



Universidad
Zaragoza

**Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil**

**Primeros Pasos hacia la Convivencia
First Steps towards Coexistence**

Autor/es

Laura Giménez Jiménez

Director/es

Eva Urbón Ladrero

Facultad de Educación

Año Académico

2023/2024

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se muestra una propuesta de intervención en la que se pretenden desarrollar, en el alumnado de 5 años del CPI La Jota, dos aspectos esenciales para la vida como son la asertividad y la autoestima. Previamente, se presentan argumentos teóricos por los que esto se hace necesario, sobre todo con el fin de prevenir futuras conductas desajustadas que comprometan la convivencia social, así como, el propio bienestar del sujeto.

Estos aspectos van a estimularse a través de una serie de sesiones conformadas por diversas actividades que, mediante el juego y otras propuestas lúdicas, permiten al alumnado familiarizarse con unas habilidades sociales adecuadas.

Una buena competencia socioemocional hoy en día es necesaria para derivar en un óptimo autocontrol y autogestión, y, por lo tanto, propiciar unas adecuadas y positivas relaciones interpersonales. Además, todo esto se hace imprescindible desde la Educación Infantil puesto que es una etapa en la que comienzan a desarrollarse y a socializar con otros individuos, siendo de gran utilidad disponer de estrategias, herramientas y modelos que faciliten la posterior conducta equilibrada.

Palabras clave: Autoestima, Asertividad, Educación Infantil, Intervención, Conflictos, Convivencia.

Abstract

This Final Degree Project shows an intervention proposal in which it is intended to develop, in the 5-year-old students of the CPI La Jota, two essential aspects for life such as assertiveness and self-esteem. Previously, theoretical arguments are presented as to why intervention is necessary, especially in order to prevent future maladjusted behaviors that compromise social coexistence, as well as the subjects' own well-being.

These aspects will be stimulated through a series of sessions consisting of various activities that, through play and other playful proposals, allow students to become familiar with appropriate social skills.

Nowadays, a good socio-emotional competence is necessary to lead to an optimal self-control and self-management, and, therefore, to promote adequate and positive interpersonal relationships. In addition, all this is essential from Early Childhood Education since it is a stage in which they begin to develop and socialize with other individuals, being very useful to have strategies, tools and models that facilitate subsequent balanced behavior.

Key words: Self-esteem, Assertiveness, Infant Education, Intervention, Conflicts, Coexistence.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1. Nivel de desarrollo en alumnado de 5 y 6 años	2
2.2. Emociones	4
2.2.1. Definición	4
2.2.2. Componentes	5
2.2.3. Clasificación	5
2.3. Educación emocional	6
2.3.1. Inteligencia emocional	7
2.3.2. Competencias emocionales	8
2.4. Autoestima	9
2.4.1. Proceso de formación	11
2.4.2. Componentes	12
2.4.3. Sexo-género y autoestima	13
2.4.4. Niveles o grados de autoestima	14
2.4.5. Destrezas o habilidades sociales	14
2.5. Competencia social	16
2.6. Asertividad	17
2.6.1. Indicadores de asertividad	18
2.6.2. Derechos asertivos	19
2.6.3. Tipos de conducta	19
2.6.4. Asertividad para evitar problemas en el futuro	20
2.7. Papel del profesorado respecto a la autoestima y asertividad	22
2.8. Acoso escolar	23
2.8.1. Tipos de acoso escolar	24
2.8.2. Participantes	25
2.8.3. Acoso escolar en Educación Infantil	25
3. Propuesta de intervención	26
3.1. Objetivos	26
3.1.1. General	26
3.1.2. Específicos	26
3.2. Justificación	26
3.3. Contextualización	27
3.3.1. Características del centro	27
3.3.2. Características del alumnado	28
3.4. Metodología	29
3.4.1. Sesiones	30
3.4.2. Cronograma	35
3.5. Evaluación	35
3.5.1. Resultados encuestas	36

3.6. Conclusiones	47
4. Referencias bibliográficas	48
5. Anexos	51

1. Introducción

Por la relevancia que cobra en la actualidad, mediante la propuesta de intervención propuesta en el presente trabajo fin de grado, se pretende fomentar una autoestima positiva, así como, un carácter asertivo desde edades tempranas.

Además, estos ámbitos son esenciales para favorecer, tanto a nivel personal como a nivel social, un futuro en el que exista una correcta y ajustada manera de actuar. Por lo tanto, se pueden evitar problemas derivados de una inadecuada gestión emocional y comportamental de uno mismo y de las relaciones con el resto.

Puesto que en estas edades comienzan a asentarse las bases y reglas de las relaciones interpersonales e intrapersonales, se pretende que ambas se desarrolle de forma equilibrada. Así pues, si se aprenden conductas adecuadas desde un inicio, estas podrán asentarse y mantenerse a lo largo del tiempo, favoreciendo la convivencia en sociedad.

Bien es cierto también, que los problemas derivados de una baja autoestima se ven incrementados hoy en día, consecuencia del fácil acceso en Internet a la extensa información y cuentas existentes, generándose comparaciones con aquello que se observa, de lo cual, en muchas ocasiones se desconoce su grado de veracidad. Es por esto, que la importancia de trabajar desde la infancia la autoestima y asertividad del alumnado se hace necesaria, logrando que, a pesar de los numerosos estímulos por los que se ven afectados negativamente, se logre aprovechar los recursos existentes para una adecuada gestión de estos.

Por lo tanto, el presente Trabajo de Fin de Grado consta de dos partes esenciales:

La primera es una documentación y revisión teórica centrada sobre todo en las emociones, inteligencia emocional, autoestima, asertividad en los niños y niñas, etc.

En la segunda parte, se presenta una propuesta de intervención que está conformada por varias sesiones con diversas actividades que permiten trabajar y reforzar los conceptos abordados en el marco teórico. Estas sesiones se llevan a cabo los martes del mes de marzo, y de forma previa y posterior a ellas, se realiza un cuestionario, que permite comprobar la eficacia o ineeficacia de las sesiones.

Como se destaca, es muy relevante trabajar desde la niñez el campo socio afectivo por medio de prácticas que motiven y tengan un impacto en el alumnado. De esta manera, serán ellos mismos los que adquirirán estas habilidades de forma natural y lúdica. El propósito de la propuesta es mejorar la convivencia por medio del trabajo de estos aspectos, logrando una

comunicación e interacción apropiadas, que pueda aportar herramientas a los individuos para una resolución y gestión adecuada de diversas situaciones.

Como bien establece la OMS (2022), la salud mental es una parte fundamental de la salud y del bienestar, que influye en cierta medida en las decisiones que se toman, en las relaciones que se establecen y en cómo es el mundo. Se considera así un derecho fundamental que todo ser humano debe poseer. Además, se señala que los riesgos pueden aparecer en cualquier etapa de la vida, pero son los que aparecen durante los denominados períodos sensibles del desarrollo los que pueden ser muy perjudiciales.

2. Marco teórico

2.1. Nivel de desarrollo en alumnado de 5 y 6 años

El desarrollo del alumnado posee varios componentes, que se presentan con ritmos y procesos diferentes entre sí.

Según Piaget (1969), existen 4 estadios de desarrollo intelectual y cognoscitivo. Concretamente el alumnado de entre 5 y 6 años se sitúa en el de operaciones concretas que comprende entre los 2 y los 11 años, aunque este está formado por dos fases: preoperatoria y de operaciones concretas. Los individuos que se sitúan entre los 2 y los 7 años se encuentran en la primera de ellas, adquiriendo a estas edades la función simbólica y pudiendo hacer uso de hechos u objetos no presentes en el momento. Además, se caracterizan por tener un pensamiento intuitivo pues carecen de lógica todavía.

En esta etapa se desarrolla en gran nivel el lenguaje, lo que favorece a los sujetos en adquisiciones cognitivas posteriores (citado en Saldarriaga et al., 2016). Por ello, en cuanto al desarrollo lingüístico, Fonseca (2000) argumenta que los niños en esta etapa han adquirido las principales reglas gramaticales de su lengua materna (citado en Cerdas et al., 2002). Así mismo, el neurodesarrollista López (2000), señala que, desde el punto de vista sintáctico y morfológico, en esta edad el lenguaje está prácticamente estructurado, aunque las combinaciones que llevan a cabo tienden a ser sencillas, conformando oraciones de tres o cuatro palabras. Además, el niño tiene, en general, una estructura fonológica y sintáctica muy similar a las utilizadas por los adultos (citado en Cerdas et al., 2000). Según Murillo (2000), los niños y las niñas de esta edad manejan una estructura básica de su lengua y un vocabulario simple relacionado con el medio que los rodea, denominado vocabulario contextual. Además, enfatiza que el desarrollo del lenguaje depende de la estimulación que se le brinde al individuo (citado en Cerdas et al., 2002). Por ende, atendiendo a la sintaxis que utilizan en esta fase, Murillo (2000) manifiesta que son oraciones simples, muy descriptivas,

y que los individuos de estas edades no son capaces de planificar un discurso narrativo ni anticipar lo que el otro va a decir (citado en Cerdas et al., 2002).

Por otro lado, según describe Cifuentes (2015), existe un desarrollo socioafectivo en esta etapa en el cual influyen tres aspectos claves: la figura de apego, la escuela y el entorno. Este componente es esencial en la primera infancia, y va a generar consecuencias en la personalidad futura de los individuos. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como orden objetivo lograr un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad del alumnado, lo cual es defendido también por la ORDEN ECD/853/2022, del 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, estableciendo como fines de la educación infantil: fomentar el desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, afectiva, sexual, social, cognitiva y artística, además de lograr unas adecuadas relaciones en sociedad, a través de la enseñanza de los valores cívicos.

Por este motivo, debe trabajarse desde la niñez la empatía, solidaridad, y ayuda a los demás, dotando a los niños y a las niñas desde los centros escolares de competencias socioemocionales que favorezcan la vida en sociedad, y la capacidad autónoma de enfrentarse a los conflictos que surgen en el día a día (Cifuentes, 2015).

Según Olhaberry y Sieverson (2022) es entre los tres y los cuatro años cuando el egocentrismo comienza a disminuir, pudiendo identificar cómo se sienten los demás en diversas situaciones, por lo tanto, adquieren cierto grado de empatía. Y es en los cinco años cuando desarrollan la “teoría de la mente” gracias a la cual son capaces de comprender que los demás tienen otras perspectivas y puntos de vista diferentes a los propios, llegando a anticipar las consecuencias de sus actos.

Es también en la etapa preescolar que aumentan sus capacidades representacionales, logrando la capacidad de planificar, conocer las consecuencias de los comportamientos, y reformular sus expectativas o ideas sobre una situación para reducir los niveles de estrés (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Según Cerdas et al. (2002) en esta etapa el niño muestra mayor independencia del adulto, pues se le asignan más tareas y responsabilidades. La teoría señala que es durante este período que el niño disfruta del juego solitario y del juego paralelo, pero comienza a darse el juego de asociación que genera una mayor interacción con los iguales, compartiendo los recursos disponibles para ello. Además, disfrutan de los juegos competitivos y de las dramatizaciones, también disfrutan de la compañía de los individuos de su edad, participando

con ellos. Según López (2000) es el momento para empezar a establecer reglas, pues los niños requieren de límites claros y cierta estructuración (citado en Cerdas et al., 2002).

En cuanto al desarrollo psicomotor propio de la etapa, Monge (2000), citado en Cerdas et al. (2002), señala que entre los dos y seis años se sitúan en la etapa de patrones básicos de movimiento, donde para cada uno de los patrones pueden encontrarse tres fases: la fase inicial, que suceden los primeros intentos de movimientos; la fase elemental, en la que existe una mayor coordinación y control motor; y la fase madura, caracterizada por un movimiento integrado. Los niños de cinco años, en su mayoría, se sitúan en el período de transición entre la fase inicial y la elemental.

Desde el punto de vista del pediatra Ureña (2000), a esta edad ya se ha desarrollado el sistema nervioso, por lo que ya pueden realizar gran variedad de conductas motoras. Este especialista considera que a esta edad la actividad motora es una manera del sujeto para expresarse (citado en Cerdas et al., 2002).

Por su lado, León (1998) manifiesta que en esta fase del desarrollo físico el niño refleja menos cambios que en las etapas anteriores, debido a que su desarrollo motor comienza a ser más lento y dependiente de los estímulos y actividades que se llevan a cabo. Además, explica que el cuerpo del niño de esta edad es cada vez más similar al del adulto, pues el tronco y extremidades crecen con mayor rapidez, y el crecimiento de la cabeza se ve disminuido (citado en Cerdas et al., 2002).

2.2. Emociones

2.2.1. Definición

Las emociones han sido definidas de diversas maneras y por diversos autores a lo largo del tiempo, por lo cual, no existe un único y consensuado concepto de ellas que establezca con exactitud qué son, cuándo aparecen y cómo son expresadas.

El diccionario de la Real Academia Española (2024) define emoción como “1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. 2. f. Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo.”

Etimológicamente, según es señalado por Delgado (2014), la palabra emoción proviene del latín *emotio*, cuyo significado es "movimiento o impulso", "aquel que te mueve hacia". Esto quiere decir que las emociones nos aproximan o alejan de determinadas situaciones,

personas o sucesos, por lo que estas son consideradas impulsos generadores acciones que nos encaminan hacia un comportamiento determinado (citado en Buceta, 2019).

Goleman (1995) establece que las emociones son impulsos ya arraigados, decisiones tomadas instantáneamente para hacer frente a las situaciones que se nos presentan mediante determinadas acciones. Por lo tanto, estas son consideradas mecanismos de supervivencia.

De acuerdo con lo definido por Mora (2012), estas son reacciones inconscientes, que nos impulsan a realizar determinadas acciones, e interactuar con los demás y con el mundo que nos rodea (citado en Monserrate, 2023).

Así mismo, Cannon (1927) y Bard (1938) en su teoría establecen que la emoción antecede a las conductas y prepara al organismo para generar una respuesta frente a los acontecimientos en situaciones consideradas límite, es decir, la emoción sucede con anterioridad a las respuestas fisiológicas y sirve para adaptarse a la diversidad de situaciones que se le presentan (citado en Ruíz, 2019).

