>(ver figura B1)</i>
<b>Juego cooperativo</b>	<b>Agrupación:</b> con el objetivo de lograr grupos heterogéneos, estos no se realizarán al azar, sino que estarán previamente seleccionados. De este modo, daremos a cada alumno una cartulina con una expresión facial concreta. Estos deberán imitarla y buscar a las personas que tengan la misma expresión.
	<b>Parada reflexión-acción:</b> Se hablará acerca de las emociones que se han trabajado en esta pequeña actividad y se lanzarán las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué emociones habéis representado?</i></li> <li>• <i>¿Podéis representarlas todos juntos?</i></li> <li>• <i>¿Podrías contarnos un ejemplo en el que sintamos estas emociones?</i></li> </ul>
	<b>Juego:</b> Se les coloca a los cuatro grupos que se han formado en una colchoneta (entre cada colchoneta no habrá más de un metro de distancia). Se les dice que tienen que llegar a un punto del pabellón para conseguir una llave que abrirá un cofre. Tendrán que llegar hasta ella sin tocar el suelo del pabellón. En el cofre se encuentran cuatro papeles que mandan a cada grupo a una parte del pabellón. Allí encontrarán una nota que les explicará qué es lo que tienen que hacer en la siguiente fase.
<b>Expresión corporal</b>	Tras encontrar las cuatro notas, cada grupo tendrá que representar libremente una escena en la que se muestren una o varias emociones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ira y rabia.</li> <li>• Alegría.</li> <li>• Miedo.</li> <li>• Tristeza.</li> </ul>
	<b>Fase de ensayo previo:</b> cada grupo tendrá un espacio y un tiempo determinado para pensar y ensayar la escena que van a interpretar.
	<b>Fase de realización:</b> todos los grupos expondrán sus escenas al resto de la clase y al jurado.
	<b>Fase de veredicto:</b> los maestros, caracterizados como miembros del jurado, valorarán la interpretación de cada uno de los grupos.
<b>Asamblea final</b>	Se realizará una asamblea grupal en el que se traten diferentes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo se han sentido durante la interpretación.</li> <li>• Qué emociones han trabajado.</li> <li>• Qué emociones no conocían o no sabían que recibían ese nombre.</li> </ul>

	También tendrán que redactar por grupos todo aquello que hayan aprendido durante el ‘ensayo’. Para ello, les daremos a cada grupo unos post-its de colores y tendrán que pegarlos en un mural.
--	--

*El equipo directivo de Got Talent España está buscando nuevos concursantes para el programa. Buscamos niños y niñas con talento, sin miedo a actuar en el escenario y capaces de representar cualquier escena como si fuesen los mejores actores y actrices.*

*Por eso, nos gustaría informar a la clase de 2º C del Colegio Los Almendros de que han sido seleccionados para participar en un casting para entrar en el programa.*

*Para ello, sus profesores de Educación Física (Eli Serrano y Andrés González) se encargarán de entrenar con ellos para ser los mejores actores del país.*

*Eli y Andrés serán el jurado y decidirán quiénes son los niños y las niñas con más talento para actuar en el escenario de Got Talent...*

*¡Que comience el desafío! ¡Mucha suerte!*

*Firmado: el equipo directivo de Got Talent España*



Figura B1. Carta de Got Talent.

Tabla B2. Sesión II: *Expreso mis emociones*.

