



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA A
TRAVÉS DEL JUEGO (CON LA ESTRATEGIA DE
ENSEÑANZA ENTRENAMIENTO 3.4) EN
ADOLESCENTES EN RIESGO DE 12 A 14 AÑOS DE LA
CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciado en Psicología

Presenta

Erik Cedillo Rodríguez

Directora: **Dra. Irene Daniela Muria Vila**
Revisora: **Lic. María Hortensia García Vigil**
Sinodal: **Dra. Alejandra Valencia Cruz** (Asesora
metodológica)
Sinodal: **Mtra. Cecilia Morales Garduño**
Sinodal: **Dra. Janett Esmeralda Sosa Torralba**



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2025



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
CAPÍTULO I ADOLESCENCIA	14
1.1 Desarrollo físico y psicológico.....	16
1.2 Cuidados alternativos en la adolescencia.....	24
1.3 El buen trato.....	32
CAPÍTULO II ASERTIVIDAD Y AUTOESTIMA	40
2.1 La comunicación asertiva como expresión de una sana autoestima.....	44
2.2 Estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo.	47
2.3 Técnicas para desarrollar la comunicación asertiva.....	55
CAPÍTULO III EL JUEGO Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL	64
3.1 Perspectivas sobre el juego.....	72
3.2 Definición de juego	76
3.3 Motricidad, la base del juego	101
CAPÍTULO IV MÉTODO	109
4.1 Justificación.....	109
4.2 Pregunta de investigación.....	112
4.3 Objetivos.....	112
4.4 Hipótesis.....	113
4.5 Variables.....	113
4.6 Tipo de estudio.....	115
4.7 Participantes.....	115
4.8 Escenario.....	116

4.9 Instrumento.....	117
4.10 Procedimiento.....	119
CAPÍTULO V ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	124
5.1 Análisis cuantitativo.....	124
5.1.1 Autoestima.....	124
5.1.2 Comunicación Asertiva.....	126
5.1.3 Análisis inferencial de los datos.....	127
5.2 Análisis cualitativo.....	132
5.2.1 Antecedentes generales del grupo.....	132
5.2.2 Observaciones del taller de comunicación asertiva.....	133
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.....	157
6.1 Limitaciones de la investigación.....	165
6.2 Recomendaciones para futuros trabajos.....	168
Referencias.....	173
Anexos	188
Anexo 1: Mapa conceptual de la actividad física.....	188
Anexo 2: Estrategia de enseñanza: Entrenamiento 3.4.....	190
Anexo 3: Consentimiento informado del taller.....	195
Anexo 4: Cartas descriptivas del taller de comunicación asertiva.....	196
Anexo 5: Cuadernillo del taller para participantes.....	217
Anexo 6: Escala de asertividad en niños y adolescentes.....	226
Anexo 7: Escala de autoestima para adolescentes.....	234

Resumen

En este estudio se abordó la comunicación asertiva desde el juego, específicamente a partir de la teoría sociocultural de Vygotski. Se trabajó con adolescentes bajo cuidados alternativos, es decir, aquellos que residen en una casa hogar; estos se encuentran en una etapa llena de cambios físicos y psicológicos que marcarán la transición hacia la vida adulta, donde precisamente la comunicación asertiva puede llevarlos a un lugar más seguro y respetuoso consigo mismos en cuanto a sus interacciones sociales. Por ello, el objetivo de este trabajo fue desarrollar un taller en el que los temas estuvieran enlazados al juego, para que los adolescentes tuvieran la oportunidad de experimentar e interactuar con dicho estilo de comunicación, fomentando así el uso de la comunicación asertiva en sus contextos más cercanos. Para ello, se trabajó con un grupo de adolescentes ($n=8$) de una casa hogar, utilizando un muestreo no probabilístico de tipo intencional y un diseño pretest-postest en el mismo grupo. Los participantes respondieron dos escalas, una de comunicación asertiva y otra de autoestima, antes y después de participar en un taller de 10 sesiones sobre esta temática. Los resultados mostraron, a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, una diferencia significativa entre el pretest y el postest. Así, de acuerdo con las características de este estudio, se puede afirmar que el juego, desde la propuesta de Vygotski y con una perspectiva más física y en movimiento, contribuyó al fomento de la comunicación asertiva en el grupo de adolescentes bajo cuidados alternativos.

Palabras clave: comunicación asertiva, juego, movimiento, teoría sociocultural, adolescencia, casa hogar.

Introducción

El *Zeitgeist* es un concepto que proviene de la filosofía alemana; *Zeit* se correlaciona en español con la palabra *tiempo*, y *Geist* con *espíritu*, lo que en conjunto da como resultado *el espíritu de los tiempos*. Cada época ha desarrollado un *Zeitgeist* diferente, con condiciones tanto negativas como positivas dentro de su contexto social. A continuación, se describirá un poco el espíritu de esta época de transiciones en la Ciudad de México.

La pandemia provocada por el COVID-19, que se agudizó durante todo el año 2020, obligó a limitar el contacto físico, por lo que las personas debieron mantenerse en casa para trabajar y estudiar desde allí, en el mejor de los casos. Sin embargo, México ya contaba con un historial de población afectada por enfermedades crónicas y degenerativas, agravadas por el sedentarismo y la mala alimentación, así como por contextos sociales y familiares violentos, marcados por la desigualdad y la discriminación. Desafortunadamente, la pandemia de 2020 no hizo más que agudizar todas estas condiciones preexistentes, y, en el peor de los casos, la sociedad siguió resintiendo las consecuencias incluso en los años posteriores.

Por ejemplo, el confinamiento impulsó a que sentimientos de desesperación, frustración e impotencia se expresaran en los mismos ambientes familiares de forma negativa, como diferentes tipos de violencia: física, psicológica e incluso sexual. Se estima que 8,219 niñas y adolescentes resultaron embarazadas durante el tiempo del confinamiento (Cruz, 2023), tan solo en la Ciudad de México. La misma Secretaría de Salud catalogó esta situación como conductas de violencia sexual. De igual forma, durante la pandemia, la salud emocional se vio afectada en niños y niñas menores de 12 años de edad. Esto se debió

a causas como la enfermedad de gravedad o el fallecimiento de algún familiar, problemas con la economía familiar, el despido laboral de algún miembro de la familia y, por supuesto, el cambio de rutina tan abrumador acompañado del aislamiento (Cruz, 2023).

Y es que, desde muchos años y sexenios atrás, los problemas de violencia en México venían en aumento debido al modelo neoliberal que imperaba desde el gobierno. Por ejemplo, Laurell (2014), con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, muestra que las muertes a causa de agresiones entre hombres jóvenes fueron de 7,776 en 2007, aumentando a 24,257 muertes en 2011; en 2012, se estimaron 23,989 fallecimientos por agresión. Laurell mencionaba que, si un hombre joven debía morir en este país, sería como víctima de la violencia.

Camacho (2014) mencionaba que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, los índices de violencia eran tan altos en muchas partes del país que era imposible viajar a estas regiones. Gómez (2015) escribe que la violencia y el desempleo eran unas de las grandes preocupaciones de los jóvenes en México, a lo que se sumaba que diariamente enfrentaban desventajas educativas, de salud, inseguridad, pobreza, falta de acceso a un empleo digno e incluso marginación.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018), mejor conocido como UNICEF por sus siglas en inglés, informaba que en México 1 de cada 3 niños y niñas de entre 6 y 11 años tenía sobrepeso u obesidad, mientras que 1 de cada 10 niños y niñas menores de 5 años presentaba desnutrición crónica. También menciona que 8 de cada 10 niñas y niños de 6° de primaria no habían alcanzado los objetivos esperados en las áreas de lenguaje y comunicación. De igual forma, casi 3 de cada 10 adolescentes de

entre 15 y 17 años habían abandonado la escuela. Por lo que se podría decir que la infancia en México, durante muchos años, enfrentó sus propios problemas.

El panorama para la población infantil y juvenil en México era muy difícil. Enciso (2013) señalaba que en México había 37.9 millones de jóvenes, siendo el segundo país con mayor población juvenil después de Brasil, con 50 millones. En México, el autor señalaba que los grandes problemas para estos sectores de la población eran la violencia y la inseguridad, pues uno de cada cinco jóvenes había experimentado violencia incluso en su casa. A esto se sumaban problemas como el alcohol y las drogas, ya que los derechos de los jóvenes habían sido vulnerados a causa de la pobreza, la delincuencia, la falta de oportunidades educativas y la falta de empleos. En ese sentido, Olivares (2009) señalaba que en México la infancia estaba desprotegida, pues es el sector donde con más fuerza repercuten condiciones como la desnutrición, la pobreza, la falta de derechos humanos, la explotación sexual y laboral, lo que causaba que 30 millones de menores de 18 años tuvieran escasas oportunidades de lograr un desarrollo pleno de sus capacidades.

Otra condición que ha llegado a obstaculizar el sano desarrollo de niños, niñas y adolescentes es que cada vez existen menos familias nucleares, ya que en México se ha mostrado una tendencia creciente al divorcio. En 2010 se registraron 86,042 divorcios; en 2011, 91,285; y en 2018, 156,556. Por su parte, en 2019 se registraron 160,107 divorcios, mientras que en 2020, debido a la pandemia, la cifra disminuyó a 92,739. Sin embargo, para 2021 aumentó nuevamente, llegando a 149,675 divorcios (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022). Siendo las poblaciones infantiles quienes más resienten esta situación.

Por lo general, las familias nucleares tienen mejor salud y desarrollo económico, mientras que las familias monoparentales o desintegradas experimentan más problemas, ya que se ha identificado a la pobreza como una de las principales causas de la desintegración familiar. Como resultado, el amor, los cuidados y la educación que debería ofrecer la familia suelen improvisarse o anularse por completo (Enciso, 2011). Se calcula que el 80% de los niños, niñas y adolescentes abandonados provienen de familias desintegradas (Chávez, 2010). Por lo tanto, al crecer sin el amparo de una figura paterna o materna, muchos tienen que hacerse cargo de sí mismos o, en el peor de los casos, de sus hermanos. En el mejor de los casos, pueden ser apoyados por algún tipo de alojamiento de asistencia social.

En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), en su censo de alojamientos de asistencia social, identificó que en todo el país existen 879 casas hogares para menores de edad. Estas instituciones ofrecen la institucionalización de las poblaciones infantiles, entendida como la acogida de un menor de edad en una institución para su protección y cuidado. Esta medida es excepcional y transitoria, ya que se considera el último recurso para garantizar la protección y los derechos de niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2019).

Sin embargo, cabe destacar que esta institucionalización infantil tiene dos formas. Una se da en las denominadas *instituciones totales* y otra en las llamadas instituciones no totales o a *puerta abierta*. Los centros de asistencia social totales se refieren a instituciones en las que un número determinado de individuos es aislado de la sociedad, manteniéndolos en condiciones iguales y reglamentadas estrictamente, sin excepción alguna, donde, a su vez, son vigilados y cuidados por las mismas autoridades administrativas durante toda su

estancia. Por ello, se han identificado cinco categorías de instituciones totales (Goffman, 1970, citado en González Pastor y Ríos, 2020):

1. Orfanatos, asilos y albergues.
2. Hospitales para enfermos infecciosos y hospitales psiquiátricos.
3. Cárceles, campos de trabajo y concentración.
4. Cuarteles, bancos, escuelas de internos.
5. Abadías, monasterios, conventos y claustros.

Por lo tanto, las casas hogar para menores de edad, al ser centros de asistencia social, se pueden clasificar en dos categorías: como *instituciones totales* (que, en este caso, quedarían dentro de la condición número uno, y donde se entiende a los menores como beneficiarios o *sujetos de protección*) o como instituciones con un *esquema de puerta abierta*. Estas instituciones no totales, y por lo tanto de puerta abierta, tienen la característica de fomentar la libertad de movimiento, promoviendo la autonomía y reinserción social. Al mismo tiempo, se fomenta la transparencia al permitir que los familiares o tutores puedan conocer las condiciones de dichas instituciones. De igual forma, se promueve una participación activa de las infancias en la toma de decisiones dentro de la misma institución, lo que tiene como objetivo que los niños, niñas y adolescentes sean *sujetos de derechos*, para potenciar su desarrollo global, al mismo tiempo que se establecen relaciones con su entorno social y comunitario, evitando cualquier tipo de maltrato o abuso por parte de quienes les rodean o de las diversas autoridades con las que tienen que interactuar (UNICEF, 2023).

De esta forma, las infancias institucionalizadas tendrán como modelo de referencia precisamente a las casas hogares donde residen. Por ello, el personal que labora allí es, en gran parte, las personas adultas a las que niños, niñas y adolescentes tienen acceso durante la mayor parte de su tiempo. Estas personas serán entendidas como educadores, ya que son ellas las que acompañarán el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de cada uno de estos infantes. Por esto, es importante tener claro qué es un educador o educadora social. De acuerdo con Sáez (1993), el educador social es una persona con formación que pondrá en marcha métodos psicológicos y sociales para favorecer el desarrollo personal y la madurez social de las poblaciones infantiles cuyos derechos han sido vulnerados.

Si bien, dentro de las casas hogares para menores de edad, se han llegado a registrar abusos cometidos por parte del personal, como educadores, trabajadores e incluso directivos de estas instituciones, en contra de niños, niñas y adolescentes, tales como: humillaciones, golpes, violencia de distintos tipos, abusos sexuales, negligencia, entre otros tratos degradantes (La Jornada, 2020), la realidad es que actualmente las intervenciones de este tipo de instituciones se han ido profesionalizando a lo largo de los últimos años. Por lo tanto, también se pueden contar con diversos casos de éxito por parte de las casas hogares para menores de edad, donde niños, niñas y adolescentes han seguido con sus estudios de forma exitosa, ejercen su salud mediante una alimentación saludable y práctica constante de algún tipo de deporte, establecen lazos más firmes con sus familiares o seres cercanos, desarrollan su proyecto de vida a mediano y largo plazo; en suma, ejercen sus derechos dentro de sus contextos cotidianos.

Aun así, todavía faltaría conocer la realidad de todas estas instituciones en el país, las cuales en ocasiones llegan a estar saturadas, sobrepasadas o, por el contrario, limitadas

en cuanto a la intervención que brindan a las poblaciones infantiles. Y es que, desafortunadamente, las condiciones adversas afectan de manera más profunda a estas poblaciones, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). En consecuencia, los niños, niñas y adolescentes que forman parte de contextos sociales agresivos o pasivos (ya sea en sus espacios familiares o en la casa hogar donde estén institucionalizados) tenderán a mostrar con mayor frecuencia una comunicación pasiva o agresiva, como gritos, insultos, reclamos, quedarse callados, no emitir respuestas, no saber solicitar favores adecuadamente o hacer cumplidos, no respetar sus derechos personales, etc. Aunque ninguna de estas formas de comunicación (agresiva o pasiva) es sana, las infancias las pueden adoptar debido a la falta de un modelo de comunicación asertiva.

Por todo esto, es que el *Zeitgeist*, o el espíritu de nuestro tiempo, requiere del apoyo de profesionales de la psicología para cimentar cambios desde la misma persona, con el fin de evitar la ruptura del tejido social, el egoísmo, la violencia e incluso la corrupción, factores que por muchos años han puesto en riesgo la calidad de la vida comunitaria (López, 2024). De esta forma, cobra importancia el fomento de habilidades sociales encaminadas a las conductas prosociales, ya que esta época requiere, tanto de adultos como de poblaciones infantiles, el dominio de sí mismos (Goleman, 2018).

Y esta es precisamente la dirección de este trabajo: a través del juego, construir con los adolescentes institucionalizados (o bajo cuidados alternativos) otras rutas de comunicación que tiendan hacia la comunicación asertiva y sus diversas expresiones. Esto con el fin de “incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma” (Onrubia, 1993, citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) en cuanto al uso de su comunicación en los contextos donde se desenvuelvan. La comunicación asertiva puede

ayudar a defender los derechos personales, expresando emociones, ideas, sentimientos o creencias de forma honesta y directa, pero sin vulnerar los derechos, ideas o emociones de otras personas (Hare, 2000). Por lo tanto, la comunicación asertiva, como una de tantas habilidades sociales, puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los adolescentes (Melero, 2013).

De esta forma, en el caso particular de este estudio, se trabajó la comunicación asertiva desde el juego, con un grupo de adolescentes, los cuales residen en una casa hogar para menores de edad, con un esquema de puerta abierta, ubicada en la alcaldía Venustiano Carranza, en la Ciudad de México.

En los siguientes capítulos se abordan cada una de las variables que se conjugan en este trabajo. El primer capítulo explora las definiciones de la adolescencia, tanto física como psicológica, tomando en cuenta las situaciones que conlleva la institucionalización, que en este caso, en una casa hogar para menores de edad.

En el segundo capítulo se aborda la comunicación asertiva, pasiva y agresiva, explicando en qué consiste cada tipo de comunicación, así como las ventajas de la comunicación asertiva. Además, se entiende esta como una expresión de una autoestima positiva, exponiendo también algunas de las estrategias relacionadas con este tipo de comunicación.

En el tercer capítulo, se aborda la teoría sociocultural del psicólogo soviético Lev Vygotski, junto con algunos de los contemporáneos que han ampliado esta teoría y que, hasta el día de hoy, han impulsado la concepción constructivista del aprendizaje. Por ello, se explora el juego desde la perspectiva de Vygotski, pero desde su parte más física y en movimiento, como una oportunidad para guiar aprendizajes entre contenidos e infantiles.

Para el cuarto capítulo, se aborda la metodología de este estudio, que en este caso se trató de una intervención cuasiexperimental, la cual consistió en un taller de comunicación asertiva desde el juego, de tipo antes y después con el mismo grupo, y con un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

En el capítulo quinto, primeramente se describen los resultados de forma cuantitativa, desde la estadística no paramétrica, específicamente con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y el coeficiente de correlación de Spearman. Posteriormente, se abordan los resultados de forma cualitativa, describiendo los puntos más importantes de las sesiones del taller de comunicación asertiva. Por lo que se puede decir que, desde estas condiciones, el grupo se orientó hacia una comunicación menos pasiva y más asertiva después de la intervención.

Por último, en el capítulo sexto, se abordan las conclusiones que se desprendieron de este estudio, las cuales apoyan el uso del juego como una estrategia para desarrollar aprendizajes, en este caso para brindar oportunidades a los adolescentes sobre el uso de la comunicación asertiva, desde sus propias experiencias tanto conceptuales como corporales. Posteriormente, se tratan las limitaciones y recomendaciones del estudio, las cuales implican algunas de las características que las casas hogares pueden tener a la hora de ser parte de este tipo de estudios.

Capítulo I: Adolescencia

La adolescencia puede ser un periodo muy alegre y satisfactorio, pero también puede ser completamente insatisfactorio y triste. Cada persona tiene una trayectoria marcada por diferentes condiciones sociales y culturales. Por ello, para comprender esta etapa de la vida y poder trabajar adecuadamente con esta población, es necesario aclarar qué es la adolescencia, una tarea nada fácil.

En la actualidad, aún no se cuenta con una definición clara para hablar sobre la adolescencia. De acuerdo con Coleman y Hendry (1999), este periodo generalmente se conceptualiza como una transición entre la infancia y la edad adulta. Sin embargo, esta transición se ha ido modificando de acuerdo con las condiciones políticas y sociales, ya que en la adolescencia influyen elementos clave como el ambiente, la familia, el vecindario y la sociedad en su conjunto, así como factores biológicos y psicológicos. Siguiendo a estos autores, se ha llegado a diferenciar la adolescencia en estadios, ya que suele abarcar varios años de la vida de una persona. No obstante, esta clasificación no ha sido una tarea fácil, pues factores como que los jóvenes permanezcan más tiempo bajo la dependencia económica de sus padres, que muchos niños, niñas y adolescentes se vean forzados a madurar socialmente más rápido (para trabajar, cuidar de sus hermanos menores o realizar actividades adultas), o que cada vez haya una conciencia más temprana sobre la sexualidad, las citas y temas que antes estaban relegados únicamente a los jóvenes, han hecho de la adolescencia un periodo cada vez más difícil de situar.

Otras definiciones señalan que, si bien la adolescencia es un periodo que abarca aproximadamente 10 años, es muy difícil precisar tanto su inicio como su final basándose en criterios como terminar los estudios, ganar dinero, casarse o procrear. Por ello, se ha

llegado a considerar como un mejor indicador la madurez emocional para aceptar que un adolescente ha alcanzado la adultez, de acuerdo con Craig (2001). Así, se puede mencionar que la adolescencia es un periodo caracterizado por la falta de madurez emocional. De forma similar, Berger (2006) describe la adolescencia como un periodo de transición biológica, cognitiva y psicosocial que une la niñez con la adultez, abarcando aproximadamente una década. En la misma línea, autores como Horrocks (1984) y Galimberti (2002) afirman que la adolescencia es un periodo en el que la edad y la madurez tienen una gran importancia, ya que es en este momento cuando se alcanza la madurez sexual y social, pues se deben comenzar a asumir responsabilidades y conductas propias de la adultez.

Si bien existen variables como la dependencia económica de los padres, la exploración de diversos roles sociales durante este periodo, la influencia de acontecimientos históricos, sociopolíticos o particulares que les toque vivir, y los medios masivos (internet, redes sociales, televisión, etc.), que mantienen a los adolescentes cada vez más conscientes de la vida adulta, es claro que se reconoce la necesidad de un periodo de transición. Esto se debe a que la sociedad no exige que niños y niñas se conviertan en personas adultas de un día para otro, pues generalmente se acepta que la adultez debe alcanzarse de manera gradual (Craig, 2001).

Por otra parte, al tratar de definir la adolescencia a partir de la edad, algunos autores como Salom, Moreno y Blázquez (2012) mencionan que la adolescencia abarca de los 9 a los 17 años según el desarrollo físico, pero para el desarrollo cognitivo es un período que va de los 11 a los 15 años. Por su parte, Gallegos (2006) define la adolescencia entre los 9 y los 19 años, y explica que, durante esta etapa, el cerebro no ha terminado de desarrollarse.

De hecho, el cerebro del recién nacido, al salir del vientre materno, aún requiere muchos años para madurar, precisamente hasta el final de la adolescencia. Así, la adolescencia abarca todo un proceso madurativo, ya que se están desarrollando los mecanismos que ayudarán a controlar los impulsos instintivos. Esto da como resultado que los adolescentes, en esta etapa de transición, se muestren inseguros e inestables, llegando a ser presuntuosos y susceptibles, especialmente a las modas, marcas o actividades que les permiten ser aceptados por sus coetáneos o grupos de interés. Por ello, la adolescencia es un periodo que se expresa de formas muy diversas en cada niño o niña, siempre con altibajos, errores y aciertos en todas las esferas sociales, pero al mismo tiempo con una dependencia muy marcada hacia las figuras significativas.

Por lo tanto, con respecto a la edad, para este trabajo en particular se tomará como referencia a la Organización Mundial de la Salud (2025), la cual especifica que la adolescencia es una fase que ocurre entre los 10 y los 19 años de edad. Durante esta etapa, es importante sentar las bases para mantener una buena salud, tanto en ese momento como en un futuro cercano, ya que en este periodo los y las adolescentes experimentan un crecimiento acelerado a nivel físico, cognitivo y psicosocial.

1.1 Desarrollo físico y psicológico

La filogénesis es un concepto que ayuda a explicar el desarrollo evolutivo de las especies, incluyendo grupos de especies y sus diversas características y adaptaciones. Por su parte, la ontogénesis es un concepto que se centra en el desarrollo particular de una especie o individuo, de acuerdo con Da Fonseca (1998). Esto es importante tenerlo en cuenta, ya que, filogenéticamente, la especie humana ha tenido un desarrollo distinto y diferenciado al de otras especies animales. La especie humana requiere tanto de un

desarrollo intrauterino como extrauterino; es decir, nace de forma inmadura, a diferencia de otras especies que, desde el nacimiento, son capaces de valerse por sí mismas e incluso desprenderse de sus progenitores. En cambio, la especie humana necesita de cuidados y atenciones constantes por parte de sus progenitores durante largos años, solo para sobrevivir y perpetuar la especie.

La especie humana requiere de una infancia muy prolongada, una característica que no comparte con el resto de las especies. Sin embargo, esta inmadurez se convierte en una ventaja para el sistema nervioso central, el cual, al ser extremadamente plástico y flexible, tiene la capacidad de continuar su maduración a través del desarrollo de aprendizajes durante esta prolongada infancia. Por lo tanto, esta infancia tan larga y dependiente es, al mismo tiempo, una oportunidad para alcanzar un desarrollo óptimo en nuestra especie (Delval, 2011).

Por su parte, desde la ontogénesis, se puede entender que cada individuo desarrollará características particulares. Cada persona tendrá la tarea específica de adaptarse a su medio y, a su vez, modificarlo. En la especie humana, este proceso se lleva a cabo a partir de las experiencias individuales y el acompañamiento que la sociedad y la cultura brindan a cada uno de sus miembros.

Y es que, desde el nacimiento hasta la adolescencia, existen muchos factores que intervienen en el desarrollo. Por ejemplo, algunos de los factores internos son los genéticos, endocrinos y metabólicos, mientras que entre los factores externos se incluyen la nutrición, el ambiente físico, los aspectos emocionales, socioeconómicos, políticos, culturales y climáticos (Morla, 2002).

Por lo tanto, al llegar la adolescencia, esta etapa se caracteriza por cambios abruptos que afectan no solo al adolescente, sino también a todo su entorno. Estos cambios repentinos están marcados por el desarrollo físico, el cual señala el inicio de la adolescencia. Más específicamente, la maduración sexual es la que está más relacionada con la pubertad. Aunque los cambios más evidentes son los sexuales (menarquia, vello púbico, desarrollo de las gónadas y todo el aparato reproductor), en realidad, la pubertad implica cambios importantes en todo el cuerpo. Por ejemplo, el corazón casi duplica su tamaño, lo que conlleva cambios en el sistema cardiovascular; los pulmones también aumentan su tamaño aceleradamente; los músculos desarrollan mayor fuerza; y se acumula grasa corporal en distintas partes del cuerpo. Todo esto da paso a una tasa acelerada en el aumento de peso y talla de los y las adolescentes (Coleman y Hendry, 1999).

El cambio puede ser tan acelerado que el mismo adolescente puede no controlar adecuadamente sus nuevas capacidades corporales. Siguiendo a los mismos autores, se ha observado que este cambio tan abrupto puede ocurrir en edades muy diversas. Los chicos pueden comenzar la pubertad a los 9 años, pero también pueden retrasarse hasta los 15 años. Por otra parte, las chicas pueden iniciar este proceso a los 7 u 8 años o retrasarse hasta los 14 años, aunque, por regla general, las chicas suelen comenzar antes con este proceso madurativo.

Por todo esto, se puede decir que la pubertad, que se centra en los cambios fisiológicos, inicia cuando el hipotálamo y la hipófisis, en el cerebro, activan un complejo sistema hormonal. Esto libera gonadotrofinas al torrente sanguíneo, estimulando el crecimiento de las glándulas endocrinas llamadas gónadas (ovarios en las chicas y testículos en los chicos). Estas glándulas, a su vez, producen hormonas sexuales: estrógenos

en el caso de los ovarios y testosterona en el caso de los testículos (Cabezuelo y Frontera, 2020).