2.2.2. Componentes

Las emociones están divididas en tres componentes: el componente neurofisiológico, que se ve manifestado a través de respuestas involuntarias como la respiración, la sudoración, el ritmo cardíaco, etc. Estas son incontrolables y automáticas, pero pueden tratar de prevenirse o mitigarse con alguna estrategia, como podría ser la relajación; el componente conductual, que es observable y se refleja en las conductas del sujeto, aportando información sobre la emoción que se está experimentando o aquello que se piensa, como, por ejemplo: los gestos, expresiones faciales, movimientos, el tono de voz, y el lenguaje no verbal; y el componente cognitivo, también denominado sentimiento. Además, el etiquetado y clasificación emocional surge, en parte, en consecuencia del desarrollo cognitivo del lenguaje (Bisquerra, 2003; Russell, 2006, citado en Leonardi, 2015).

Según Russell (2006) todos los componentes mencionados se encuentran interrelacionados puesto que una emoción puede llegar a influir en el pensamiento, así como en las acciones del sujeto que la experimenta (citado en Leonardi, 2015).

2.2.3. Clasificación

Además, las emociones son clasificadas de variadas formas.

La primera clasificación se basa en la distinción entre emociones primarias (básicas), caracterizadas por aparecer en los primeros años, y ser universales. Además, generan una respuesta en forma de actuación y van acompañadas por ciertas expresiones faciales,

incluyendo, por ejemplo: la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira; y emociones secundarias o sociales. Estas derivan de las primarias, pero a diferencia de ellas, las secundarias no presentan expresiones faciales marcadas que las caractericen. Además, estas surgen a través de la socialización, y del desarrollo de las capacidades cognitivas. Algunos ejemplos son: la culpa, la vergüenza, el orgullo, y los celos (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010; Rusell, 2006, citado en Leonardi, 2015).

La segunda clasificación de las emociones está centrada en cómo estas afectan sobre el bienestar. Así pues, existen: las emociones positivas, las cuales tienen un impacto favorable y positivo sobre el bienestar del sujeto, como la felicidad, el amor, alegría, afecto, aceptación, etc.; las emociones negativas, las cuales no contribuyen al bienestar de la persona, son desfavorables, como el miedo, la tristeza, la depresión, culpa, asco, entre otras; y, por último, las emociones ambiguas, que mezclan elementos positivos y negativos, o son de carácter incierto/confuso, por ejemplo: la esperanza y la comprensión (Rusell, 2006, citado en Leonardi, 2015) .

Todas las emociones, poseen una función que las dota de sentido y utilidad, y que, además, es esencial para su ajuste personal y adaptación social, independientemente de su clasificación.

Las tres funciones principales que puede poseer una emoción, según Reeve (1994) son: funciones adaptativas, que preparan el organismo para hacer frente a los eventos del entorno, generando las acciones necesarias para esto, bien proveyendo al organismo de la energía necesaria o dirigiéndolo hacia la consecución del fin esperado; funciones sociales, que originan una predisposición necesaria para la aparición de conductas apropiadas, y permiten predecir el comportamiento que va asociado a las emociones previamente aparecidas y expresadas, favoreciendo así, las relaciones interpersonales; y funciones motivacionales, pues existe una relación muy próxima entre emoción y motivación, debido a que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales. Y también, una emoción puede generar la aparición de una conducta motivada, que esté orientada hacia un objetivo determinado (citado en Chóliz, 2005).

2.3. Educación emocional

Con relación a las emociones surge el concepto de educación emocional, que según Bisquerra (2003) es un proceso educativo de carácter continuo y permanente, cuyo fin es profundizar en el desarrollo emocional de forma simultánea al desarrollo cognitivo, pues

ambos se consideran elementos esenciales del desarrollo de una personalidad integral y equilibrada. Gracias a este tipo de educación se favorece el afrontamiento de ciertos retos o conflictos surgidos en la vida cotidiana, contribuyendo así, al bienestar personal y social. Por lo tanto, se considera una manera de prevención primaria de posibles problemas futuros, por ejemplo: estrés, ansiedad, depresión, agresividad, ira, frustración, entre otros.

Como es mencionado la enseñanza de este ámbito es esencial para un desarrollo integral, junto con la integración de otros aspectos. Esto mismo es establecido en el artículo 4 del Real Decreto 95/2022 del 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, que resalta como finalidad de esta etapa la consecución del desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, favoreciendo la adquisición de una autonomía personal y de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, además de un desarrollo de los valores cívicos necesarios para la convivencia.

La educación emocional posee unos objetivos generales planteados por Bisquerra (2013), estos son los siguientes: conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones que los demás experimentan, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad que permita fomentar las emociones positivas, automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc.

2.3.1. Inteligencia emocional

Además, gracias a esta educación se puede lograr un acercamiento al concepto de Inteligencia Emocional, que es según Bisquerra (2012), la capacidad de ser consciente de las propias emociones, así como de las ajenas, y la habilidad de poder regularlas adecuadamente.

Esta se considera según Mayer, Salovey y Caruso (2000) como un modelo que cuenta con 4 ramas interrelacionadas: la primera es la percepción emocional, gracias a la cual las emociones son percibidas, reconocidas, y expresadas de forma adecuada; la segunda es la facilitación emocional del pensamiento, que se caracteriza por una entrada de las emociones experimentadas y vivenciadas en el sistema cognitivo, influenciando la cognición. Esto quiere decir que las emociones dirigen la atención a la información más relevante; la tercera rama es la comprensión emocional, que consiste en el entendimiento de las señales emocionales en las relaciones interpersonales, favoreciendo la interacción: y, por último, la regulación emocional, pues los pensamientos son fundamentales para fomentar el desarrollo emocional, intelectual y personal, lo cual facilita la habilidad para manejar y gestionar las emociones de manera efectiva en diferentes contextos. Por ello, la inteligencia emocional es

un concepto complejo que abarca varias dimensiones (emociones, cognición, acción), y gracias a ella se genera un mayor conocimiento y manejo de las propias emociones, se mejora la capacidad para motivarse a uno mismo, se fomenta el reconocimiento de las emociones de los demás y se establecen interacciones positivas con los otros (citado en Oliveros, 2018).

Así mismo, para Goleman (1996), la inteligencia emocional consiste en conocer y manejar las propias emociones, así como, reconocer las de los demás, motivarse a uno mismo, y establecer relaciones interpersonales saludables y adecuadas con los otros.

2.3.2. Competencias emocionales

Otro aspecto esencial para trabajar en la educación emocional son las competencias emocionales, que son definidas por Bisquerra (2014) como competencias básicas para la vida, imprescindibles para el desarrollo integral de la personalidad, que se contempla como uno de los objetivos principales que se pretende alcanzar con este tipo de educación.

Relacionado con estas competencias, Bisquerra (2003), ha establecido cinco dimensiones básicas dentro de ellas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones se relacionan con los cinco dominios propuestos por Goleman (1995): autoconciencia emocional, gestión de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales (citado en Bisquerra, 2003). Esta última propuesta es modificada posteriormente, cuando Goleman, Boyatzis y McKee (2002) la sustituyen por una de cuatro dominios, que son: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (citado en Bisquerra, 2003).

Entre las propuestas más recientes se hallan las de Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000), Casel (www.casel.org), etc. Recogiendo las propuestas anteriores y teniendo en cuenta el marco teórico sobre la educación emocional descrito por Bisquerra (2003), se presenta la siguiente clasificación de las competencias emocionales:

En el número uno se encuentra la *conciencia emocional*, que permite conocer y nombrar las propias emociones, así como, comprender las de los demás.

En el dos, la *regulación emocional* que es la capacidad de tomar conciencia de la interacción existente entre emoción, cognición, y comportamiento, de expresar las emociones propias y ajena, regular las emociones que se experimentan logrando un autocontrol de las mismas, incluye también, habilidades para afrontar aquellas emociones consideradas negativas, y finalmente, la capacidad de generar emociones positivas de forma consciente y voluntaria dando lugar al propio bienestar.

La tercera es la *autonomía personal o autogestión*, formadas por características como la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico acerca de las normas y mensajes sociales y/o culturales, capacidad para buscar ayuda cuando se necesita y acceder a los recursos necesarios para hacer frente a diferentes situaciones, así como, una aceptación de la propia experiencia emocional, denominada autoeficacia emocional.

En el número cuatro se sitúa la *inteligencia interpersonal* que consiste en dominar las habilidades sociales básicas (por ejemplo: saludar, escuchar, utilizar las reglas de cortesía...), utilizar una comunicación adecuada, tanto en el campo expresivo (iniciar y mantener conversaciones), como en el campo receptivo (escuchar y atender a los demás), saber compartir las emociones, comportarse de manera prosocial, cooperar con los demás (respetar, ser amable...), y mantener un comportamiento asertivo, que sea equilibrado.

Por último, la quinta son las *habilidades de vida y bienestar*, encaminadas a un bienestar personal y social por medio de: una identificación a tiempo de los problemas surgidos, y por lo tanto, una resolución de estos adecuada, establecimiento de objetivos realistas y coherentes, una negociación para establecer acuerdos atendiendo también a las necesidades y opiniones de la totalidad de individuos, una capacidad de experimentar un bienestar subjetivo y transmitirlo al resto, y, finalmente, la habilidad para fluir, generando experiencias óptimas.

Por lo tanto, en el Informe a la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors, et al. 1996) es señalado que para hacer frente a los nuevos desafíos de este siglo deben establecerse nuevos objetivos en la educación, organizándose en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Pues hasta día de hoy el proceso educativo estaba centrado básicamente en el primer pilar, y en ocasiones, en el segundo, olvidándose de los dos últimos, que afortunadamente se están extendiendo más en la actualidad, viéndose muy relacionados con la educación emocional (citado en Bisquerra, 2003).

2.4. Autoestima

De acuerdo con Bisquerra (2003), para lograr una adecuada competencia emocional es necesaria una adecuada autogestión y autonomía personal, donde la autoestima es un requisito esencial.

Según Wilber (1995) la asertividad está ciertamente relacionada con las características del sujeto, que es quien valora sus atributos, y según la conciencia que posea sobre sí mismo desarrolla una autoestima positiva o negativa. Por lo tanto, este es un concepto clave para el desarrollo humano (citado en Serrano, 2014).

Por su parte, Rosemberg (1996) la define como una apreciación positiva o negativa de uno mismo, apoyada en una base afectiva y cognitiva, debido a que lo que pensamos acerca de nuestra persona tiene influencia sobre aquello que sentimos. Una definición muy similar aporta Coopersmith (1996), quien además señala que la autoestima es resultado de una experiencia de carácter subjetivo que es transmitida a los demás a través del lenguaje verbal y otras conductas que manifiestan el grado de valía que uno mismo considera poseer, llevando a cabo un juicio personal de la propia persona (citado en Serrano, 2014).

Sin embargo, Maslow (1943) entiende este concepto como una hipótesis sobre la autorrealización, creando la *pirámide de Maslow*, en la que quedan recogidas las principales necesidades del ser humano, ordenadas por orden de relevancia. En la base, están las necesidades fisiológicas, son las consideradas esenciales (alimentación, respiración, descanso). En el siguiente escalón se encuentran las de seguridad (protección en todos los ámbitos). El tercer nivel es el de la aceptación social (afecto, amor, amistad, intimidad sexual). El cuarto, es el relacionado con la autoestima (autoconocimiento, confianza, éxito, y respeto hacia uno mismo). Por último, está situada la necesidad de autorrealización (moralidad, creatividad, resolución de problemas). Manifestando que, una vez la persona ha alcanzado el último nivel, se considera que ha alcanzado su plenitud en la vida (citado en Giadás, 2022).

Además, de acuerdo con lo establecido por Sánchez Santa-Bárbara (1999), existe una línea de pensamiento que integra como parte de la autoestima la pertenencia a grupos o categorías sociales, y es llamada autoestima colectiva. Bien es cierto que la vida de un individuo está condicionada por aquellos grupos de los que forma parte y que influyen en su socialización: familia, iguales, colegio, vecindario, entre otros. Según este pensamiento se establece que, los sujetos se esfuerzan por mantener, cuidar y potenciar una imagen positiva de sí mismos. Así mismo, estos se evalúan teniendo en cuenta sus éxitos y fracasos, bien comparándose con el resto o bien con sus propios parámetros internos (citado en Serrano, 2014).

2.4.1. Proceso de formación

Coopersmith (1995) establece un proceso de formación de la autoestima de los individuos en edades tempranas, que consta de varias etapas: la primera, en la que inicia la autoestima, surge a partir de los seis meses. Los sujetos comienzan a construir un concepto propio, explorándose a sí mismos, así como, al entorno y al resto de personas. Además, el individuo reafirma su propio concepto, comenzando a diferenciar y reaccionar ante su nombre; la segunda, surge entre los tres y los cinco años, en este momento el sujeto es egocéntrico, no viendo más allá de sus propias necesidades e ideas (citado en Serrano, 2015).

Según McKay y Fanning (1999), en esta fase los niños/as reciben opiniones, apreciaciones, y críticas que podrán influir y determinar su autoestima; la tercera, aparece entre los cinco y seis años (citado en Serrano, 2014), y según Serrano (2014), es una etapa trascendental en el desarrollo de esta, pues el individuo comienza a comparar la imagen que posee de sí mismo con la imagen de aquello que desearía ser, juzgándose según su capacidad para cumplir con las expectativas existentes a nivel social y personal. Esto ocurre debido a que en esta edad aparecen las primeras relaciones de carácter no familiar; a los ocho y nueve años aparece la cuarta etapa, donde según Coopersmith (1995) comienza el proceso de autoaceptación, y forman su autoconcepto, así como, desarrollan una noción sobre su propia valía en contacto con su entorno escolar y con los iguales mediante la socialización, que influyen en este desarrollo (citado en Serrano, 2014).

Por lo tanto, la etapa de Educación Infantil es esencial para el desarrollo evolutivo de los niños, pues como señala Bautista (2020) es a esta edad cuando comienzan a establecer relaciones sociales, adquiriendo las principales normas de convivencia y respeto, así como valores universales, por lo que esta etapa se considera un momento crítico en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto (citado en Díaz, 2022). Así pues, como dice Naranjo (2007) el alumnado que posee un autoconcepto positivo es más autónomo y las opiniones del resto no les afectan en gran medida. Sienten la capacidad para hacer frente a aquello que se proponen, al igual que el alumnado con una elevada autoestima, que además tienden a estar más motivados para aprender, establecen relaciones sociales muy positivas. Sin embargo, los estudiantes con una autoestima baja tienden a sentirse más débiles y desmotivar a los demás y a ellos mismos con mayor facilidad. (Reasoner, 1982, citado en Díaz, 2022)

Palacios (1999) señala que, la autoestima no es comprensible si no es en relación con las metas que uno se propone y la importancia que le confiere el mismo sujeto a determinados contenidos frente a otros (citado en Muñoz, 2014).