<b>SESIÓN II: Expreso mis emociones.</b>	
Eje de la sesión: Comprensión, expresión y regulación emocional (lenguaje verbal y no-verbal).	
<b>Materiales:</b> chinchetas, mapas, fotografías, cartulinas, un cofre y otros materiales de ambientación.	
<b>Organización del espacio:</b> patio del colegio.	
<b>Temporalización:</b> 1 hora.	
<b>Reflexión inicial:</b>	Charla inicial en la que se presentan los contenidos a tratar durante la sesión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación verbal y no-verbal.</li> <li>• ¿Qué son? ¿Por qué son importantes?</li> </ul>
<b>Juego cooperativo</b>	<p><b>Agrupación:</b> los grupos estarán confeccionados de la misma manera durante toda la propuesta. Así conseguiremos agilizar la sesión y conseguir que cada alumno gane confianza con los demás miembros de sus grupo.</p> <p><b>Juego:</b> cada grupo deberá buscar en el patio del colegio unas imágenes en las que aparece una persona representando las cuatro emociones que se trabajaron el día anterior: ira, tristeza, alegría y miedo. Cada grupo tendrá que dedicarse a encontrar la emoción que trabajó en la sesión anterior.</p> <p>Una vez encontradas las fotografías, éstas se colocarán en un extremo de la pista del patio. Los grupos se colocarán en el otro extremo y se les dará un globo.</p> <p>En cada globo habremos introducido una nota en la que aparece escrita una de estas emociones.</p> <p>Los alumnos deberán portar el globo sin que se caiga hasta el otro extremo del pabellón y deberán romperlo. Una vez roto, todos juntos deberán relacionar cada fotografía con su emoción correspondiente.</p> <p>Una vez superado el desafío, se les hará entrega de la llave del cofre y en él encontrarán las escenas que deberán representar.</p>
<b>Expresión corporal</b>	<p>Durante esta fase se realizará un role playing por grupos y se hará hincapié en la importancia de la comunicación verbal y no-verbal.</p> <p>Los alumnos tendrán que adecuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestos y posturas.</li> <li>• Expresión facial.</li> <li>• Cualidades de la voz (tono, volumen, etc.)</li> </ul> <p><b>Fase de ensayo previo:</b> cada grupo tendrá un espacio y un tiempo determinado para pensar y ensayar la escena que van a interpretar.</p> <p><b>Fase de realización:</b> todos los grupos expondrán sus escenas al resto de la clase y al jurado, formado por los maestros de la asignatura.</p> <p><b>Fase de veredicto:</b> los maestros, disfrazados como jueces del programa de talentos, harán una valoración general de la actuación de cada grupo.</p>
<b>Asamblea final</b>	<p>Para la asamblea final se juntará a toda la clase y se comentará todo lo que han aprendido acerca de la comunicación no-verbal. A raíz de las escenas que se han presentado, se comentará cómo de importante puede llegar a ser la comunicación no-verbal para tener relaciones interpersonales satisfactorias.</p> <p>También se volverán a pegar los post-its de cada grupo en el mural.</p>

Tabla B3. Sesión III: Aprendo a ser asertivo.

<b>SESIÓN III: Aprendo a ser asertivo</b>	
Eje de la sesión: Habilidades sociales, asertividad y tipos de comportamiento.	
<b>Materiales:</b> conos, chinchetas, bola gigante, cofre y otros materiales de ambientación.	
<b>Organización del espacio:</b> patio del colegio.	
<b>Temporalización:</b> 1 hora y media.	
<b>Juego cooperativo</b>	<b>Agrupación:</b> comenzaremos el juego con la agrupación que se hizo la sesión anterior.
	<b>Juego:</b> Se colocará a cada grupo en una base formada con chinchetas. Los alumnos tendrán que portar por grupos una pelota gigante sin que esta caiga al suelo. Cuando los cuatro grupos hayan conseguido pasar el desafío, se les dará la llave del cofre en el que se encuentra la siguiente indicación.
<b>Expresión corporal</b>	Durante esta fase se realizará de nuevo un role playing por grupos. Volveremos a trabajar con las escenas de la sesión anterior. Sin embargo, en este caso, los alumnos tendrán que escoger entre tres tipos de respuesta para solucionar cada uno de los problemas que representaron: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Respuesta agresiva.</b></li> <li>• <b>Respuesta asertiva.</b></li> <li>• <b>Respuesta pasiva.</b></li> </ul> Dependiendo de la elección de los grupos, en la asamblea final se abordarán estos tres tipos de respuesta de una manera u otra. <i>(ver figura B2 y B3)</i>
	<b>Fase de ensayo previo:</b> cada grupo tendrá un espacio y un tiempo determinado para pensar, elegir el tipo de respuesta y ensayar la escena que van a interpretar.
	<b>Fase de realización:</b> todos los grupos expondrán sus escenas al resto de la clase y al jurado.
	<b>Fase de veredicto:</b> los maestros, disfrazados como jueces del programa de talentos, harán una valoración general de la actuación de cada grupo.
<b>Asamblea final</b>	Para la asamblea final nos reuniremos todos en el aula de la clase y se tratarán los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué tipos de respuesta aparecían en la ficha?</li> <li>✓ ¿Cuál creéis que es el más adecuado?</li> <li>✓ ¿Por qué habéis elegido una u otra?</li> </ul> Tras esta asamblea, de nuevo tendrán que colocar los post-its indicando qué es lo que han aprendido en este ensayo.