Estas hormonas sexuales, junto con las hormonas del crecimiento hipofisarias, impulsan todos los cambios que se reflejarán tanto interna como externamente en los y las adolescentes. Por lo tanto, este periodo termina cuando todos estos procesos fisiológicos han alcanzado su maduración: cuando los cartílagos de crecimiento de los huesos se mineralizan y, por ende, los huesos alcanzan su tamaño definitivo y adulto; cuando el peso y la talla se estabilizan; cuando el organismo es capaz de reproducirse y engendrar; y, en general, cuando el adolescente ha adquirido las capacidades fisiológicas que ya no sufrirán cambios esenciales en la vida adulta. En este punto, el crecimiento ha terminado fisiológicamente.

Sin embargo, otro aspecto en el que es necesario detenerse especialmente es el cerebro. Este órgano, en esta etapa de la vida más que en cualquier otra, es mucho más fuerte y, al mismo tiempo, muy vulnerable. De acuerdo con Bueno (2022), durante la adolescencia, el cerebro puede aprender de manera acelerada debido a la sobreactivación de la plasticidad neuronal (la capacidad de las neuronas para establecer nuevas conexiones y reforzar las ya existentes según las experiencias vividas). Sin embargo, para lograrlo, el cerebro debe encontrarle sentido a lo que hace. Es decir, lo que adquiere mayor significado es aquello que se da en un contexto socioemocional. Así, lo que sus iguales valoran como aceptable será lo más significativo, sea lo que sea, y el cerebro adolescente priorizará aquellos aprendizajes que conlleven elementos sociales y emocionales. De igual forma, durante la pubertad, el cerebro se caracteriza por un proceso natural pero caótico llamado poda neuronal.

La poda neuronal es el proceso abrupto mediante el cual el adolescente pasa de ser un niño o una niña a convertirse en una persona adulta. Esto se debe a que, durante toda la infancia, el cerebro ha desarrollado millones de conexiones neuronales para responder al medio. Al llegar a la adolescencia, el cerebro inicia el proceso de poda: aquellas conexiones débiles, ineficientes o inútiles son eliminadas. Este proceso de "limpieza" ayuda al cerebro a ser más eficiente, ya que, al mismo tiempo, fortalece las conexiones más importantes y útiles. Al finalizar este proceso de poda neuronal y al abandonar la infancia, el cerebro habrá eliminado casi la mitad de las sinapsis existentes (Estupinyá, 2020).

Es por ello que el cerebro del adolescente aún está inmaduro. Debido al proceso de poda, los lóbulos frontales (encargados, en términos generales, de la autorregulación) no madurarán completamente hasta aproximadamente los 20 años. Por esta razón, el adolescente tiende a ser más impulsivo, buscar la inmediatez e, incluso, mostrar agresividad. Así, es comprensible que, debido a la poda neuronal, se generen los típicos desajustes conductuales en los y las adolescentes, especialmente porque las áreas del cerebro responsables de gestionar las emociones tampoco han madurado por completo.

Y es a causa de estos procesos que Parolari (2005) menciona que el adolescente suele mostrar algunas características típicas, como la tendencia a la independencia de las figuras de autoridad conocidas, el uso de un vocabulario que refleja su deseo de autonomía, discusiones constantes y contrarias a lo establecido, falta de control y orden, y, al mismo tiempo, emociones desbordantes y excesivas. Estas emociones, ya sea agresividad, tristeza, apatía, alegría o euforia, se manifiestan de forma exagerada e incluso descontrolada. Por ello, las actividades físicas (deportes, artes marciales, danza, tocar instrumentos, etc.) o aquellas que requieren distintos grados de disciplina pueden apoyar y acompañar el

desarrollo caótico del adolescente de manera óptima. Estas actividades ayudan a comprender sus capacidades reflexivas y a gestionar sus emociones, lo que a su vez potencia y optimiza las capacidades ejecutivas ubicadas en la corteza prefrontal.

Por esta razón, es importante abordar el desarrollo cognitivo y moral del adolescente. Antes de las investigaciones del suizo Jean Piaget, se creía que los niños y niñas pensaban simplemente de manera menos compleja que los adultos, es decir, que eran versiones diminutas de las personas adultas. A partir de la década de 1920, Piaget comenzó a cambiar estas concepciones sobre la infancia. Gracias a sus investigaciones, demostró que los niños y niñas tienen formas distintas de conceptualizar su mundo.

Para explicar este desarrollo, Piaget (Myers, 2004) propuso que el desarrollo cognitivo se da en cuatro etapas:

- Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años aproximadamente): El niño o niña experimenta su mundo a través de sus propias acciones y sensaciones.
- Etapa preoperacional (de los 2 a los 6 años aproximadamente): El niño o niña puede representar su mundo con palabras y conceptos, pero aún no los usa de forma lógica.
- Etapa de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años aproximadamente): El niño o niña desarrolla un pensamiento lógico y de analogías sobre hechos concretos.
- Etapa de operaciones formales (de los 12 a los 16 años aproximadamente): El adolescente puede usar un razonamiento y una lógica abstracta, así como un razonamiento moral.

Aguirre (1994) menciona que cada etapa permite distintos tipos específicos de pensamiento. Por ejemplo, se puede notar que es aproximadamente en la adolescencia cuando se combinan las experiencias concretas y reales con las realidades imaginarias y simbólicas. Esto permite que el adolescente pueda enfrentarse con mayor éxito a problemas hipotéticos y deducir consecuencias de situaciones complejas y sociales.

A pesar de todo el sustento y las críticas que ha recibido la teoría de Piaget a lo largo del tiempo, es innegable la aportación que hizo para entender la infancia desde la perspectiva de los propios niños y niñas. De hecho, actualmente se han ampliado las etapas propuestas por Piaget. Actualmente se ha propuesto (Arlin, 1984, 1989, citado en Berger, 2009) una continuación llamada *pensamiento posformal*, el cual se caracteriza por combinar subjetividad y objetividad. Esto permite utilizar tanto el pensamiento emocional como el intelectual de manera conjunta. Gracias a esto, tanto los adolescentes como los adultos pueden reconocer y expresar emociones complejas e incluso contradictorias, tanto en sí mismos como en los demás.

De esta forma, el pensamiento posformal ayuda al adolescente y al adulto a encontrar soluciones más equilibradas, evitando caer en extremos *como totalmente malo y despreciable o totalmente bueno y adecuado*. Este tipo de pensamiento no solo ayuda a encontrar soluciones, sino que también permite identificar problemas, especialmente en el ámbito social y personal. Esto estimula a ser más prácticos, a buscar opciones y a actuar de la mejor manera posible, adaptándose a las características contextuales disponibles. Por ello, tanto la intuición como la razón complementan sus fortalezas y debilidades para abordar las situaciones sociales de la manera más adecuada posible.

Por su parte, a principios del siglo XX, el psicólogo soviético Lev Vygotski ya era plenamente consciente del papel que la sociedad y la cultura podían tener en el desarrollo infantil y adolescente. Vygotski (2006) hacía énfasis en que, en el plano ontogenético, se debía diferenciar la línea sociocultural de la línea biológica para poder entender el desarrollo del adolescente, el cual presenta cambios abruptos en su conducta, motivaciones e intereses. De hecho, dichos intereses subyacen al desarrollo de la cultura, como una aspiración consciente y vinculada a los esquemas cognitivos que se construyen en el contexto sociocultural. Por ello, Vygotski, adelantándose a su época, expresaba que son las condiciones sociales, económicas, culturales, entre otras, las que pueden retrasar o acelerar el paso de la infancia hacia la vida adulta. Factores como tener que trabajar de forma temprana o enfrentar duras condiciones de vida pueden influir decisivamente en el desarrollo.

De acuerdo con Vygotski (2006), es la colectividad, esa vida social, la que se convierte en el proceso de desarrollo cultural de niños, niñas y adolescentes. A través de ella, se internalizan esquemas sociales que pasan a formar parte de su personalidad y pensamiento. Un ejemplo de esto son los juegos, los cuales ayudan al desarrollo del autocontrol o la regulación. En un principio, estos se dan de forma dirigida, pero posteriormente se interiorizan como parte integral de los infantes. Así, aprenden a controlar y coordinar sus acciones y esfuerzos dentro de una colectividad, así como a superar los impulsos básicos, subordinándose a las reglas del juego. Estos ejercicios y acompañamientos sociales son los que, posteriormente, formarán parte de la propia conducta de niños, niñas y adolescentes.

Otro ejemplo claro es el lenguaje, que en un principio funciona como un mecanismo de relación, comunicación y organización social, pero que después se transforma en el medio fundamental del pensamiento y de otras funciones cognitivas. De esta manera, Vygotski (2006) argumenta que esta es la función central y rectora del desarrollo cultural: el paso de las formas sociales a las individuales de la conducta, o lo que se conoce como la *sociogénesis* de las formas superiores del comportamiento.

Sin embargo, todo esto sucede de manera adecuada cuando, en general, niños, niñas y adolescentes han tenido un desarrollo positivo, acompañados por familiares, cuidadores y amistades que les han apoyado, orientado y aceptado incondicionalmente. De esta forma, la persona tendrá una inclinación natural hacia el crecimiento y la salud psicológica. Como se postula desde la psicología humanista (Gerrig y Zimbardo, 2005), cada persona, a través del impulso de la *autorrealización*, lucha por un desarrollo positivo que le permita desplegar todo su potencial de manera plena. Desafortunadamente, cuando las poblaciones infantiles no han tenido un desarrollo positivo, se encontrarán con condiciones limitantes al llegar a la adolescencia o durante esta, lo cual se revisará a continuación.

1.2 Cuidados alternativos en la adolescencia

De acuerdo con la normativa mexicana, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su artículo 22, menciona que, en función del interés superior de la niñez, los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir en familia. Por lo tanto, la falta de recursos no es motivo suficiente para separarlos de su familia ni causa la pérdida de la patria potestad. Sin embargo, cuando un niño, niña o adolescente se encuentra en situación de desamparo familiar, las autoridades competentes deben garantizar que reciban todos los cuidados que esta situación requiera (Aldeas Infantiles SOS México, 2021).

Ante situaciones de desamparo familiar, el Estado sigue las siguientes opciones, en el orden que se menciona:

- 1) Que sean ubicados con su familia extensa o ampliada.
- 2) Que sean recibidos por una familia de acogida.
- 3) Que sean sujetos de acogimiento preadoptivo para después integrarse a una familia adoptiva.
- 4) Como último recurso, que sean colocados en acogimiento residencial, el cual se brinda en alojamientos de asistencia social y se conoce como *cuidados alternativos*.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), en su censo de alojamientos de asistencia social, se identificaron 879 casas hogares para menores de edad en todo el territorio mexicano. A su vez, se ha registrado que 22,742 niños, niñas y adolescentes residen actualmente en estas instituciones (Aldeas Infantiles SOS México, 2021). Sin embargo, es importante recalcar que estos cuidados alternativos, ofrecidos a las poblaciones infantiles, son una medida excepcional y transitoria. Se espera que esta situación dure el menor tiempo posible, ya que estos cuidados se consideran el último recurso que el Estado puede implementar para garantizar los derechos y la protección de los niños, niñas y adolescentes.

Por ello, se debe entender que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), los *alojamientos de asistencia social* se dividen en: casa hogar para menores de edad, casa hogar para mayores de edad, albergue para indígenas, albergue para migrantes, albergue para mujeres, albergue para personas en situación de calle, centro de rehabilitación para personas con adicciones, hospital psiquiátrico para personas con

trastornos mentales, hospital o residencia para personas con enfermedades incurables o terminales, refugio para mujeres, sus hijas e hijos en situación de violencia u otro tipo de albergue para población vulnerable. Por su parte, dichos alojamientos de asistencia social se pueden dividir en *instituciones totales* e instituciones no totales o *de puerta abierta*. Las instituciones totales se caracterizan por mantener en aislamiento y encierro a una cantidad específica de individuos, a los cuales se les dirige su rutina diariamente de forma administrativa, a la vez que se les cubren sus necesidades básicas únicamente (Goffman, 1970, citado en González Pastor y Ríos, 2020). Por el contrario, las instituciones no totales o con un esquema de puerta abierta ofrecen un enfoque integral que considera y respeta la dignidad e individualidad de las personas, al mismo tiempo que procura y faculta a las personas para que ejerzan sus derechos de forma activa (UNICEF, 2023).

De esta forma, el presente estudio se centró, dentro de los alojamientos de asistencia social, únicamente en una casa hogar para menores de edad, con un esquema de puerta abierta. En ella, por diversas causas, especialmente el desamparo familiar, residen únicamente varones, quienes, bajo estos cuidados alternativos, pueden residir de forma transitoria en esta institución.

No obstante, es una realidad que, en la actualidad, muchos infantes han perdido el cuidado de sus familiares. Las causas son variadas y complejas: maltrato y violencia intrafamiliar y de género, consumo de drogas, desnutrición, explotación sexual comercial, migración, procesos judiciales, narcotráfico, entre otras, de acuerdo con Aldeas Infantiles SOS México (2021). Todas estas situaciones ponen en riesgo los derechos de las poblaciones infantiles, quienes, debido a estas presiones sociales, son llevados a formar parte de estos cuidados alternativos, en este caso, casas hogares.

Por ello, es necesario entender qué es el maltrato infantil. Desafortunadamente, este ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Faraone (2000) menciona que lo que ha cambiado es la concepción que las sociedades y grupos han dado al valor de los niños, niñas y adolescentes, lo que a su vez determina si el maltrato infantil se percibe como algo aceptable o inaceptable. Por ejemplo, no fue hasta 1860 que el Dr. Tardieu acuñó el término *maltrato infantil* después de realizar un informe médico descriptivo de la autopsia de treinta y dos niños. Además, no fue hasta 1989 que se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de las Naciones Unidas, un esfuerzo jurídico para garantizar la protección integral de cualquier menor de 18 años en los países miembros de dicha organización.

Pero, ¿qué es el maltrato infantil? De acuerdo con Wekerle, Wolfe, Cohen, Bromberg y Murray (2019), el maltrato infantil puede entenderse como todas las formas de malos tratos, ya sean físicos, emocionales, por abuso sexual, negligencia o explotación, todo lo cual puede causar un daño real o potencial en la salud, el desarrollo y la dignidad de los niños, niñas y adolescentes. El maltrato infantil es un peligro latente que, tristemente, puede cobrar la vida de los menores. Desafortunadamente, esta situación deja a la población infantil en riesgo constante ante los diversos contextos a los que deben enfrentarse durante su desarrollo y exploración del mundo que los rodea.

Es importante recordar que los niños y niñas llegan al mundo en igualdad de condiciones, sin instrucciones, prejuicios ni nociones claras de su contexto inmediato. Por ello, durante su desarrollo (ya sea positivo o negativo), deben inferir su marco de referencia a través de las relaciones que construyen con los adultos cercanos. Desde la infancia, también deben aprender a valorarse a través de los mensajes cotidianos que reciben de sus

progenitores, cuidadores o educadores. La influencia de estas figuras es crucial para el posterior desarrollo de los adolescentes. Si han sido víctimas de maltrato, es probable que muestren pautas tanto antisociales como autodestructivas, como comportamiento agresivo con sus pares, lesiones corporales, baja autoestima, desprecio hacia los demás, ansiedad o angustia generalizada, dificultades en las relaciones interpersonales e intrapersonales, delincuencia e incluso el suicidio (Garbarino y Eckenrode, 1997).

Como se puede observar, la fragilidad en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes es algo evidente. Por lo tanto, sufrir maltrato durante la infancia o la adolescencia no es algo que termine ahí. Estas situaciones desfavorables dan como resultado adultos que, en algún grado, también maltratarán a los menores bajo su cuidado o con los que se relacionen, lo que se conoce como el ciclo repetitivo del abuso (Cirillo y Di Blasio, 1989). Desafortunadamente, al maltrato que se vive en el núcleo familiar se le pueden sumar otros factores sociales como la marginación, la pobreza, la explotación laboral, el hacinamiento, conflictos sociales, guerras, pandemias, entre otros. Estos factores, a futuro, fomentarán en los y las adolescentes conductas disruptivas en su vida cotidiana y en sus relaciones cercanas.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2025) define el maltrato infantil como cualquier forma de abuso y desatención que pueda afectar a los menores de edad. Esto incluye maltrato físico, afectivo, sexual, negligencia o explotación de cualquier índole, siempre que dañe o ponga en peligro el desarrollo, la dignidad, la salud o la vida misma de cualquier niño, niña o adolescente. Las consecuencias de este fenómeno son múltiples y dependen del nivel y la duración del maltrato experimentado, así como de la edad en la que se vivió. En el caso de la adolescencia, algunas consecuencias identificadas son depresión,

comportamientos violentos o agresivos, tabaquismo o drogadicción, obesidad, comportamientos sexuales de alto riesgo, embarazos no deseados o a muy temprana edad, y consumo de alcohol u otras sustancias nocivas. Este mismo organismo menciona que las consecuencias del maltrato infantil no se limitan al ámbito sanitario, social o educativo, sino que también tienen un impacto económico, específicamente en los costos de hospitalización, tratamientos psicológicos y servicios de protección de menores, incluidos los cuidados alternativos.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020), se estima que solo en México existen aproximadamente 33,000 niños, niñas y adolescentes que residen en algún tipo de alojamiento de asistencia social, incluyendo casas hogares para menores de edad, las cuales implementan mecanismos de cuidados alternativos de carácter no familiar.

Si bien las casas hogares para menores de edad han evolucionado con el tiempo, pasando de ser instituciones donde los niños vivían en condiciones de hacinamiento, con pocos cuidadores capacitados y reglas estrictas y deplorables, a ser instituciones que buscan capacitar a su personal en temas adecuados para la infancia (como marcos legales e internacionales y metodologías científicas), y que intentan brindar las mejores condiciones posibles a los menores, la realidad es que estos esfuerzos aún no son suficientes. Como mencionan Lafuente y Cantero (2015), una institución como una casa hogar no puede cubrir las necesidades de afecto que una familia sana podría brindar. Estos autores señalan que la separación entre hijos, hijas y progenitores no solo es física, sino también afectiva, lo que desencadena consecuencias negativas en el desarrollo infantil, afectando áreas cognitivas, físicas, lingüísticas y, sobre todo, socioemocionales. Se identifican dos

categorías especialmente nocivas: la imposibilidad de formar vínculos afectivos y la ruptura de los vínculos existentes debido a la separación en una etapa temprana de la vida. La dimensión afectiva es una de las bases del desarrollo sano de cualquier persona.

Desafortunadamente, vivir en una casa hogar para menores de edad implica la separación del niño, niña o adolescente de sus figuras significativas. Aunque la normatividad mexicana aboga por que esta separación sea lo más breve posible, la realidad es que puede ser prolongada, constante o incluso definitiva. Si bien esta separación puede traer consigo consecuencias negativas para el desarrollo infantil, las cuales se agravan cuando los menores deben permanecer en instituciones inadecuadas: con poco personal y alta rotación, grupos grandes, reglas muy estrictas, falta de privacidad, despersonalización de las relaciones sociales, falta de estimulación y retroalimentación individualizada, e incluso la posibilidad de negligencia o abuso, ya sea entre pares o por parte de los adultos presentes. La realidad es que esta separación también puede representar una gran oportunidad, o una nueva oportunidad, para las infancias, para iniciar de nuevo desde el acompañamiento y las intervenciones de las casas hogares, las cuales, cada vez procuran prepararse y profesionalizarse más para brindar una atención pertinente y adecuada a cada uno de los niños, las niñas y adolescentes que llegan a sus puertas.

Siguiendo con esta dicotomía, Lafuente y Cantero (2015) han enumerado una serie de efectos negativos que pueden surgir cuando las poblaciones infantiles viven en casas hogares: indiferencia hacia los demás y su entorno, ensimismamiento y poca proactividad, aversión a experiencias nuevas, rasgos de personalidad y sentimientos con tendencias negativas, retraso en el desarrollo del lenguaje, retraso en el desarrollo motor (alteraciones motrices, dificultad para adaptar la postura, motricidad lenta y desadaptada), retraso en el

desarrollo intelectual, alteraciones en el desarrollo social (el abandono emocional severo puede afectar el crecimiento y la diferenciación de la corteza prefrontal derecha), menor conducta prosocial, mayor incidencia de problemas de salud mental, déficits y alteraciones sensoriales, trastornos alimenticios y mayor incidencia de problemas orgánicos (enfermedades y mortalidad), entre otros.

Sin embargo, los mismos autores, basándose en otras investigaciones, señalan que no todos los menores bajo cuidados alternativos sufrirán automáticamente estas situaciones negativas por el simple hecho de permanecer en algún centro de asistencia social. Por el contrario, cuando el cuidado institucional se optimiza en todas sus áreas (materiales, educativas y personales), las poblaciones infantiles pueden encontrar oportunidades muy diversas para su desarrollo y su futuro. Y es que, cada vez más, las casas hogares han ido ampliando y reinventando sus metodologías de intervención, abarcando temas útiles e interesantes para las mismas poblaciones infantiles, lo cual se puede explorar al leer los reportes anuales que dichas instituciones publican para dar a conocer sus resultados alcanzados.

En este sentido, Morris y Maisto (2001) mencionan que, cuando los niños, niñas y adolescentes bajo cuidados alternativos tienen la oportunidad de interactuar con una persona que juega con ellos, los alienta, les lee, les presta atención y los anima a hablar o hacer preguntas, suelen tener un desarrollo adecuado. Esto se observó al comparar el Coeficiente Intelectual (CI) de menores criados en sus familias con el de aquellos bajo cuidados alternativos, donde estos últimos mostraban un menor desempeño. Sin embargo, cuando se les brindó la oportunidad de interactuar con adultos (incluso con algún tipo de retraso), después de un año, su CI alcanzó niveles adecuados. Si bien se debe aclarar que,

desde una mirada inclusiva y de atención a la diversidad, el concepto del CI es altamente relativo y no necesariamente puede reflejar las relaciones que se están buscando, se puede rescatar de este estudio que las interacciones de calidad y afectuosas, junto con la estimulación ambiental, pueden fomentar el desarrollo sano de los menores en casas hogar, incluso si estas interacciones provienen de adultos con alguna condición diagnosticada.

En resumen, el afecto genuino, los tratos amables y respetuosos representan una gran oportunidad para no truncar el desarrollo de las poblaciones infantiles, que suelen ser frágiles debido a su constante dependencia del cuidado de los adultos cercanos. El maltrato y la negligencia infantil son problemas graves en todas las edades, ya que destruyen cualquier expectativa de recibir afecto, amor, confianza y dependencia, lo que sin duda afecta el desarrollo psicosocial. Esto puede manifestarse en una autoestima negativa, poca confianza en los demás, temor constante, aislamiento, agresividad recurrente, problemas escolares y de relaciones, depresión e incluso la búsqueda del suicidio como una opción.

1.3 El buen trato

Las personas adultas que acompañan el desarrollo de niños, niñas y adolescentes influyen decisivamente en su crecimiento. Por ejemplo, desde la primera infancia, el *apego* (vínculo que favorece la cercanía de un individuo con una persona determinada) es un factor fundamental para el desarrollo psicosocial. Por ello, los progenitores o cuidadores deben adoptar conductas que favorezcan el apego. Existen dos tipos de apego: el apego seguro y el apego inseguro. Estudios correlacionales muestran que el apego seguro proporcionado por progenitores o cuidadores fomenta en los menores seguridad en sí mismos, entusiasmo, perseverancia y cooperación. Por el contrario, cuando los progenitores o cuidadores establecen un apego inseguro, se fomenta en los niños, niñas y adolescentes

indiferencia, poca sensibilidad, resentimiento y rechazo hacia los demás (Ainsworth, 1972; Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978, citados en Cloninger, 2002).

Conforme estos infantes crecen, el estilo que adopten sus progenitores o cuidadores en relación con el respeto a las reglas será determinante. La agresión que los niños, niñas y adolescentes ejerzan en su vida cotidiana puede ser el resultado del uso constante de castigos, ya sean físicos o psicológicos. Por el contrario, las conductas prosociales surgen cuando los menores mantienen relaciones de respeto, sólidas y amables con sus cuidadores. En este sentido, se han identificado cuatro estilos de crianza que los progenitores o cuidadores pueden mostrar: autoritativo, autoritario, permisivo e indiferente (Baumrind, 1975, citado en Craig, 2001).

De forma sucinta, el *estilo de crianza autoritativo* aplica un control firme, pero fomenta la negociación y la comunicación asertiva en ambas direcciones, otorgando importancia y respeto de manera bidireccional. Este estilo es el que brinda mayor equilibrio al desarrollo. En el *estilo autoritario*, se ejerce un poder estricto e incluso irracional, mostrando gran control y poco afecto hacia el niño, niña o adolescente. En el *estilo permisivo*, se ejerce muy poco control, pero se brinda mucho afecto, lo que suele llevar a consentir a los menores y desarrollar en ellos falta de límites y sensibilidad en entornos sociales. Por último, en el *estilo indiferente*, los progenitores o cuidadores muestran poco control y, al mismo tiempo, poco afecto y aprobación, mostrándose insensibles ante los intereses o conductas de los menores. Como se puede observar, estos tres últimos estilos de crianza tienden a generar más desequilibrios en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

Por ello, es importante recordar que, desde la infancia, el autoconcepto y la autoestima se forman a través de las interacciones con los demás y del valor que se obtiene de estas interacciones. Las experiencias de éxito y fracaso también contribuyen a fortalecer o debilitar la autoestima y el autoconcepto. Este elemento evaluativo se construye a partir de las opiniones que progenitores, cuidadores, familiares y amistades tienen sobre la valía de uno mismo. Así, los elogios y el reconocimiento genuino al esfuerzo fomentan una autoestima positiva y un autoconcepto óptimo. Por el contrario, la indiferencia, la humillación, la burla o hacer sentir mal a alguien probablemente conducirán a una baja autoestima y a un autoconcepto deficiente (Craig, 2001).

En realidad, todas las personas en el mundo deberían ser tratadas con dignidad y humanidad, independientemente de sus condiciones. Esto no solo es un ideal, sino que la evidencia científica ha demostrado que esta perspectiva es necesaria para fomentar el desarrollo físico y psicológico saludable. Por ejemplo, al acercarse a la adolescencia, los amigos o amigas cobran una gran importancia para el desarrollo psicosocial óptimo. La amistad es un medio de expresión, ya que las amistades se complementan entre sí. Contar con un amigo o amiga en quien se pueda confiar anima y ayuda a los menores a relacionarse sin timidez y a confiar en los demás nuevamente. De hecho, se ha observado que incluso un solo amigo en la vida de un niño, niña o adolescente ayuda a afrontar los efectos negativos del rechazo social. Incluso la simple creencia de tener amistades produce un efecto reconfortante. Por lo tanto, la amistad contribuye al crecimiento psicosocial y sirve como una barrera efectiva contra las psicopatologías (Berger, 2006).