Una de las cuestiones más controversiales de la autoestima es si se trata de una entidad global, con una única puntuación, o si tiene un carácter más específico, con variados dominios conductuales caracterizados por distintas valoraciones. Según los datos de las revisiones más recientes, de Harter (1998) y Schaffer (1996), la autoestima es de carácter multidimensional, con diferentes dominios, generalmente independientes los unos de los otros. Los principales son: social, físico, académico y familiar. No obstante, al mismo tiempo que niños y niñas pueden auto-valorarse en una serie de facetas distintas, van desarrollando una valoración general de sí mismos (citado en Faas, 2017). Como señala Schaffer (1996), la autoestima global no parece desarrollarse hasta los siete y ocho años, pues comienzan a poseer la capacidad para autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas (citado en Serrano y Salazar, 2017).

A estos dominios, McKay y Fanning (1999) añaden el ético, relacionado con las propias conductas, normas y valores, y el afectivo, ligado a la propia personalidad. Además, no incluyen el familiar entre estas dimensiones (citado en Serrano, 2014).

Relacionado con el dominio académico, Franco (2008) recalca que una de las finalidades más destacables de la Educación Infantil es incrementar y desarrollar todas las capacidades del individuo. Por ello, cobra gran relevancia en la educación fomentar la autoestima desde los inicios, y se considera esencial la formación del profesorado en este ámbito para poder trabajarla de la manera más óptima posible, y educando a los sujetos desde edades tempranas para que logren interiorizar y asentar las bases de una autoestima positiva (citado en Díaz, 2022)

2.4.2. Componentes

Además, la autoestima tiene tres componentes interrelacionados descritos por Roa (2013):

El cognitivo, que reúne los conocimientos que se van adquiriendo de uno mismo, y comprende tanto la habilidad cognitiva como la representación que tiene una persona acerca de sí misma.

El afectivo, que está compuesto por el sentimiento que se posee hacia uno mismo y la aceptación la propia persona que se va formando con el tiempo, y, por lo tanto, se considera como un juicio de la propia persona que depende, en gran medida, de los valores y moral que se posee.

Y el conductual, que es la manera que se tiene de actuar ante diferentes situaciones, esto se ve influido por la confianza, intención, valentía y estima que se posee de uno mismo y se refleja en las distintas acciones que el sujeto lleva a cabo (citado en Díaz, 2022).

2.4.3. Sexo-género y autoestima

Rubín (1975) define el sistema sexo-género como el proceso mediante el cual la sexualidad biológica se convierte en productos humanos y el cambio que tiene lugar entre ambos; en otras palabras, estudia la transición del sexo como una característica fisiológica (determinado por la biología), al género como una construcción social (influenciado por la cultura). De acuerdo con Caro (2002), este último sirve de criterio de clasificación para diferenciar los comportamientos socialmente aceptables para hombres y mujeres (citado en Serrano, 2014).

En el estudio de Lihua y Lizhu (2006) llevado a cabo con niños y niñas de cuatro a ocho años hay muestras de algunas diferencias existentes entre los niños y niñas en estas edades, siendo las niñas las que poseen puntuaciones superiores. Según Orenstein (1994) las niñas poseen una percepción de carácter positivo acerca de sí mismas durante edades tempranas, no obstante, es en la adolescencia temprana cuando su autoconfianza y aceptación sobre su aspecto físico se ve disminuida (Garaigordobil y Berrueco, 2007, citado en Serrano, 2014).

Según el estudio elaborado por Molina y Raimundi (2011) para las niñas los principales predictores de la autoestima global son la autopercepción de aceptación social y comportamiento, mientras que para los niños son los de la autopercepción de apariencia física. Por ello, los resultados obtenidos muestran que para las niñas cobran mayor relevancia las dimensiones sociales que las personales, esto quiere decir, que para ellas tiene un mayor peso la aceptación social por parte de los iguales y las conductas valoradas por los adultos (Harter, 1999, citado en Molina y Raimundi, 2011). En cambio, en el caso de los niños es la apariencia física lo que cobra mayor importancia, constituyendo la cara externa de uno mismo (citado en Molina y Raimundi, 2011).

Los primeros estudios acerca del papel del género en la educación se centraban, sobre todo, en las desigualdades que afectaban únicamente a las mujeres y en su tardía incorporación de estas al sistema educativo (Fernández, 1997) posteriormente, según establece Subirats (1993) se estudió la persistencia de desigualdades de género en la escuela mixta debido al currículo manifiesto o al currículo oculto (citado en Serrano, 2014). Aunque estos estudios han variado en los últimos veinte años en gran parte de Europa, en la

Educación Infantil las diferencias en la socialización masculina y femenina son la verdadera preocupación referida al género (citado en Serrano, 2014). Además, según es señalado por Serrano (2014) los temas más destacados y abordados han sido el sexismo en los cuentos infantiles y en los juegos.

Así pues, Rodríguez y Peña (2005) coinciden en que la intervención pedagógica más adecuada y necesaria es la de garantizar un trato igualitario en ambos géneros, previniendo el sexismo y la discriminación (citado en Serrano, 2014).

2.4.4. Niveles o grados de autoestima

Con relación a los niveles de autoestima, Coopersmith (1996) clasifica la autoestima en tres niveles: alta, media o baja. Estos niveles se diferencian entre sí por su influencia en la conducta de los sujetos.

Siendo las personas con autoestima alta más activas, expresivas, exitosas, sociales, suelen ser líderes, y confían en sus posibilidades, estableciendo así relaciones saludables, y poseyendo altas expectativas sobre su futuro.

En referencia a quienes poseen un nivel de autoestima medio, son personas con características similares a las anteriores, pero muestran algunas conductas inadecuadas que reflejan dificultades en el autoconcepto. Pueden mostrarse optimistas y receptivas ante las críticas, sin embargo, en muchas ocasiones, se sienten inseguros en cuanto a su valía personal, llegando a depender de la aceptación social.

Finalmente, las personas con un nivel de autoestima bajo se sienten poco atractivas, y poseen problemas para expresarse y defenderse, mostrándose pasivos por miedo a lo que el resto opine, son sensibles ante las críticas, les cuesta establecer relaciones sociales, etc. (citado en Serrano, 2014).

2.4.5. Destrezas o habilidades sociales

El concepto de autoestima se encuentra intrínsecamente relacionado con las denominadas destrezas sociales, pues estas pueden influir en los diferentes contextos relacionales del individuo (familiar, escolar...). Esto quiere decir que, el abandono escolar, violencia y ciertas perturbaciones psicológicas pueden aparecer en un futuro como consecuencia de la presencia de dificultades como violencia o inhibición excesiva en las relaciones sociales desde sus inicios. Pues las habilidades necesarias para estas relaciones pretenden ser interiorizadas desde edades tempranas para evitar problemáticas como las mencionadas (Guzmán, 2021).

Las habilidades sociales han sido definidas por varios autores:

De acuerdo con Peñafiel y Serrano (2010), una habilidad hace referencia a la posesión o no de determinadas destrezas o capacidades de carácter necesario para llevar a cabo una acción concreta. Por lo tanto, las habilidades sociales son las relacionadas con la conducta social, evidenciando que la competencia social es un conjunto de respuestas específicas a ciertos estímulos, son de carácter aprendido, y por lo tanto no se consideran como un rasgo de la personalidad.

Las habilidades sociales son definidas como: los comportamientos esenciales para comunicarse e interrelacionarse de manera efectiva y gratificante, tanto con los iguales como con los adultos (Peñafiel y Serrano, 2010).

Por su lado, Tapia y Cubo (2017) las describen como conductas de carácter verbal y no verbal, manifestadas en diversos contextos en los que sucede la interacción, se consideran respuestas concretas y presentan diferente nivel de efectividad (en función del contexto en el que sucede). Además, son adquiridas bien mediante un aprendizaje no intencional, bien mediante un entrenamiento o gracias a un aprendizaje más intencional (citado en Guzmán, 2021).

Rinn y Marke (1979), siguiendo la misma línea, señalan que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos verbales y no verbales, mediante los que los individuos aumentan su repertorio, añadiendo las respuestas observadas en otras personas. Gracias a este repertorio de conductas, se adaptan al contexto, eliminando o evitando aquello no deseado en la esfera social, y reforzando lo deseado (citado en Peñafiel y Serrano, 2010).

Así mismo, Combs y Slaby (1977) las definen como la destreza para relacionarse con los demás de una forma concreta en un contexto determinado, siendo esta conducta aprobada socialmente y válida también para el propio individuo (citado en Peñafiel y Serrano, 2010).

En resumen, según Peñafiel y Serrano (2010) las características principales para conceptualizar las habilidades sociales son: que estas se adquieren a través del aprendizaje, dependiendo en gran parte del contexto del niño o niña; poseen elementos motores y manifiestos (conducta verbal), emocionales y afectivos, y cognitivos; son respuestas específicas que surgen ante determinadas situaciones; y surgen siempre en contextos interpersonales, es decir, al estar en contacto con otras personas.

Además, las habilidades sociales están clasificadas en tres tipos o clases en función de los componentes que se ven implicados en ellas, de acuerdo con lo establecido por Peñafiel y Serrano (2010):

- Cognitivas, que son las relacionadas con los procesos de pensamiento y psicológicos.

- Emocionales, que son las relacionadas con los procesos de sentimiento, en estas están involucradas la expresión y manifestación de la gran variedad de emociones existentes.
- Instrumentales, caracterizadas por su relación con los procesos de actuación. Son las destrezas que tienen una utilidad.

Según señala Losada (2018) estas habilidades sociales se ven relacionadas con dos conceptos principalmente: competencia social y asertividad (citado en Guzmán, 2021).

2.5. Competencia social

Por un lado, la competencia social se refiere a la habilidad de actuar de forma adecuada y en el momento apropiado ante distintas situaciones sociales, dando respuestas ajustadas y equilibradas, verbales y no verbales (Cheung, Siu y Brown, 2017, citado en Gúzman, 2021).

En un contexto social esta competencia incluye, de acuerdo con lo expresado por Trianes et al. (1999), el respeto por las normas y acuerdos sociales, la capacidad para comunicarse adecuadamente, la identificación y expresión óptimas de las emociones, habilidades de ayuda a los demás que den lugar a interacciones sociales positivas y cooperativas, entre otras. Además, los sujetos que poseen una elevada competencia social tienden a responder correctamente ante las situaciones sociales, y ante sus propias emociones (citado en Benítez et al., 2012).

Para ello, García y Méndez (2017) mencionan una serie de procesos requeridos para la coexistencia en el colegio: establecer interacciones con los iguales, aprender a dialogar (escuchar y hablar), participar activamente, comprometerse responsablemente con otros/as, expresar soluciones, ideas y opiniones, aceptar que estas pueden diferir, llegar a acuerdos, y reflexionar sobre diferentes ideas, acciones y conceptos. La educación en estos aspectos debe iniciarse desde la etapa de infantil, adquiriendo así destrezas para afrontar la vida y el futuro con una mayor autonomía, e incluso facilitar la superación de ciertos problemas que pueden surgir (citado en Guzmán, 2021).

De acuerdo con Benedict et al. (2007) un adecuado desarrollo de la competencia social durante la infancia debe continuar a lo largo de la adolescencia y adultez, previniendo las conductas que pueden llegar a ser de riesgo y según señalan Monjas y González (1998), favoreciendo las relaciones interpersonales, así como, los ámbitos personal y académico (citado en Benítez et al., 2012).

Es por ello, como defiende Monjas (2002), que unas adecuadas medidas de prevención en el contexto educativo desde la infancia pueden contribuir a un comportamiento competente en el alumnado. Y aunque es cierto que existen evidencias empíricas acerca de la relevancia de trabajar la competencia social desde la niñez, no existen numerosas experiencias de intervención en España que trabajen la competencia social para prevenir la conducta antisocial en edades tempranas. Además, el impacto de unas medidas de intervención en estas fases iniciales es mayor, y puede generar unos efectos más duraderos tanto en el presente como en un futuro lejano. También, se consideran menos costosas y complejas (Benedict et al., 2007; Webster-Stratton et al., 2004, citado en Benítez et al., 2012).

2.5.1. Componentes

Así mismo, la competencia social puede desglosarse en cuatro componentes que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con ella:

- En primer lugar, las habilidades o rutinas, las cuales se enmarcan en una estrategia más amplia.
- Los objetivos sociales, estos son las metas que se esperan obtener en las interacciones sociales.
- Las estrategias o planes de acción, que buscan la consecución de un objetivo.
- Y las tareas, en las que el individuo se ve inmerso en alguna situación social.

(Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999, citado en Benítez et al., 2012).

2.6. Asertividad

Por otro lado, según Bisquerra (2003), para llegar a desarrollar una completa y óptima competencia emocional es necesaria la inteligencia intrapersonal, dentro de la cual se incluye una conducta adecuada y asertiva.

La asertividad es definida como una protección de los derechos y comunicación adecuada y directa de las ideas y emociones de uno mismo (Bigman et al., 2018, citado en Gúzman, 2021). Un individuo, según establecen Tatari et al. (2020), es considerado auto asertivo si se respeta a sí mismo y a los demás, haciendo valer sus derechos y evitando que estos sean transgredidos (citado en Gúzman, 2021). Según Samper et al (2019) la comunicación es muy necesaria para crear una ciudadanía inclusiva e igualitaria en la que los principales valores sean la convivencia democrática y comunicación respetuosa entre todos y todas (citado en Gúzman, 2021).

Peinado (2003) considera la asertividad como un concepto esencial para el proceso de socialización y convivencia, y señala algunas pautas necesarias para ser una persona asertiva, que son: saber decir “no” sin sentirse mal o culpable, saber expresar lo que se piensa o siente, decir la verdad (evitando herir al resto), relacionarse adecuadamente, hacer críticas constructivas, identificar los derechos existentes y alcanzar las metas propias sin causar daños en nadie. Además, lo relaciona con los conceptos empatía y autoestima, pues los tres pueden asemejarse y están altamente relacionados. Tal y como señala Castanyer (1996), la asertividad también implica una forma de demostrar la autoestima, pues aquellos sujetos con una autoestima más elevada suelen ser más asertivos, comunicando de manera adecuada sus puntos de vista y opiniones, mientras que, quien presenta bajos niveles de autoestima, suele tener mayores dificultades para expresarse asertivamente (citado en Rincón, 2019).