**EQUIPO B:**

Vuestro grupo tendrá que representar la siguiente escena:

Dos niños están jugando con una pelota muy alegres. De repente, llegan otros tres niños muy enfadados porque ellos también quieren jugar con la pelota. Discuten mucho, pero al final los tres niños roban la pelota y se van con ella a jugar a otro lado del pabellón.

Para completar esta escena, tendréis que resolver el problema. Ahora, tendréis que elegir cuál de estas opciones queréis representar para resolverlo:

a) Los dos niños van a por los otros tres, les insultan y les intentan volver a quitar la pelota por la fuerza (**AGRESIVIDAD**)

b) Los niños hablan entre ellos para compartir el balón y poder jugar todos (**ASERTIVIDAD**)

c) Los dos niños que han sido robados no hacen nada y se van a otro sitio (**PASIVIDAD**)

**EQUIPO A:**

Vuestro grupo tendrá que representar la siguiente escena:

Tres niños están haciendo una cola para ir a una excursión. De repente, llegan otros dos niños y se cuelan en la fila.

Para completar esta escena, tendréis que resolver el problema. Ahora, tendréis que elegir cuál de estas opciones queréis representar para resolverlo:

a) Los niños que estaban antes en la fila insultan a los que se han colado y empiezan a pelearse por el sitio (**AGRESIVIDAD**)

b) Los niños que estaban antes en la fila les explican a los que se han colado por qué no pueden colarse en la fila. Los niños que se han colado lo entienden y les dejan el sitio (**ASERTIVIDAD**)

c) Los niños que estaban antes en la fila no dicen nada, se quedan callados y muy tristes (**PASIVIDAD**)

*Figura B2. Escenas sesión III (Grupos A y B).*

**EQUIPO D:**

Vuestro grupo tendrá que representar la siguiente escena:

Cinco niños están jugando al pilla pilla. Uno se la pica y va pillando a los demás. De repente, los niños que no se la pican comienzan a hacer trampas. Les pillan muchas veces, pero dice que no les han tocado.

Para completar esta escena, tendréis que resolver el problema. Ahora, tendréis que elegir cuál de estas opciones queréis representar para resolverlo:

a) El niño que se la pica comienza a enfadarse con los demás y les insulta (**AGRESIVIDAD**)

b) El niño que se la pica les dice a los demás que si hacen trampas el juego no tiene sentido. Les dice que como sigan haciendo trampas se irá a casa... (**ASERTIVIDAD**)

c) El niño que se la pica se pone muy triste, pero no dice nada. Se va a su casa y se pone a llorar (**PASIVIDAD**)

**EQUIPO C:**

Vuestro grupo tendrá que representar la siguiente escena:

Un niño está haciendo un dibujo para la asignatura de plástica. De repente, otros cuatro niños aparecen y le dicen que su dibujo es muy feo y que él es muy malo dibujando.

El niño que está dibujando no dice nada y continúa dibujando. De nuevo, vuelven los cuatro niños a decirle que es muy feo y que no vale para dibujar.