Posteriormente, al entrar en la adolescencia, la formación de la identidad se convierte en un aspecto central, por lo que los grupos cotidianos (familia, cuidadores o

conocidos cercanos) pasan a un segundo plano. Surge una relación contradictoria hacia las personas cercanas, y los valores y actitudes que atraen al adolescente suelen provenir de individuos específicos, como un amigo íntimo, un profesor admirado, un hermano mayor, un artista musical o un deportista cuyas ideas y conductas admiren. En este punto, la formación de la identidad puede tender hacia lo positivo o lo negativo, dependiendo del estilo de crianza que los progenitores o cuidadores mantengan con el adolescente. Las relaciones ambivalentes o inestables con los progenitores o cuidadores pueden causar ansiedad, desconfianza, búsqueda de libertad en ambientes de riesgo, baja autoestima, evasión de responsabilidades y falta de control de impulsos. Mientras que las relaciones sanas y respetuosas fomentan un desarrollo psicológico equilibrado en los ámbitos familiar, escolar, social y personal.

Precisamente en esta línea, Hetherington y Kelly (2005) mencionan que una de las defensas más poderosas que pueden tener los niños, niñas y adolescentes para afrontar el estrés de situaciones conflictivas es contar con un progenitor, cuidador o educador comprometido y competente en su cuidado. En este sentido, una de las estrategias más efectivas que los cuidadores pueden utilizar para prevenir el maltrato infantil es el llamado buen trato, el cual engloba acciones de atención, apoyo y protección hacia el menor. Por su parte, Rodríguez y Bravo (2018) mencionan que el buen trato incluye todas aquellas acciones y mecanismos que promueven y fortalecen el desarrollo integral, la autoestima y la autonomía, estimulan el desarrollo de la personalidad (tanto la individualidad como las diferencias), fomentan habilidades y destrezas, y protegen en todo momento la integridad física y psicológica de los niños, niñas y adolescentes.

Como se puede notar, el buen trato implica todo un entramado de acciones y esfuerzos para cuidar de los demás. Por ello, los efectos del buen trato se manifiestan en una reducción de la respuesta al estrés o al dolor ante alguna crisis social o individual, a diferencia de lo que ocurre con los menores que no reciben buenos tratos. Proporcionar un buen trato es tan indispensable para la supervivencia de las personas como otras necesidades vitales, ya que cuando la familia, la comunidad o el hogar en el que se habita promueve prácticas de buen trato y cuidados mutuos, se contribuye a crear ambientes de bienestar, protección y confort. En estos espacios, los miembros pueden tener una vida más sana, feliz y duradera, lo que, a su vez, representa un gran apoyo social ante las amenazas o agresiones que puedan surgir.

En este sentido, es fácil entender la situación inversa: aquellos niños, niñas y adolescentes que no reciben buenos tratos de forma cotidiana y, por el contrario, sufren malos tratos de manera continua, serán más propensos a experimentar desajustes y desórdenes a lo largo de su desarrollo en todas las áreas de su vida.

Por ello, el vínculo es tan importante en todas las etapas de la vida, especialmente en la infancia y la adolescencia, donde resulta crucial para la supervivencia. A mayor cercanía, se tiende a reconocer con más facilidad las necesidades del otro, lo que aumenta las probabilidades de sobrevivir. Rubio y Puig (2015) mencionan que, desde los años cincuenta, este fenómeno ha sido reconocido. En aquella época, los orfanatos recibían grandes cantidades de menores de edad, a quienes se les satisfacían las llamadas necesidades básicas, como alimento, higiene, sueño y cuidados médicos. Sin embargo, a pesar de esto, muchas instituciones de este tipo llegaron a alcanzar una tasa de mortalidad

del 90% entre su población infantil. Quienes lograban sobrevivir presentaban alteraciones motrices, del habla o del desarrollo en general.

Investigando esta situación, se observó que estos menores solían carecer de un vínculo cercano; por el contrario, los cuidadores se limitaban a satisfacer las necesidades básicas de alimentación y cuidado médico, pero los niños, niñas y adolescentes permanecían constantemente en un aislamiento afectivo, donde respuestas como el llanto o el abrazar eran ignoradas por completo. Es decir, la necesidad de vinculación con el otro es una de las piezas fundamentales que han hecho posible la supervivencia de esta especie, ya que el amor, entendido como una necesidad básica, es uno de los factores que pueden decidir entre la vida o la muerte, entre la supervivencia y la extinción.

En ese sentido, el buen trato retoma su importancia al ser parte de los factores de resiliencia, específicamente en el *apoyo externo recibido*, siendo los otros dos factores de resiliencia las *fortalezas internas desarrolladas* y las *habilidades sociales y de resolución de conflictos* (Grotberg, 1996, citado en Elena Gil, 2010). Los cuales, conjuntamente, desembocarán en la resiliencia: el proceso por el cual niños, niñas y adolescentes afrontan la adversidad, fortaleciéndose y adquiriendo aprendizajes a pesar de las circunstancias. En este sentido, las familias, casas hogares, escuelas y demás entidades socializadoras son los principales escenarios donde se puede impulsar la resiliencia. En ellos, los adultos cercanos (progenitores, cuidadores o educadores), al actuar como tutores de resiliencia para las poblaciones infantiles, suelen brindar seguridad y apoyo ante situaciones nocivas e incluso traumáticas, además de orientarles en el uso de estrategias para emplear sus capacidades y habilidades con el fin de afrontar lo adverso (Cyrulnik y Anaut, 2014). Este apoyo incondicional, las estrategias, el consejo y la ayuda, así como el trabajo personal, son

cruciales para que los cuidadores puedan ser una fuente tangible y efectiva de soporte emocional para la infancia y la adolescencia en cuestión.

Si bien el mensaje es muy sencillo —tratar bien a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en cuidados alternativos, como casas hogares, potenciando su desarrollo y cuidándolos física y emocionalmente, para lograr una sociedad más sana, solidaria y menos violenta, y que, a su vez, estas poblaciones puedan replicar esos círculos virtuosos a largo plazo—, lo difícil es contar con cuidadores totalmente comprometidos con el cuidado y protección de niños, niñas y adolescentes, ya que no siempre están en las mejores condiciones para proveer estrategias y ambientes física y emocionalmente seguros. Por ello, el buen trato requiere ser entendido como una necesidad básica para cualquier persona; incluso biológicamente se ha demostrado que el buen trato de los progenitores hacia sus hijos influirá en la expresión o no de determinados genes, lo que a su vez impulsará o no enfermedades u otras condiciones desfavorables. De esta forma, los buenos tratos pueden llegar a explicar, en cierta medida, por qué determinadas enfermedades hereditarias pueden expresarse o no en personas con la misma predisposición genética (Barudy y Dantagnan, 2005). Así, el entorno, tanto afectivo como social, favorecerá u obstaculizará el desarrollo en todos los niveles, desde la genética hasta la conducta.

En ese entendido, es fundamental que las casas hogares para menores tengan como objetivo cuidar y ser cuidados a través del buen trato, ya que esto es parte fundamental del círculo virtuoso que, de forma integral, apoyará su desarrollo. Estos menores se encuentran en una etapa en la que aún no ha terminado su desarrollo y que, por definición, están en constante dependencia de sus cuidadores. Así, estas prácticas de buen trato ayudarán a que, en un futuro, puedan desenvolverse como jóvenes y adultos sanos y plenos, quienes tendrán

el mismo cuidado al relacionarse con las demás personas, convirtiéndose ellos mismos en titulares de derecho y factores de protección dentro de sus familias, escuelas, comunidades y demás contextos en los que interactúen.

Capítulo II: Asertividad y Autoestima

En el año de 1949, el psicólogo Andrew Salter ya estaba desarrollando lo que hoy sería una preparación para la asertividad, la cual surgió desde su llamada *terapia del reflejo condicionado*. A su vez, esta terapia estaba fuertemente influenciada por la teoría del reflejo condicionado del ruso Ivan Pavlov. Lo que Salter buscaba en su terapia era que la persona pudiese externar todos sus sentimientos, adecuando sus gesticulaciones faciales a dichos sentimientos, así como expresar elogios, alabanzas y opiniones, especialmente cuando son contrarias a las del resto, y siempre usando el pronombre personal *yo* en cada una de sus aseveraciones (Reynoso y Seligson, 2005). Esto se debe a que consideraba que aquellas personas con respuestas inhibidas producen inseguridad, guardando sus emociones por años o décadas. Por ello, su terapia apoyaba el desarrollo de respuestas excitatorias, en las que las personas pasaban a ser directas en sus respuestas expresivas. Así, al crear un equilibrio entre procesos inhibitorios y excitatorios, la persona puede experimentar bienestar en sus interacciones sociales (Fensterheim y Baer, 2017).

Sin embargo, en el año de 1958, fue el psicólogo Joseph Wolpe quien definió, con ayuda de los trabajos de Salter, la conducta asertiva, la cual implica la expresión apropiada y clara de cualquier emoción hacia los demás. Esto se logra al dominar la ansiedad y los temores personales ante determinada situación, lo que clínicamente el psicólogo Wolpe describió como el *principio de inhibición recíproca*. En esos años, su contemporáneo Arnold Lazarus comenzó a conceptualizar la conducta asertiva como la libertad emocional: saber lo que se siente y, a su vez, saber expresarlo adecuadamente. En este sentido, Lazarus empezó a perfilar la defensa de los propios derechos, mencionando que quien no defiende sus derechos permanece en un temor constante en sus interacciones sociales. Al mismo

tiempo, señaló que quien reconoce sus propios derechos también reconoce los derechos de los demás y los respeta (Fensterheim y Baer, 2017).

Con el tiempo, la asertividad se empezó a ver desde la psicología cognitiva, ya que se entendió que dicha habilidad requiere tener pensamientos alternativos y consecuenciales, además de perspectiva, lo cual implica inteligencia intrapersonal e interpersonal para lograr, de la forma más cercana posible, entender al otro. Por ello, la asertividad se entendió como una habilidad que apoya el desarrollo social y lo enriquece (Segura, 2002).

Afortunadamente, al ser una habilidad que puede ser aprendida, la asertividad puede ayudar a cambiar las pautas de las interacciones y expresiones sociales cuando estas resultan inadecuadas (ya sea para otros o para uno mismo). Por lo tanto, procurar una buena calidad en las relaciones que se mantienen con los demás es lo que da sustento a la asertividad como una variable socialmente relevante (Gismero, 1996).

Precisamente, desde la infancia, el comportamiento interpersonal, en cuanto a su expresión asertiva o agresiva, es el que facilitará u obstaculizará la adquisición de refuerzos sociales, culturales y económicos. Los y las adolescentes que no tienen un comportamiento social apropiado suelen experimentar aislamiento, rechazo y, por lo general, menos satisfacción con su propia vida. Por ello, las habilidades sociales que guían el comportamiento interpersonal son sumamente importantes para los y las adolescentes a la hora de relacionarse, una tarea que perdurará por el resto de sus vidas. Sin duda, estas habilidades ayudan tanto en el presente como en el futuro de los menores, ya que de forma crítica influirán en su posterior adaptación social, emocional y académica (Peñafiel y Serrano, 2010).

Sin embargo, de acuerdo con Monjas y González (2000), es necesario tener en cuenta que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación o por la mera exposición al comportamiento de compañeros y compañeras socialmente hábiles, ni por algún tipo de aprendizaje formal, informal o implícito. Es necesaria una enseñanza directa, deliberada y sistemática. Pero entonces, para este cometido, ¿qué son las habilidades sociales? Zurita (2011) menciona que, si bien son el conjunto de conductas que se manifiestan en las relaciones personales, estas se relacionan primordialmente con el dominio de las habilidades interpersonales de comunicación, siendo fundamental un autocontrol por parte del individuo. Es decir, las habilidades sociales permiten a los adolescentes mostrar una conducta adecuada y propositiva en cada situación, ya sea con amistades, familia, cuidadores o profesores, ayudándoles a expresar de forma adecuada, directa y efectiva lo que sienten, desean, piensan o creen. Esto, en la práctica, va formando una seguridad (autoestima y autoeficacia) en la persona sobre las decisiones que se toman en los problemas cotidianos.

Por su parte, Peñafiel y Serrano (2010), al hacer énfasis en la palabra *habilidades*, entienden estas como una competencia social más que un rasgo de personalidad. Por ello, las habilidades sociales pueden ser enseñadas y aprendidas como cualquier otro contenido curricular. La importancia de su enseñanza radica en que facilitan las relaciones personales, haciéndolas agradables y satisfactorias. Esto ayuda a que los y las adolescentes tengan más y mejores amistades en comparación con aquellas personas que carecen de habilidades sociales. Estas habilidades también ayudan a la población infantil a relacionarse mejor con profesores, compañeros, compañeras, familia y cuidadores. En resumen, hacen más felices

a los menores y evitan que tengan problemas con las demás personas (Carrasco y Luna, 2001).

En este sentido, Peñafiel y Serrano (2010) presentan una tipología de las habilidades sociales, incluyendo categorías como: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. Por ejemplo, estos autores mencionan que algunas de las *habilidades sociales básicas* son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido o elogio. Mientras que las *habilidades sociales avanzadas* incluyen: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás. Como se puede notar, el paso de habilidades sociales básicas a avanzadas es algo gradual, pero sobre todo, algo que debe ser explícitamente enseñado y acompañado para su posterior aprendizaje, ya que no basta con la sola exposición a dichas habilidades. La población infantil debe experimentarlas, descubrirlas e ir creando hipótesis explicativas de las interacciones sociales.

Resumiendo, las habilidades sociales son un conjunto de estrategias cognitivas que engloban tanto pensamientos y emociones como perspectivas morales. Estas estrategias pueden expresarse en forma de conductas prosociales (es decir, que benefician tanto a uno como a los demás), las cuales ayudan a las personas a sentirse mejor, potenciar las relaciones interpersonales y apoyar en la obtención de los propios objetivos, a pesar de que existan personas o situaciones que traten de impedirlo. Las habilidades sociales ayudan a conseguir, tanto a corto como a largo plazo, un máximo beneficio con el mínimo de consecuencias negativas. Por ello, el concepto de habilidades sociales hace referencia

constante a temas como la inteligencia emocional, la autoestima y la asertividad (Cornachione, 2008).

Y es que el aprendizaje de las habilidades sociales está profundamente ligado al proceso de socialización, el cual es un proceso en el que las poblaciones infantiles, como cualquier persona, estarán inmersas durante toda la vida (Zurita, 2011). Por ello, también cobra importancia la edad en la que se encuentre la persona, así como el tipo de personas con las que se llegue a interactuar. Hay que tener en cuenta que en todos los ámbitos de la vida hay personas con mejores o deficientes habilidades sociales, de las cuales niños, niñas y adolescentes pueden aprender en distintos niveles, ya sea para bien o para mal.

2.1 La comunicación asertiva como expresión de una sana autoestima

La autoestima, por lo general, se entiende como las evaluaciones constantes que las personas hacen de sí mismas. Dichas evaluaciones suelen tener un impacto directo e indirecto en la conducta y, por lo tanto, en el desarrollo y las interacciones de niños, niñas y adolescentes. Debido a esto, Casaleiz y Gómez (2018) mencionan que la autoestima abarca diversas dimensiones, tales como la social (relacionada con las amistades, las relaciones interpersonales, el percibirse aceptado o rechazado, por ejemplo), la escolar o laboral (que involucra el desarrollo de actividades en las que se ponen en práctica habilidades y capacidades), la familiar (siendo las relaciones parentales, o con los cuidadores en su caso, las más significativas para las posteriores evaluaciones personales) y la corporal (relacionada con la apariencia física y el desempeño físico).

Casaleiz y Gómez (2018) indican que otra característica de la autoestima es que esta se forma a partir de la información objetiva y subjetiva que las situaciones le presentan a las personas. Explican, por ejemplo, que existe el *yo real* (que se nutre de la información

objetiva proveniente de las experiencias), el *yo percibido* (que se forma a partir de las evaluaciones, juicios, prejuicios u opiniones que tenemos sobre el yo real) y el *yo ideal* (que está influenciado por la cultura y la sociedad a la que pertenecemos, por lo que refleja cómo quisiéramos ser). Los desequilibrios se producen cuando hay discrepancias entre el yo real y el yo percibido, ya que, si se generan evaluaciones negativas, se caerá en un círculo vicioso de interpretaciones negativas sobre uno mismo. Por el contrario, las evaluaciones exageradas que enaltecen el ego pueden marcar un desequilibrio en la persona. De esta manera, como mencionan estos autores, la autoestima tiene una gran relevancia en el desarrollo de las personas, influyendo en la autoeficacia, el estado de ánimo, las relaciones sociales, y en general en todos los tipos de decisiones y resultados, negativos o positivos, que se deriven de una autoestima positiva o negativa.

Por todo ello, es importante entender la comunicación asertiva como una expresión de la autoestima. Como se menciona (Branden, 1994, citado en Branden, 2001), la autoestima consta de dos elementos: uno es la confianza en las capacidades personales para elegir, decidir, afrontar, pensar; y otro, el respeto por uno mismo, así como el derecho a disfrutar de la felicidad derivada de los logros y éxitos por los cuales uno se esfuerza. De esta forma, tanto la eficacia como el respeto por uno mismo son los pilares para la expresión de una autoestima sana.

Por consiguiente, la comunicación asertiva cumple la función de hacer respetar a la persona misma y su dignidad, fomentando un círculo virtuoso en el que, al construir una autoestima sana, se expresa una comunicación asertiva tanto intrapersonal como interpersonalmente. Esto es sumamente importante, ya que, como menciona Ferrerós (2013), la autoestima es esencial para que niños, niñas y adolescentes alcancen la felicidad

y realización personal. De hecho, la diferencia entre aquellos menores que alcanzarán una plenitud en su vida radica en la calidad de las evaluaciones, positivas o negativas, que logren emitir y mantener sobre sí mismos. En este sentido, la comunicación asertiva es una herramienta que impulsa la confianza en uno mismo (Alberti y Emmons, 1999), ya que disminuye el estrés en situaciones sociales conflictivas, al hacer valer las propias creencias o puntos de vista y promover la iniciativa propia. De esta forma, la comunicación asertiva se traduce en una autoestima sana.

Por otra parte, Bonet (1997, citado en Quiles y Espada, 2004) también propone que la autoestima es un concepto multidimensional, que abarca el aprecio, la aceptación, el afecto, la atención, la autoconciencia y la apertura al otro. Por lo tanto, la autoestima tiene repercusiones en las diferentes áreas de la vida: personal, escolar, social e incluso en la salud. En este sentido, una autoestima negativa se ha correlacionado con diversos trastornos, como los de ansiedad, de conducta alimentaria, de personalidad o del aprendizaje, entre otros. Entendiendo esto, se puede apreciar la importancia de la autoestima en el desarrollo de las personas, así como el papel fundamental de la comunicación asertiva para poder expresar constantemente, y en diversos contextos, una autoestima saludable.

Por ejemplo, Clark, Clemens y Bean (1993, citados en Quiles y Espada, 2004) indican que los adolescentes con una baja autoestima se caracterizan por desestimar o exagerar su talento, percibir que las demás personas no los valoran, sentirse impotentes, dejarse influir por los demás o manipular a otros, evadir las situaciones que les provocan ansiedad o cualquier molestia, y culpar a los demás por sus problemas. Además, suelen

ponerse a la defensiva o frustrarse con facilidad. Por lo tanto, evidentemente, suelen valerse de la comunicación agresiva y pasiva como respuesta para afrontar sus realidades.

Estos mismos autores mencionan que, por su parte, los adolescentes con una autoestima alta suelen mostrarse independientes, asumiendo sus responsabilidades cotidianas. Afrontan los retos que se les presentan de forma entusiasta, llegando incluso a buscar retos por ellos mismos que los nutren. Muestran un orgullo adecuado por sus logros y tienen una alta tolerancia a la frustración, ya que son conscientes de sus propios esfuerzos al fallar en determinada tarea. Por lo mismo, suelen sentirse capaces de influir positivamente en los demás. En este caso, los adolescentes con una autoestima alta tienden a comunicarse asertivamente para afrontar sus realidades.

Una autoestima baja o alta se expresará a través de una comunicación agresiva, pasiva o asertiva, respectivamente. Sin embargo, como se verá más adelante, cada estilo de comunicación aportará diversos obstáculos u oportunidades al desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

2.2 Estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo

La asertividad es una totalidad que abarca distintas formas del ser; sin embargo, el presente trabajo solo se centrará en el proceso de comunicación. En este sentido, toda situación interpersonal conlleva un conflicto de comunicación, y es por esto que la comunicación asertiva se convierte en una de las vías más efectivas para manejar dicho conflicto de la mejor manera posible (Elizondo, 1997).

De acuerdo con Schuler (1998), la comunicación asertiva es la habilidad cognitiva de expresar los pensamientos o emociones adecuadamente, eligiendo cómo reaccionar, respetándose a uno mismo y a los demás. Su objetivo es elevar la autoestima y desarrollar

la autoconfianza para expresar deseos, desacuerdos, ideas o sentimientos. Así, dicha comunicación puede utilizarse siempre que sea necesario para solicitar un cambio en las actitudes, intenciones o comportamientos de otras personas, especialmente cuando se considera que dichos comportamientos son dañinos para uno mismo. De esta manera, la comunicación asertiva se presenta como un medio respetuoso (ni agresivo ni pasivo) para expresar lo que una persona es en cada momento, con cualquier persona, ya sea significativa o no. Es decir, se trata de una autoafirmación ante los demás y ante los conflictos cotidianos que se presentan dentro de la comunicación humana.

Por su parte, Elizondo (1997) menciona algunas de las características de las personas que suelen usar comunicación asertiva en su trato con los demás: usan el lenguaje para expresar sentimientos y los describen, hablan de sí mismos y de sus percepciones, aceptan y dan cumplidos, usan un lenguaje claro y apropiado para la situación, y al expresar desacuerdos lo hacen respetuosamente. Además, piden que se clarifique algo que no se ha entendido, preguntan el porqué de las cosas, hablan por sus derechos personales, son persistentes, se manifiestan libremente tal como son, sin temor a la expresión, lo que les permite comunicarse fácilmente con los demás. También reconocen sus limitaciones y las expresan, muestran alta autoestima, se respetan a sí mismos y a sus deseos, son los jueces indiscutibles de su propia conducta, aceptan o rechazan libremente a otras personas en su mundo emocional, saben cuándo decir *no* sin remordimiento o culpa, reconocen, aceptan y respetan tanto sus derechos como los de los demás, tienen confianza para tomar decisiones por sí mismos, muestran sensibilidad a los diversos ambientes y saben cómo responder a cada situación. En resumen, la comunicación asertiva tiende a valorar a las personas por lo que son, y estas características pueden ayudar a desarrollar individuos plenamente funcionales.

En este sentido, Güell (2006) menciona una serie de derechos que, como seres humanos, tenemos, pero que en ocasiones se olvidan o se dejan de lado, ya sea por miedo, presión social o intimidación, por ejemplo. Por lo tanto, es necesario que todas las personas, específicamente niños, niñas y adolescentes, los tengan presentes en sus relaciones interpersonales, pues estos derechos pueden fomentar una buena autoestima y un disfrute de la vida, como menciona Castanyer (1996). Dichos derechos son los siguientes:

- A ser una persona que es su propio juez, es decir, solo la persona misma puede juzgar sus propios actos.
- A ser escuchado y tomado en serio.
- A hacer lo que uno o una desee, sin perjudicar a nadie.
- A pedir cualquier cosa a cualquier persona, sabiendo que la otra persona tiene derecho a decir *no*.
- A decidir si uno o una se involucra o no en resolver problemas ajenos.
- A decir *no sé* o a cambiar de opinión.
- A cometer errores y tener responsabilidad sobre ellos.
- A ser tratado con respeto y dignidad.

En otras palabras, las personas tienen derecho a ser ellas mismas. Aunque esto suene simple, en muchas ocasiones se puede olvidar esta información, o sencillamente es ignorada. De hecho, la violación de muchos de estos derechos puede llevar a niños, niñas y adolescentes a situaciones totalmente desagradables, como culpa prolongada, vergüenza de sí mismos, desprecio por su propia vida, sumisión desgastante o incluso agresión constante, lo que los lleva frecuentemente a situaciones problemáticas de todo tipo.

Por ello, aquellos niños, niñas y adolescentes que no ejercen plenamente sus derechos asertivos tienden a no mantener contacto visual, hablan vacilantemente o con

insultos, bajan el volumen de la voz o gritan para intimidar, tienen una postura corporal tensa, evitan el conflicto a toda costa o lo magnifican en cada situación, y pueden mostrar ansiedad, depresión e incluso síntomas psicósomáticos (Smith, 2017). Entendiendo la comunicación como un continuo, se puede decir que en los extremos se encuentran las personas agresivas y pasivas. Las primeras se muestran muy hostiles, defensivas y opresoras ante otras personas, siempre dominándolas o pisoteando sus derechos. En el otro extremo, se encuentran las personas pasivas, que se dejan manipular por cualquier persona o situación, suelen sentirse avergonzadas, culpables, deprimidas y responden al llamado de cualquier persona sin importar su propia integridad. Evidentemente, ni las personas agresivas ni las pasivas defienden sus derechos personales, ya que no se saben comunicar ni de manera adecuada ni asertiva.

Dentro de este mismo continuo, la comunicación asertiva se presenta como el punto intermedio y de equilibrio que ayuda a la persona a expresarse sinceramente, tanto desde la alegría y el afecto como desde la tristeza, el miedo o la ira. Esto implica adecuar las emociones y palabras a las situaciones que se presenten, siempre valiéndose del respeto en ambas direcciones (Vieira, 2007). Por ello, a continuación se explicará más específicamente a qué se refiere cada uno de estos estilos de comunicación.

- *Comunicación asertiva*: Es cuando la persona expresa sus propios derechos y opiniones sin vulnerar las necesidades de los demás. De esta manera, sirve también como una expresión abierta de sus preferencias, de forma que los otros las tengan en cuenta. Esta comunicación ayuda a la persona a alcanzar sus objetivos dentro de la sociedad y produce consecuencias positivas para la autoestima y las relaciones interpersonales. Por todo esto, la comunicación asertiva está relacionada con la sinceridad, la valentía y el respeto (Segura, 2002).

En otras palabras, usar la comunicación asertiva es saber expresar, en cada momento, lo que se siente, lo que se quiere o lo que se piensa, sin ofender a los demás, pero sin permitir que se aprovechen de la persona misma.

La comunicación asertiva ayuda a las personas a resolver conflictos sin llegar a ningún tipo de agresión, a no perder amistades y a evitar malentendidos. Por esta razón, dicha comunicación es un objetivo deseable en niños, niñas y adolescentes, pues supone emitir la conducta social apropiada en situaciones difíciles, tomando en cuenta que la presión del grupo, en ocasiones, puede ser negativa. Fomentar la comunicación asertiva en las poblaciones infantiles es potenciar la toma autónoma y responsable de decisiones, mejorar las relaciones interpersonales y promover el bienestar emocional del individuo (Salom, Moreno y Blázquez, 2012).