De acuerdo con Fernández et al (2020) la gamificación es una de las técnicas más utilizada actualmente en el contexto educativo para la adquisición de competencias sociales y desarrollo de una adecuada asertividad. Está basada sobre todo en tres factores: la práctica desarrollada por medio del juego, la consecución de retos, así como, el premio y desarrollo (citado en Gúzman, 2021).

2.6.1. Indicadores de asertividad

De acuerdo con Riso (1988) existen determinados indicadores verbales y no verbales de la asertividad:

- Mirar a los ojos es una cualidad de las personas asertivas, pues estas sostienen la mirada el tiempo suficiente para establecer un buen contacto.
- El volumen de la voz es mantenido y con una tonalidad adecuada, además usan adecuadamente la entonación y modulación, demostrando interés en la comunicación. Sin embargo, quienes no son asertivos emplean un volumen demasiado bajo, lo que, además de dificultar la comunicación, provoca que se vean como personas tímidas o inseguras.
- Existe una fluidez verbal, caracterizada por una adecuada espontaneidad y seguridad, sin mucha espera para dar respuestas. Al contrario que las personas inseguras que piensan en exceso antes de dar una.
- La postura recta y natural, al contrario que las personas pasivas que buscan únicamente pasar desapercibidos.
- Los gestos acompañan de forma adecuada aquello que se dice, reforzando su significado. Evitando generar desconfianza o desconcierto en quien escucha.

- Un sujeto asertivo emite o produce mensajes con un contenido verbal claro, explícito, directo, y respetuoso con los derechos de las demás personas.

(Citado en Rincón, 2019).

2.6.2. Derechos asertivos

Además, existen determinados derechos y aspectos relevantes para la asertividad descritos por Castanyer (2011), y que deben ser considerados en todo acto comunicativo y en la vida en general, como:

- Expresar aquello que se opina, cree o siente.
- Ser escuchado y tomado en serio, sin ser ridiculizado.
- Poder decir “NO” sin sentir culpa por ello.
- Cometer errores.
- Pedir información y ser informado.
- Ser independiente, poder tomar decisiones propias.
- Descansar lo que se necesite y poder aislarse.
- Superarse a uno mismo y a los demás.
- Pedir lo que se desea, sabiendo que el interlocutor también puede dar una negativa.
- Decidir qué hacer con lo que me pertenece, siempre y cuando se respeten los derechos ajenos.
- Ser tratado con respeto y dignidad, pues son aspectos esenciales para un adecuado proceso de socialización.

(Citado en Gutiérrez, 2017).

2.6.3. Tipos de conducta

Llacuna (2004) diferencia entre tres tipos de conducta: asertiva, pasiva y agresiva.

La conducta asertiva se caracteriza por ser firme al defender los derechos, expresarse de forma directa, sincera, adecuada y ajustada, siempre evitando la violación de los derechos ajenos. Sin embargo, la conducta pasiva transgrede los propios derechos pues no existe la capacidad de expresar los propios sentimientos, creencias y opiniones, o se hace sin seguridad, con miedo, y con disculpas. Por último, la conducta agresiva se caracteriza por una defensa de los derechos personales y una expresión de las propias ideas, pero de forma invasiva, inapropiada y negativa, vulnerando los derechos de los otros (citado en Rincón, 2019).

Por su lado, Palmer (1991) define la asertividad, poniendo ejemplos para los más pequeños. Creando una diferencia entre monstruos y ratones, y destacando la importancia de situarse en un punto intermedio para ser asertivo. Los monstruos son las personas poco amistosas y desagradables, que pisotean a los que les rodean. Se les considera abusones, agresivos o mandones. Sin embargo, los ratones son vergonzosos, miedosos, y aunque son muy agradables y amigables, se dejan pisotear.

Así pues, Palmer (1991) aporta ideas de cómo ser uno mismo a la vez que se es asertivo, evitando ser pasivos como los ratones o agresivos como los monstruos. Se señala que cada individuo posee unas habilidades o virtudes diferentes que aportan al individuo el poder de tomar decisiones de manera adecuada, sin miedo y siempre respetando a los demás.

Palmer (1991) también menciona que los sujetos poseemos unos derechos y responsabilidades que debemos acatar y respetar de forma responsable, resaltando el lema “Trata a los demás como quieras que te traten a ti”, pues todas las personas deben ser tratadas justamente y defender los propios derechos si estos se vulneran. Además, señala que existe la posibilidad de que los derechos y responsabilidades no sean compatibles, por lo cual debe ser el propio individuo quien tome la decisión sobre qué hacer.

Así mismo, explica que hay buenas y malas formas de solicitar lo que uno desea, por ejemplo, ir directamente al grano, siendo honesto y asertivo. Pidiendo de forma asertiva lo que se anhela hay una mayor probabilidad de conseguirlo, utilizando estructuras como: “Por favor, enséñame a hacer esto” o “me gustaría que fueras mi amigo”. De la misma forma, explica cómo decir “no” de manera óptima, lo que garantiza una mayor intimidad, posesión, autorrespeto, y control sobre tu cuerpo, además de tiempo. Decir que “no” es un derecho, y se debe utilizar siempre que lo que se está pidiendo sea ilegal, deshonesto o vaya en contra de la propia ética, moral o creencias, y se debe acompañar de una muestra de firmeza. Este debe evitarse en caso de que lo que se está pidiendo sea una responsabilidad o algo acordado previamente con el otro sujeto (Palmer, 1991).

2.6.4. Asertividad para evitar problemas en el futuro

Según señala Herrera (2020) si no existe una comunicación asertiva entre padres e hijos, pueden generarse problemas que derivarán en ciertas dificultades de carácter psicológico, social, afectivo y educativo. Por este motivo, como establece Solorzano (2018) se considera esencial utilizar técnicas de desarrollo de la asertividad adecuadas para lograr una comunicación respetuosa y adecuada, propiciando una mayor autonomía y mejora de la convivencia ciudadana (citado en Gúzman, 2021).

Además, de acuerdo con Aguilar (1987), las personas asertivas tienden a poseer un adecuado autocontrol, demostrando un control sobre sí mismas y sobre sus acciones. Sin embargo, quien carece de autocontrol y sus intereses no son apoyados, tiende a reforzar su mentalidad de víctima y carácter inseguro, creyéndose incapaz de elegir su propio destino o tomar sus propias decisiones (citado en Gaeta y Agris, 2009).

Biviana (2016) en la elaboración de su tesis demuestra cómo la comunicación asertiva enriquece la competencia comunicativa, desarrollando elementos esenciales como la adecuada expresión de emociones y sentimientos, y mejorando la comunicación entre maestros y estudiantes. Por este motivo, mejorar las relaciones interpersonales a través de la práctica e implementación de la asertividad genera una serie de beneficios que pueden ser conseguidos por medio de una implementación lúdica que contribuye a un positivo ambiente en el aula y unos adecuados procesos de comunicación (citado en Gutiérrez, 2017).

Así mismo, Naranjo (2008) asume la comunicación asertiva como una habilidad social que es trabajada y desarrollada con el objetivo de mejorar la relación con el otro y con uno mismo. Por lo tanto, una persona asertiva se caracteriza principalmente por el respeto por el otro, el control de las emociones y la aceptación (citado en Gutiérrez, 2017).

De igual forma, como establece San Marín (2003), citado en Gutiérrez (2017) la mediación es un método para prevenir y solventar conflictos, por lo que, la convivencia está ciertamente ligada a la asertividad, que busca lograr un ambiente que contribuya al respeto, tolerancia y aceptación en la sociedad, garantizando unas relaciones positivas entre la población (Gutiérrez, 2017).

La asertividad aporta diferentes medios para controlar conductas negativas y agresivas, promoviendo rutinas para ejecutar en situaciones de conflicto, como, la propuesta por Gutiérrez (2017), en la que primero, se debe evitar agredir al otro; segundo, reconocer su rabia; tercero, responder con un mensaje en primera persona con la estructura: “*Cuando* (describiendo la conducta del interlocutor) + *yo me siento* (explicación de los propios sentimiento o emociones que te genera la conducta) + *porque* (explicación de por qué la conducta genera esos sentimientos) + *y por eso me gustaría* (descripción de aquello que se debería cambiar para mejorar la situación)”. Todo esto forma parte de postulados propios de la inteligencia emocional, propios de la resolución y gestión de conflictos y emociones.

Además, una adecuada competencia social en edades tempranas se relaciona con logros académicos y sociales superiores, así como con un buen ajuste personal y social, tanto en la infancia, como en la vida adulta. Mientras que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas para los sujetos a lo largo de la vida, tales como: aislamiento social,

dificultades académicas, inadaptación escolar, problemas personales, como una baja autoestima, desajustes psicológicos, personalidad depresiva, indefensión, delincuencia juvenil, alcoholismo, suicidio, entre otros. Por todo esto, la competencia social se hace necesaria desde las etapas iniciales del alumnado para una mejoría en el control emocional y conducta, además de en la resolución de conflictos de forma asertiva (Pichardo et al., 2008).

2.7. Papel del profesorado respecto a la autoestima y asertividad

Según Broch (2014) el papel del profesorado y las familias para favorecer la autoestima en el alumnado desde las etapas iniciales debe ser conjunto. Propone para este fin, determinadas pautas, como: exigir aspectos que están dentro de sus posibilidades, mostrar apoyo de forma positiva y afectuosa, aceptarlos con sus debilidades y fortalezas, valorar sus éxitos, no ridiculizarlos en caso de fallar, atender a las necesidades y dificultades de cada uno conociendo sus intereses y ritmos, y adecuándose a ellos, darles responsabilidades que le permitan tomar sus propias decisiones, garantizar adecuadas y ajustadas relaciones en el grupo-clase, garantizar una adecuada inclusividad e integración del alumnado, aportar mensajes y normas claras y razonables.

Se considera la seguridad como el aspecto esencial para tener en cuenta a la hora de asegurar una autoestima positiva, generando relaciones positivas por medio del establecimiento de un ambiente de confianza, aceptación, respeto, y comprensión, que cree en los individuos un sentimiento de pertenencia y libertad para ser quien es (Broch, 2014).

Además, Touzard (1981), citado por Gutiérrez (2017), establece que un docente tiene un rol fundamental en la facilitación de la comunicación y las relaciones entre el alumnado, interviniendo activamente en la conversación y aportando su ayuda y sugerencias. Por lo tanto, hace uso de las herramientas pedagógicas de las que dispone para favorecer un clima mediado por los procesos de asertividad y buenas relaciones de convivencia.

En adición, según Denham et al. (2017), si el profesorado demuestra un bienestar emocional puede influir positivamente en el desarrollo emocional del alumnado (citado en Trujillo et al., 2020), por lo tanto, cuando los docentes presentan unas óptimas destrezas emocionales generan resultados favorecedores en el rendimiento académico y ambiente del aula (Durlak et al., 2011; Ros-Morente et al., 2017, citado en Trujillo et al., 2020). Sin embargo, de acuerdo con Jeon et al. (2017), en el aula se empieza a sembrar el caos cuando el profesorado no controla sus emociones ni muestra una conducta asertiva, no resolviendo los conflictos de forma adecuada (citado en Trujillo et al., 2020).

La asertividad se considera por lo tanto una competencia primordial del profesorado, pues es necesaria para establecer un vínculo efectivo con el estudiante, creando un ambiente enriquecedor para ambos. El rol del docente es el de dar paso a una comunicación funcional, en la que se respete aquello que es dicho y propicie en el alumnado una seguridad y confianza para expresarse libremente (citado por Gutiérrez, 2017).

Por este motivo, Rosal-Sánchez et al. (2018) argumentan que el profesorado debería trabajar desde su formación inicial las habilidades emocionales, aprendiendo a gestionarlas adecuadamente de forma previa a educar emocionalmente al alumnado (citado en Trujillo et al., 2020).

El discurso docente, como bien señala Gutiérrez (2017), es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues impulsa la comunicación entre estudiante-docente, y entre iguales, favoreciendo la interacción del mismo estudiante con los conocimientos adquiridos, generando hipótesis, preguntas, opiniones, y creencias, construyendo un aprendizaje significativo para la vida.

2.8. Acoso escolar

Como señaló Hidalgo (2016), el acoso escolar, o sus similares: maltrato escolar, violencia entre iguales, *bullying*, etc., se caracterizan principalmente por suceder reiteradamente, es decir, cuando una actuación de violencia sucede de forma repetida en el tiempo.

Olweus (2004), lo definió como la exposición repetida y durante un tiempo determinado de un alumno a acciones negativas por parte de otro u otros (citado en Hidalgo, 2016).

Rovira (2018), por su lado, señala que una de las formas más comunes de acoso es el acoso escolar, y lo describe como cualquier acción, maltrato o agresión, verbal o física, ejecutada en el contexto escolar (citado en González, 2022).

Posteriormente, otros autores, como Garaigordobil y Oñederra (2010), citado en Hidalgo (2016), añadieron a esta definición los principales criterios que caracterizan el maltrato entre iguales, que son:

- a) La intención del perpetrador de causar daño a la persona afectada.
- b) La disparidad de poder entre la víctima y el o los agresores.
- c) La persistencia y repetición de los ataques, así como, la selección recurrente de un individuo como objetivo de maltrato en la mayoría de las situaciones.

Por su parte, Morales (2011) argumenta que un acto se considera acoso escolar o *bullying* cuando al menos tres de los siguientes supuestos suceden: 1) la víctima se siente intimidada, 2) la persona acosada se siente excluida, 3) la víctima considera al agresor como más fuerte o superior, 4) los actos de acoso son cada vez más fuertes o intensos, y 5) el acoso ocurre en privado, sin ser presenciados por otros individuos (citado en González, 2022).

2.8.1. Tipos de acoso escolar

Olweus (1998), hizo una clasificación de los tipos de acoso, incluyendo el maltrato físico y el psicológico.

El físico, que según Teruel, (2007) es una acción intencional de un sujeto hacia otro, que genera o sitúa a la víctima en grave riesgo de sufrir un daño físico o enfermedad (citado en Enríquez y Garzón, 2015), a lo que Araos y Correa (2004) añaden que la víctima forma parte de la comunidad educativa, la agresión sucede en los espacios del centro educativo, y que puede suceder de forma directa (amenazas, agresión con utensilios, daños contra el cuerpo) o de manera indirecta (destrozo o robo de elementos ajenos) (citado en Enríquez y Garzón, 2015).