Para completar esta escena, tendréis que resolver el problema. Ahora, tendréis que elegir cuál de estas opciones queréis representar para resolverlo:

a) El niño que está dibujando empieza a insultarles y les intenta pegar (**AGRESIVIDAD**)

b) El niño les explica que lo que le están diciendo le hace daño y que quiere que paren (**ASERTIVIDAD**)

c) El niño no dice nada y se va a su casa muy triste. Rompe el dibujo y se echa a llorar (**PASIVIDAD**)

*Figura D4. Escenas sesión III (Grupos C y D)*

Tabla B4. *Sesión IV: ¡Soy asertivo!*

<b>SESIÓN IV: ¡Soy asertivo!</b>	
Eje de la sesión: Dimensiones de la asertividad.	
<b>Materiales:</b> bancos, colchonetas, cofre y otros materiales de ambientación.	
<b>Organización del espacio:</b> pabellón polideportivo.	
<b>Temporalización:</b> 1 hora.	
<b>Juego cooperativo</b>	<p><b>Juego:</b> un total de 17 alumnos deberán subirse en un banco colocado entre colchonetas (por seguridad) y portar una letra. El objetivo del reto será que todos ellos cambien de sitio para lograr formar la siguiente frase: “la asertividad mola”. Una vez finalizado el reto, los alumnos podrán acceder al cofre y observar qué es lo siguiente que deben hacer. <i>(ver figura B5)</i></p>
<b>Expresión corporal</b>	<p>Durante esta fase se realizará de nuevo un role playing por grupos en el que tendrán que representar una escena que muestre una de las dimensiones de la asertividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de decir ‘no’.</li> <li>• La capacidad de iniciar, mantener y finalizar conversaciones.</li> <li>• La capacidad de expresar sentimientos.</li> <li>• La capacidad de pedir algo de forma adecuada.</li> </ul>
	<p><b>Fase de ensayo previo:</b> cada grupo tendrá un espacio y un tiempo determinado para pensar y ensayar la escena que van a interpretar.</p>
	<p><b>Fase de realización:</b> todos los grupos expondrán sus escenas al resto de la clase.</p>
	<p><b>Fase de veredicto:</b> los maestros, disfrazados como jueces del programa de talentos, harán una valoración general de la actuación de cada grupo.</p>
<b>Asamblea final</b>	<p>Durante esta última asamblea haremos entrega a los alumnos de unos diplomas por su trabajo. <i>(ver figura B6)</i></p> <p>También aprovecharemos para rellenar el mural con los post-its y hablar sobre las actividades y las dimensiones de la asertividad.</p>



*Figura B5. Juego cooperativo (Sesión IV).*



*Figura B6. Entrega de diplomas.*

## ANEXO C. EVALUACIÓN DE NUESTRO ALUMNADO DURANTE LA PROPUESTA

TABLA C1. FICHA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL.

Nombre del alumno:						
BLOQUE 2. Conocimiento corporal.						
Estándares de aprendizaje	Objetivos logrados	MUY BAJO	BAJO	ALTO	MUY ALTO	COMENTARIOS
1.4. Se relaja después de una actividad intensa.						
1.5. Sabe discriminar entre información visual, auditiva, táctil, olfativa y cinestésica.						
3.1. Acepta su realidad corporal y la de los otros.						
3.2. Valora el juego como medio de disfrute y de relación con los demás.						
3.3. Muestra interés y disposición por participar.						
3.4. Valora el trabajo de los demás.						
Bloque 5. Actividades físicas artístico-expresivas						
1.1. Utiliza los recursos expresivos del cuerpo para comunicarse y realizar representaciones sencillas.						
1.2. Se expresa a partir de estímulos musicales, plásticos y verbales.						
1.3. Expresa con mímica situaciones cotidianas.						
1.4. Entiende las expresiones corporales de los compañeros.						