- *Comunicación pasiva*: En este tipo de comunicación, las personas no se defienden a sí mismas ni sus derechos, no expresan sus necesidades, opiniones ni sentimientos, por lo que los demás no suelen tener en cuenta los derechos personales de quienes utilizan este tipo de comunicación, y de hecho, suelen aprovecharse de ellas. Por esta razón, las personas con comunicación pasiva suelen sentirse mal al decir *no* a alguna petición, por lo que generalmente evitan decirlo. Debido a esto, a menudo se sienten mal o tristes (Carrasco y Luna, 2001). Desde otra perspectiva, tener una comunicación pasiva es mostrarse cobarde o perezoso, ya que la pasividad no resuelve los problemas, sencillamente porque no se enfrentan a ellos. Es más cómodo permanecer en la zona de confort que se ha creado a partir de la pasividad (Segura, 2002).

Las personas que mantienen una comunicación pasiva no procuran situaciones agradables ni desagradables de forma intencional, sino que sencillamente dejan que

otros decidan por ellas. Esto puede generar apatía, pesimismo o depresión en distintos grados en las personas que emplean este tipo de comunicación.

- *Comunicación agresiva:* Las personas que suelen usar este tipo de comunicación tampoco resuelven sus problemas, ya que no tratan de llegar a acuerdos, sino que siempre se mantienen en el enfrentamiento y a la defensiva. Por lo tanto, las personas que se comunican agresivamente se exponen a diversos problemas y peligros de forma cotidiana. Esto se debe a que, en realidad, esta comunicación es un tipo de violencia, específicamente verbal, pues intenta imponer el parecer o el capricho sin respetar los derechos, opiniones o sentimientos de los demás. De hecho, contestar con agresión puede ser de lo más fácil y rápido de hacer, ya que requiere de poco control y dominio de sí mismo (Ortiz, 2001).

Cuando una persona se comunica agresivamente, suele imponer sus puntos de vista de forma grosera y autoritaria. Critica a los demás o los humilla, pues solo se preocupa por conseguir lo que quiere y cuando lo desea. Por lo tanto, no tiene en cuenta los sentimientos de los demás, y generalmente se mete en líos y peleas. Esto los orilla a no mantener amistades verdaderas, por lo que, para aminorar esta soledad, tratan siempre de llamar la atención con su forma agresiva de comunicarse (Carrasco y Adame, 2001).

Como se puede notar, los estilos de comunicación pasiva, asertiva y agresiva forman parte de un continuo. Tanto la pasividad como la agresividad son los extremos que una persona puede utilizar para comunicarse, mientras que la asertividad representa el equilibrio entre ambas formas de comunicación, y por lo tanto, es una manera sana de comunicarse. Así, la comunicación asertiva no es únicamente para las personas con tendencia a comunicarse agresivamente, sino también para aquellas que suelen comunicarse

pasivamente, ya que en ambos casos se necesita desarrollar dicha habilidad para interactuar con las demás personas de su entorno cotidiano de una forma óptima.

Esto último es importante, debido a que cada estilo de comunicación trae consigo diversas consecuencias. Por ejemplo, De La Plaza (2007) menciona que las personas que muestran comunicación pasiva o sumisa, por lo general, muestran un respeto hacia los derechos de los demás, pero al mismo tiempo no respetan sus propios derechos. A largo plazo, estas personas pueden mostrar episodios de conductas altamente disruptivas debido a la acumulación de años de momentos de sumisión en sus vidas, así como también depresión o incluso tendencias suicidas. Por otro lado, las personas que suelen usar una comunicación agresiva en sus vidas muestran un elevado, irracional y autoritario respeto hacia sus derechos personales, pero al mismo tiempo menoscaban y pasan por alto los derechos de los demás. A largo plazo, esto se traduce en aislamiento social, llegando a manifestarse también en depresión y hasta somatizaciones. Por último, aquellas personas que suelen comunicarse asertivamente muestran respeto tanto por sus derechos personales como por los de los demás, lo que, a largo plazo, se refleja en un bienestar generalizado en las diversas áreas de sus vidas.

Por ello, es importante mencionar que ya desde 1978 los psicólogos Jakubowski y Lange señalaban la existencia de cuatro tipos de asertividad (Flores y Díaz-Loving, 2002):

- **Básica:** Estas expresiones asertivas son las más fáciles de realizar, ya que no exigen que la persona se involucre o defienda algo de forma urgente o seria. Al mismo tiempo, la iniciativa parte de la misma persona, y suelen ser más expresiones que afirman algo. Algunos ejemplos serían: "permíteme terminar", "ahora no, muchas gracias", "vengo a cambiar esto, porque...", "te quiero", "me caes muy bien", "me gustó mucho lo que dijiste", "qué linda canción", etc.

- **Empática:** Estas expresiones se utilizan para transmitir sensibilidad hacia las personas, ya que requieren reconocer tanto la situación como las emociones del otro. De esta forma, lo que se busca es expresar respetuosamente que se comprende al otro y sus razones, pero al mismo tiempo se reafirman las necesidades y derechos propios. Un ejemplo sería: "Comprendo que buscas mi bienestar, muchas gracias, pero yo ya me he decidido".
- **Escalar:** Este tipo de comunicación asertiva se usa de forma gradual ante alguna situación que se prevé o efectivamente pone en riesgo alguno de los derechos asertivos. En dichas situaciones, se inicia con una expresión asertiva sencilla: "Gracias, pero no tomo ni fumo". Si dicho mensaje es ignorado, se escala a otra expresión: "No, gracias, recuerda que no tomo ni fumo". Si el mensaje sigue siendo ignorado o no tiene el efecto deseado, entonces se requiere una expresión aún más rotunda y firme, pero nunca agresiva, como: "Esta es la tercera y última vez que lo repito, no tomo ni fumo, no me vuelvas a insistir, por favor".
- **Confrontativa:** Estas expresiones se utilizan para hacer frente a aquellas personas que suelen contradecirse entre sus propias palabras y sus propios actos, pero que de alguna manera eso nos está afectando. Por ejemplo, de forma asertiva se podría expresar lo siguiente: "Cuando haces... suele pasar esto... por lo que yo me siento... y preferiría que...". De esta forma, esta expresión ayuda a evidenciar situaciones repetitivas que están afectando a alguien. Al explicarle al otro cómo es que sus acciones están produciendo algún daño, en vez de solo agredirle, culparle o juzgarle, se describe objetivamente su comportamiento, a la vez que se le da una

propuesta para guiar un cambio futuro, siempre desde el cuidado de los propios derechos asertivos.

Como se puede observar, la comunicación asertiva tiene distintas formas y espacios donde puede ser expresada. Sin embargo, las personas pueden inclinarse más hacia la comunicación pasiva o agresiva, porque el mismo ambiente puede haber proporcionado más oportunidades para expresar estos tipos de comunicación a largo plazo. De igual manera, la comunicación pasiva y agresiva tienden a ser mucho más fáciles de ejercer que la comunicación asertiva, que implica un control consciente de emociones, pensamientos, palabras y situaciones para poder expresarla. Aun así, es la comunicación asertiva la que suele traer resultados más positivos en comparación con los demás tipos de comunicación, tanto a corto como a largo plazo.

2.3 Técnicas para desarrollar la comunicación asertiva

La comunicación es la base de las relaciones interpersonales, por lo que resulta fundamental para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la vida cotidiana está llena de situaciones en las que hay cabida para todo tipo de respuestas. No es casualidad que las personas, desde temprana edad, cuenten con dos mecanismos naturales para la resolución de conflictos: uno es la defensa (agresividad) y otro la huida (pasividad) ante cualquier situación de riesgo. Pero existe una tercera opción, que requiere un control consciente de estos mecanismos, y es la que sustenta la expresión asertiva (Flores y Díaz-Loving, 2002).

Aunque la comunicación asertiva es una habilidad que puede brindar bienestar personal, no es una solución universal para abordar todos los conflictos, ya que no siempre es posible o adecuado emplear respuestas asertivas en todas las situaciones. No obstante, sigue siendo una habilidad que nutre la salud personal (Vieira, 2007).

De hecho, Flores y Díaz-Loving (2002) mencionan que esta tercera opción de respuesta, que es la comunicación asertiva, es plenamente humana, ya que requiere razonamiento, diálogo y negociación para llegar a una solución, especialmente en un contexto donde las sociedades se vuelven cada vez más complejas y es necesario interactuar con un número mayor de personas, más allá de familiares y amistades. Por ello, cobra sentido entrenar la comunicación asertiva como respuesta a los conflictos, antes que recurrir a la agresividad o la pasividad.

En este sentido, una de las formas más efectivas de expresar aseveraciones asertivas es basarse en la realidad objetiva, es decir, en lo que está ocurriendo en el momento, y no en la realidad subjetiva ni en las interpretaciones que se hacen de lo que está sucediendo. Para ello, Vieira (2007) sugiere que es útil expresarse utilizando la primera persona del singular, *yo*, como se puede observar a continuación:

- Yo veo: Relatar objetivamente lo que se ha percibido, sin emitir juicios. Ejemplo: "Yo he visto que no pasaste el balón a los demás compañeros."
- Yo pienso: En este momento se pueden hacer opiniones basadas en lo que se ha percibido de manera objetiva. Ejemplo: "Yo creo que tu desempeño es bueno, pero al mismo tiempo, tu equipo podría sentirse frustrado o molesto porque no les hiciste pases."
- Yo siento: Aquí se deben expresar las emociones, ya sean satisfactorias o insatisfactorias, que la situación objetiva provocó. Ejemplo: "Yo me sentí un poco decepcionado, porque pude ver la frustración de tus compañeros al no recibir el balón de tu parte."

- Yo quiero: En esta etapa, se expresa la acción que se podría implementar. Ejemplo:
"Yo quisiera desarrollar contigo una estrategia para incluir a tus compañeros en el partido."
- Yo pretendo: Aquí se expresa la finalidad de todos los puntos anteriores. Ejemplo:
"Con todo esto, yo intento que tu esfuerzo y talento sean apreciados por tus compañeros, para que jueguen como un verdadero equipo."

Con esta técnica, se busca que la persona que se comunica asertivamente distinga entre observaciones, opiniones, emociones, juicios y acciones, al mismo tiempo que muestra este panorama de manera clara y honesta a los demás.

Otras técnicas que pueden ayudar a entrenar la comunicación asertiva son las siguientes (Smith, 1983; Castanyer, 1997, citados en Flores y Díaz-Loving, 2002):

- Disco rayado: Ayuda a mantener en la mira el objetivo personal que se está buscando. Consiste en repetir de forma clara, firme y serena, aquella demanda, deseo o necesidad que se espera alcanzar. Sin gritar ni agredir, se debe repetir una y otra vez dicha solicitud a la otra persona hasta que finalmente la acepte. Lo que esta técnica busca es ignorar las preguntas, demandas o incluso acusaciones que pueden causar ansiedad; al ignorar la ansiedad, se puede tener claridad en el objetivo buscado de forma asertiva.
- Banco de niebla: Ayuda a hacer frente a la crítica que viene de la razón. Desde el silencio y la tranquilidad, se acepta que en las críticas hay ciertas verdades, sin mostrar actitudes ofensivas o ansiosas. Se escucha serenamente a los demás, sin dejar de lado que uno siempre es y será el último juez. Esta técnica se llama así porque, como un banco de niebla, no deja asomar en el rostro ni en la comunicación

ninguna actitud defensiva o sumisa. Además, ayuda a fomentar una autocrítica más objetiva al escuchar a los demás.

- **Aserción negativa:** Se utiliza como respuesta cuando se ha cometido un error inintencionado. Son expresiones asertivas que se emplean cuando se acepta la equivocación cometida, pero de manera que no se expresen actitudes agresivas ni sumisas. Al aceptar asertivamente la situación con expresiones como “Tienes razón, no lo hice bien, aunque sé que puedo hacerlo mucho mejor. Disculpa, lo arreglaré en la siguiente oportunidad”, se logra aminorar la hostilidad con la que, en un principio, se comenzó la acusación del error.
- **Cuestionamiento negativo:** Ayuda a afrontar la crítica manipulativa. Mediante preguntas asertivas, tranquilas, honestas y respetuosas como “¿Qué tiene de malo que yo quiera practicar artes marciales? ¿Tiene algo de malo mi forma de vestir?”, se busca contrarrestar la manipulación y, al mismo tiempo, exigir una crítica honesta y más tranquila por parte del otro.
- **Compromiso viable:** Ayuda a encontrar un acuerdo en el que ambas partes cedan algo de sí mismas, pero sin que el acuerdo sea ofensivo ni injusto para ninguna de las partes. En este sentido, no se puede ceder algo si el compromiso daña la dignidad de una persona. Estos acuerdos deben desarrollarse para que todas las partes compartan la misma responsabilidad, sin que recaiga toda sobre unos pocos o sobre una sola persona.
- **Libre información:** Ayuda a mantener una conversación honesta. Consiste en prestar atención a todo lo que resulta importante para la otra persona y, a su vez, expresar de forma libre y espontánea lo que uno piensa. Al tomar en cuenta esos puntos clave

para la otra persona, se puede continuar la conversación de manera fluida e interesante para ambas partes. Por ello, se debe mantener una actitud abierta y sin prejuicios para escuchar objetivamente lo que es importante para la otra persona.

- **Autorrevelación:** Ayuda a que la comunicación sea bidireccional, sin terminar de forma abrupta. Consiste en revelar aspectos de la propia vida, desde los más sencillos hasta los más privados, que en el pasado pudieron haber causado ansiedad o miedo. Al compartir también opiniones e ideas sobre lo que se está discutiendo, la persona se vuelve más accesible para el otro, lo que permite que la comunicación continúe de forma respetuosa y en la misma sintonía.

La comunicación asertiva implica, en todo momento, expresarse de forma tranquila, controlando la ansiedad, los prejuicios, la agresividad y la sumisión, y respetando los propios derechos, así como los de los demás. Por ello, la comunicación asertiva no siempre es fácil de llevar a la práctica, y se requiere un aprendizaje continuo para perfeccionar esta habilidad.

Por ejemplo, una habilidad importante es el saber decir *no*. Existen diversos factores por los cuales una persona no puede rechazar las propuestas de los demás, tales como sentimientos de culpabilidad, miedo a la autoridad, temor a dejar de ser querido, necesidad de ser amado, falta de asertividad para afirmar los propios intereses, falta de apoyo o motivación para expresarse, miedo a ser excluido o humillado, familias o cuidadores con carencias en habilidades sociales, amor condicionado por figuras significativas, y una educación basada en prohibiciones y en la religión judeocristiana (Famery, 2000).

Para ello, Castanyer (2014) propone los siguientes puntos para poder decir *no* de manera tranquila y asertiva, de modo que, a largo plazo, sea una tarea fácil de ejecutar ante

las peticiones que suelen hacer las personas y con las que no necesariamente se está de acuerdo:

- Claridad de los criterios personales: De forma interna, es necesario conocer, revisar y defender los propios criterios, sin anteponer los de los demás. Estos criterios surgen de lo que a la persona le gusta o no, lo que le emociona o no, a quiénes o qué se admira, los ideales en los que se cree, etc.; en resumen, provienen de la expresión y el aprecio de la propia autoestima. Es a partir de esta claridad de los propios criterios que la persona podrá emitir un "no" con total seguridad.
- Evaluación de las posibles intenciones de los demás: Internamente, se debe evaluar el tipo de relación que se tiene con la otra persona, si es alguien cercano o una persona extraña, y el grado de confianza que se le tiene. También es importante considerar si dicha persona tiende a manipular a los demás o, por el contrario, proyecta cercanía. Esta evaluación debe incluir las expectativas, tanto las propias como las que la otra persona ha puesto sobre uno, para poder tomar la mejor decisión.
- Expresión asertiva y adecuada del "no": Una de las formas más sencillas de decir "no" es acompañarlo con una breve explicación. No se deben ofrecer demasiadas justificaciones, pero tampoco es recomendable rechazar tajantemente, ya que una respuesta abrupta podría ser interpretada como inseguridad, lo que podría llevar a la otra persona a insistir en su petición. Por ejemplo, ante la solicitud de tomar más alcohol, una respuesta asertiva sería: "No, ya he tomado demasiado y no quiero pasarme, gracias por la invitación". Para expresarlo de manera asertiva, es importante mantener contacto visual, tener una postura corporal erguida, hablar de

manera clara y audible, sin lamentaciones, y dependiendo de la gravedad de la situación, mantener una expresión facial amable. De esta forma, el "no" se expresará con seguridad. Si no se siguen estos puntos, el interlocutor puede percibir inseguridad y continuar insistiendo.

- Reacción adecuada ante las insistencias de los demás: Incluso después de haber respondido asertivamente con un "no", es posible que la otra persona siga insistiendo. En este caso, es crucial estar atento a la estrategia utilizada por la persona insistente, como chantajes emocionales, agresiones, ironía, desprecio, amenazas o simplemente una persistencia amable. Detectar la estrategia, tomarse un momento para respirar profundamente y controlar la ansiedad ayudará a clarificar la situación. Una vez que se haya identificado la táctica, se puede elegir la estrategia de comunicación asertiva que mejor convenga en ese momento, como el disco rayado, el banco de niebla, la aserción negativa, el cuestionamiento negativo, el compromiso viable, etc. Una de las estrategias más efectivas es el "disco rayado", ya que evita entrar en argumentaciones y mantiene a la persona centrada en su objetivo, que en este caso es expresar un "no" ante las insistencias de la otra persona.

Si bien es posible avanzar en el dominio de la comunicación asertiva de forma individual, como en el caso de la terapia, también se puede progresar de manera grupal. Los grupos son un buen lugar para entrenar y practicar las estrategias mencionadas, ya que el apoyo mutuo facilita la identificación y el reconocimiento de la ansiedad, el miedo, la agresión, la frustración o la impotencia que ciertas interacciones sociales suelen generar.

Para ello, Fabra (2009) menciona que los grupos de inspiración rogeriana, es decir, basados en la psicología humanista de Carl Rogers, son ideales para que el grupo pueda

apoyarse mutuamente. Las características de estos grupos son las siguientes: fomentan un clima permisivo y abierto que permite que cualquier persona pueda expresarse; normalizan la expresión de emociones, ideas o propuestas; promueven una escucha activa; fomentan la resolución de conflictos de manera respetuosa. De igual manera, refuerzan las capacidades comunicativas dentro del grupo, favoreciendo mutuamente el cambio de actitudes, comportamientos y expresiones. Al mismo tiempo, se desarrollan aprendizajes que los miembros pueden implementar tanto dentro del grupo de aprendizaje como en otros contextos.

Como sugiere Fabra (2009), los grupos de inspiración rogeriana suelen tener un facilitador en lugar de un dirigente. Este facilitador apoya y acompaña los procesos comunicativos. Por lo tanto, este tipo de grupo puede ser muy útil para las personas que tienen dificultades con la comunicación asertiva. Al exponer sus obstáculos, los miembros del grupo pueden identificarse con dichos desafíos y, como resultado, apoyarse mutuamente, buscando conjuntamente estrategias para superarlos. Así, los grupos con estas características facultan poco a poco a sus miembros para enfrentar situaciones que no controlan. Durante el proceso, con la ayuda del facilitador, las personas van comprendiendo y entendiendo sus habilidades de escucha, retroalimentación, introspección y apoyo, así como otras habilidades sociales. Al mismo tiempo, se proporciona soporte grupal a aquellos que intentan desarrollar una comunicación más asertiva en sus relaciones con los demás.

Además, como señala la misma autora, otra de las estrategias clave es el role-playing o juego de roles. En este enfoque, los participantes deben abordar una situación conflictiva desde diferentes roles conductuales y actitudinales. Esto les permite experimentar y analizar las consecuencias de sus acciones al asumir determinados roles en las relaciones interpersonales. Este proceso ayuda a desarrollar cercanía y comprensión, ya

que, al interpretar distintos roles, los miembros del grupo comprenden las causas y consecuencias de las situaciones, lo que les permite incorporar diversas estrategias para mejorar sus relaciones interpersonales.

Precisamente, la comunicación asertiva es una habilidad valiosa porque no solo aclara situaciones, eliminando prejuicios y malos entendidos, sino que también ayuda a quienes reciben dichas expresiones a entender objetivamente las situaciones por las que están pasando. Así, los conflictos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje para ambas partes. De esta forma, las relaciones interpersonales pueden reconstruirse en lugar de deteriorarse. Esto no es un aspecto irrelevante, ya que se ha demostrado que tanto la felicidad como la salud dependen del tipo de relaciones que las personas desarrollan. Por ejemplo, Vaillant (2008, citado en Cardalda, 2023) ha encontrado que aquellas personas que han tenido relaciones interpersonales de calidad a lo largo de su vida suelen envejecer con mejor salud y una mayor percepción de felicidad que aquellas que no han cultivado relaciones interpersonales de calidad. Por esta razón, la enseñanza de la comunicación asertiva debería ser una prioridad para los adolescentes, quienes, a su vez, tienen el potencial de crear círculos virtuosos en sus ambientes más cercanos y en los que desarrollarán su vida futura.

Capítulo III: El Juego y la Teoría Sociocultural

Wilhelm Maximilian Wundt, en sus publicaciones *Völkerpsychologie* (1900-1920), ya mencionaba que la mente de los individuos es el producto de una gran trayectoria histórica, por lo que es necesario un estudio histórico para comprender su desarrollo. Dentro de su *psicología de los pueblos*, estudió los productos de la vida colectiva; costumbres, gestos, lenguaje, etc., como indicios para comprender las funciones superiores de la mente. Desde su punto de vista, cada persona nace dentro de una cultura con la cual tiene una relación íntima, y estas culturas tienen tras de sí historias complejas que determinan sus contenidos y formas. Por ejemplo, cada lenguaje es producto de esta vida colectiva e histórica. Así, Wundt defendió que el estudio de las culturas podía revelar la evolución de la mente humana (Leahey, 2005).

Ya a principios del siglo XX, existieron también algunos autores que comenzaron a estudiar la sociedad y la cultura como elementos fundamentales para el aprendizaje. Algunos de ellos fueron John Dewey, George Mead y Lev Vygotski (Páez y Blanco, 2006), por ejemplo. En este contexto, W. Dilthey propuso que cada persona tiene su propia *concepción del mundo* o *Weltanschauung*, ya que:

Una cultura humana constituye una forma de vida; ésta moldea nuestra percepción y conductas de manera que, con frecuencia, ignoramos. Absorbemos valores, prácticas e ideales con muy poca o ninguna enseñanza explícita, y los damos tan por supuestos como el aire que respiramos. (Leahey, 2005, p. 13)

Y esta concepción del mundo se da a través del aprendizaje; ahora se revisará cómo se da este proceso cultural.

En su momento, el paradigma psicoanalítico y el conductista, al tener el dominio de la psicología, enfocaron el problema del aprendizaje desde sus respectivas perspectivas. Por

lo tanto, el avance de la psicología cognitiva fue un proceso muy lento; de igual forma, el pensamiento de los infantes se entendía como un reflejo de las habilidades individuales, relegando totalmente las variables sociales y culturales del proceso de aprendizaje. Por esta razón, estas variables no eran parte de la teoría del aprendizaje. Fue gracias a las contribuciones del suizo Jean William Fritz Piaget y el ruso Lev Semyonovich Vygotski que las perspectivas cognitivas y socioculturales comenzaron a tener reconocimiento, aunque de manera un poco tardía (Páez y Blanco, 2006).

Y fue este reconocimiento tardío lo que hizo que, por mucho tiempo, se entendiera el aprendizaje como un proceso individual, que tiene un inicio y un final establecidos, y que, por lo tanto, es mejor separar el aprendizaje de las actividades cotidianas de cada persona. De ahí que se buscara tener momentos educativos apartados de la vida diaria, donde la relevancia estaba centrada en un temario lleno de información que debía ser memorizada individualmente, dando como resultado una enseñanza que los mismos educandos juzgaban como irrelevante (Wenger, 2001).

El proceso de aprendizaje llegó a aislarse radicalmente mientras el paradigma conductista lo estudiaba en condiciones totalmente artificiales y fuera de la realidad. Fue por los años veinte cuando el psicólogo soviético Lev Vygotski comenzó a proponer que el desarrollo cognitivo no puede ser entendido sin referencia al contexto social, histórico y cultural en donde ocurre (Moreira, Caballero y Rodríguez, 1997), ideas que de ninguna manera tenían cabida dentro de los dos paradigmas dominantes.

Si bien en los laboratorios, niños, niñas y adolescentes pueden trabajar solos para resolver los problemas que les proporcionan los profesionales de la psicología, en la vida real experimentan los hechos o fenómenos en compañía de personas adultas, hermanos, hermanas, amigos, amigas y conocidos de diversas edades, quienes apoyan en acompañar,

traducir e interpretar estos fenómenos para ellos, ya que la vida de los infantes no transcurre únicamente en los laboratorios. Los niños, niñas y adolescentes son seres sociables que experimentan, juegan, prueban, hablan e interactúan con otras personas; siendo el desarrollo cognitivo, en realidad, un proceso guiado y acompañado (Craig, 2001).

En este sentido, Vygotski (1979) desarrolló tres principios que guiarían la metodología de su investigación, los cuales se contraponían a los métodos de la psicología dominante de aquella época:

1. Análisis del proceso, en oposición al análisis del objeto: Es decir, estudiar la historia de los procesos psicológicos (pensamiento, conducta, etc.), los cuales son dinámicos y variables, da mayor información sobre la evolución del desarrollo de la persona, que estudiar únicamente los objetos que suelen ser fijos y estables (por ejemplo, el solo estudio de las respuestas conductuales ante determinados estímulos).
2. Análisis explicativo, en oposición al análisis descriptivo: Las explicaciones siempre tenderán a mostrar la génesis, los avances y los posibles desenlaces de los procesos psicológicos. Ya que Vygotski veía muy limitado el solo hecho de describir o enumerar los elementos que contenía determinado proceso psicológico, como lo hacía la psicología asociacionista. Así, él trataba de comprender los vínculos reales para conocer las relaciones dinámico-causales de los procesos.
3. El problema de la conducta fosilizada: La psicología asociacionista se centraba solo en el estudio de conductas ya terminadas, mecanizadas o automatizadas, y al mismo tiempo este enfoque reducía la conducta humana a estas respuestas. Por su parte, Vygotski, al plantear un análisis evolutivo,

regresa a los orígenes (conductas fosilizadas) y reconstruye los puntos de desarrollo de determinada estructura, para entender no solo el producto, sino también el proceso mismo.