El psicológico, es definido por Enríquez y Garzón (2015) como actos que aíslan a la víctima del grupo, reduciendo o eliminando sus relaciones interpersonales por medio de humillaciones, desvalorizaciones, ignorancia hacia el individuo, etc., que disminuyen la autoestima y seguridad de la víctima, a la vez que incrementan su miedo y sumisión. También este tipo de maltrato puede ser directo, si es realizado por el acosador, o indirecto, si sucede a través de una tercera persona. Este puede denominarse también acoso social en algunos casos, pues como señala Camargo (2008), al excluir e ignorar a la víctima se le añade un componente social (citado en Enríquez y Garzón).

Posteriormente, tras ciertas revisiones, Olweus (2004) añade a estos el maltrato verbal y (citado en Hidalgo, 2016), que de acuerdo con Rojas y Zarate (2012), es el relacionado con la emisión de amenazas, insultos, palabras negativas y ridiculizantes sobre el aspecto físico, el origen, algún defecto o anomalía, una rareza... (citado en Enríquez y Garzón, 2015).

Además, Cabezas (2012) añade otro tipo de acoso escolar, que es ejercida por los docentes hacia el alumnado, demostrando un abuso de poder o autoridad que muchas veces es pasado por alto. Este tipo es doblemente grave, porque existe una relación desigual entre profesorado-alumnado (citado en Enríquez y Garzón, 2015).

Finalmente, con la aparición y expansión de las TIC y las redes sociales aparece un nuevo concepto: el ciberacoso o *cyberbullying*. Este es definido por INCIBE (2009) como:

acoso entre iguales por medio de las TIC, caracterizado por chantaje, vejaciones e insultos entre ellos y ellas (citado en Hidalgo, 2016).

2.8.2. Participantes

Hidalgo (2016) argumenta que existen principalmente tres participantes que conforman el *triángulo del bullying*, que son: víctimas, agresores y espectadores.

Entre todos ellos existen determinadas relaciones: entre el agresor y la víctima la relación existente es el propio acto de acoso; sin embargo, la relación entre agresor y espectadores varía en función de cómo reaccionen y actúen los segundos, pues si estos animan al agresor la relación es de colaboración, si no hacen nada por temor a pasar a ser víctimas la relación entre ambos es la de superioridad del agresor, y si los espectadores se enfrentan al agresor, esta superioridad desaparece y se minimiza el grado de acoso; y, por último, la relación entre víctima y espectadores puede variar, convirtiéndose los testigos en agresores si animan al agresor, en meros observadores sino actúan por miedo, y una relación de defensa si se confrontan con el agresor.

2.8.3. Acoso escolar en Educación Infantil

Según Hidalgo (2016) los estudios relacionados con el acoso escolar en Educación Infantil son muy reducidos, y la mayoría empiezan a partir de la educación primaria. Esto no quiere decir que no los haya, y todos ellos coinciden en que el acoso si existe ya en edades tempranas.

En el Proyecto sueco "Caminos hacia la victimización" llevado a cabo por Alsaker (2003) se muestra que el acoso directo, en el maltrato verbal y físico, prevalece sobre el indirecto y, sin embargo, la exclusión social es ejercida por la mayoría de los agresores de forma más indirecta. Por otro lado, en relación con los individuos sobre los que el acoso es ejercido, se observa que presentan un carácter depresivo y una mayor resistencia a ir al centro escolar. Finalmente, se señala la etapa de Infantil como momento en el que se inician los casos de acoso (citado en Hidalgo, 2016).

Por esto, Hidalgo (2016) considera posible, necesario, y realista llevar a cabo propuestas educativas de intervención y prevención que reorienten las conductas negativas del alumnado.

3. Propuesta de intervención

3.1. Objetivos

Los objetivos más destacables de la propuesta de intervención del presente Trabajo Fin de Grado (TFG), se exponen a continuación divididos en: general y específicos.

3.1.1. General

Mejorar la convivencia en el aula de Educación Infantil a través de la educación emocional, de competencias interpersonales e intrapersonales.

3.1.2. Específicos

- Adquirir estrategias y técnicas para fomentar una autoestima saludable.
- Establecer relaciones sociales positivas a través de la asertividad.
- Prevenir futuras problemáticas derivadas de una inadecuada gestión de las emociones.

3.2. Justificación

Se considera fundamental abordar la asertividad y autoestima durante esta etapa educativa (3º de Educación Infantil), puesto que son aspectos clave en el desarrollo emocional y social de los niños, considerando que es en este periodo cuando los individuos están asentando y formando las bases de su personalidad, su forma de relacionarse con los demás y su percepción de sí mismos. Por lo tanto, trabajar en ello proporciona ya a estas edades las herramientas necesarias para establecer relaciones sanas con los demás, expresar sus necesidades de manera adecuada y formar una imagen positiva de sí mismo

Mediante esta propuesta, se busca prevenir problemas futuros que pueden surgir a causa de una falta de asertividad y una baja autoestima, ayudando a prevenir problemas de conducta tales como la agresividad o la sumisión excesiva, brindando a los estudiantes técnicas y estrategias que les permitan expresar sus opiniones y emociones de forma adecuada, así como fomentar una imagen positiva de sí mismos desde temprana edad. A través de un enfoque basado en la empatía y la comunicación efectiva, se espera promover un clima de respeto mutuo y confianza en el aula, sentando las bases para un desarrollo integral y saludable de los niños. Puesto que, es el alumnado que expresa sus sentimientos y necesidades de forma adecuada el que tiende a tener menos problemas y desacuerdos con sus iguales, resolviendo así los conflictos de manera pacífica y constructiva.

Por un lado, la autoestima es vital para la salud emocional y el éxito en la vida, por ello, los sujetos con esta desarrollada positivamente, poseen una elevada confianza en las propias habilidades, se perciben a sí mismos como más capaces de hacer frente a los retos propuestos y son más resistentes en tiempos de adversidad.

Por otro lado, la carencia de estas habilidades es un factor de riesgo de *bullying*, y debe trabajarse para lograr personas asertivas que posean una autoimagen positiva y defiendan sus derechos, opiniones y creencias ante el resto.

En conclusión, un temprano contacto y profundización en los conceptos de asertividad y autoestima puede ser determinante en las habilidades socioemocionales del alumnado, tanto en el presente como en un futuro. Generando personas que defiendan sus derechos, así como respeten los del resto, personas empáticas y con un autoconcepto positivo.

3.3. Contextualización

3.3.1. Características del centro

El CPI La Jota está situado en la calle Balbino Orensanz 3/5, limitado por las calles Joaquín Numancia, Asunción Delmás y Manuel Viola. Este barrio está situado en la margen izquierda del río Ebro.

El nivel cultural y socioeconómico de los vecinos del barrio se puede considerar medio y medio-alto. Además, la población se ha rejuvenecido estos últimos años con la llegada al barrio de familias que han adquirido su vivienda en los nuevos edificios construidos principalmente en los alrededores del colegio. Así mismo, debemos considerar significativa la población inmigrante que asiste a las aulas del centro.

En el entorno más próximo al centro se encuentran una gran variedad de servicios, como: el pabellón polideportivo municipal La Jota (integrado en el recinto escolar), el centro de salud La Jota, el instituto IES Pilar Lorengar, las piscinas municipales, el centro de la tercera edad La Jota, así como, otros centros públicos de primaria: La Estrella, Marie Curie y Vadorrey.

El centro cuenta además con un gran número de parques y zonas verdes cercanas, destacando el parque de Oriente, parque del Jotero y la ribera del Ebro.

Este colegio es defensor del modelo de escuela pública entendiendo como aquel colegio que tenga como principal objetivo la educación en la libertad, el pluralismo, la tolerancia y el respeto a las diferencias entre los individuos y entre los pueblos.

Sus principios más destacados son: lograr una escuela que pedagógicamente desarrolle las inteligencias múltiples, el espíritu crítico de sus alumnos y el conocimiento científico de la realidad, que se relacione directamente con su entorno y sepa dar respuesta a las diferentes necesidades y recoger las variadas aportaciones culturales, que defienda la libertad de cátedra reconocida en la Constitución Española, y posee un carácter aconfesional.

Además, el centro cuenta con distintos programas, como: de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, de desarrollo de capacidades y profundización de conocimientos, de apoyo educativo y refuerzo, de anticipación de la segunda lengua: francés, de bibliotecas escolares, de Integración de Espacios Escolares - PIEE, entre otros.

3.3.2. Características del alumnado

El grupo experimental, en el que se lleva a cabo la propuesta, está conformado por 19 alumnos y alumnas, siendo 12 chicos y 7 chicas, y posee una gran riqueza intercultural, con alumnado proveniente de familias de Gambia, Marruecos, Senegal, China, y Nicaragua, aunque sólo una alumna nacida fuera de España. Esto no supone ningún problema en la comunicación puesto que todos ellos dominan el idioma aquí utilizado.

Además, es un grupo muy heterogéneo, con muy diversas características en sus formas de pensar y hacer. Además, existen situaciones familiares muy variadas, con alumnado con familias desestructuradas.

Se caracteriza por ser una clase muy dinámica, en la que el alumnado posee un papel muy activo cooperando entre ellos, y aportándose la ayuda necesaria. Es un grupo muy enérgico, en el cual la atención difiere con gran rapidez y, por lo tanto, se requieren prácticas en las que los alumnos/as posean un papel principal, y que no posean una duración excesiva.

Teniendo en cuenta el ámbito afectivo, algún alumno/a sigue mostrando un apego ansioso, muy aferrado a su familia (sobre todo, a sus madres), pero en su mayoría muestran una mayor independencia afectiva. Bien es cierto, que las relaciones afectivas del alumnado se ven muy condicionadas según la familia a la que pertenecen, el trato que les ofrecen, así como el modelo que se les aporta (existiendo un mimetismo con respecto a sus figuras de apego). Existen vínculos afectivos positivos entre los iguales, y de estos con la maestra, pues, además, el grupo no ha cambiado desde 1º de Infantil que iniciaron su etapa en el centro, y la maestra es la misma. Comienzan en esta edad a poseer una noción de justicia, respetan las diferencias, desarrollan su empatía, aprenden a disculparse, así como a elogiar al resto. Igualmente, en esta etapa, conocen sus emociones y saben expresarlas, aunque aún requieren de un adecuado control y gestión de las mismas.

En el desarrollo social, existe una positiva cohesión entre el grupo, mostrando empatía, una moral más desarrollada, ayuda mutua y colaboración, en la mayoría de ellos. Además, juegan todos juntos, conociendo y estableciendo reglas adecuadamente, a actividades como el *pilla pilla*, o *el suelo es lava*, aunque también a peleas (esto se debe a que gran parte del alumnado ha sido apuntado a la extraescolar de karate). Aunque también, realizan juego simbólico sobre todo en el momento de juego por rincones. Cabe destacar también que su habilidad de compartir está muy desarrollada, y no suelen surgir discusiones acerca de este aspecto. Por lo tanto, en este curso se aprecian unas amistades ya definidas, así como, una habilidad de comunicarse y expresarse eficazmente con el resto. Ha de destacarse que, existe alumnado conflictivo que afecta al ritmo del aula, tanto molestando al resto, como a la propia maestra, a la que en ocasiones ponen a prueba o retan con sus actuaciones, o palabras.

Por su lado, el grupo control, es el conformado por la otra vía del mismo curso del centro. También constituido por 19 alumnos y alumnas, de los cuales son: 10 niños y 9 niñas, de características muy similares a las del grupo experimental.

3.4. Metodología

Se va a llevar a cabo una propuesta de intervención caracterizada por una metodología activa, en la que el alumnado pueda participar, y adquieran los valores esperados, aprendiendo mediante juegos y actividades. De esta forma, se define como una propuesta didáctica, a la vez que lúdica, puesto que aprenden de forma inconsciente mientras se divierten. Tiene un carácter motivador, que mantiene a los escolares conectados y entusiasmados por conocer qué sesión será la próxima.

Se podría clasificar también dentro de la estrategia educativa conocida como gamificación, pues se pretende abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego, logrando así una inmersión mayor del alumnado en los retos propuestos. Es una manera muy atractiva de interiorizar los conceptos que se desean trabajar y permite obtener un *feedback* inmediato a los individuos que participan en las actividades, además de un aprendizaje significativo en el que los individuos son los protagonistas de su propio aprendizaje.

3.4.1. Sesiones

Todas las sesiones van relacionadas con los objetivos establecidos para la propuesta de intervención, tratando así de mejorar en el alumnado determinadas habilidades sociales,

trabajando y reforzando los pilares principales que sustentan este TFG: la autoestima, y la asertividad. Puesto que, en este sentido se puede lograr que el alumnado aprenda a autogestionarse, así como, desarrolle su capacidad de socialización de forma adecuada, asegurando una convivencia positiva en el aula, y evitando conflictos mayores en un futuro próximo o lejano.

Previamente al inicio de esta se va a realizar un cuestionario, elaborado por Serrano (2014) (Véase *Anexo 1*), al alumnado de las dos vías de tercero de Educación Infantil del centro, siendo una de ellas el grupo control, en la que no se van a poner en práctica las sesiones, y el grupo experimental, en el que sí se llevarán a cabo. Finalmente, se realizará de nuevo, comprobando si la propuesta presenta cambios significativos en el alumnado del grupo experimental con respecto a lo obtenido anteriormente y en contraste con el otro aula. Este cuestionario (Véase *Anexo 2*) ha sido adaptado para su puesta en práctica, con imágenes que facilitan su comprensión, y realizado con una organización en pequeños grupos. Hay 21 preguntas y para cada una de ellas existen tres respuestas posibles: *sí/siempre* (color verde), *a veces* (color naranja), *no/nunca* (color rojo).

Se van a realizar cuatro sesiones, detalladas a continuación:

Tabla 1

Detalles sesión 1

Sesión 1
Descripción
<p>En esta sesión, se pide al alumnado que se sitúen en la asamblea, se explica de forma sencilla la propuesta que se va a llevar a cabo y se introducen tres iniciativas que van a ser transversales, pues van a utilizarse en el aula a lo largo de la extensión de la propuesta de intervención.</p> <p>La primera iniciativa consiste en: un cartel de normas asertivas, y otro cartel con estrategias para solucionar conflictos, situados en la zona de la asamblea del aula, para poder consultarlos siempre,</p> <p>La segunda, es una caja con cuatro apartados, y dentro de cada uno de ellos, tarjetas con las palabras: “GRACIAS”, “PERDÓN”, “NO” y “TE QUIERO”. Así pues,</p>

las pueden usar en situaciones en que estas encajen, poniendo su nombre detrás y entregándosela a un/a compañero/a.