2.1. Muestra interés y participa en las actividades artístico-expresivas actuando con autonomía en todo momento.						
2.2. Respeta las normas y reglas, controlando su conducta para que sea respetuosa y no perjudique el desarrollo de la actividad.						
<b>BLOQUE 6. ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD</b>						
1.3. Utiliza la vestimenta y calzado adecuados en las actividades físicas.						
2.1. Respeta las normas de uso de los espacios comunes (gimnasio, patio...).						
2.2. Respeta las normas de uso del material utilizado durante las actividades.						
2.3. Respeta a los compañeros durante la realización de sus actividades.						

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

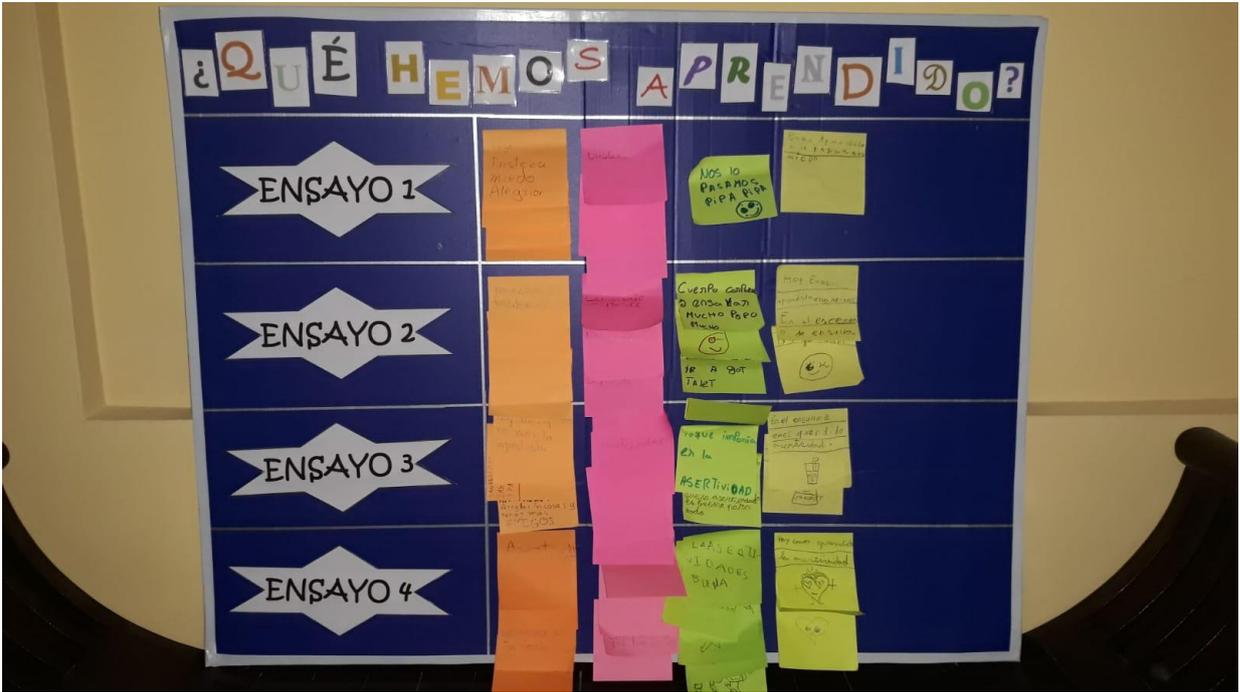


Figura C1. Mural de habilidades.

**ANEXO D. ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO DE WOOD, MICHELSON Y FLYNN (1978)**

1. Llegas con tus padres a casa de unos amigos y una señora te dice: “eres un niño/a muy guapo/a”.
  - A. “¿De verdad? Gracias.
  - B. Me pongo colorado y no contesto.
  - C. Sí, creo que soy bastante guapo/a.
  
2. Un compañero de colegio está haciendo un dibujo y a ti te parece bonito.
  - A. No le digo nada.
  - B. “Tu dibujo es muy bonito”
  - C. “¿Yo lo hago mejor que tú?”
  
3. Te estás haciendo con los Lego un coche o casita que te gusta mucho y tu hermano (o amigo) te dice que está quedando mal.
  - A. “¡Vete tonto! No sabes nada”.
  - B. Me pongo triste y no le digo nada.
  - C. “Pues a mí me gusta”.
  