A través de su trabajo intelectual, Vygotski desarrolló una forma histórica de ver el desarrollo del ser humano, en tanto que de esta forma se analiza el origen mismo de la conducta y los procesos que engloba. De acuerdo con Hernández (2008), Vygotski trató de explicar que el desarrollo de los individuos viene acompañado de su cultura particular; dicha cultura consta de creencias, valores, tradiciones, un lenguaje y, sobre todo, un conocimiento y saberes que se transmiten generación tras generación a sus miembros. Es decir, el sujeto no puede existir aisladamente, sino que permanece dentro de un contexto histórico-cultural, y es a través de esta vinculación intersubjetiva con otras conciencias que el ser humano puede desarrollar sus funciones psicológicas superiores. Con ayuda del lenguaje se desarrollan los procesos superiores, tanto de forma instrumental como social. En un inicio, el lenguaje se adquiere en la relación que existe con los demás, y después éste se interioriza para pasar a ser un instrumento del pensamiento; es decir, de lo social pasa a lo particular. De esta forma, la persona puede tener una relación radicalmente diferente con su mundo: una relación simbólica (Siguán, 1987).

Así, de acuerdo con Wertsch (1985), la esencia de la teoría sociocultural de Vygotski se basa en los siguientes pilares:

1. Tener como guía el método genético: Entendiendo el adjetivo *genético* como la evolución de los procesos de desarrollo, como en la filogénesis u ontogénesis donde se investiga la historia del organismo desde diversos puntos de partida, y no en el sentido del código genético.

2. La tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales: En este sentido, se pueden distinguir los procesos psicológicos elementales de los superiores. Es decir, los procesos elementales como la atención, la memoria, la percepción, el pensamiento, la motricidad (entre otros procesos), surgen de forma primaria siguiendo una línea de *desarrollo natural*, pero dichos procesos elementales pueden llegar a transformarse en superiores al seguir una línea de *desarrollo cultural o social*. Es decir, la interacción cultural guiará y facultará al individuo para desarrollar sus procesos psicológicos superiores. Entendiendo que los procesos elementales se encuentran determinados por la mera estimulación ambiental, mientras que los procesos superiores son autogenerados o realizados conscientemente, ya que estos requieren la creación de estímulos o apoyos artificiales (signos) para su sustento. Un ejemplo sencillo sería la memoria, la cual es un proceso elemental al desarrollarse de forma natural, ya que niños y niñas pueden recordar de forma pasiva lo que hicieron en su día, pero la misma memoria puede transformarse en un proceso superior al valerse de los instrumentos que la cultura ha desarrollado para potenciar u organizar la memoria, como un reloj, una agenda, un horario o un calendario. Con este instrumento social, niños y niñas ahora pueden usar la memoria a conciencia para recordar otros detalles de su día o incluso de otros días en el pasado. Además, dicho instrumento puede ayudarles a organizar su conducta en cuanto a su futuro inmediato.
3. La tesis de que los procesos mentales solo pueden ser entendidos si se comprenden los estímulos o signos que sirven de mediadores: Es decir, las explicaciones del desarrollo psicológico-natural (biológico) no son las únicas. Si bien estas explicaciones biológicas son importantes, la relevancia radica en las explicaciones

del desarrollo psicológico-cultural (social) para dar cuenta del desarrollo de los procesos mentales. Estas explicaciones sociales requieren un énfasis en los *instrumentos y signos como mediadores*. Esencialmente, la conducta en sociedad se rige por mediadores. Los *instrumentos* rigen la conducta de una forma externa y práctica para la modificación de la realidad, mientras que los *signos* lo hacen de forma interna para modificar al organismo constantemente. Estos *mediadores* son los diferentes sistemas de signos, como los sistemas gráficos, táctiles o fonéticos que conforman los lenguajes, los sistemas numéricos y de medición, etc. Pero también son mediadores todos aquellos mecanismos como los mapas, calendarios, monedas, juguetes, relojes, celulares inteligentes, etc., que culturalmente se han desarrollado para que el individuo pueda almacenar, organizar, recuperar y modificar la información que le es relevante.

4. El principio de descontextualización de los instrumentos de mediación: Este es el proceso por el cual los significados de los signos dependen cada vez menos de los contextos reales y perceptibles de donde han surgido. Es decir, al principio los signos surgen en lugares espacio-temporales concretos. Por ejemplo, en un inicio, el infante puede hacer cálculos sencillos con los dedos de las manos o con los objetos que está contando, como manzanas, gatos, árboles, etc. Después, el *proceso de descontextualización* ocurre cuando el infante ahora puede usar el significado de ese sistema decimal (el cual es el instrumento de mediación) independientemente del contexto y de las percepciones momentáneas, para hacer cálculos de forma abstracta con distintas cifras y en diversas combinaciones. Esta abstracción es la esencia de la descontextualización, que permite usar todo tipo de sistemas de forma creativa.

Por ello, la teoría de Vygotski argumenta que el desarrollo humano es consecuencia de la interacción dinámica y constante entre las personas en desarrollo y la sociedad que las rodea. La sociedad provee de costumbres, prácticas y herramientas a los colectivos y, a su vez, a los individuos. Un individuo va desarrollando competencias en tanto las adquiere de los miembros más hábiles o capacitados de su sociedad, quienes actúan como tutores en el aprendizaje de estos nuevos y jóvenes individuos. Estas competencias, conocimientos y habilidades son las que, a su vez, valora su propia cultura (Berger, 2006).

A raíz de este análisis, Vygotski (1979) estaba en desacuerdo con las teorías que afirmaban que las funciones psicológicas superiores eran únicamente consecuencia de la maduración del organismo. En contraposición, trató de fundamentar la idea de que sus orígenes se encuentran en lo social, dado que la cultura se integra al individuo. Para él, los procesos en constante movimiento y cambio deben ser estudiados, no solo las conductas estáticas o aisladas. Por esta razón, es necesario reconstruir el origen y el curso de la conducta y la conciencia, entendiendo que ya hay una historia a estudiar detrás de estos procesos. El análisis de Vygotski, al provenir del marxismo, permitió expandir admirablemente el concepto de mediación. Inicialmente, la mediación marxista se entendía como la relación entre la razón y el ambiente a través de las herramientas de trabajo. Sin embargo, Vygotski amplió este concepto al incluir no solo el uso de herramientas, sino también el uso de los signos (lenguaje y pensamiento) como mediadores entre el individuo y su realidad tangible. Estos sistemas de signos culturalmente elaborados son los que fomentan transformaciones conductuales y sociales.

Para entender estas transformaciones conductuales y sociales, es importante comprender otro concepto central dentro de la teoría de Vygotski: la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Es en este espacio donde se le presentan a niños y niñas aquellas tareas que

aún no pueden realizar de manera independiente, sino que requieren ser acompañados, orientados y ayudados por personas más capaces, como maestros, adultos, cuidadores, familiares, desconocidos, otros niños o niñas, etc. (Morrison, 2005). De hecho, Vygotski (1979) entendía el aprendizaje y el desarrollo como dos procesos totalmente interrelacionados. Al observar detenidamente este proceso conjunto, delimitó dos niveles evolutivos. El primero lo denominó como nivel evolutivo real o *zona de desarrollo real*, que corresponde al nivel de las funciones mentales de niños y niñas que se establecen como resultado de los ciclos evolutivos correspondientes a su edad. En este nivel, niños y niñas pueden resolver tareas de manera independiente, pero solo dentro de los límites acordes a su edad evolutiva. El siguiente nivel lo denominó como *zona de desarrollo próximo*, la cual describe de la siguiente manera:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1979, p. 133).

Este desarrollo potencial es muestra de las funciones psicológicas superiores que están en pleno proceso de desarrollo. Aquellas funciones que se encuentran en el nivel de desarrollo real dan cuenta del desarrollo de manera retrospectiva, mientras que las funciones que se ubican en la zona de desarrollo próximo dan cuenta del desarrollo de forma prospectiva. Esta última característica provee un potencial de acción que solo tiene cabida en la interacción.

Por otro lado, la comunicación y el diálogo que surgen de la interacción entre el denominado *maestro* y el denominado *aprendiz* fueron conceptualizados como *andamiaje*. Este concepto es fundamental para negociar, construir o desarrollar conceptos a partir de la

interacción, ya que el conocimiento se construye de manera activa (Morrison, 2005). A través de este proceso, Vygotski observó que la guía y el apoyo permitían a los infantes realizar tareas que, de forma independiente, aún no podían llevar a cabo. Lo interesante del andamiaje es que esta ayuda y construcción conjunta pueden perdurar incluso sin la presencia tangible del maestro. Por ello, Vygotski consideraba fundamental la colaboración y la interacción social como elementos clave para el desarrollo del aprendizaje, y no únicamente el desarrollo madurativo, que, si bien es necesario, no es suficiente por sí solo.

En este sentido, Vygotski (1983) mencionaba que los infantes con discapacidad ya presentaban obstáculos biológicos que los apartaban de los sistemas culturales, los cuales pueden influir en las funciones de su conducta social. Sin embargo, otras condiciones, como el abandono, la separación o violencia familiar, la pobreza extrema, la inseguridad social, entre otros factores, también pueden producir este efecto de alejar a las poblaciones infantiles de los sistemas culturales, tanto en casos de discapacidad como en la denominada normalidad. Por ello, uno de los objetivos de la educación sería lograr que esa alteración en la conexión social se encauce por algún otro camino. De esta forma, el *juego*, desde la perspectiva de Vygotski, surge como una estrategia para que las poblaciones infantiles encaucen su desarrollo, permitiéndoles aprehender, entender y manipular su mundo. Es desde esta teoría que se abordarán los siguientes tópicos, los cuales estarán enfocados en el juego, sus perspectivas y su definición.

3.1 Perspectivas sobre el juego

El juego se ha considerado primordialmente una actividad de y para infantes, y en ocasiones ha sido desestimado por los adultos. Sin embargo, Zapata (1989) menciona que, de hecho, el juego es la vida misma de los infantes. Por ello, es una lástima que las instituciones educativas no se hayan ocupado de integrar el juego como parte fundamental

de los programas escolares, ya que esta *educación intelectualizada*, como él la llama, impide y bloquea las manifestaciones espontáneas y libres propias de la infancia.

Por su parte, Loos y Metref (2007) también defienden el juego como un eficaz motor para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, considerándolo incluso más efectivo que las actividades catalogadas como *serias* por los adultos. Para los infantes, el juego es una de sus actividades más serias. Estos mismos autores hacen énfasis en que, en la sociedad occidental actual, caracterizada por ambientes artificiales, es cada vez más necesario ofrecer a la población infantil actividades que en otras épocas se desarrollaban de forma natural y autónoma. Hoy en día, los niños, niñas y adolescentes tienen pocas oportunidades de desarrollar competencias psicomotrices y sociales de manera espontánea. Por ejemplo, es difícil que se reúnan con compañeros de su misma edad en horarios extraescolares, ya sea por el aumento del uso de tecnologías, la falta de lugares seguros al aire libre, la escasez de tiempo, la ausencia de compañeros de juego o la sobreprotección de los padres.

Por otra parte, para Tejerina (1996), el juego constituye una sólida base para el desarrollo infantil, tanto como un medio para desarrollar la personalidad como un recurso educativo para la enseñanza de valores. Ribes (2011), por su parte, opina que el juego es una expresión infantil privilegiada, donde, a través de un mundo imaginario, los menores imitan a los adultos y asimilan las enseñanzas transmitidas a través de sus comportamientos y costumbres. Desde la perspectiva de Piaget, el juego en los menores constituye la forma inicial de sus capacidades y fortalece el desarrollo de las mismas (Calero, 2008).

Pero entonces ¿qué se pueden entender por juego? Toril y Bondia (2006) definen el juego como la principal actividad de los menores, por lo que va más allá del entretenimiento y la diversión. Para estos autores, el juego es un medio de aprendizaje e

integración social, así como una fuente de recursos que los infantes podrán aplicar en su vida futura.

Por su parte, Loos y Metref (2007) consideran el juego como una forma de exploración en la que se descubre la propia corporalidad, el movimiento, la relación con los demás y con el entorno. En este proceso, la atención debe centrarse más en el desarrollo del juego que en su finalidad. Siguiendo a Reyes-Navia (1996), se menciona que, para Vygotski, uno de los criterios esenciales para definir el juego es la creación de una situación imaginaria que se rige por reglas específicas dentro de dicha situación.

Omecaña y Ruiz (2005), a través de la síntesis de distintos trabajos, presentan los siguientes principios para definir el juego:

- El juego está siempre ligado a la alegría y el placer.
- El juego es un fin en sí mismo.
- Se da de forma espontánea.
- El juego apoya el aprendizaje.
- Requiere una participación proactiva, fomentando la expresión.
- Por todo esto, el juego constituye un mundo aparte que aleja a los infantes de su vida cotidiana.

En este sentido, el juego comienza a tener una afinidad con los procesos educativos, específicamente con la enseñanza-aprendizaje. De hecho, el propio Vygotski (1966, citado en Baquero, 1996), defendió el juego como un poderoso creador de zonas de desarrollo próximo (ZDP), ya que es durante el juego que el niño, niña o adolescente se encuentra siempre por encima de su edad promedio y de sus conductas diarias. Es como si, en el

juego, los menores se convirtieran en personas con mucha más experiencia, convirtiéndose el juego en una gran fuente de desarrollo.

A través del juego, los menores participan en su propia cultura, de manera similar a como lo harán en su vida adulta a través del trabajo. Por ello, el juego es una actividad cultural. Sin embargo, es necesario aclarar que no cualquier actividad genera ZDP. De acuerdo con Vygotski, es indispensable que en el juego exista una situación imaginaria que sirva como marco de referencia, así como reglas establecidas en las que todos participen. Estas reglas implican grados cada vez mayores de conciencia sobre los acuerdos establecidos en el juego.

En la situación de juego, los infantes ensayan estrategias, actitudes, comportamientos, roles y situaciones para los que aún no están preparados en la vida real, pero que poseen un carácter anticipatorio de las tareas culturales que se representan en el juego.

Así, desde el enfoque sociocultural, el juego requiere de:

1. La presencia de situaciones imaginarias o conceptuales.
2. La presencia de reglas comportamentales socialmente aceptadas.
3. Un marco social bajo el cual la situación imaginaria está regulada.

De esta manera, se puede observar, a través de la perspectiva de Vygotski, que el juego, como actividad mediada, influye significativamente en el desarrollo infantil. Esta actividad evoluciona y acompaña a los menores a lo largo de su crecimiento. El juego tiene una importancia crucial por el dinamismo que genera en los procesos de desarrollo, permitiéndoles a los niños, niñas y adolescentes vivir experiencias intensas (tanto emocionales como cognitivas), en las que se comprometen totalmente. Estas experiencias,

acompañadas de reglas y normas, les permiten vislumbrar actividades para las que, por su edad, aún no están preparados.

El juego constituye un marco mucho más amplio para el cambio de necesidades y de conciencia. Por ejemplo, facilita la creación de propósitos voluntarios, la formación de planes de vida y el surgimiento de impulsos que antes no existían. Es a través del juego que los niños, niñas y adolescentes avanzan en su cultura. Además, el juego mismo evoluciona: comienza con cosas simples, acontecimientos reales o tangibles, y luego se traslada a un nivel imaginativo, simbólico o abstracto. Posteriormente, la sujeción a las reglas dentro del juego les permitirá una transición hacia la vida escolar y, más adelante, hacia el trabajo (Sarlé, 2005).

3.2 Definición de juego

Es una realidad que los conceptos de *juego, deporte, actividad física, movimiento, ejercicio* y otros similares se han utilizado de manera indiscriminada en los ámbitos deportivos, académicos e institucionales, lo que ha generado una gran confusión a la hora de ofrecer una definición que delimite claramente cada una de estas actividades, especialmente el juego. Según Aizencang (2005), ya desde Huizinga, Garvey, Elkonin y muchos otros estudiosos del juego, se ha señalado el carácter complejo, o incluso imposible, de definir el juego; se han enumerado y descrito numerosos elementos que intentan constituirlo, pero hasta la fecha no se ha acordado una definición generalmente aceptada y satisfactoria. En este sentido, es sorprendente que no se haya tomado en cuenta la gran obra de Lev Vygotski para este fin: el desarrollo de una definición de juego. Lo cual se describirá a continuación.

Vygotski (1979), al analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, observó que el infante tiende a pasar constantemente de estímulos novedosos que pronto se

vuelven aburridos, a regresar nuevamente a estímulos novedosos que, eventualmente, también se tornan aburridos. Por ello, el juego resulta tan estimulante, ya que se enfoca en hacer atractivos los elementos cotidianos que se encuentran en el contexto cercano, lo que, a su vez, satisface las *necesidades de aprendizaje* del ser humano. Como ser activo que construye conocimiento, el ser humano requiere conocer e incluso controlar los elementos a su alcance. De esta manera, se entiende que el juego debe aportar una *zona de desarrollo próxima* para poder ser considerado como tal; de lo contrario, no lo sería.

De esta forma, Vygotski (1979) observó que el juego ayudaba al infante a experimentar tendencias irrealizables; es decir, el organismo busca naturalmente desarrollarse y aprender, lo cual, gracias a los mecanismos sociales, se puede ampliar exponencialmente. Así, desde esta idea, se puede afirmar que el juego está guiado por el deseo de realizar o el *deseo del ser*; ser, en el sentido de expresarse y autoexplorarse en diferentes roles y oportunidades que la misma cultura ofrece al infante que se desarrolla en ella. Este deseo no está necesariamente vinculado al deseo de la diversión (y no es que no exista, pero no es una característica definitoria del juego, como muchos autores arguyen; de hecho, la diversión puede o no estar presente en el juego, y cuando lo está, suele ser solo una parte de todo lo que engloba el juego). Por ejemplo, la persona que juega ajedrez requiere de momentos de concentración, atención, sorpresa e incluso frustración, dependiendo de las actitudes que le hayan enseñado y de la conclusión misma del juego. Así, puede haber diversión o no. Por tanto, la diversión es solo una parte, que puede ser nula, mínima o profusa en el juego, pero no es una característica definitoria.

Para Vygotski (1979), en el juego, el infante crea una situación imaginaria (o conceptual), y este es un rasgo distintivo de la actividad de jugar, ya que, a través de este sistema de signos, se puede generalizar la realidad. Pero, ¿cuál es esa realidad? Existen

muchas realidades para conceptualizar a través de signos: relaciones interpersonales, comida, casas, ropa, idiomas, cuentos, películas, climas, terrenos, etc. En fin, todas las realidades a las que los menores están expuestos desde su infancia son la base para la creación de estas situaciones imaginarias. Así, el juego no es netamente libre, siempre está enlazado a la cultura y sociedad en la que viven los infantes.

De acuerdo con lo anterior, el autor menciona que el juego no puede existir sin reglas, ya que toda situación imaginaria o conceptual ya tiene una base de reglas válidas para su ejecución. De hecho, niños, niñas y adolescentes deben conocer y respetar las reglas con las que van a jugar. Por ejemplo, al jugar a *ser* un ladrón o un policía, los infantes deben respetar las reglas propias de lo que *es* un ladrón o un policía. De esta forma, comienzan a utilizar los conceptos o representaciones que tienen de su realidad, y a partir de ahí es que juegan (por lo que es falso suponer que el juego solo consta de motivaciones intrínsecas, o que es un fin en sí mismo, o que es una actividad improductiva utilitariamente). Así, el juego siempre es un medio, en el que, por lo general, el observador puede desconocer el fin de dicha actividad, pero el niño, la niña o el adolescente juega, como un medio, para *ser parte, acercarse o reproducir* aquello que su propia cultura le ofrece cotidianamente.

Vygotski (1979) observó entonces que, en el juego, el infante comienza a actuar en un terreno cognitivo, ya que en el juego se percibe un objeto o situación, pero se actúa *prescindiendo de lo que se percibe*. Así, el infante empieza a actuar con cierta independencia de lo que le ofrece su realidad tangible, de acuerdo con el principio de descontextualización de los instrumentos de mediación. Es por esto que los conceptos cobran mayor importancia que los elementos reales disponibles. Entonces, en el juego, el pensamiento está separado de los objetos concretos, y las acciones surgen a partir de las

ideas. Sin embargo, es importante entender que en el juego no hay una libre sustitución de objetos; cuando se habla de una libre sustitución de objetos, se habla entonces de fantasía. El juego no es fantasía en tanto que la fantasía no es una condición definitoria. Por el contrario, el juego es una actividad que une la realidad cultural y las ideas, pero dándole más protagonismo al terreno cognitivo.

En el juego se pone en práctica la capacidad de separar el significado de los objetos. Es de esta forma que el infante accede a una definición funcional y práctica de los conceptos de la cultura en la que está inmerso. Para Vygotski (1979), esto es una manifestación de la emancipación de las limitaciones situacionales, pero, al mismo tiempo y paradójicamente, el infante se exige autocontrol y subordinación, ya que las mismas reglas del juego no pueden transgredirse. Se puede ir más allá de los objetos reales, pero no más allá de las reglas (culturales) del juego.

En la vida cotidiana, los objetos o acciones mantienen su primacía al dar, casi de manera automática, su significado (por ejemplo, un balón de fútbol: es una bola hecha de materiales sintéticos o cuero que se usa en diversos deportes; suele ser inflada con algún tipo de gas, lo que permite impulsarla con relativa facilidad). Sin embargo, en el juego, esta relación cotidiana se invierte, y entonces se parte del significado con primacía para después definir las acciones correspondientes. Por ejemplo, un grupo de menores puede comenzar con la idea de que ahora hay una *bala de cañón* en vez de solo un *balón de fútbol*, y como tal debe ser esquivada por todos, nadie puede tocarla. Esa bala será representada por el objeto real, el balón de fútbol. Así, se entiende que todos los significados o conceptos deben tener un punto de apoyo (estímulos auxiliares) en la realidad para poder ser expresados.

De esta forma, Vygotski (1979) observa que el juego prepara la conducta humana para depender de operaciones cognitivas desligadas de la realidad tangible. El separar conceptos de los objetos concretos prepara a los infantes para operar dentro del pensamiento abstracto. Así, en el juego, los conceptos comienzan a subordinar todas las acciones, los objetos reales y, aún más, otros conceptos. Esto ocurre porque las acciones en el juego tienen la capacidad de no estar limitadas por el campo perceptual inmediato.

Por último, Vygotski (1979) explica que el juego acompaña al desarrollo infantil y menciona que, si bien el juego no es un rasgo que predomine en la infancia, no por eso deja de ser importante, ya que provee una *zona de desarrollo próximo*, donde niños, niñas y adolescentes se muestran y se experimentan por encima de su edad real y más allá de sus conductas diarias y limitantes. De esta forma, la interrelación juego-desarrollo ofrece un marco bastante amplio de acciones, lo suficientemente grande como para impulsar el desarrollo cultural de la persona dentro de su propio contexto. Esta condición hace que el juego se acerque más a una selección de situaciones pasadas para re-crear algo, más que a situaciones netamente imaginarias, totalmente libres, fantasiosas y fuera de contexto.

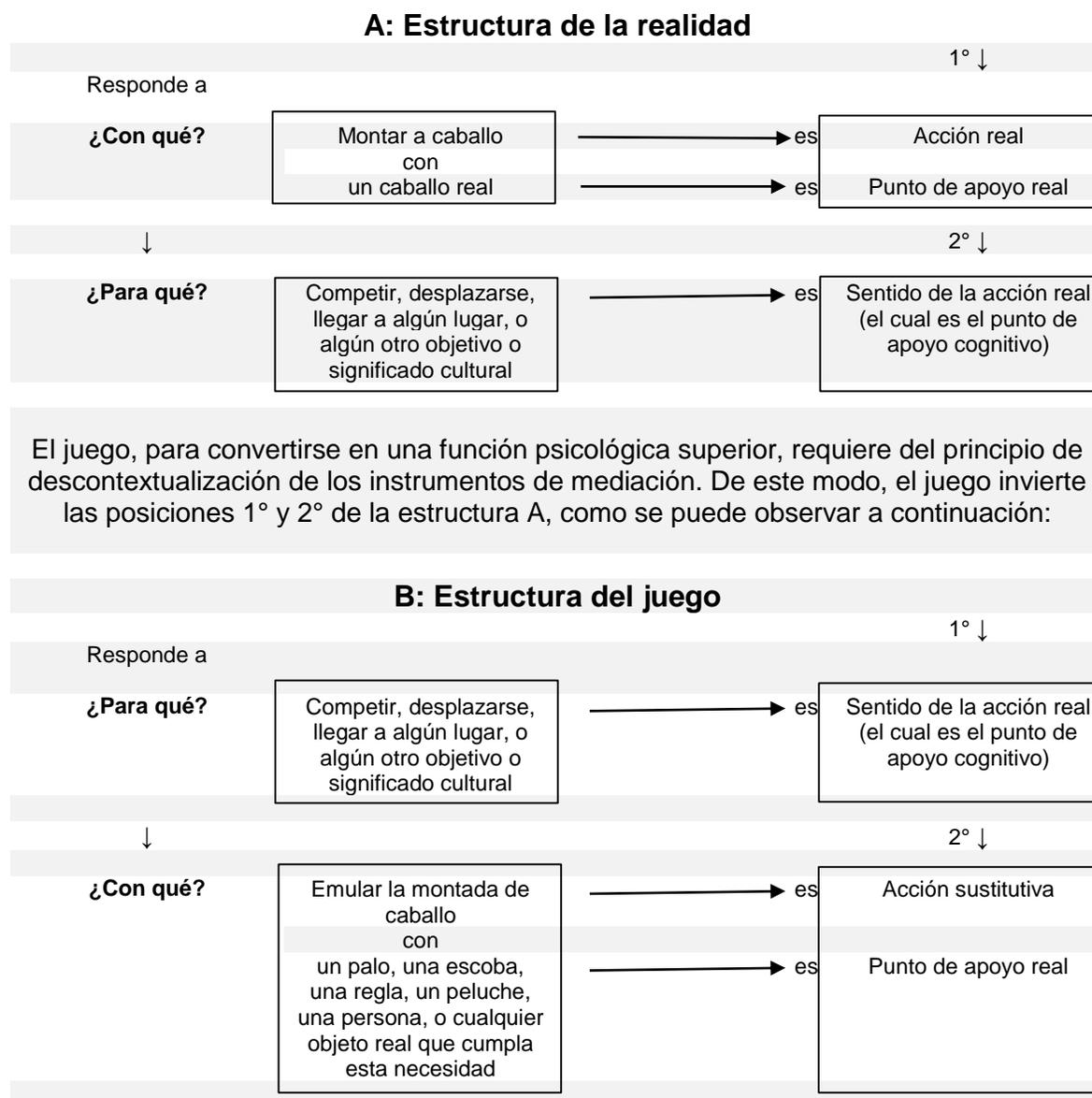
Así, el juego siempre está impregnado de las interacciones culturales previas; por ello, siempre tiene un propósito. Inicialmente, se busca desplegar un acervo de experiencias motrices, lo que hace que el objetivo no sea del todo claro para el observador. A medida que el infante va desarrollando sus funciones cognitivas, gracias a las interacciones sociales; las reglas y el propósito del juego se hacen más evidentes y conscientes, tan conscientes que ahora se puede jugar de forma interpersonal, en grupos diversos. Este constante crear y experimentar situaciones conceptuales o imaginarias durante la infancia está preparando a la persona para desarrollar el pensamiento abstracto de maneras cada vez más complejas.