La última, consiste en que el protagonista (*la estrellita*) de la asamblea, diferente cada día, al llamar a sus compañeros para que coloquen su foto en el dibujo del colegio (al pasar lista), haga un cumplido a cada uno de ellos.

Recursos	Duración	Espacios
<ul style="list-style-type: none"> - Cartel con normas asertivas. - Cartel de resolución de conflictos. - Caja separadora. - Tarjetas con las palabras: “GRACIAS”, “PERDÓN”, “NO” y “TE QUIERO”. 	30 minutos.	Aula habitual, en el área de asamblea.

(Véase Anexo 3)

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Detalles sesión 2

Sesión 2
<p>Descripción</p> <p>En esta sesión se inicia situando al alumnado en la asamblea.</p> <p>Posteriormente, se enseña el cuento que se va a leer, <i>Cosas que me gustan de mí</i>, de Trace Moroney, y se les pregunta qué ven en la portada, y de qué creen que puede tratar, a modo de lluvia de ideas, estimulando su capacidad reflexiva y de elaborar hipótesis.</p>

Tras esto, se inicia la lectura. Al finalizar se pregunta acerca de qué han entendido del cuento, y se reflexiona sobre el amor hacia uno mismo, y otros aspectos del cuento.

Por último, se lleva a cabo un juego para el cual el alumnado se organiza en un círculo de forma ordenada, y se posee un ovillo de lana, el cual coge primero *la estrellita* del día. Cuando se tiene el ovillo se dice en voz alta alguna cualidad o característica positiva de uno mismo, con posterioridad, este se pasa al compañero/a que se deseé. Por lo tanto, el producto es una red de los aspectos positivos del alumnado, la red de la autoestima.

Finalmente se proyecta en la pantalla la canción *Somos únicos*, https://youtu.be/k1TV59mQfa?si=OrxUJLK6KFM3_HIP, y mientras la escuchan pueden bailar.

Recursos	Duración	Espacios
- Pantalla digital con el cuento <i>Cosas que me gustan de mí</i> , de Trace Moroney. - Ovillo de lana.	45 minutos.	Aula habitual, en el área de asamblea.

(Véase Anexo 4)

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Detalles sesión 3

Sesión 3
Descripción
En esta sesión se inicia organizando al alumnado en la asamblea. Con posterioridad se muestra el cuento que se va a leer, <i>Quiero ser como Mero</i> , de elaboración propia, y se les pregunta qué ven en la portada, y qué temas creen que puede abordar, estimulando su capacidad reflexiva y de elaborar hipótesis mediante esta lluvia

de ideas. Este cuento está adaptado a la edad del alumnado, y en él se presentan los tres estilos de comunicación: agresivo, representado por un dragón; pasivo, representado por una tortuga; y assertivo, representado por un niño. Tras esto, se explican y se reflexiona sobre los tres personajes y que representa cada uno, debatiendo acerca de lo que han escuchado.

Finalmente, se distribuye al alumnado en un semicírculo y se realiza en la pantalla digital un juego en el que se les leen diferentes frases y de uno en uno deben elegir a qué personaje se ajusta mejor cada una.

Antes de cerrar la sesión, se repasan rápidamente las iniciativas transversales propuestas en la primera sesión.

Recursos	Duración	Espacios
- Cuento: <i>Quiero ser como Mero.</i> - Pantalla digital, para el cuento y juego.	45 minutos	Aula habitual, en el área de asamblea.

(Véase Anexo 5)

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Detalles sesión 4

Sesión 4
Descripción
Para la última sesión, también se sitúan en la asamblea. Está conformada de dos partes: La primera de ellas es la lectura y reflexión sobre el cuento <i>Yo voy conmigo</i> de Raquel Diaz Reguera, cuya trama es una niña que intenta cambiar todas sus cualidades y atributos que le sugieren los demás para ser vista por el chico que le gusta, pero al final se da cuenta que todo eso es precisamente lo que a ella le gusta de sí misma y que no

debe cambiarlo. Previamente a la lectura, se sigue la misma línea que en las anteriores sesiones, preguntando qué ven en la portada, y qué creen que va a ocurrir, iniciando una lluvia de ideas. Y de forma posterior, se les pregunta qué han entendido del cuento, y qué opinan.

La segunda parte consiste en un juego en el que los niños deben tirar un dado de grandes dimensiones que tiene tres colores (rosa, verde y azul), por turnos y dispuestos en círculo, así pues, hay tres tipos de cartas con diferentes retos, cada una es de uno de los colores del dado. El color verde corresponde a la categoría *¿Qué harías?*, en la que hay escritas diferentes situaciones acompañadas de un dibujo y a quien le toca debe decir qué haría en dicha situación; el color rosa es el propio de cartas con una frase escrita y tres opciones de los estilos de comunicación (dragón-agresivo, tortuga-pasiva, y niño-asertivo), debiendo decidir cuál corresponde a cada frase; y el azul son situaciones acompañadas de dibujos, en ellas se debe explicar cómo se siente la persona que experimenta dicha situación, representándolo también con gestos o expresiones faciales.

Recursos	Duración	Espacios
<ul style="list-style-type: none"> - Cuento: <i>Yo voy conmigo.</i> - Pantalla digital para su proyección. - Dado de grandes dimensiones forrado con los colores verde, azul, y rosa. - 3 tipos de tarjetas: rosas, verdes, y azules. 	45 minutos.	Aula habitual, en el área de asamblea.

(Véase Anexo 6)

Nota. Fuente: elaboración propia

3.4.2. Cronograma

Las sesiones se van a implementar a lo largo del mes de marzo del curso escolar 2023-2024, los días 5, 12, 19 y 26, concretamente en la hora de *Valores éticos*, que es los martes en horario de 12:30 a 13:30. Bien es cierto, que el cuestionario sobre la autoestima se realiza el martes previo, y el martes 9 de abril se lleva a cabo el cuestionario final que determina los resultados de la propuesta.

Figura 1

Cronograma de las sesiones

Marzo 2024						
LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SÁB	DOM
				1	2	3
4	SESIÓN 1 	5 	6	7	8	9 10
11	SESIÓN 2 	12 	13	14	15	16 17
18	SESIÓN 3 	19 	20	21	22	23 24
25	SESIÓN 4 	26 	27	28	29	30 31

Nota. Fuente: elaboración propia en Canva

3.5. Evaluación

En cuanto a la evaluación de esta propuesta, tomará como referencia los objetivos planteados y será de carácter global, continuo y formativo. La principal técnica utilizada para esta es la observación directa y sistemática, atendiendo a los resultados que se van obteniendo, anotándose en un cuaderno de seguimiento aquello que se considera más destacable.

La evaluación va a estar dividida en tres momentos diferentes: la evaluación inicial, procesual y final.

La evaluación inicial se lleva a cabo por medio del cuestionario sobre la autoestima, que es realizado en el grupo experimental y en el grupo control (en ambas aulas). Así queda registrada la respuesta de cada sujeto, conociendo el grado en el que se encuentra cada uno.

La evaluación procesual, pues durante las sesiones que se van a realizar se observará al alumnado del grupo experimental, y el grado en que consiguen los objetivos propuestos, esto quedará reflejado en una escala de valoración del alumnado con las categorías *conseguido*, *en proceso*, y *no conseguido*. Por lo tanto, no existe una evaluación concreta de cada sesión, sino que, lo que cobra relevancia es la eficacia global de la propuesta que refleje la consecución de lo propuesto. (*Véase Anexo 7*)

Y la evaluación final, que es realizada por medio del cuestionario utilizado en la inicial, comprobando si mediante las sesiones implementadas los resultados obtenidos han experimentado alguna mejoría, y contrastándolos con los del grupo control, en el cual la propuesta no se ha llevado a cabo.

Así mismo, también se va a evaluar, por medio de una rúbrica, la propuesta de intervención, a modo de autoevaluación, de forma que, se podrá comprobar si ha sido satisfactoria o no, qué ha funcionado, qué se debe mejorar, y si cumple con los objetivos planteados. (*Véase Anexo 8*)

3.5.1. Resultados encuestas

La encuesta se realizó con 38 alumnos y alumnas de 5 años (3º de Educación Infantil), de los cuales 19 conforman el grupo experimental, y los otros 19 el grupo control.

Tras la implementación de la propuesta, los resultados obtenidos en las encuestas demuestran cierto grado de efectividad de la misma, pues el grupo experimental obtiene unos resultados más elevados que los obtenidos de forma previa a haber realizado las sesiones.

Esto evidencia que, en cierto modo, la intervención ha tenido unos resultados positivos, aunque, bien es cierto que debería ser continuada a lo largo del tiempo para lograr una mayor y más profunda interiorización de los conceptos trabajados.

Salvo en las preguntas 5: *Mi familia me quiere mucho*, y 12: *Siempre digo la verdad*, en las que las respuestas obtenidas son inferiores, y en la 8: *Hago bien mis trabajos de clase*, que se mantiene estable posteriormente a la implementación de las actividades e iniciativas, las demás han obtenido una mejoría en cuanto a los resultados.

Así mismo, es relevante destacar que el grupo control parte de una base superior de la que el grupo experimental posee al inicio tras lo reflejado en las encuestas iniciales. Sin embargo, posteriormente a la implementación del proyecto, se encuentran unos resultados

equilibrados entre ambos, y en un poco más de la mitad de las preguntas (en 12 de ellas), es el grupo control el que posee unos resultados superiores, demostrando una eficacia de la propuesta.

Tabla 5

Respuestas pregunta 1

1. Me gusta mi cuerpo				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	12	16	14	15
A veces	5	3	3	4
Nunca/Nó	2	0	2	0

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Respuestas pregunta 2

2. Soy un niño o niña importante				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	7	11	8	11
A veces	10	8	9	8
Nunca/Nó	2	0	2	0

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Respuestas pregunta 3

3. Mi maestra dice que trabajo bien				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo	Resultados grupo control

			experimental	
Siempre/ Sí	9	10	14	11
A veces	8	9	4	7
Nunca/N o	2	0	1	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Respuestas pregunta 4

4. Lo paso bien con otros niños y niñas				
Categorí as	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/ Sí	11	16	14	16
A veces	7	3	4	2
Nunca/N o	1	0	1	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 9

Respuestas pregunta 5

5. Mi familia me quiere mucho				
Categorí as	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/ Sí	17	17	17	17
A veces	2	2	1	2
Nunca/N o	0	0	1	0

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Respuestas pregunta 6

6. Me veo guapo o guapa				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	12	17	13	16
A veces	7	2	5	2
Nunca/Nó	1	0	1	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 11

Respuestas pregunta 7

7. En casa estoy muy contento o contenta				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	10	11	12	11
A veces	8	8	6	8
Nunca/Nó	1	0	1	0

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 12

Respuestas pregunta 8

8. Hago bien mis trabajos de clase				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	12	8	12	9
A veces	6	10	6	9
Nunca/Nó	1	1	1	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Respuestas pregunta 9

9. Tengo muchos amigos y amigas				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	11	15	17	14
A veces	6	3	2	4
Nunca/Nó	2	1	0	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Respuestas pregunta 10

10. Juego mucho en casa				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	14	14	15	14
A veces	4	4	3	4
Nunca/Nó	1	1	1	1

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 15

Respuestas pregunta 11

11. Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	12	11	13	12

A veces	6	7	5	6
Nunca/N o	1	1	1	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 16

Respuestas pregunta 12

12. Siempre digo la verdad				
Categorí as	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/ Sí	12	15	11	15
A veces	6	3	8	3
Nunca/N o	1	1	0	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 17

Respuestas pregunta 13

13. Me gusta ir al colegio				
Categorí as	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/ Sí	8	16	13	15
A veces	7	2	4	2
Nunca/N o	4	1	2	2

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

Respuestas pregunta 14

14. Los otros niños y niñas quieren jugar conmigo en el recreo				
Categorí	Grupo	Grupo control	Resultados	Resultados

as	experimental		grupo experimental	grupo control
Siempre/ Sí	12	14	15	14
A veces	6	4	3	5
Nunca/N o	1	1	1	0

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 19

Respuestas pregunta 15

15. Hablo mucho con mi familia				
Categorí as	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/ Sí	12	9	16	11
A veces	7	8	2	6
Nunca/N o	0	2	1	2

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 20

Respuestas pregunta 16

16. Soy un niño limpio o una niña limpia				
Categorí as	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/ Sí	10	14	14	14
A veces	6	5	5	5
Nunca/N o	3	0	0	0

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 21

Respuestas pregunta 17

17. Me río mucho				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	8	12	14	12
A veces	9	6	5	7
Nunca/Nó	2	1	0	0

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 22

Respuestas pregunta 18

18. Me gustan las tareas del colegio				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	8	14	12	14
A veces	8	4	4	4
Nunca/Nó	3	1	3	1

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 23

Respuestas pregunta 19

19. Soy valiente				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	6	9	13	10
A veces	10	9	6	9
Nunca/Nó	3	1	0	0

o				
---	--	--	--	--

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 24

Respuestas pregunta 20

20. Me porto bien en casa				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	6	9	9	8
A veces	9	9	10	10
Nunca/No	4	1	0	1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 25

Respuestas pregunta 21

21. Me gusta dar muchos besitos				
Categorías	Grupo experimental	Grupo control	Resultados grupo experimental	Resultados grupo control
Siempre/Sí	13	13	14	13
A veces	4	3	4	3
Nunca/No	2	3	1	3

Nota. Fuente: elaboración propia.