4. Te olvidas de llevar la libreta al colegio y un amigo/a te dice que pareces tonto/a.
  - A. “Hombre, también se te habrá olvidado algo alguna vez”.
  - B. El tonto/a eres tú.
  - C. Sí, a veces soy un poco tonto/a.
  
5. Ves a tu mejor amigo/a triste porque el profesor/a le ha echado una bronca.
  - A. No le digo nada.
  - B. “Estás triste, ¿qué te pasa?”.
  - C. “Fastídate”
  
6. Vienes de jugar con tus amigos/as y te has peleado con ellos/as. Tu madre/padre te pregunta: “pareces triste, ¿te pasa algo?”
  - A. “No, no me pasa nada”.
  - B. “¡Déjame en paz y métete en tus cosas!”.
  - C. “Sí, me he peleado con mis amigos/as”.
  
7. Un amigo/a te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tú no fuiste.
  - A. “Eres un mentiroso/a”.
  - B. “Yo no fui”
  - C. Me pongo a llorar.
  
8. Mientras juegas con tus juguetes gritas y hablas muy fuerte. Tu padre/madre te dice: “no grites, estás molestando”.
  - A. “Vale papá/mamá, hablaré más bajo”
  - B. Dejo de jugar, un poco avergonzado/a.
  - C. “No me da la gana de callarme”.
  
9. Estás haciendo cola en el colegio para ir al baño y un niño/a que llega después se pone delante de ti.
  - A. No le digo nada.
  - B. “Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola”

- C. "¡Vete de aquí, tonto/a!"
10. Un compañero/a que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti.
- A. "¿Por qué no me invitaste?"
- B. "¡Eres malo/a y tonto/a!"
- C. Me pongo triste y no le digo nada.
11. Tú quieres subirte al columpio, pero hay otros niños y niñas que ya llevan mucho tiempo jugando y no se bajan.
- A. "¡Oye tú, bájate de ahí ya!"
- B. Espero a que bajen y si no se bajan, me voy.
- C. "Por favor, ¿me dejáis a mí un poquito?"
12. Tu hermano/a te pide que le prestes tu bicicleta nueva y tú no quieres prestársela en esos primeros días.
- A. "Es muy nueva; cuando pasen más días te la presto".
- B. Se la presto, aunque en el fondo no quiero.
- C. "No, no te la voy a prestar, ¡lárgate de aquí!"
13. Tus amigos/as están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos/as.
- A. Me quedo mirando y no digo nada.
- B. "¡Haced sitio, que voy a jugar!"
- C. "Me gustaría jugar con vosotros/as, ¿me dejáis?"
14. En el patio del colegio, un niño/a se cae y se da un golpe muy fuerte.
- A. Me río mucho.
- B. Espero a que alguien vaya a ayudarlo; yo no me atrevo.
- C. Voy corriendo y le pregunto: "¿te hiciste daño?"
15. Jugando en el recreo te das un golpe en una pierna y te duele mucho. Tu profesor/a te dice: "¿te hiciste daño?"
- A. No le digo nada.
- B. "¡Déjame, yo soy muy fuerte!"
- C. "Sí, me duele mucho".
16. Rompes un libro y le echan la culpa a tu hermano/a.
- A. "Fui yo, él/ella no tiene la culpa".
- B. "Sí, lo rompió él/ella".
- C. "Me parece que no fue él/ella".
17. Estás viendo la tele y tu padre/madre te manda dar un recado al vecino.
- A. Voy sin decir nada.
- B. "Vale, pero ¿lo puedo hacer cuando acaben los dibujos?"
- C. "Ahora no quiero, vete tú".
18. En el colegio un profesor/a que tú no conoces te para y te dice: "¡hola!"
- A. Miro hacia abajo y no le digo nada.
- B. "¿Qué quieres?"
- C. "¡Hola!, ¿quién es usted?"