Sin embargo, esto no termina en la infancia. El juego, en etapas posteriores del desarrollo, acompaña a la persona con más reglas, cada vez más rígidas y rigurosas. La conducta se regula entonces por los conceptos, lo que hace que la libertad en el juego sea totalmente ilusoria; la única libertad que se tiene es la de elegir las reglas-conceptos a los que se deberá someter en determinado momento.

En la Figura 1 se muestra la estructura de los elementos del juego y cómo la estructura de la realidad le precede. Es decir, cómo el juego pasa de ser una función psicológica elemental (natural) a una función psicológica superior (sociocultural), gracias al principio de descontextualización de los instrumentos de mediación:

Figura 1

El Puente de la Vida Real al Juego



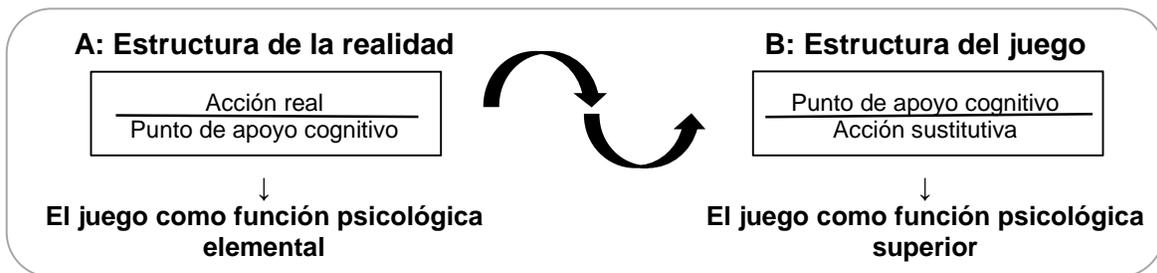
Nota. Elaboración propia, en base a Vygotski (1979).

Si bien Vygotski (1979) ya había descrito elocuentemente esta situación, el diagrama ayuda a evidenciar cada elemento, desde el paso de la realidad y su orientación en los elementos naturales o perceptuales, hasta cómo el juego invierte esta relación, guiándose por los puntos de apoyo cognitivos, los cuales desembocan en una acción

sustitutiva que, a su vez, tendrá puntos de apoyo reales. Y es que, en tanto que el juego se convierte ahora en una función psicológica superior, debe ser guiado por los signos, las ideas y los significados, para expresarse en acciones sustitutivas. En la Figura 2 se muestra el resumen de esta relación:

Figura 2

Origen de la Estructura del Juego



Nota. Elaboración propia, en base a Vygotski (1979, p. 153).

En la estructura A, la acción real es la que guía la actividad; esta realidad palpable y perceptual está definida por la línea de *desarrollo natural* que menciona Vygotski (Wertsch, 1985). Así, en la estructura A se puede entender el juego como una función psicológica elemental, en tanto que se da en un plano de desarrollo natural, ya que tanto los animales como los seres humanos, en sus primeras etapas, juegan de manera natural. En este nivel, el juego tiene la misión de aumentar las probabilidades de supervivencia de las especies, ya que parece estar ligado a la capacidad de adaptación a condiciones cambiantes. Además, el juego en este nivel se presenta en la gran mayoría de mamíferos y aves, y se restringe generalmente a las crías o a los adultos que juegan con ellas; en algunas especies, se presenta en un intervalo de edad específico (Manteca, 2008). De esta forma, son las situaciones reales y naturales las que perfilan y definen el juego en las especies.

Por el contrario, en la Figura 2, en la estructura B, el juego se entiende como una función psicológica superior, en la que ahora el punto de apoyo cognitivo (los signos) guía el desenlace del juego. Esto se debe a que la línea de *desarrollo cultural* se ve promovida por la aparición de nuevas formas de mediación del juego. Entre estas herramientas de mediación que la cultura proporciona al infante, el lenguaje en todas sus formas es una de las más importantes. Vygotski menciona cuatro criterios propios de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1985). El primero es la *autorregulación*, ya que el control pasa del entorno (de los estímulos dados por la naturaleza) al individuo (a los estímulos creados social y culturalmente). El segundo es la *realización a conciencia* de dichos procesos psicológicos, es decir, son realizados a voluntad. El tercero es el *origen social* de estas funciones psicológicas, ya que la influencia social externa se internaliza y pasa a ser, ahora, una influencia interna e individual. El cuarto es la *mediación*, ya que el uso de los signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores marca la diferencia entre los *estímulos creados* y los *estímulos dados*, diferenciando así la vida social de la vida natural.

Asimismo, el juego, como función psicológica superior, se ajusta a los cuatro criterios mencionados. La *autorregulación* se va incorporando al desarrollo del infante, ya que éste va regulando y decidiendo los momentos y las formas en que aplica el juego, con independencia del medio natural (por el contrario, los animales siguen aplicando el juego con dependencia de su entorno natural). Aún más, la autorregulación, que está estrechamente ligada a la retroalimentación, se vuelve parte fundamental del juego, ya que las reglas deben ser acatadas para poder participar en él. Con el tiempo, conforme madura el niño, niña o adolescente, el juego se va haciendo cada vez más *a conciencia*. Así, el dominio sobre los escenarios, las formas, las variables, los objetivos y los alcances del

juego crece de manera progresiva. El *origen social* del juego es evidente, ya que los diferentes sistemas de signos (como idiomas, dialectos, sistemas métricos, campos semánticos, etc.) brindados por la sociedad al infante lo apoyan para que juegue según las normas y tradiciones que su cultura le provee, utilizando incluso los juguetes y herramientas que estas mismas culturas suministran. Por último, la *mediación* es tal vez el elemento más evidente y potente para guiar el juego, pues, como se observa en la Figura 2, la estructura B comienza su desarrollo con los puntos de apoyo cognitivos (los signos), es decir, la mediación misma inicia el juego y posteriormente lo desemboca en acciones sustitutivas y tangibles.

Lo sorprendente del juego es cómo los infantes, casi de forma *espontánea* y sin que nadie se los enseñe, pasan de usarlo como una función psicológica elemental a una función psicológica superior. Sin embargo, esto no es completamente cierto, ya que, conforme el infante avanza en la construcción de su desarrollo social y cultural, y al ir dominando los diversos sistemas de mediación que este mismo desarrollo le provee, empieza a utilizar el juego desde nuevas perspectivas. De forma similar al lenguaje, que es enseñado durante varios años por los progenitores y otras personas para que el infante emita sus primeras palabras, el juego también es enseñado a lo largo de los años, con los progenitores y otras personas jugando de diversas maneras con el infante, para que en algún momento niños y niñas comiencen a emitir sus primeros juegos como una función psicológica superior. No obstante, este hito no es celebrado de la misma manera que el momento en que el infante emite sus primeras palabras, lo que refleja que el juego, al menos en el ámbito popular, no ha tenido la misma relevancia que otras variables psicológicas.

En este sentido, y siguiendo las investigaciones de Vygotski (1979), se podría trazar una evolución del juego que va desde la infancia hasta la edad adulta. Inicialmente, como

una función psicológica superior elemental, el infante, cuando es un bebé, solo se vale de las expresiones motrices para interactuar con su entorno. Posteriormente, las expresiones motrices se subordinan a los puntos de apoyo cognitivos. A medida que avanza la edad, el infante experimenta una simultaneidad, en la que tanto las expresiones motrices como los puntos de apoyo cognitivos aparecen de manera conjunta.

Con el avance en la madurez, tanto biológica como social, el infante comienza a experimentar el juego como una función psicológica superior, invirtiendo la relación previa. Ahora, los puntos de apoyo cognitivos subordinan las expresiones motrices, y se suman nuevos elementos: las reglas autoimpuestas, que en un inicio pueden ser flexibles y cambiantes. A medida que el desarrollo continúa, el infante sigue avanzando en este esquema, y aunque los puntos de apoyo cognitivos siguen subordinando las expresiones motrices, las reglas autoimpuestas se vuelven más estrictas y firmes. Este cambio permite que el infante realice juegos cada vez más complejos, tanto con otras personas como con otros elementos.

Finalmente, al dominar el pensamiento sobre la realidad tangible, las acciones ya no están limitadas por el campo perceptual. Podría decirse que, al perfeccionar el juego como función psicológica superior, el infante alcanza una idea similar al *cogito ergo sum* de René Descartes: *pienso, por lo tanto soy*. Sin embargo, la gran diferencia entre Descartes y el infante es que este último “sabe perfectamente cómo hacer las cosas, pero ignora que lo sabe [ya que utiliza] esta capacidad de separar el significado de un objeto sin saber que lo está haciendo” (Vygotski, 1979, p. 151). En contraste, Descartes tenía total claridad sobre cómo había llegado a su famoso principio. Por ello, es posible que una siguiente evolución del juego sea que el infante o la persona llegue a ser consciente de todos los elementos involucrados en el juego, lo que le permitiría equipararse a investigadores, científicos o

filósofos, quienes, precisamente, están dedicados a trabajar con la construcción de significados y sus diversas interacciones.

Por ello, y con la guía de las ideas tan claras que Vygotski (1979) describió para explicar su perspectiva del juego, se podría decir que:

- El juego, en tanto función psicológica superior, es un proceso relativo y mediador que provee de una *zona de desarrollo próximo* y es guiado por el *deseo del ser*, otorgado por la cultura, donde el participante, principal y primeramente, crea o se mueve dentro de un terreno conceptual (signos; expresados en puntos de apoyo cognitivos) que, a su vez, requiere de puntos de apoyo en la realidad tangible (motricidad; expresada en acciones sustitutivas). Precisamente, el objetivo es entrenar la capacidad de separar el significado de los objetos, para crear un *acopio*, *desarrollo e intercambio de experiencias conductuales* (reales o hipotéticas) que involucran los procesos cognitivos, afectivos, sociales y motrices, satisfaciendo así la necesidad de aprendizaje del ser humano. De esta forma, el juego siempre exige autocontrol y sujeción a reglas, las cuales serán graduales de acuerdo con el desarrollo de la persona (desde la infancia hasta la tercera edad). Es por esto que el juego siempre está vinculado al desarrollo, ya que conjuga la historia sociocultural y la historia personal. Esta característica del juego no da paso a la libertad, pero sí a la creatividad.

El juego, como función psicológica superior, únicamente se puede dar o realizar cuando existió previamente alguien o algo más experto que, directa o indirectamente, mostró ya una actividad real. Sin embargo, es el menos experto quien tiene la capacidad y la tarea de separar los conceptos o significados de las acciones u objetos reales. Por lo tanto, el juego requiere, en un inicio, de una recopilación y reconstrucción de situaciones y

habilidades pasadas para poder ser construido y reconstruido nuevamente; es decir, requiere de un *acopio*, luego una *construcción* y un *desarrollo*, y finalmente un *intercambio* de un conjunto de *experiencias conductuales*. Estas experiencias son el objetivo del juego, ya que este, en realidad, es una estrategia de desarrollo de aprendizajes. Cabe aclarar que no todo el aprendizaje es producto del juego, pero sí todo juego debe producir aprendizajes para ser considerado como tal. Esta propiedad hace que el juego sea una actividad relativa, ya que una determinada estructura solo será juego para algunos, mientras que para otros no lo será, lo cual dependerá del momento del desarrollo de la persona.

En este sentido, se puede observar que el juego, al conjugar la historia sociocultural y la historia personal, exige de la persona que juega todos los aspectos de su desarrollo psicológico (Sáenz-López, 1997): *procesos cognitivos* (representaciones y procesos mentales, adquisición, transformación y recuperación de la información, así como la atención, memoria, concentración, toma de decisiones, pensamiento creativo y crítico, lenguaje, comunicación asertiva, metacognición, diálogo interno, visualización, meditación, etc.), *procesos afectivos* (autoconocimiento, experimentación, conocimiento y regulación de las emociones y sentimientos, ambivalencia emocional, tolerancia a la frustración, manejo de la tensión y el estrés, inteligencia intrapersonal, desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, etc.), *procesos sociales* (relaciones interpersonales, empatía, resolución y manejo de conflictos, desarrollo moral en cuanto a normas y valores, etc.) y *procesos motrices* (habilidades motrices gruesas y finas, así como la resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad, coordinación, equilibrio, lateralidad, velocidad de reacción, desplazamientos, respiraciones, etc.). Estos procesos, en realidad, no están separados, pero, de acuerdo con la actividad que se realice, se expresarán en distintos niveles o con diferente énfasis. Por lo tanto, el juego es una oportunidad multifactorial para apoyar el desarrollo psicológico de la

persona, ya que conjuga todos estos procesos y a todos les confiere una gran importancia, aunque siempre de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentre la persona que juega. En otras palabras, el juego es en realidad relativo y siempre se denominará juego o no, dependiendo de la persona.

Este énfasis en la etapa del desarrollo se refiere a que el juego no es exclusivo de la infancia. Si bien es aquí donde gran parte de la literatura científica se ha centrado hasta la actualidad, la realidad es que este puede ser practicado por adolescentes, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, tanto por infantes que cursan el kínder como por investigadores, científicos e incluso adultos mayores que siguen nutriendo sus necesidades de aprendizaje. En este sentido, el juego requiere de investigaciones que den paso a entender cómo se expresa efectivamente en otras edades, evitando el error de infantilizar el juego en adultos, por ejemplo.

Otro aspecto a resaltar de esta definición de juego es el papel de la motricidad, ya que esta también pasa de ser una función psicológica elemental a una superior. De hecho, Vygotski (1979) describe este proceso a detalle:

El empleo de signos auxiliares destruye la fusión del campo sensorial y el sistema motor, posibilitando así nuevas formas de conducta [...] el impulso directo de moverse es desviado por circuitos preliminares [...] el movimiento se separa de la percepción directa y se somete al control de las funciones de los signos [...] este desarrollo representa una rotura fundamental con la historia natural de la conducta e inicia la transición del comportamiento primitivo de los animales a las actividades intelectuales superiores de los seres humanos. (p. 62 y 63)

De esta forma, en un inicio, los infantes son esclavos del campo perceptivo, tanto como lo son los animales en la naturaleza. Por lo mismo, la motricidad está atada a la

realidad inmediata y tangible. Sin embargo, al ir progresando en su desarrollo biológico y social, el uso de los signos auxiliares los dotará de una mayor flexibilidad, lo que les permitirá ignorar las líneas directas que les ofrece el campo perceptual y subordinar la motricidad misma a dichos signos. Entonces, ahora el infante comienza a percibir con el lenguaje, ya que este reorganiza la percepción misma, y así la motricidad se va afinando en su desarrollo y sus expresiones. Por lo tanto, la motricidad y el juego, como funciones psicológicas superiores, al converger, crean la posibilidad de explorar y desarrollar nuevas formas conductuales.

De acuerdo con lo anterior, se podrían proponer dos categorías de juego, las cuales se diferencian en los recursos, habilidades y oportunidades que brindan al desarrollo de quien juega:

- *Juego con motricidad fina como expresión primaria:* Dentro de esta categoría se agrupan aquellos juegos donde los puntos de apoyo principales tienen una conexión directa con la motricidad fina, mientras que la motricidad gruesa tiene un papel secundario, aunque sin dejar de ser importante. Algunos ejemplos son el ajedrez, el monopoly, etc., erróneamente llamados *juegos de mesa* (que en realidad deberían conceptualizarse como tableros o esquemas), los mal llamados *videojuegos* (que deberían denominarse consolas o espacios digitales o virtuales), así como las ludotecas, ciertos juguetes, entre otros. Sin embargo, es importante considerar que un determinado juego de mesa solo puede ser llamado *juego* si se apega a la descripción antes mencionada. De lo contrario, a lo sumo, es solo una actividad que entretiene, un denominado pasatiempo o incluso un entrenamiento de alguna función cognitiva, pero no un juego.

- *Juego con motricidad gruesa como expresión primaria:* En esta categoría, el componente de la motricidad gruesa adquiere mayor relevancia. Dicha relevancia radica en que los puntos de apoyo se expresan principalmente a través de la motricidad gruesa, mientras que la motricidad fina puede llegar a ser secundaria, aunque no por ello menos importante. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son: atrapadas, saltar la cuerda, quemados, actividades que requieren estructuras con equipos, pelotas, balones u otros elementos utilizados para interactuar en espacios amplios, como el resorte o las escondidas. Además, es importante evaluar si la actividad se ajusta a la definición de juego. Si cumple con las características descritas anteriormente, puede catalogarse como tal; de lo contrario, en el mejor de los casos, se trataría de un ejercicio físico o muscular.

La importancia de estas dos categorías radica en que se basan en la motricidad, la cual es el medio de expresión del cuerpo en todos sus movimientos. Asimismo, estas categorías se centran en la persona que juega para determinar si algo es o no un juego. Esto es relevante, ya que actualmente existen muchas clasificaciones de juegos que se enfocan en el juego en sí mismo, dando lugar a categorías como juegos grupales, de competencia, colaborativos, etc. Sin embargo, estas clasificaciones no consideran a la persona que juega para definir si realmente se trata de un juego, según la descripción ya mencionada.

En este sentido, resulta más objetivo definir si una actividad es un juego en función de la persona. Por ejemplo, un *tablero* (como la lotería mexicana, comúnmente llamada juego de mesa) puede proporcionar una zona de desarrollo próximo a una persona, lo que significa que, para ella, este tablero sí es efectivamente un juego, ya que se ajusta a la descripción de juego. No obstante, ese mismo tablero puede ser totalmente conocido y carecer de novedad para otra persona, por lo que, en su caso, la actividad se encuentra en su

zona de desarrollo real. Para esta última persona, la actividad no sería un juego, sino simplemente un pasatiempo (por ejemplo, la lotería mexicana tiene más probabilidades de ser un *juego* para quienes la juegan por primera vez o para personas extranjeras que no están familiarizadas con las imágenes que representan la cotidianidad de México ni con las frases que acompañan a cada imagen. Por el contrario, la lotería mexicana podría resultar aburrida para alguien que conoce todas las frases e imágenes y solo tiene que esperar a llenar su tabla). En consecuencia, el hecho de que una actividad pueda considerarse un juego o no siempre será relativo a la persona y no a la actividad en sí misma.

Este enfoque en la persona para definir si algo es un juego es fundamental para utilizar la estrategia del juego no solo en la etapa infantil, sino también en todas las etapas del desarrollo humano. Entender el juego bajo esta descripción facilita comprender que puede extrapolarse y aplicarse a diversos aprendizajes, ya que su objetivo esencial es cubrir las necesidades de aprendizaje que la persona experimenta a lo largo de su vida y sus etapas de desarrollo. Sin embargo, es importante recordar que el juego es solo una estrategia más entre muchas.

Por otro lado, otra dificultad relacionada con la definición de juego es que este concepto se ha utilizado de manera incorrecta a lo largo de los años y en diversos contextos. Un ejemplo claro es la siguiente orden que un adulto le da a un infante: “Deja de estar jugando”, cuando en realidad la orden debería ser: “Deja de distraerte”. Lamentablemente, este error (y otros similares) por parte de maestros, cuidadores, padres, madres e incluso investigadores e instituciones ha contribuido a socavar la comprensión clara del concepto de juego.

Por ello, a continuación se propondrá una clasificación para delimitar los conceptos de *juego*, *deporte* y *actividad física*, donde el juego es el objetivo principal de dicha

clasificación, y donde los otros conceptos, en ocasiones, generan interferencias para comprenderlo adecuadamente. Por esta razón, no deben usarse indistintamente, ya que abarcan actividades con objetivos diferentes que, desafortunadamente, aún no se han delimitado de manera clara.

Por ejemplo, para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2004), una importante agencia de la Organización de las Naciones Unidas, el deporte se define simplemente como cualquier forma de actividad física que contribuya al bienestar. Según esta definición, el deporte incluye el juego, la recreación, los deportes organizados y los juegos autóctonos. Incluso se menciona que el juego solo tiene que ser divertido y carece de estructura. En esta conceptualización, el deporte es una categoría que incluye al juego, y ambos buscan en todo momento el bienestar de la persona. Sin embargo, esta perspectiva omite que el deporte, históricamente, ha tenido como objetivo principal la competencia y el ganar, a veces a costa del bienestar de quien lo practica.

Por su parte, The Aspen Institute (2020), una institución internacional sin fines de lucro, conceptualiza el deporte como todas las formas de actividad física que, a través de actividades organizadas o del juego espontáneo, tienen como meta mejorar las aptitudes físicas. Nuevamente, en esta definición, el juego y el deporte se presentan como categorías que se incluyen mutuamente, minimizando las diferencias reales que existen entre ambos conceptos.

Por último, en la extensa investigación que Nike, Inc. (2012) realizó con la colaboración de diversas organizaciones internacionales, asociaciones e institutos de varios países, se explica que el deporte se entiende como absolutamente todas las formas de actividad física, incluyendo los juegos físicamente activos y la actividad física en sí misma, con el objetivo de mejorar el acondicionamiento físico y el bienestar mental. En esta

definición, también se observa que los conceptos de juego, deporte y actividad física se tratan casi como sinónimos, aunque el deporte se posiciona como la categoría superior. Aun así, todos estos conceptos responden a un mismo objetivo: apoyar el bienestar personal.

Por lo tanto, para lograr una comprensión más clara de estos conceptos, se puede intentar establecer una clasificación basada en los objetivos que cada actividad persigue y en lo que fomenta principalmente en las personas que participan en dichas actividades (ver anexo 1):

- **Juego:** Es una actividad que tiene por objetivo el desarrollo de aprendizajes, y se divide en juego de motricidad fina y juego de motricidad gruesa como expresiones primarias. Estas categorías se diferencian en que, en el juego de motricidad fina, se da prioridad a los procesos cognitivos, afectivos y sociales; lo que implica puntos de apoyo reales como tableros (ajedrez, rompecabezas, dominó, damas chinas, ludotecas, etc.), esquemas (cartas, dados, sopa de letras, sudoku, gato, ludotecas, etc.), juguetes (plastilinas, balero, yoyo, bloques de construcción, muñecas, muñecos, carritos, etc.), consolas de realidades virtuales (simuladores electrónicos, digitales o de video). Mientras que los juegos de motricidad gruesa priorizan los procesos cognitivos, afectivos, sociales y motrices, lo que implica puntos de apoyo reales como juguetes (todo tipo de pelotas, cuerdas, aros, frisbys, resortes, etc.), espacios amplios (canchas, patios, parques, campos, etc.) y el mismo cuerpo en su totalidad (atrapadas, escondidas, stop, listones, roba queso, carreritas, fútbol, baloncesto, capoeira, etc.).
- **Deporte:** Es una actividad que tiene por objetivo la competencia totalmente estructurada y estandarizada; se divide en deporte de alto rendimiento, amateur y social. El deporte de alto rendimiento, al ser un estilo de vida y de disciplina, da

prioridad a los procesos motrices y cognitivos, por lo que implica un gran impacto y desgaste físico, lo cual llega a no ser necesariamente saludable o de ninguna forma saludable a largo plazo, ya que, de hecho, la competencia es más importante que la misma salud. Aquí se tienen como ejemplo el fútbol, box, ciclismo, karate, capoeira, atletismo, natación, baloncesto, lucha libre, etc. El deporte amateur, al ser más una actividad de oportunidad y no ser un estilo de vida, prioriza los procesos motrices, por lo mismo implica un mediano impacto y desgaste físico. Así, todos los deportes de alto rendimiento se pueden practicar de forma amateur, ya que se siguen las mismas reglas, pero quien lo practica no tiene como requisito tener una condición física de un profesional, ni desarrollarse como tal. Por su parte, el deporte social es una oportunidad de reunir deportistas profesionales con comunidades o poblaciones afines, por lo que aquí se da prioridad a los procesos sociales y motrices, por lo mismo implica nulo impacto y desgaste físico. Ya que, si bien, sí hay competencia, también se fomenta la convivencia, ya que en realidad suelen ser reuniones esporádicas. Y esta última categoría es la que usan muchas organizaciones de la sociedad civil para acercar el deporte a la sociedad, por ejemplo.

- Cultura del movimiento: Esta actividad tiene como objetivo mantener la salud, ya que se vale del acondicionamiento físico adecuado al estado de cada persona, por lo que se da prioridad a los procesos sociales y motrices (esto dependerá, en realidad, del tipo de actividad que se realice, ya que no es lo mismo el trote, una actividad que puede ser más individual, que el baile, una actividad que puede ser más social), por lo que todo esto implica un mantenimiento y desarrollo sano del cuerpo. Por ejemplo, la educación física, el baile, la zumba, el trote, la caminata, el senderismo, los desplazamientos, los quehaceres del hogar, las clases de activación física de

cualquier tipo, el gimnasio, yoga, el método Wim Hof, la meditación, la natación, el envejecimiento activo, etc.

Como se puede notar, una persona, dependiendo de su desarrollo, podrá moverse entre las diferentes categorías de actividad física. Podría parecer lógico asociar el juego con la infancia, el deporte con la juventud y la cultura del movimiento con el envejecimiento. Sin embargo, la realidad es que una persona físicamente activa puede transitar entre estas categorías según los objetivos que persiga. Por ejemplo, el juego puede ser utilizado tanto por niños como por adultos y personas mayores.

En este punto, existe una diferencia abismal entre ser una persona físicamente activa y ser una persona sedentaria. La persona físicamente activa tiene mayores probabilidades de desarrollar y mantener óptimamente sus procesos cognitivos, afectivos, sociales y motrices a lo largo de su vida. En contraste, una persona sedentaria verá afectados dichos procesos al no participar en ninguna de las categorías de la actividad física. Esto se debe a que la actividad física proporciona diversos beneficios para el cerebro y el cuerpo en general, ya que ofrece poderosas herramientas de mejora personal, biológica y cognitiva (Goldberg, 2006).

Por ejemplo, se sabe que la práctica constante y adecuada de la actividad física ayuda a reducir el colesterol, disminuir el estrés, controlar el peso corporal, prevenir dolores osteoarticulares y la osteoporosis, reducir el riesgo de padecer diabetes y ciertos tipos de cáncer, así como disminuir la posibilidad de enfermedades cardiovasculares. Además, incrementa la producción de glóbulos blancos, mejora el sistema inmunológico, fortalece las articulaciones y estimula el crecimiento, la fuerza, la flexibilidad, la resistencia y la densidad de huesos y músculos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2003; Organización Mundial de la Salud, 2010; Márquez y Garatachea, 2009).

Pero eso no es todo. Desde las neurociencias, se han realizado hallazgos sorprendentes (Alarcón, Cárdenas, Clemente, Guillén, Jiménez, Lázaro, Navarro, Mercadé, Rivilla, Sánchez y Collado, 2018). La actividad física aumenta la plasticidad sináptica, la neurogénesis y la angiogénesis (desarrollo de nuevos vasos sanguíneos). Estos tres procesos están estrechamente relacionados, ya que la creación de nuevas neuronas y conexiones sinápticas depende de la vascularización cerebral. El aumento del flujo sanguíneo en el cerebro, generado por la actividad física, facilita la llegada de nutrientes que mejoran el funcionamiento neuronal. Así, se incrementan los niveles de noradrenalina, que ayuda a la atención; serotonina, que mejora el estado de ánimo; y dopamina, asociada a la motivación. Todos estos elementos son esenciales para desarrollar aprendizajes eficientes.