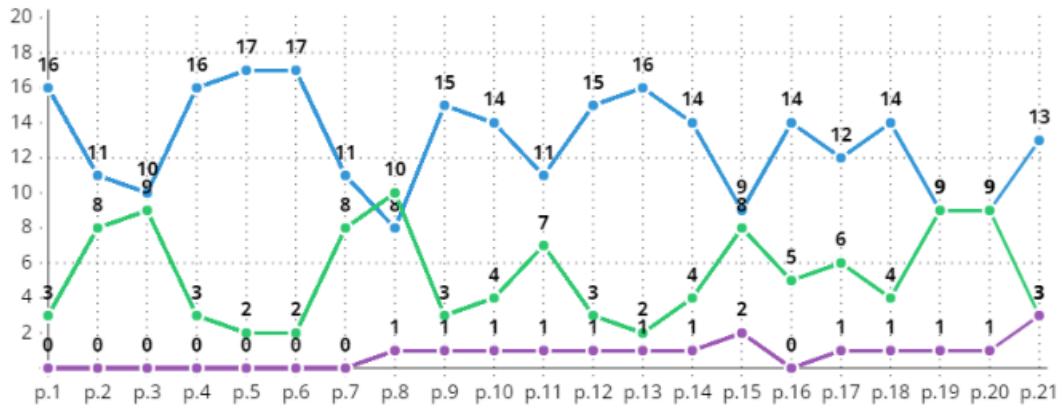
Así pues, los resultados organizados por grupos se muestran por medio de gráficos de líneas, donde el *eje X* hace referencia a las preguntas realizadas en la encuesta y el *eje Y* al número de alumnos y alumnas que responden a cada una de estas. Además, se clasifican en las categorías *Siempre/Sí* (color azul), *A veces* (color verde) y *Nunca/No* (color morado). A continuación, se muestran las respuestas obtenidas recogidas en los diagramas por grupos:

Figura 2

Gráfica respuestas iniciales grupo control

GRUPO CONTROL

Resultados sin implementación



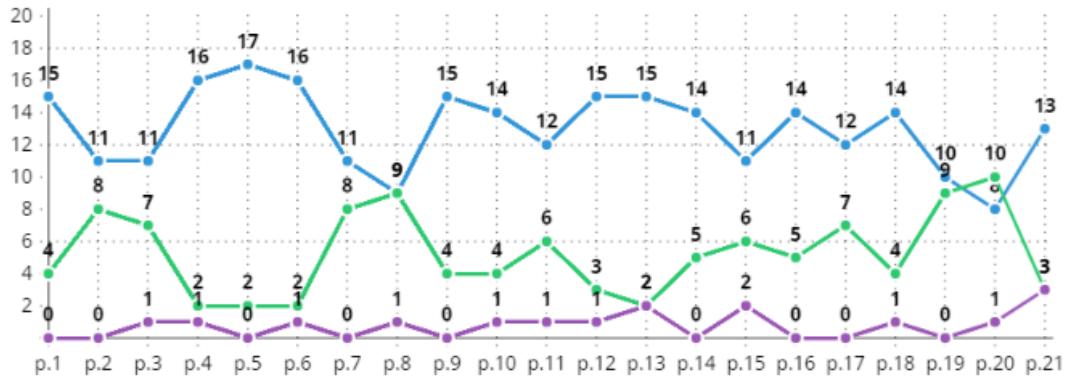
Nota. Fuente: elaboración propia a través de *charts.livegap*.

Figura 3

Gráfica respuestas finales del grupo control

GRUPO CONTROL

Resultados finales, sin implementación



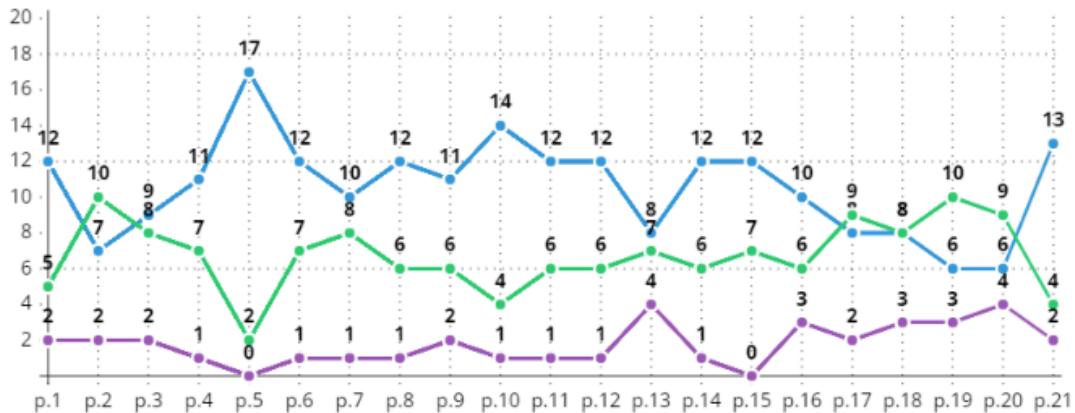
Nota. Fuente: elaboración propia a través de *charts.livegap*.

Figura 4

Gráfica respuestas iniciales del grupo experimental, previas a la intervención.

GRUPO EXPERIMENTAL

Resultados previos a la implementación



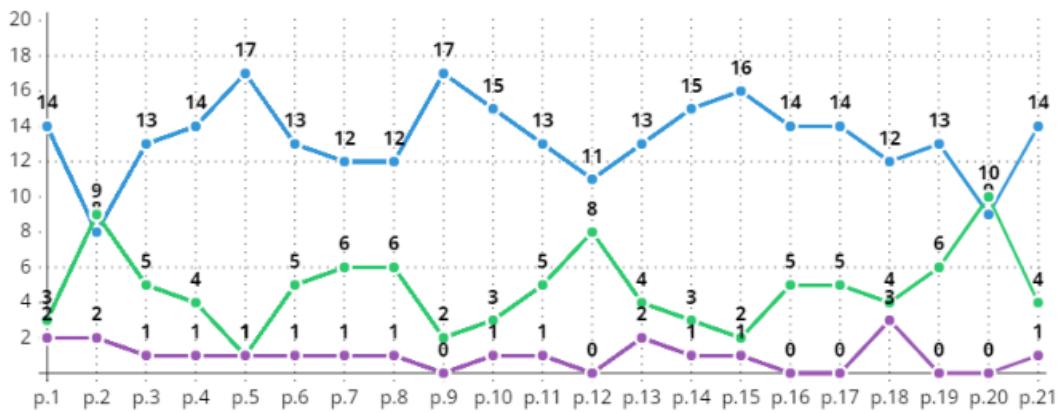
Nota. Fuente: elaboración propia a través de *charts.livegap*.

Figura 5

Gráfica respuestas finales del grupo experimental, posteriores a la intervención.

GRUPO EXPERIMENTAL

Resultados posteriores a la implementación



Nota. Fuente: elaboración propia a través de *charts.livegap*.

En resumen, se considera que la propuesta posee una cierta efectividad, pero debería implementarse más a largo plazo, alcanzando unos resultados más visibles y una mayor comparación entre los grupos experimental y control. No obstante, queda clara la relevancia de llevar a cabo propuestas de este carácter en Educación Infantil, puesto que son motivantes en el alumnado y obtienen unos resultados gratificantes.

3.6. Conclusiones

La realización del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) ha puesto de manifiesto la importancia e idoneidad de abordar los conceptos de asertividad y autoestima como habilidades sociales fundamentales a desarrollar desde la infancia. Puesto que, gracias a la investigación de carácter teórico y a la implementación de la propuesta se confirma que estas son cruciales para una adecuada convivencia y relaciones sociales, así como, para lograr una gestión óptima de uno mismo y de los conflictos interpersonales.

La propuesta de intervención presenta un carácter novedoso pues el concepto de asertividad no es abordado habitualmente en las aulas de infantil, por lo que, se considera como contribución significativa en el proceso educativo. Además, la autoestima, aunque es más trabajada en los centros educativos, también se presenta como una práctica innovadora al iniciarse en las primeras etapas.

Por un lado, los puntos fuertes de este Trabajo Fin de Grado podrían considerarse el ajuste y adaptación de estos conceptos tan complejos al alumnado de cinco y seis años del centro, a través de sesiones de carácter lúdico y motivador, que generan una interiorización automática de técnicas y estrategias que fomenten el bienestar individual y grupal. Así mismo, la variedad de recursos estimulantes que se presentan puede ser muy enriquecedora y alentadora para los individuos.

Por otro lado, el mayor punto débil encontrado es la escasa disponibilidad de tiempo en el centro para poder implementar más sesiones y observar los resultados que se obtienen a largo plazo. Relacionado con las debilidades, se encuentran ciertas dificultades que, en general, no han sido significativas, puesto que han podido ser solventadas eficazmente. Estas son: la conducta disruptiva de algún niño del aula, y, al inicio la problemática para entender cómo realizar el cuestionario, debido a que la tabla de doble entrada era novedosa para el alumnado, aunque enseguida comprendieron su funcionamiento. Aunque, relacionado con la propia práctica, la mayor complicación es la falta de prácticas relacionadas con la temática propuesta para tomar referencias o tener cierta inspiración.

En cuanto a las prospectivas de futuro, sería idónea una continuidad de la propuesta, así como una aplicación de esta en otros cursos y contextos educativos, así mismo, es necesaria la mejora continua de las prácticas de acuerdo con los resultados obtenidos, así como, el *feedback* aportado por el alumnado. Se requeriría de una propuesta más extensa en el tiempo para evaluar el impacto de la misma a largo plazo, así como, la influencia de esta en el

desarrollo socioemocional del alumnado, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal.

En conclusión, este Trabajo Fin de Grado junto con la presente propuesta de intervención constituyen una aportación valiosa, de carácter teórico y práctico al campo educativo, por lo cual se considera esencial su continuidad, aplicación en otros contextos, y mejora, para una promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas que contribuya a la creación de una convivencia y relaciones respetuosas e igualitarias.

4. Referencias bibliográficas

- Benítez, J. L., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., Corredor, G. A. (2012). Mejora de la competencia social en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 2012, 205-213.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233.
- Broch, M. R. (2014). *La autoestima en niños de 4-5 años, en la familia y en la escuela*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.
- Buceta, R. (2019). *Propuesta de unidad didáctica sobre las emociones en Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Cifuentes, D. (2015). *Desarrollo socio-afectivo. Primera infancia*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Díaz, L. (2022). *Propuesta de intervención psicoeducativa para la elaboración de un programa de desarrollo de la autoestima y autoconcepto en el alumnado de Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Cerdas, J., Polanco, A., y Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26(1), 169-182.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.
- Faas, A. E. (2017). El conocimiento de sí mismo: Autoconcepto y Autoestima. En *Psicología del desarrollo de la niñez* (pp. 241-246). Editorial Brujas.

- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.
- Giadás, O. (2022). *Un programa para trabajar la autoestima en Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Vergara.
- González, D. J. (2022). *Una revisión de la presencia del acoso escolar en los grados en educación infantil y primaria de la Universidad de Valladolid*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Gutiérrez, L. (2017). *Comunicación asertiva: análisis bibliográfico de las propuestas pedagógicas implementadas en el aula para lograr contextos educativos de sana convivencia en el desarrollo de una comunicación asertiva*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Hidalgo, I. (2016). *Previniendo el acoso escolar desde la etapa de Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja.
- Molina, M. F. y Raimundi, M. J. (2011). Predictores de la autoestima global en niños de escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diferencias en función del sexo y la edad. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 1-7.
- Muñoz, R. (2014). *El autoconcepto y la autoestima en niños y adolescentes con TDAH*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Monserrate, A. (2023). *Emociones a través de la literatura infantil usando el libro álbum*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Longo, B. (10 de agosto de 2020). *Qué es la emoción en psicología*.
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de la República, Uruguay.
- Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2022). Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 17 de junio de 2022, 20777-20866.
- Palmer, P. (1991). *El ratón, el monstruo y yo: asertividad para jóvenes*. Editorial Promolibro.

- Peinado, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes: cómo trabajar la asertividad en educación infantil. *Revista de Antropología Experimental*, 15(17), 213-223.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). Las habilidades sociales. En *Habilidades sociales* (pp. 7-45). Editorial Editex.
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F., y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 441-452.
- Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022, 14561-14595.
- Rincón, A. P. (2019). *Cartilla pedagógica para el desarrollo de la comunicación asertiva en maestras y maestros de educación infantil del jardín Alcalá Muzú de la secretaría distrital de integración social*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Ruiz, L. (2019). *La teoría de Cannon-Bard sobre las emociones*. Portal Psicología y Mente.
- Saldarriaga, P. J., Bravo, G. R., Loor, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio De Las Ciencias*, 2(3), 127–137.
- Serrano, M. G. y Salazar E. I. (2017). *La crianza materna en niños escolares y su relación con la autoestima* [Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Trujillo, E., Ceballos, E. M., Trujillo, M. C., y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 226–244.
- Oliveros P. y V. B., (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93).
- World Health Organization: WHO. (2022, June 17). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*.

5. Anexos

Anexo 1- Cuestionario original sobre la autoestima

Figura 6

Cuestionario autoestima original

Versión definitiva

Las cuestiones finalmente seleccionadas fueron las siguientes:

- 1º - Me gusta mi cuerpo
- 2º - Soy un niño o niña importante
- 3º - Mi maestro o maestra dice que trabajo bien
- 4º - Lo paso bien con otros niños y niñas
- 5º - Mi familia me quiere mucho
- 6º - Me veo guapo o guapa
- 7º - En casa estoy muy contento o contenta
- 8º - Hago bien mis trabajos de clase
- 9º - Tengo muchos amigos y amigas
- 10º - Juego mucho en casa
- 11º - Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga
- 12º - Siempre digo la verdad

13º - Me gusta ir al colegio

14º - Los otros niños y niñas quieren jugar conmigo en el recreo

15º - Hablo mucho con mi familia

16º - Soy un niño limpio o una niña limpia

17º - Me río mucho

18º - Me gustan las tareas del colegio

19º - Soy valiente

20º - Me porto bien en casa

21º - Me gusta dar muchos besitos

Nota. Fuente: Serrano (2014).

Anexo 2- Cuestionario sobre la autoestima adaptado, utilizado en la propuesta

Figura 7

Cuestionario adaptado utilizado en el aula

CUESTIONARIO

ME GUSTA MI CUERPO			
SOY UN NIÑO O NIÑA IMPORTANTE			
MI MAESTRO O MAESTRA DICE QUE TRABAJO BIEN			
LO PASO BIEN CON OTROS NIÑOS Y NIÑAS			

CUESTIONARIO

MI FAMILIA ME QUIERE MUCHO			
ME VEO GUAPO O GUAPA			
EN CASA ESTOY MUY CONTENTO O CONTENTA			
HAGO BIEN MIS TRABAJOS DE CLASE			

CUESTIONARIO

			
TENGO MUCHOS AMIGOS Y AMIGAS 			
JUEGO MUCHO EN CASA 			
SIEMPRE ENTIENDO LO QUE EL MAESTRO O LA MAESTRA ME PIDEN QUE HAGA 			
SIEMPRE DIGO LA VERDAD 			

CUESTIONARIO

			
ME GUSTA IR AL COLEGIO 			
LOS OTROS NIÑOS Y NIÑAS QUIEREN JUGAR CONMIGO EN EL RECREO 			
HABLO MUCHO CON MI FAMILIA 			
SOY UN NIÑO LIMPIO O UNA NIÑA LIMPIA 			

CUESTIONARIO			
ME RÍO MUCHO			
ME GUSTAN LAS TAREAS DEL COLEGIO			
SOY VALIENTE			
ME PORTO BIEN EN CASA			

CUESTIONARIO			
ME GUSTA DAR MUCHOS BESITOS			

Nota. Fuente: elaboración propia con *Canva*. La columna verde hace referencia a la respuesta *sí/siempre*, la columna naranja hace referencia a *a veces*, y la columna roja se refiere a la respuesta *no/nunca*.