**ANEXO E. RESULTADOS CUESTIONARIO ANALIZADO POR SUJETOS.**

TABLA E1. *Resultados pretest grupo experimental.*

	<b>PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL</b>		
	<b>Agresiva</b>	<b>Pasiva</b>	<b>Asertiva</b>
Alumno 1	0	2	16
Alumno 2	0	5	13
Alumno 3	1	3	14
Alumno 4	0	5	13
Alumno 5	2	1	15
Alumno 6	1	1	16
Alumno 7	0	1	17
Alumno 8	0	2	16
Alumno 9	0	2	16
Alumno 10	0	0	18
Alumno 11	0	5	13
Alumno 12	1	3	14
Alumno 13	2	2	14
Alumno 14	0	2	16
Alumno 15	0	2	16
Alumno 16	0	1	17
Alumno 17	0	1	17
Alumno 18	0	2	16
Alumno 19	0	2	16
Alumno 20	0	1	17
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>43</b>	<b>310</b>
<b>MEDIA</b>	<b>0,35</b>	<b>2,15</b>	<b>15,5</b>

Tabla E2. Resultados posttest grupo experimental.

	<b>POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL</b>		
	<b>Agresiva</b>	<b>Pasiva</b>	<b>Asertiva</b>
Alumno 1	0	4	14
Alumno 2	0	1	17
Alumno 3	0	1	17
Alumno 4	0	0	18
Alumno 5	0	3	15
Alumno 6	0	1	17
Alumno 7	0	8	10
Alumno 8	0	0	18
Alumno 9	0	3	15
Alumno 10	0	0	18
Alumno 11	0	1	17
Alumno 12	1	1	16
Alumno 13	0	1	17
Alumno 14	2	3	13
Alumno 15	0	1	17
Alumno 16	3	6	9
Alumno 17	1	3	14
Alumno 18	1	0	17
Alumno 19	0	1	17
Alumno 20	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>38</b>	<b>296</b>
<b>MEDIA</b>	<b>0,42105263</b>	<b>2</b>	<b>15,5789474</b>

Tabla E3. Resultados pretest grupo control.

	<b>PRETEST GRUPO CONTROL</b>		
	<b>Agresiva</b>	<b>Pasiva</b>	<b>Asertiva</b>
Alumno 1	0	2	16
Alumno 2	0	1	17
Alumno 3	4	6	8
Alumno 4	1	7	10
Alumno 5	0	0	18
Alumno 6	0	4	14
Alumno 7	0	3	15
Alumno 8	0	1	17
Alumno 9	0	2	16
Alumno 10	0	0	18
Alumno 11	2	1	15
Alumno 12	5	3	10
Alumno 13	0	2	16
Alumno 14	1	0	17
Alumno 15	0	1	17
Alumno 16	1	7	10
Alumno 17	5	9	4
Alumno 18	1	2	15
Alumno 19	0	1	17
Alumno 20	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>52</b>	<b>270</b>
<b>MEDIA</b>	<b>1,05263158</b>	<b>2,73684211</b>	<b>14,2105263</b>

Tabla E4. Resultados posttest grupo control.

	POSTEST GRUPO CONTROL		
	Agresiva	Pasiva	Asertiva
Alumno 1	0	2	16
Alumno 2	10	1	7
Alumno 3	3	0	15
Alumno 4	0	1	17
Alumno 5	1	3	14
Alumno 6	0	1	17
Alumno 7	0	1	17
Alumno 8	0	4	14
Alumno 9	0	0	18
Alumno 10	2	4	12
Alumno 11	1	1	16
Alumno 12	11	0	7
Alumno 13	1	1	16
Alumno 14	3	6	9
Alumno 15	2	1	15
Alumno 16	1	1	16
Alumno 17	1	0	17
Alumno 18	0	2	16
Alumno 19	1	2	15
Alumno 20	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>274</b>
<b>MEDIA</b>	<b>1,94736842</b>	<b>1,63157895</b>	<b>14,4210526</b>