Por este motivo, el juego con motricidad gruesa como expresión primaria, que requiere un adecuado esfuerzo físico por parte de niños, niñas y adolescentes, cobra relevancia a partir de las investigaciones que revelan que el movimiento favorece el desarrollo tanto del sistema nervioso central como del cuerpo en su totalidad durante el proceso de aprendizaje (Alarcón, Cárdenas, Clemente, Guillén, Jiménez, Lázaro, Navarro, Mercadé, Rivilla, Sánchez y Collado, et al., 2018). Bajo esta perspectiva, el juego en movimiento, al involucrar los procesos cognitivos, afectivos, sociales y motrices del infante, puede abarcar los tres tipos de contenidos curriculares: declarativo, procedimental y actitudinal (Coll, Pozo y Valls, 1992, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Por lo que, desde la perspectiva de Vygotski (1979), el juego, como un proceso, puede abarcar los contenidos declarativos o el *saber qué*, que se refieren a los conocimientos factuales y conceptuales, los cuales pueden abordarse a través de las oportunidades que brinda la estructura del juego, el cual requiere de situaciones

conceptuales para iniciarse. Asimismo, los contenidos procedimentales o el *saber hacer*, que incluyen conocimientos estratégicos, metodológicos, técnicos y de destrezas (Pozo, 1992; Coll y Valls, 1992, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010), se ajustan muy bien a la estructura del juego. Esto se debe a que, aunque el juego comienza con situaciones conceptuales, posteriormente, a través de acciones sustitutivas por parte del infante, se logra la interacción e incluso la colisión de diversos conceptos incluidos en el juego, ya sea de manera estratégica, estructurada o azarosa.

De esta forma, en el juego, el infante se encuentra en una posición más receptiva, ya que sus conocimientos previos son fundamentales y necesarios para poner en marcha la estructura del juego. En este sentido, la metacognición y la autorregulación, que el juego requiere, guiarán al infante en la dinámica de construcción y reconstrucción significativa de los saberes, conocimientos y contenidos que su cultura y sociedad le han proporcionado (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Por último, el juego en movimiento también puede desempeñar un papel significativo en los contenidos actitudinal-valoral o el *saber ser*, que se centran en los conocimientos sobre ética, actitudes, valores y todos aquellos constructos que median las acciones, ya que estos incluyen elementos cognitivos, afectivos y conductuales (Bednar y Levie, 1993; Sarabia, 1992, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010). De esta forma, el juego en movimiento, al requerir en todo momento la participación integral de la persona, fomenta la exploración de sí misma en los ámbitos físicos, sociales, cognitivos y afectivos.

Además, al necesitar la participación de varios integrantes, diversos elementos en el campo de juego y diferentes estructuras y reglas, el juego en movimiento facilita experiencias significativas que influyen en la “manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de

habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 60) de niños, niñas y adolescentes.

En la actualidad, se reconoce que es igual de importante fomentar la conciencia emocional y proporcionar oportunidades para experimentar emociones, facilitando la introspección y la vinculación con los demás desde el ámbito emocional. En este proceso, el adulto (profesor o cuidador) tiene un papel crucial, ya que, a través de sus actitudes, apoyo, comunicación verbal y no verbal, puede crear un clima de seguridad, respeto y confianza para los menores (Cohen, 2001). Esto no es un aspecto secundario, ya que se ha demostrado que la enseñanza de habilidades emocionales y sociales reduce las conductas antisociales y, al mismo tiempo, fortalece las capacidades adaptativas de las personas. De igual manera, se ha observado que las emociones tienen un impacto directo en la motivación académica, tanto en el aprovechamiento de las estrategias de enseñanza utilizadas como en el rendimiento académico (Ibarrola, 2014).

A causa de lo anterior, el juego, al requerir movimiento y esfuerzo físico, puede ayudar a articular diversos contenidos curriculares desde una perspectiva constructivista. En esta perspectiva, el interés se centra en los niños, niñas y adolescentes como creadores y constructores del conocimiento, quienes están inmersos en un proceso de ayuda, apoyo y, en suma, de andamiaje de aprendizajes significativos que se dan entre expertos y aprendices (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Así, el juego permite a niños, niñas y adolescentes experimentar con conceptos, procesos y normas sociales (propias de su cultura) a partir de sus conocimientos previos. Esto promueve un cambio en el significado de la experiencia, ya que, al reflexionar sobre sus propias vivencias, pueden construir significados novedosos y más integrales. Este

proceso se logra al considerar conjuntamente las emociones, los pensamientos y las acciones, lo que enriquece el significado de dichas experiencias (Novak y Gowin, 1998). En este enfoque, el aprender y el hacer deben conjugarse de forma recíproca en un contexto específico y en situaciones reales, donde las interacciones con otras personas llevan a la persona a recrear o reformular, en el pasado, presente y futuro, el conocimiento del cual forma parte (Díaz Barriga, 2006).

En este sentido, el juego, en este trabajo, se trató de poner en marcha mediante una estrategia de enseñanza denominada *entrenamiento 3.4*, la cual se desarrolló de forma autónoma (ver anexo 2). A pesar del nombre, que puede generar cierta confusión, esta estrategia busca sencillamente enmarcar al juego en tres momentos y, en ocasiones, en un cuarto momento, de ahí su nombre. Básicamente, en el primer momento, se presenta al grupo el tema o concepto central de la sesión; en el segundo momento, se aplica un juego enmarcado específicamente en dicho tema o concepto central; y en el tercer momento, el grupo ofrece su propia explicación (definición, interpretación) del tema o concepto central después de haberlo experimentado a través del juego. De esta forma, lo que busca esta estrategia es proponer un espacio de práctica y negociación de diversos temas y conceptos, pero desde el juego mismo, convirtiéndolo en el terreno donde el grupo puede practicar, apreciar y entender los contenidos desde distintas perspectivas motrices.

Por ello, desde el constructivismo, el juego con motricidad gruesa como expresión primaria busca, al poner en práctica los procesos cognitivos, afectivos, sociales y motrices, ayudar a las personas a reflexionar sobre sus vivencias y a construir significados nuevos y más completos mediante la integración de la teoría y la práctica (Novak y Gowin, 1998). Por lo tanto, las estrategias y prácticas educativas deberían brindar a niños, niñas y adolescentes una seguridad afectiva, confianza en sus capacidades (cognitivas, afectivas,

sociales y motrices) y aumentar la sensación de dominio sobre los contenidos, sean estos dentro de una educación formal o no formal.

3.3 Motricidad, la base del juego

Un aspecto fundamental en la acción del jugar es la motricidad. En ocasiones, es un elemento obviado y, por lo tanto, ignorado; de ahí la importancia de hacer evidente este factor esencial, no solo del juego, sino de la vida misma. De hecho, Vygotski ya había puesto atención a la motricidad y describió el siguiente ejemplo (Wertsch, 1985): los bebés, al desear alcanzar algo con las manos, realizan o emiten gestos motrices, pero al mismo tiempo la madre interviene para alcanzarles y darles dicho objeto. De esta forma, ese gesto motor pasa a ser un significado, ya que posteriormente el bebé solo señalará los objetos de su deseo, pero el acto motriz de señalar ahora es explícitamente un signo para las personas que lo rodean. Por lo tanto, una expresión motriz (el intentar agarrar algo), al ser parte de una intervención social externa (el adulto que le da efectivamente el objeto al bebé), se ha convertido en un medio de comunicación, esencial para el posterior desarrollo del lenguaje y de las formas superiores del desarrollo psicológico.

En esta línea, Lesbegueris (2014) afirma que el juego no comienza cuando se usa un juguete, sino que, en realidad, el juego se inicia con las acciones del cuerpo; acciones del mismo cuerpo o del cuerpo que provee de efecto. De esta forma, el juego y el cuerpo están íntimamente ligados desde la infancia; ambos se necesitan y se complementan, no existe el jugar descorporizado: el jugar necesita del cuerpo como ámbito de materialización para el despliegue simbólico.

Entendiendo la psicomotricidad, Comellas y Perpinyá (2003) mencionan como sus partes los elementos neuronales de base, la motricidad gruesa, la motricidad fina, el esquema corporal y el espacio-tiempo. A su vez, la motricidad gruesa incluye el dominio

corporal dinámico y estático, así como la coordinación general y visomotriz, el equilibrio dinámico, el equilibrio estático, la respiración y la relajación. Por su parte, la motricidad fina incluye la motricidad gestual y facial, la coordinación manual y visomanual, así como la coordinación grafo perceptiva. Esto es relevante destacarlo porque muestra, a grandes rasgos, que la misma conducta humana siempre requiere de diversos planos motrices para poder ser expresada, y es el juego un espacio que también requiere de la motricidad en diferentes planos, momentos, ritmos y velocidades, por ejemplo.

De esta forma, el juego se entiende como una actividad que necesita del movimiento y la acción. Aucouturier y Mendel (2007) afirman que es natural, saludable y normal que los infantes se muevan, ya que es a través de su motricidad que pueden expresarse en su totalidad: desde sensaciones, emociones, percepciones, representaciones, aprehensión y conocimiento del mundo, hasta cómo relacionarse socialmente. Estos autores explican que, a través de cada acción motriz, se puede descifrar un sentido, ya que la acción espontánea-movimiento de los infantes nos puede informar la manera en que perciben el entorno material y social; por lo que la acción motriz en niños, niñas y adolescentes manifiesta la capacidad de entender una actividad, emprenderla, organizarla y realizarla. De esta forma, es la motricidad el puente de expresión entre las funciones ejecutivas del cerebro con la realidad misma. Así, el jugar es un acto de preparación ante la realidad, debido a que la realidad es un elemento activo, así como lo es el sujeto. El sujeto, al ser activo y realizar una acción, tiene ya en mente un proyecto que debe conducirlo a sus objetivos, pero la realidad, al ser activa también, propone elementos imprevistos, azarosos e inesperados al proyecto del sujeto. Es ahí donde el juego propone posibilidades de acción ante situaciones no previstas.

Siguiendo con esta idea, Castoriadis (1998) argumenta que en el juego se establece el conflicto entre lo instituido y lo que se instituye, un conflicto que puede llevar a la innovación. De esta manera, el juego funge como el primer escalón en el desarrollo de la motricidad y la creatividad, ya que, de acuerdo con Trigo, Álvarez, Aragunde, García, Graña, Fernández, Maestu, Pazos, Rey, Rey y Sánchez (1999), niños, niñas y adolescentes juegan porque necesitan explorar su entorno, así como descubrirse a sí mismos y a los demás. El juego, entonces, se aproxima mucho a la creatividad. Sin embargo, de forma inversa, al dejar de jugar se crean barreras u obstáculos que pueden llegar a producir personas limitadas en su acceso a la sensibilidad, la risa y el disfrute natural. Una persona así necesitará motivación extrínseca para enfrentar la vida cotidiana, que podría convertirse en una existencia totalmente monótona.

Así, según estos autores, la motricidad no solo se refiere al movimiento de un cuerpo, sino que trasciende, implicando al sujeto en todo su ser. La expresión corporal siempre tendrá un componente cognitivo (acción interna) y físico, expresivo o comunicativo (expresión externa). Por lo tanto, el juego no es una fase, sino una dimensión integral de la vida que genera cultura, arte, deporte y otras facetas enriquecedoras. En consecuencia, el juego no es exclusivo de niños, niñas y adolescentes, sino que es parte esencial de todas las etapas de la vida, donde los grados de expresión serán totalmente diversos según la edad y la personalidad de cada individuo.

No obstante, a pesar de todo esto, las implicaciones del juego no siempre son comprendidas y, en ocasiones, hasta son desestimadas. Por ejemplo, el *dejar jugar* ya trae consigo beneficios que no siempre son evidentes. Una persona adulta podría ver ciertas formas de juego desorganizadas y sin dirección, interpretando que es una gran pérdida de tiempo, cuando, en realidad, el juego está favoreciendo el desarrollo de conductas de

anticipación. Es decir, al permitir que el niño, la niña o el adolescente juegue, están aprendiendo a prever las consecuencias de sus propias acciones. Al estar experimentando de manera constante con su motricidad y otros elementos (como balones, juguetes, cuerdas, obstáculos, personas, etc.), la persona comienza a acumular experiencias motrices. Kröger y Roth (2003) mencionan que este *acopio de experiencias motrices* empieza a facultar a la persona con una gama cada vez más amplia de opciones corporales, pero lo que es más importante, de predicciones bastante precisas sobre su propia motricidad y cómo actuar en su entorno.

Todo esto no es insignificante, ya que, cuando la persona conoce las consecuencias más probables de cada tipo de comportamiento motriz en determinados escenarios, experimenta una sensación de seguridad y dominio sobre la situación en cuestión. Por el contrario, cuando la persona desconoce o no puede prever de ninguna forma los resultados de sus propias acciones motrices, estas situaciones tienden a generar inseguridad y duda, primero en el plano motriz y, posteriormente, en otros aspectos de la persona. Como se puede notar sutilmente, conceptos como la autoestima y el autoconcepto ya comienzan a perfilarse a partir de las experiencias exitosas o fallidas en el ámbito motriz.

Después de conocer las implicaciones de la motricidad en la expresión de la vida misma, tanto en la seguridad como en la inseguridad percibida, se puede entender la motricidad como la esencia de la actividad física, la cual, en su práctica, desarrolla meticulosamente todas las potencialidades de la motricidad misma. Sin embargo, estas ventajas van mucho más allá de la simple motricidad. En otras palabras, la motricidad, inicialmente una función psicológica elemental, está impulsada por los procesos biológicos; dota al organismo de movimientos y desplazamientos acordes con el sistema musculoesquelético y cardiovascular. No obstante, al seguir una línea de desarrollo cultural

y social, la motricidad se va transformando en una función psicológica superior, la cual se puede entender como *actividad física*. Ahora, se desarrolla de forma autogenerada y consciente, tal como menciona Vygotski (Wertsch, 1985), donde cada sociedad faculta a sus individuos con una gran diversidad de actividades físicas, las cuales cuentan con sus propios sistemas de signos. Y es que, al igual que cada actividad física tiene sus propios sistemas de signos que solo los practicantes pueden entender (como escondidas, capoeira, parkour, fútbol, aikido, hockey, jiu-jitsu, snowboarding, langlauf, esquí, zumba, samba, bachata, yoga, trote, etc.), también los distintos idiomas tienen sus propios sistemas de signos que solo sus practicantes pueden entender.

En este sentido, Nike, Inc. (2012) desarrolló una investigación mundial para conocer y definir el impacto de la actividad física tanto en las sociedades como en las personas. Con la colaboración no solo de investigadores, sino también de instituciones y organizaciones civiles de todo el mundo, se llegó a la conclusión de que el cuerpo humano está diseñado para el movimiento. Por ejemplo, hace algunas generaciones, la actividad física era parte integral de lo cotidiano, pero esta situación se ha invertido actualmente debido al progreso tecnológico, lo que ha llevado a identificar la inactividad física como una epidemia debido a sus efectos negativos, así como al ciclo mortal que se arraiga en las etapas más tempranas de la vida, al fomentar que niños y niñas sean físicamente inactivos. Se ha investigado que las oportunidades y necesidades percibidas de movimiento han disminuido, pero, a pesar de esto, no ha cambiado el hecho de que se debe ser físicamente activo para sobrevivir y mantener el cuerpo en óptimas condiciones.

A partir de esta investigación, se ha conceptualizado la actividad física como todos aquellos juegos físicamente activos o deportes que reflejan diversas formas de movimiento (correr, saltar, caminar, torsiones, estiramientos, equilibrio, captura, lanzamiento, etc.), los

cuales tienen como finalidad la expresión y mejora del acondicionamiento físico y el bienestar mental. Se diferencian así las personas físicamente inactivas (aquellos que no alcanzan los niveles de actividad física recomendados) de las personas físicamente activas (aquellos que se mueven de manera compleja, estimulando la motricidad gruesa y fina de forma saludable).

Asimismo, de esta investigación mundial liderada por Nike, Inc. (2012), se desprendieron seis capitales que, en distintas áreas, muestran los beneficios de la actividad física en el desarrollo de las personas y sus sociedades. Es decir, una persona que se mantiene físicamente activa puede gozar de los siguientes beneficios:

- *Capital intelectual:* Incide en el rendimiento escolar, el compromiso escolar, el rápido procesamiento de la información, las funciones ejecutivas, la flexibilidad mental, la memoria, el desempeño académico, la concentración, la atención, el control de impulsos, el aprendizaje, el manejo del TDAH, así como un mejor manejo del deterioro cognitivo relacionado con la edad.
- *Capital emocional:* Incide en la autoestima, la autoeficacia, el disfrute, la satisfacción, la expresión de emociones positivas y negativas, la imagen corporal, la motivación intrínseca para la actividad física y el estado de ánimo positivo, previniendo la ansiedad, el estrés y la depresión.
- *Capital individual:* Incide en la gestión del tiempo, el establecimiento de metas, la iniciativa, el liderazgo, la honestidad, la integridad, la responsabilidad, el entusiasmo, el compromiso, la autodisciplina, el autocontrol, la persistencia, la asertividad y las destrezas no cognitivas.

- *Capital social*: Incide en el entendimiento de las normas sociales, las redes sociales y de apoyo, el estatus social, la inclusión y aceptación social, la confianza, el trabajo en equipo, la colaboración, la participación cívica, la igualdad de género, la reducción del crimen o la delincuencia, la cohesión comunitaria, la paz y la tolerancia, la eliminación de diferencias, la empatía y la seguridad.
- *Capital físico*: Incide en las destrezas motoras en general, el estado físico, el estado cardiovascular y respiratorio, la fortaleza muscular, el perfil de lípidos, la salud ósea, la salud en las articulaciones, la salud infantil, la recuperación y rehabilitación, la función del sistema inmune, los patrones de sueño, la dieta y la nutrición, previniendo la diabetes tipo 2, la mortalidad en general, las enfermedades cardiovasculares, las coronarias, los derrames cerebrales, la hipertensión, las adicciones, el tabaquismo, la prevención del embarazo en adolescentes y también la prevención del suicidio.
- *Capital económico*: Incide en los ingresos, el éxito laboral, la productividad y el desempeño laboral, así como la moral y el compromiso, evitando los costos de cuidados médicos y el ausentismo laboral o escolar.

La actividad física, como función psicológica superior, al irse desarrollando socioculturalmente, se expresa a través de distintos y complejos sistemas de signos propios de cada cultura, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento sano de la persona en todas las etapas de la vida. Debido a que su impacto se refleja en los procesos cognitivos, afectivos, sociales y físicos, esto crea un ciclo generacional de infantes físicamente activos que, en el futuro, se mantendrán como padres, madres o cuidadores físicamente activos. Toda esta evidencia obliga a proporcionar y procurar espacios para la

motricidad y el juego, así como sus diversas expresiones, desde la infancia hasta incluso las etapas adultas de la vida.

Capítulo IV: Método

4.1 Justificación

De acuerdo con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2022) en la Ciudad de México existen 66 casas hogares, las cuales dan acogida residencial a niños, niñas y adolescentes sin cuidados familiares, a su vez estas se enfocan en garantizar el interés superior de la niñez, así como favorecer el desarrollo de los menores, y el poder materializar su derecho a vivir en familia. Sin embargo, a pesar del gran esfuerzo que estas casas hogares intentan realizar en pro de la niñez, en ocasiones las mismas circunstancias institucionales, que no familiares, pueden inducir algunas dificultades en las diferentes áreas de su vida, especialmente en el ámbito psicológico (Relaf, 2010; UNICEF, 2013, citados en Ibarra y Romero, 2017).

Sin embargo el trabajo de las casas hogares no es nada fácil, ya que con un gran compromiso atienden a adolescentes que vienen de casos de abandono, separación familiar, abusos, violencia, rechazo de los mismos progenitores, o hasta la pérdida de la patria potestad a causa de negligencia y maltrato infantil, enfermedad mental, dependencia a las drogas, pérdida de las libertades civiles o hasta la muerte de los progenitores o familiares cercanos; debido a dichas situaciones, los menores pueden llegar a estos cuidados alternativos ya sea porque los vínculos familiares están temporalmente rotos o porque han perdido por completo todo vínculo familiar y se encuentran en condición de abandono, por lo que en estos casos, se requiere de esta medida excepcional (Bos, Zeanah, Fox, Druty, MacLaughlin y Nelson, 2011; UNICEF, 2013; Peres, 2008, citados en Ibarra y Romero, 2017).

Desafortunadamente, otra circunstancia que se suma al trabajo de estos alojamientos de asistencia social es que los adolescentes que vienen de contextos de maltrato suelen expresar conductas agresivas, de coraje o de rabia, conflictos con la disciplina, abuso de los demás, así como comportamientos autodestructivos, retraídos o pasivos, así como una desconfianza hacia los demás o miedo a establecer o iniciar relaciones sociales con otras personas. A su vez, estas conductas pueden poner en mayor riesgo a estos adolescentes en el uso de sustancias adictivas, depresión, ansiedad, problemas o abandono de la escuela. Por lo que, si estos adolescentes no son apoyados y guiados en su desarrollo, pueden llegar a reproducir el maltrato cuando sean adultos (Ampudia, 2006, citado en Morales, 2012).

Por este motivo, cobra importancia el fomento de la comunicación asertiva como una herramienta que apoye el sano desarrollo de los adolescentes, los cuales precisamente se encuentran en una etapa llena de cambios físicos y psicológicos, que los están preparando para la futura vida adulta, y donde la comunicación empieza a tener un papel cada vez más relevante para estar en contacto tanto consigo mismos como con los demás; con sus iguales y con sus cuidadores (Cazares, 2007; Rodríguez, 2006). Y aún más, cuando los adolescentes han pasado por experiencias de maltrato y ahora se encuentran en algún alojamiento de asistencia social, resulta de gran relevancia esta habilidad para hacerle frente a los conflictos que se les presentan cotidianamente, por lo que el fomento de la comunicación asertiva desde ambientes educativos no formales es fundamental en estas poblaciones (García y Luna, 1999; Munguía y Romero, 2011). Y es que, precisamente, este es uno de los objetivos de las casas hogares: que los adolescentes que están bajo estos cuidados alternativos tengan las mismas oportunidades que el resto de los demás menores de edad, para lo cual suelen procurarles alojamiento, alimento, educación formal, espacios deportivos, terapias y talleres muy diversos; aunque, desafortunadamente, muchas de estas

instituciones son muy reservadas al momento de compartir sus prácticas y modelos de trabajo, por lo que, en ocasiones, se desconocen las situaciones reales en las que viven los adolescentes en estas instituciones (Ibarra y Romero, 2017).

Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo fomentar la comunicación asertiva en adolescentes que residen en casas hogares, pero a través del juego en movimiento; y no solo porque actualmente existen diversas iniciativas tanto de organizaciones de la sociedad civil (Córdoba, 2017; Cruzvillegas, 2017; Buchbinder, 2017) como desde las mismas neurociencias (Alarcón, Cárdenas, Clemente, Guillén, Jiménez, Lázaro, Navarro, Mercadé, Rivilla, Sánchez y Collado, 2018; Castellanos, 2022; Forés, Gamo, Guillén, Hernández, Ligoiz, Pardo y Trinidad, 2015) que han venido demostrando la importancia del movimiento para el desarrollo cognitivo y aprendizajes relevantes para las poblaciones infantiles, las cuales, de manera habitual, usan el juego en movimiento para interactuar con sus contextos. Si no, porque algunas investigaciones con poblaciones infantiles de casas hogares mencionan que la falta de motivación para asistir a los talleres es un obstáculo a la hora de desarrollar aprendizajes con estos menores (García y Luna, 1999), de igual forma, se reporta que en ocasiones los grupos pueden llegar con mucha energía a las sesiones, por lo que es difícil lograr la atención del grupo y abordar los temas planteados (Munguía y Romero, 2011); por lo que en ambos casos, y a la luz de las investigaciones sobre el movimiento en el desarrollo y la educación (Contreras-Jordan, Prieto-Ayuso, León e Infantes Paniagua, 2018), se propone usar el juego como estrategia educativa y desde el planteamiento de Vygotski (1979), pero desde su parte más física, ya que, por lo general, el juego resulta estimulante, retador e interesante para las poblaciones infantiles, además de que el juego desde esta perspectiva requiere no solo el uso de los conocimientos previos, sino también la energía, los recursos y los procesos cognitivos,

afectivos, sociales y motrices de los mismos adolescentes para ir construyendo aprendizajes significativos, los cuales son en realidad un proceso compartido que se da desde las interacciones educativas (Coll y Solé, 1990, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Por lo que, a su vez, la enseñanza y fomento de la comunicación asertiva a través del juego en adolescentes que residen en casas hogares contribuye a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en sus capítulos VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, y VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal. Específicamente en los artículos siguientes:

Artículo 43. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social. [...] Artículo 46. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2024, p. 22).

4.2 Pregunta de investigación

1.- ¿Cómo puede un taller de comunicación asertiva basado en el juego contribuir a mejorar este tipo de comunicación en adolescentes que residen en una casa hogar?

4.3 Objetivos

- **Objetivo general.** Diseñar un taller en el que todas las sesiones y contenidos estén articulados a un juego, para que los adolescentes puedan experimentar e interactuar con la comunicación asertiva.

- **Objetivos específicos.** Los siguientes son los objetivos que se exploraron en este trabajo:
 1. Entender si el taller puede contribuir a mejorar la comunicación asertiva de los adolescentes que participen en dichas sesiones.
 2. Describir de qué manera el taller puede mejorar la comunicación asertiva a través del fortalecimiento de la autoestima en los adolescentes.
 3. Explicar si el juego puede ser útil como estrategia para impulsar aprendizajes.

4.4 Hipótesis

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en la *Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood*, María del Carmen Lara Cacho y Alejandro Silva Torres (2002), y en la *Escala de Autoestima para Adolescentes*, Quiles y Espada (2004), entre el pretest y el postest en un grupo de adolescentes que residen en una casa hogar.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la *Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood*, María del Carmen Lara Cacho y Alejandro Silva Torres (2002), y en la *Escala de Autoestima para Adolescentes*, Quiles y Espada (2004), entre el pretest y el postest en un grupo de adolescentes que residen en una casa hogar.

4.5 Variables

Variable independiente: Taller.

Definición conceptual: Es un espacio para experimentar la construcción conjunta, que consta de una serie de sesiones educativas interrelacionadas, las cuales buscan negociar y construir conocimientos de distintos niveles y aplicaciones. Además, implica aprender a

disentir, tolerar, escuchar, analizar e incluso aportar soluciones de acuerdo con los temas planteados (Reyes y Castro, 2023).

Definición operacional: El taller de comunicación asertiva estará compuesto por 10 sesiones, con una duración de 60 minutos cada una.