Anexo 3- Sesión 1

Figura 8

Cartel de normas asertivas para el aula

Figura 9

Cartel sobre cómo resolver conflictos para el aula



Nota. Fuente: elaboración propia con *Canva*.

Figura 10

Tarjetas asertivas para el aula



Nota. Fuente: elaboración propia con *Canva*.



Nota. Fuente: elaboración propia con *Canva*. Tarjetas con las categorías “GRACIAS”, “PERDÓN”, “TE QUIERO”, y “NO”.

Anexo 4- Sesión 2

Figura 11

Cuento de la segunda sesión



Nota. Fuente: Trace Moroney, 2011. Extraído de:

<https://es.slideshare.net/slideshow/cosas-que-me-gustan-de-mi-trace-moroneypdf/251401362>

Figura 12

Juego ovillo de lana



Nota. Foto realizada durante la sesión con el alumnado.

Anexo 5- Sesión 3

Cuento de elaboración propia para la tercera sesión

<https://www.storyjumper.com/book/read/171235701/6611177a615e8>

Cuestionario de elaboración propia sobre los tipos de comunicación de la tercera sesión

<https://wordwall.net/resource/71217726>

Anexo 6- Sesión 4

Figura 13



Nota.

Fuente:

Raquel

Díaz

Reguera,

2016.

Extraído

de:

<https://drive.google.com/file/d/1HloiuuD7RfxTPsmGenYhegEAmKfCPcB3/view?usp=sharing>

Figura 14

Dado cuarta sesión



Nota. Dado de tres colores: verde, rosa, azul. Asociados con tarjetas del mismo calor.

Figura 15

Tarjetas cuarta sesión

IMAGINA QUE ESTÁS JUGANDO CON TUS AMIGOS EN EL PARQUE, Y DE REPENTE UNO DE ELLOS TE PIDE QUE LO AYUDES A HACER TRAMPA EN UN JUEGO



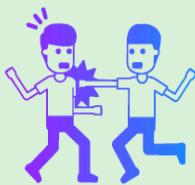
DURANTE UNA CARRERA, UN COMPAÑERO DE TU EQUIPO SE CAE Y ESTÁ A PUNTO DE SER DESCALIFICADO. ¿DEBERÍAS CONTINUAR CON LA CARRERA Y TRATAR DE GANAR O AYUDAR A TU COMPAÑERO DE EQUIPO Y PERDER LA CARRERA?



IMAGINA UN NIÑO ENCUENTRA LAS RESPUESTAS DE UN EXAMEN ANTES DE LA PRUEBA. ¿DEBERÍA USAR ESA INFORMACIÓN O DECÍRSÉLO AL PROFESOR?



VES QUE ESTÁN PEGANDO A UN COMPAÑERO. ¿CÓMO ACTUARÍAS?



TE ENCUENTRAS UNA BILLETERA LLENA DE DINERO EN LA CAFETERÍA DE LA ESCUELA. ¿QUÉ HARÍAS?



TUS COMPAÑEROS NO TE DEJAN JUGAR EN EL RECREO. ¿QUÉ HARÍAS?



TE PIDEN UNA COMPAÑERA QUE LE HAGAS LA TAREA, Y NO QUIERES. ¿CÓMO ACTUARÍAS?



ALGUIEN COGE ALGO TUYO SIN PEDIRTE PERMISO. ¿CÓMO REACCIONARÍAS?



UN COMPAÑERO TE LLAMA
POR UN APODO QUE NO TE
GUSTA.
¿QUÉ HARIAS?



LE CUENTAS UN SECRETO A
UN AMIGO Y LO CUENTA A
LOS DEMÁS.
¿QUÉ HARIAS?



VES CÓMO GRITAN A UN
COMPAÑERO TUYO, CON
MALA ACTITUD.
¿CÓMO ACTUARÍAS?



ALGUIEN TE COMPRA UN
REGALO QUE NO TE GUSTA.
¿QUÉ HARIAS?



VEZ CON UN COMPAÑERO
NO PUEDE HACER SOLO EL
TRABAJO QUE HA
MANDADO LA PROFESORA.
¿QUÉ HARIAS?



TUS AMIGOS TE PROponen
JUGAR A UN JUEGO, PERO
A TI NO TE APETECE NADA.
¿QUÉ HARIAS?



UN COMPAÑERO ROMPE
SIN QUERER TU PINTURA
FAVORITA.
¿QUÉ HARIAS?



¿QUÉ HARIAS SI TU MADRE
CASTIGA A TU HERMANO
POR ALGO QUE HAS HECHO
TÚ?



ROMPES, SIN QUERER, EL JUGUETE DE TU AMIGO. ¿QUÉ HARÍAS?



TU COMPAÑERO DE CLASE TE DICE QUE NO LE GUSTA LO QUE ACABAS DE DECIR. ¿QUÉ HARÍAS?



VES QUE UN AMIGO TUYO ESTÁ MINTIENDO. ¿CÓMO ACTUARÍAS?



UN NIÑO ESTÁ SOLO EN EL RECREO, Y LO VES TRISTE. ¿CÓMO ACTUARÍAS?



TU AMIGO NO TIENE DINERO PARA COMPRARSE MERIENDA Y A TI TE SOBRA. ¿CÓMO ACTUARÍAS?



TIENES UNA NIÑA AL ALDO QUE NO PARA DE HACER UN GESTO QUE NO TE GUSTA. ¿QUÉ HARÍAS?



PERO SI NO HACES NADA BIEN, CALLATE

- A) A red dragon with wings and a long tail.
- B) A brown turtle with its head and front legs visible.
- C) A boy in a blue shirt pointing his right index finger upwards.

QUITA DE AHÍ Y DÉJAME A MI ANDA

- A) A red dragon with wings and a long tail.
- B) A brown turtle with its head and front legs visible.
- C) A boy in a blue shirt pointing his right index finger upwards.

DAME TU ALMUERZO, ME
LO MEREZCO MÁS YO

- A) 
- B) 
- C) 

NO VALES PARA NADA

- A) 
- B) 
- C) 

HAZME LA TAREA, A MI ME
DA PEREZA

- A) 
- B) 
- C) 

MANDO YO, ASÍ QUE
CALLADITOS

- A) 
- B) 
- C) 

NO LE HAGAIS CASO, ES
TONTO

- A) 
- B) 
- C) 

NO SÉ HACERLO

- A) 
- B) 
- C) 

NO PUEDO

- A) 
- B) 
- C) 

NO ME SALE

- A) 
- B) 
- C) 

NO ME APETECE MUCHO,
PERO ... VOSOTROS
DECIDÍS

- A) 
- B) 
- C) 

ME DA MIEDO LLEVARLE LA
CONTRARIA

- A) 
- B) 
- C) 

ESQUE VAN A REÍRSE DE
MÍ

- A) 
- B) 
- C) 

PERO CHICOS, LO VOY A
HACER MAL...

- A) 
- B) 
- C) 

¿NECESITAS AYUDA EN
ALGO?

- A) 
- B) 
- C) 

PREFERIRÍA HACER OTRA
COSA, SI OS PARECE BIEN
A TODOS

- A) 
- B) 
- C) 

NO QUIERO DÁRTETO
PORQUE ES MÍO, PERO
PODEMOS COMPARTIRLO

- A) 
- B) 
- C) 

ME GUSTA MUCHO TU
NUEVO PEINADO

- A) 
- B) 
- C) 

¡LO HACES GENIAL! SIGUE ASÍ



CUÉNTAME Y TE AYUDO EN LO QUE SEA



A TU COMPAÑERO SE LE CAE EL ALMUERZO AL SUELO



UNA NIÑA GANA UN CONCURSO



UN NIÑO LE LLAMA TONTA A SU COMPAÑERA



UN NIÑO VE A LA PERSONA QUE LE GUSTA



A UN COMPAÑERO LE DAN UN REGALO QUE NO SE ESPERABA



UN NIÑO CONSIGUE UN PREMIO Y SU COMPAÑERO NO, ASÍ QUE LE INSULTA



UN NIÑO VE UNA SERPIENTE ACERCÁNDOSE MUCHO A ÉL



UNA NIÑA HUELE UN OLOR MUY DESAGRADABLE



A UN NIÑO SE LE CAEN LOS PANTALONES DELANTE DEL RESTO



UN COMPAÑERO TE DEJA SU PINTURA Y LA ROMPES SIN QUERER



UNA NIÑA VA DE LA MANO DEL NIÑO QUE LE GUSTA



UN NIÑO ESTÁ HACIENDO UNA TARE MUY LARGA QUE NO LE GUSTA

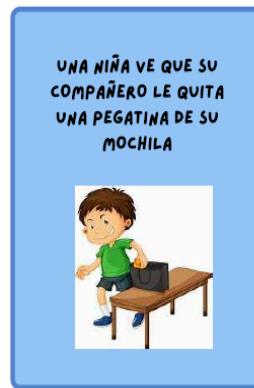


EN UNA CLASE ESTÁN HACIENDO YOGA



UNA NIÑA PREGUNTA CÓMO LLEGAR AL PARQUE, UN CHICO LE DICE QUE TIENE QUE IR A LA DERECHA Y EL OTRO LE DICE QUE A LA IZQUIERDA





Nota. Fuente: elaboración propia con *Canva*.

Anexo 7- Rúbrica de evaluación del alumnado

Tabla 26

Rúbrica de evaluación del alumnado en la propuesta de intervención

	Conseguido	En proceso	No conseguido	Notas
Cumple las normas de asertividad propuestas				
Utiliza las tarjetas creadas desarrollando una actitud más asertiva				
Implementa la estrategia de los cumplidos en la asamblea				
Resuelve los conflictos siguiendo las estrategias propuestas				
Reflexiona acerca de lo leído aportando su opinión				
Identifica los aspectos positivos de sí mismo/a				
Reconoce los tres estilos de comunicación				
Propone soluciones ante diferentes situaciones propuestas				

Reconoce emociones presentes en diferentes situaciones				
Representa adecuadamente las emociones				
Participa activamente en la propuesta				

Nota. Fuente: elaboración propia. En esta, los niveles de desempeño son tres: *Conseguido*, *En proceso*, *No conseguido*. *Conseguido* indica que se posee el ítem en su totalidad; *En proceso* muestra que se posee parte del ítem, no dominándolo al completo o cumpliendo solo parte de lo que se propone; y *No conseguido*, que indica la no consecución del criterio.

Anexo 8- Rúbrica de evaluación de la propuesta (autoevaluación)

Tabla 27

Rúbrica autoevaluación de la propuesta de intervención

	Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
Claridad y coherencia	La propuesta es clara, coherente, posee una estructura adecuada, con objetivos bien descritos	La mayoría de la propuesta es clara y coherente, aunque algunos aspectos están escasamente detallados	Hay determinados aspectos confusos o incoherentes en la propuesta, pero esta es comprensible	La propuesta es confusa, carece de coherencia, y los objetivos no están claramente detallados
Efectividad	La propuesta está	La propuesta está	Algunas partes de	La teoría no respalda

	justificada con evidencias teóricas detalladas en el marco teórico, y consigue los objetivos esperados	bien respaldada con la teoría, y obtiene algunos de los resultados esperados	la propuesta están respaldadas por la teoría, pero no se obtienen los resultados esperados.	aquello que es posteriormente implementado, y los objetivos propuestos no son logrados
Factibilidad de la implementación	La propuesta se ajusta a los tiempos, alumnado, recursos y planificación del centro. Es una propuesta realista	La mayoría de las actividades se ajustan adecuadamente al contexto y sus posibilidades, pero podrían surgir determinadas dificultades en su implementación	Algunas actividades no pueden llevarse a cabo, pues no se ajustan a las posibilidades del contexto	La propuesta es poco realista en términos prácticos, pues no puede llevarse a cabo en el contexto y las posibilidades de este.
Promoción de la participación y motivación	La propuesta se muestra interesante para todo el alumnado, mostrando una gran participación e interés en ella	La propuesta es interesante para la mayoría del alumnado, y hay una gran participación en ella	Aunque la mayoría de alumnado muestra interés hacia la propuesta, la participación no es muy elevada	La propuesta no despierta interés, motivación, ni participación en el alumnado
Evaluación	La propuesta posee una adecuada evaluación, ajustada al alumnado. Además, hay un seguimiento continuado del alumnado	Existe una evaluación básica del plan de intervención, aunque no muy detallada ni	La propuesta incluye cierto plan de evaluación, pero es insuficiente, y no presenta un seguimiento	No se ha tenido en cuenta ningún tipo de evaluación sobre la propuesta

		ajustada al alumnado	continuado del alumnado	
Innovación y originalidad	La propuesta es de carácter innovador, presentando nuevos aspectos de forma original al alumnado	La mayoría de las actividades son innovadoras y originales, aunque existen algunas de carácter más tradicional	Más de la mitad de las actividades no tienen un carácter innovador y original, sino que se muestran más convencionales	Ninguna actividad de la propuesta es original e innovadora, siendo todas de carácter más tradicional
Relevancia	Las actividades e iniciativas de la propuesta se relacionan en su totalidad con los objetivos de la misma y están adecuadas al alumnado	La gran mayoría de las iniciativas se relacionan con los objetivos propuestos, aunque algunas de ellas podrían ser más específicas o adaptadas a la edad	Algunas actividades no se relacionan con los objetivos o no se adecuan al alumnado	Las actividades no tienen relación con los objetivos ni con el alumnado al que va dirigida la propuesta
Comprendibilidad	Las explicaciones, actividades e iniciativas son comprensibles para el alumnado	La mayoría de las explicaciones, iniciativas y actividades son comprensibles para el alumnado	Menos de la mitad de las explicaciones, actividades e iniciativas son comprendidas para los sujetos a los que se dirige la propuesta	Ninguna actividad, iniciativa y explicación es comprendida por el alumnado

Nota. Fuente: elaboración propia