Variable dependiente: Comunicación asertiva

Definición conceptual: La comunicación asertiva es la habilidad de expresar verbalmente los propios derechos, sentimientos, opiniones, deseos, desacuerdos, propuestas y necesidades, respetando al mismo tiempo las necesidades de los demás. De esta forma, fomenta una autoestima y autoconfianza positiva en la persona que la ejerce. Además, la comunicación asertiva contribuye a impulsar cambios en los demás, cuando esto se considera necesario, lo cual se puede lograr al saber expresar cumplidos, pedir favores, formular quejas o rechazar propuestas (Schuler, 1998).

Definición operacional: Calificación obtenida en la *Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood*, María del Carmen Lara Cacho y Alejandro Silva Torres (2002).

Variable dependiente: Autoestima.

Definición conceptual: La autoestima se entiende como las evaluaciones que las personas hacen de sí mismas, basadas en la información objetiva y subjetiva que las situaciones les proporcionan. Estas evaluaciones pueden tener un impacto tanto directo como indirecto en la persona, influyendo en su desarrollo y en sus interacciones, especialmente en los adolescentes (Casaleiz y Gómez, 2018).

Definición operacional: Calificación obtenida en la *Escala de Autoestima para Adolescentes*, Quiles y Espada (2004).

4.6 Tipo de estudio

El diseño utilizado para este estudio es cuasiexperimental de un solo grupo, el cual recibió el tratamiento, con pretest y postest. El diseño es el siguiente:

Grupo	Pretest	Tratamiento	Postest
E	O1	X1	O2

4.7 Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional, ya que se contó con la colaboración de los participantes, quienes eran parte de esta institución. Los únicos requisitos para participar fueron tener entre 12 y 14 años y estar involucrados activamente en las actividades de la casa hogar.

Los participantes fueron adolescentes residentes de una casa hogar en la Ciudad de México. Esta institución acoge a niños y adolescentes varones que han estado en situaciones de violencia y abandono social, y que no cuentan con vínculos familiares, institucionales o gubernamentales estables.

La dinámica de los adolescentes en esta casa hogar es la siguiente: la institución cuida de ellos las 24 horas del día y tienen una rutina bastante ocupada. Entre semana, de lunes a viernes, los adolescentes asisten a la escuela en algún turno (matutino o vespertino), y, antes o después de la escuela y de la comida, participan en apoyos y talleres de diversos temas, con la ayuda de otras instituciones o voluntarios (como artes marciales, panadería, fútbol, club de tareas, terapia psicológica, etc.).

Durante el fin de semana, la rutina es más relajada: el sábado asisten a natación y el domingo es un día de tiempo libre, que en muchas ocasiones se utiliza para realizar salidas a museos o alguna otra actividad cultural. En ocasiones, aquellos adolescentes que aún

tienen algún lazo familiar pueden salir los fines de semana para pasar tiempo con sus familiares, mientras que aquellos que no cuentan con ningún vínculo familiar identificado permanecen en la institución durante el fin de semana, acompañados de sus cuidadores.

El grupo con el que se trabajó estuvo compuesto por 13 adolescentes, de los cuales únicamente ocho participaron regularmente en las sesiones y completaron tanto el pretest como el postest. Todos los participantes fueron varones y estaban escolarizados; 12 de ellos cursaban la secundaria, y solo uno estaba en primaria. Las edades del grupo fueron las siguientes: un adolescente de 11 años, seis adolescentes de 12 años, cinco adolescentes de 13 años y uno de 16 años. Finalmente, cinco adolescentes no cuentan con lazos familiares identificados, mientras que ocho sí tienen vínculos familiares fuera de la casa hogar.

4.8 Escenario

El trabajo se llevó a cabo en las instalaciones de la misma casa hogar, ubicada en la delegación Venustiano Carranza, Ciudad de México. Esta institución cuenta con tres predios separados por unas cuantas calles. En uno de estos predios se realizan las actividades físicas, para las cuales cuentan con dos canchas: una de fútbol y otra de baloncesto, esta última techada. El espacio también dispone de baños, bancas y está siempre supervisado por personal de la casa hogar, que se muestra respetuoso y amable en todo momento. Las canchas están equipadas con el espacio adecuado para las actividades físicas, así como con diversos materiales deportivos. El piso es de concreto, liso, sin relieves, y suele mantenerse limpio y libre de obstáculos. Además, dicho espacio está bardeado, lo que garantiza que no haya distractores ni peligros dentro de la institución.

4.9 Instrumento

Para este estudio se utilizaron dos instrumentos: la *Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood*, y la *Escala de Autoestima para Adolescentes*.

La Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood (Children's Assertive Behavior Scale de Michelson, L. & Wood, R. de 1981) fue estandarizada a la sociedad mexicana por las psicólogas de la Facultad de Psicología de la UNAM, María del Carmen Lara Cacho y Alejandro Silva Torres (2002).

Esta escala evalúa la habilidad de los niños y adolescentes (de 9 a 17 años) para expresar sus sentimientos y preferencias sin incomodar a los demás.

La escala consta de 27 situaciones, cada una con cinco opciones de respuesta: *respuesta asertiva* (1), *parcialmente pasiva* (2), *muy pasiva* (3), *parcialmente agresiva* (4) y *muy agresiva* (5).

Se revisó la traducción al español, la cual fue examinada por tres expertos. Además, seis jueces evaluaron la escala en términos de vocabulario, puntuación y sintaxis. Se determinó la capacidad discriminatoria de los reactivos, y el análisis factorial arrojó dos factores. El coeficiente de confiabilidad para la escala total fue $\alpha = 0.8085$. Finalmente, se obtuvieron puntajes T normativos.

Factores de la escala:

Dar y recibir cumplidos y críticas (20 reactivos)

Enojo y culpa (7 reactivos)

Un ejemplo de las situaciones presentadas al grupo es la siguiente:

Un niño(a) o adulto te dice: "Creo que eres una persona agradable (buena onda)".

Lo que normalmente dirías es:

- “No, no soy tan agradable.”
- “Sí, creo que soy el mejor.”
- “Gracias.”
- “No le dices nada, pero te da pena.”
- “Gracias, realmente soy fabuloso.”

La Escala de Autoestima para Adolescentes fue desarrollada por Quiles y Espada (2004). Sin embargo, esta escala tiene como objetivo brindar una valoración orientativa sobre la autoestima, no emitir un diagnóstico. Además, para estos autores, la adolescencia es un proceso que abarca desde los 11 hasta los 21 años de edad.

Emite una orientación con respecto a la autoestima de acuerdo a las siguientes categorías: autoestima muy baja, media baja, media, alta y muy alta.

Consta de 22 situaciones, cada una presenta cuatro opciones de respuesta: *me describe siempre* (1), *me describe casi siempre* (2), *no me describe casi nunca* (3), *no me describe en absoluto* (4).

Un ejemplo de las situaciones presentadas al grupo es la siguiente:

Me cuesta mucho expresar lo que siento delante de otros:

- “Me describe siempre”
- “Me describe casi siempre”
- “No me describe casi nunca”
- “No me describe en absoluto”

4.10 Procedimiento

Varias oportunidades me brindaron el interés y las capacidades para desarrollar el presente trabajo. Afortunadamente, cursé la carrera de Psicología del 2007 al 2011, enfocándome en el área educativa. De igual manera, pude participar en los periodos 2010, 2011, 2012 y 2013 como monitor y parte del comité en el curso de verano Pumitas, organizado por la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas de la UNAM, donde nos brindaron diversas herramientas para el trato con poblaciones infantiles. Del 2013 al 2014, participé como profesor de capoeira (un arte marcial brasileño) en un colegio privado, enfocado en la población de secundaria. Después, gracias a la bolsa de trabajo de la Facultad de Psicología, participé del 2014 al 2022 como psicólogo y monitor de entrenamientos en la asociación civil Proyecto Cantera Juntos por México, donde a su vez, nos ofrecieron capacitaciones de gran nivel, enfocadas a las infancias, el juego y el deporte. Algunas de estas fueron: *Soccer for Social Impact* en 2015, impartido por Coaches Across Continents; *Fábrica de Campeones en la Vida y en el Fútbol* en 2016, impartido por la Mtra. Claudia A. Rivas Garza; *Sport for Social Impact* en 2017, impartido por Coaches Across Continents; *Young Leader Community Football Training Course* en 2018, impartido por Citizens Giving Manchester City; *Laureus Summit* en 2018, dirigido por Laureus Sport for Good Foundation; y certificación como *Grassroots Football Coach* de 2019 a 2020 por Young Coach Education of The Football Club Social Alliance & Scort Foundation, entre otras más. Siendo esta última, Scort Foundation, la que me brindaría un mayor conocimiento teórico y práctico de trabajo con niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de protección infantil y enfocado al juego, el deporte y el movimiento en general. Con toda esta experiencia, fue que yo fungí como instructor dentro del taller de comunicación asertiva para el presente trabajo.

Primeramente, el entrenador de fútbol de los adolescentes me platicó las características del grupo a grandes rasgos, mencionándome las edades aproximadas y la cantidad de integrantes, además de compartirme que una de las grandes motivaciones del grupo es precisamente la práctica del fútbol. Después, realicé un acercamiento a la casa hogar para hacer la presentación y explicación del taller al personal directivo o responsable de dicha institución. Posteriormente, pude asistir a dos sesiones para conocer al grupo en acción. Primero, los observé en una sesión de activación física que tuvieron por parte de una organización deportiva. Después, en otra sesión, pude apreciar su participación en un entrenamiento de fútbol. En ambas sesiones, los educadores me compartieron información específica de cada adolescente, por lo que, poco a poco, fui conociendo cómo se desenvolvían grupalmente en estos espacios. Al mismo tiempo, tuve la oportunidad de que su entrenador de fútbol me presentara ante el grupo, para ir saludándolos y hablarles por su nombre.

Posteriormente, fui acordando con el personal responsable de esta casa hogar los siguientes puntos: el grupo participante, los posibles horarios, los espacios y los materiales disponibles. Asimismo, les proporcioné a los responsables de la institución el consentimiento informado del taller (Anexo 1). Además, les solicité la presencia de un educador de la casa hogar que me acompañara en todo momento durante las sesiones con el grupo, por motivos de salvaguarda y protección infantil.

De esta forma, el taller se llevó a cabo durante un mes, como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1

Cronograma del Taller de Comunicación Asertiva

Fecha	Sesión	Tema
20 de octubre del 2024	Sesión 1	Introducción, evaluación (pretest)
20 de octubre del 2024	Sesión 2	Autoestima
25 de octubre del 2024	Sesión 3	Habilidades Sociales
25 de octubre del 2024	Sesión 4	Diferentes respuestas a una misma situación
27 de octubre del 2024	Sesión 5	Dar y recibir cumplidos
27 de octubre del 2024	Sesión 6	Pedir favores
3 de noviembre del 2024	Sesión 7	Expresar quejas
3 de noviembre del 2024	Sesión 8	Decir <i>no</i> a través de la autorregulación
10 de noviembre del 2024	Sesión 9	Decir <i>no</i> , segunda parte
10 de noviembre del 2024	Sesión 10	Cierre, evaluación (postest)

La intervención constó de una duración de 10 sesiones, en las que cada sesión tuvo una duración de una hora. Las sesiones se aplicaron, por lo general, los días domingos, aplicando dos sesiones por día, dándoles un pequeño receso de 15 a 30 minutos entre cada sesión. Si bien el grupo de adolescentes estaba compuesto por 13 integrantes, al final solo ocho respondieron adecuadamente el pretest y el postest, es decir, respondieron las escalas en el tiempo correspondiente: aproximadamente 40 minutos para la escala de asertividad y 20 minutos para la escala de autoestima. Por lo que los resultados posteriores hacen referencia a una $n = 8$.

Asimismo, la intervención se dividió en tres momentos: evaluación inicial, intervención y evaluación final. A continuación, se describirán estos momentos.

Evaluación inicial

- Presentación de los integrantes del grupo dentro del taller.
- Breve introducción al tema del taller.
- Aclaración de las evaluaciones: Escala de Asertividad y Escala de Autoestima (pretest), haciendo énfasis en que no se trataba de una evaluación académica y que

no afectaría las calificaciones académicas ni las de ningún otro programa de la casa hogar.

- Realización de la evaluación: Escala de Asertividad y Escala de Autoestima (pretest).
- Explicación sucinta del temario del taller.
- Cierre de la sesión, despedida persona por persona.

Intervención

Se aplicó un taller de comunicación asertiva, cuyo objetivo fue fomentar en los participantes el uso de la comunicación asertiva, lo cual se logró a través de dinámicas y juegos. El taller estuvo dirigido a los adolescentes de una casa hogar.

El taller de comunicación asertiva (Anexo 2) y el cuadernillo del taller para participantes (Anexo 3) se elaboraron a partir de la propuesta de dos talleres revisados en los trabajos de Carrasco y Luna (2001), así como de Salom, Moreno y Blázquez (2012), utilizando únicamente las dinámicas relacionadas con la comunicación asertiva. En cuanto a las dinámicas de autoestima, se empleó la propuesta de Quiles y Espada (2004). Para las sesiones del presente taller, se ajustaron juegos de manera específica para cada uno de los temas.

El taller de comunicación asertiva se puede apreciar en el Anexo 2, donde se encuentra la descripción de las 10 sesiones, cada una con una duración de 1 hora para su realización. Asimismo, todas las sesiones se llevaron a cabo en las canchas de la casa hogar.

El temario del taller fue el siguiente:

- Sesión 1. Evaluación (pretest): Introducción y muestra del temario.

- Sesión 2. Autoestima.
- Sesión 3. Habilidades sociales y los tipos de comunicación: asertiva, agresiva y pasiva.
- Sesión 4. Diferentes respuestas a una misma situación: comunicación asertiva, agresiva y pasiva.
- Sesión 5. Dar y recibir cumplidos.
- Sesión 6. Pedir favores.
- Sesión 7. Expresar quejas.
- Sesión 8. Decir *no* a través de la autorregulación.
- Sesión 9. Decir *no*, segunda sesión.
- Sesión 10. Evaluación (postest): Cierre y muestra del temario.

Evaluación final

- Breve resumen del temario abordado a lo largo del taller.
- Aclaración de la evaluación: Escala de Asertividad y Escala de Autoestima (postest), haciendo énfasis en que no se trataba de una evaluación académica y que no afectaría sus calificaciones ni las de ningún otro programa de la casa hogar.
- Realización de la evaluación: Escala de Asertividad (Anexo 4).
- Realización de la evaluación: Escala de Autoestima (Anexo 5).
- Cierre de la sesión, despedida persona por persona.

Capítulo V: Análisis de Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los datos obtenidos de las escalas aplicadas al grupo, así como su análisis utilizando la estadística no paramétrica, que se requirió debido a las condiciones del grupo.

Primeramente, se presentan los datos cuantitativos correspondientes al antes y al después de la intervención del taller con el grupo. Posteriormente, se ofrece una visión cualitativa de los datos, enfocada en los juegos y en cómo fueron desarrollados por los adolescentes.

5.1 Análisis Cuantitativo

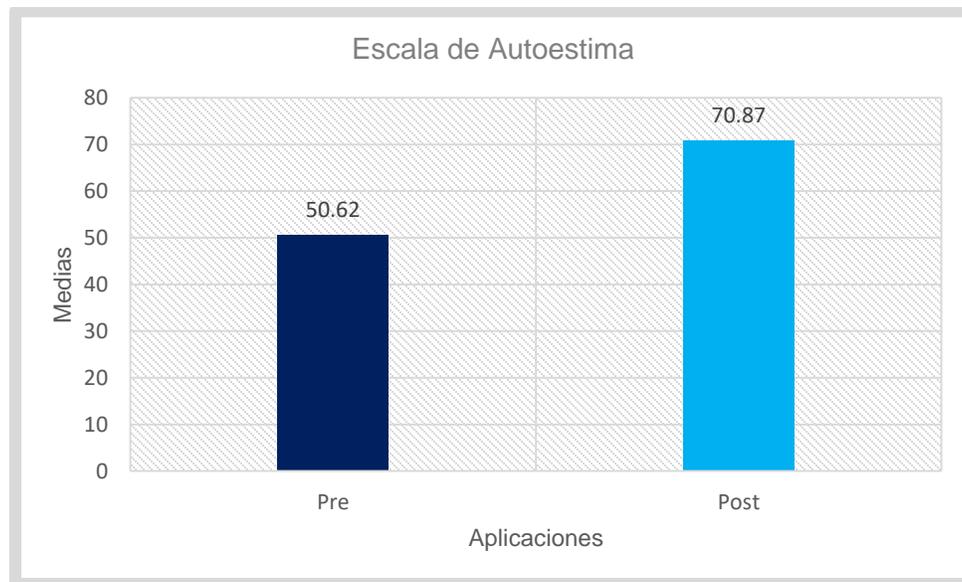
A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes y la Escala de Autoestima para Adolescentes. En este estudio, se trabajó con un grupo de adolescentes residentes en una casa hogar. El grupo respondió ambas escalas en el pretest, luego se desarrolló la intervención (el taller de comunicación asertiva) y, finalmente, se aplicaron nuevamente las mismas escalas en el postest.

5.1.1 Autoestima

En la Figura 3 se pueden observar las medias de los puntajes obtenidos antes y después de la intervención. La escala de autoestima consta de una puntuación que va del 0 al 88, donde del 0 al 20 se considera *autoestima muy baja*, del 21 al 30 *autoestima media baja*, del 31 al 50 *autoestima media*, del 51 al 70 *autoestima alta* y del 71 al 88 *autoestima muy alta*. Así, los números bajos representan una baja autoestima, mientras que los números altos representan una alta autoestima.

Figura 3

Medias Obtenidas en el Pretest Postest de la Escala de Autoestima



Como se puede apreciar en la Figura 3, al principio, en el pretest (Pre), el grupo obtuvo en promedio un puntaje de 50.62, lo que indica que, en un inicio, el grupo mostraba una autoestima de *media a alta*. Esto puede considerarse adecuado y positivo, ya que, al hacer evaluaciones personales, generalmente tienden a hacerlo desde una autoestima alta. Sin embargo, después de la intervención, en el posttest (Post), la media del grupo fue de 70.87, lo que indica que el grupo mostró una autoestima de *alta a muy alta*. Esto también sugiere que el proceso evaluativo que suelen hacer de sí mismos es positivo, lo que refleja un buen grado de satisfacción personal.

De igual manera, en esta misma información se puede observar una diferencia de 20.25 puntos entre las medias del pretest y el posttest, lo que indica una mejoría en la autoestima después de la intervención, la cual consistió en la integración de la teoría y la práctica, como mencionan Novak y Gowin (1998), por lo que, se apoyó al grupo en ir

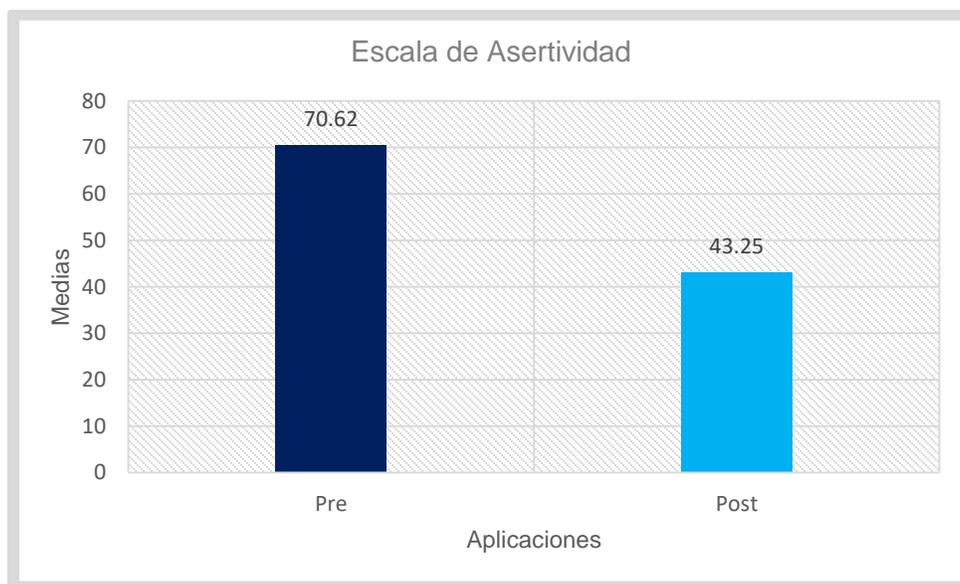
reflexionando sobre sus vivencias para construir significados nuevos y más completos sobre la autoestima, la cual, de acuerdo con Branden (1994, citado en Branden, 2001), tiene un componente muy importante que es el respeto, tanto hacia uno mismo como hacia los demás.

5.1.2 Comunicación asertiva

En la Figura 4 se pueden apreciar las medias del pretest (Pre) y el posttest (Post) para la aplicación de la escala de asertividad. Dicha escala consta de puntajes que van desde el cero hasta el 135, donde de 0 a 42 indica *asertividad*, del 43 al 46 *menos pasivo*, del 47 al 50 *más pasivo*, del 51 al 57 *menos agresivo* y del 58 al 135 *más agresivo*. Por lo tanto, los puntajes bajos indican asertividad, mientras que los puntajes altos indican agresividad.

Figura 4

Medias Obtenidas en el Pretest Postest de la Escala de Asertividad



Para esta parte, la Figura 7 muestra un puntaje de 70.62 para la media del pretest, lo que indica que, en promedio, el grupo mostraba una comunicación *más agresiva*. Esto

sugiere que el uso de insultos, burlas e incluso golpes o empujones podrían ser considerados normales, aunque no aceptados por la casa hogar. Después de la intervención, el postest mostró una media con un puntaje de 43.25, lo cual se ubica exactamente entre la comunicación *asertiva y menos pasiva*. Esto indica que, después de la intervención, el grupo mejoró en su forma de comunicarse, expresando, en esta última evaluación, otras formas de comunicación basadas en el respeto, la amabilidad y la autorregulación, entre otros aspectos.

Por último, la diferencia entre las medias del pretest y el postest es de 27.37 puntos, lo que muestra una mejora en la comunicación después de la intervención. En este sentido, se puede decir que el juego se ajustó bastante bien al *saber hacer*, el cual incluye conocimientos estratégicos, metodológicos, técnicos y de destrezas (Pozo, 1992; Coll y Valls, 1992, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010). Y es que, como se mencionó anteriormente, en el juego, el adolescente se encuentra en una posición más receptiva, ya que sus conocimientos previos son fundamentales y necesarios para poner en marcha la estructura del juego. Por lo que, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la metacognición y la autorregulación que el juego requiere guiaron a los adolescentes en la dinámica de construcción y reconstrucción significativa de los temas y contenidos que fueron parte del taller de comunicación asertiva.

5.1.3 Análisis inferencial de los datos

Para este apartado, se aplicó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, utilizando el Paquete de Estadísticas para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Esta prueba es no paramétrica y se emplea para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones del pretest y el postest. Los puntajes pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2*Diferencia de los Puntajes del Pretest y Postest, con la Prueba de Wilcoxon*

Variable	Pretest		Postest		Puntaje Z	Sig.
	Media	D. E.	Media	D. E.		
Autoestima	50.62	8.31	70.87	9.15	-2.527	.012*
Comunicación Asertiva	70.62	14.08	43.25	5.23	-2.524	.012*

*p< .05

Con respecto a la variable autoestima, se puede observar en la Tabla 2 tanto las medias como las desviaciones estándar del pretest y del postest, así como el puntaje Z que arroja la prueba de Wilcoxon. De igual forma, se puede apreciar una significancia de 0.012, la cual, al ser menor al nivel de probabilidad establecido de 0.05, indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Por lo tanto, aunque el grupo comenzó con una autoestima media y alta, al finalizar la intervención, pasó a mostrar una autoestima alta y muy alta.

Sin embargo, este avance no sólo se produjo de forma cuantitativa, sino también de forma cualitativa, ya que dentro del taller se abordó la autoestima desde uno de sus componentes principales: el respeto, tanto hacia uno mismo como hacia los demás (Branden, 1994, citado en Branden, 2001). Y es que, como bien se ha mencionado, cuando existe una autoestima alta, la persona tiende a tratar a los demás con respeto, benevolencia y justicia. De esta forma, una autoestima sana no orienta las relaciones sociales hacia el enfrentamiento, la agresión, el rechazo, las reprimendas, la humillación o el abuso de confianza hacia los demás. Por el contrario, una autoestima saludable se correlaciona con la amabilidad, la generosidad, así como con la cooperación social y la ayuda mutua

(Watermann, 1984, citado en Branden, 1995), elementos que se fueron experimentando en las diversas sesiones del taller.

Ahora, con respecto a la comunicación asertiva, en la Tabla 2 también se pueden apreciar los datos, como las medias y las desviaciones estándar en el caso del pretest y del postest, así como los puntajes Z de la prueba de Wilcoxon y su nivel de significancia de 0.012. Al compararlo con la probabilidad de 0.05, se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Al inicio, el grupo mostró puntajes asociados con la comunicación agresiva; sin embargo, después de la intervención, el grupo se orientó hacia una comunicación menos pasiva y más asertiva.

Esto sugiere que, al ir fomentando la comunicación asertiva en este grupo de adolescentes, se pudieron mejorar sus relaciones interpersonales y promover el bienestar emocional de ellos, de acuerdo con Salom, Moreno y Blázquez (2012). Y es que, siguiendo a Elizondo (1997), algunas de las características de las personas que suelen usar comunicación asertiva en su trato con los demás son: expresar sentimientos y describirlos, hablar de sí mismos y de sus percepciones o ideas, aceptar y dar cumplidos, usar un lenguaje claro y apropiado para la situación, y al expresar desacuerdos, hacerlo respetuosamente y desde la autorregulación. Elementos que el grupo de adolescentes practicó en cada uno de los retos que implicaban los juegos.

Si bien el cerebro del adolescente aún está inmaduro y en un proceso de caos, debido al proceso natural de la poda neuronal, y los lóbulos frontales, encargados de la autorregulación, también están inmaduros (Estupinyá, 2020), es necesario un acompañamiento constante, paciente y autoritativo para apoyarlos en su desarrollo. Ya que, paradójicamente, el adolescente se encuentra en una situación donde puede aprender aceleradamente debido a la sobreactivación de la plasticidad neuronal, pero para dicha tarea

debe encontrarle sentido a lo que hace (Bueno, 2022), lo cual, fue lo que se buscó a través del taller de comunicación asertiva, al tratar de entender cada tema desde el movimiento y las oportunidades que cada uno de los juegos les ofreció a los adolescentes.

Después de estos resultados, se realizó el coeficiente de correlación de Spearman, una prueba no paramétrica utilizada para verificar la asociación positiva o negativa entre dos variables. En este caso, se trató de comprobar si existió alguna correlación entre la autoestima y la comunicación asertiva. Los resultados obtenidos para esta prueba de correlación se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados de la Correlación de Spearman

		Pretest Autoestima	Postest Autoestima
Pretest Asertividad	Coeficiente de correlación	-.611	-.452
	Sig. (bilateral)	.108	.260
Postest Asertividad	Coeficiente de correlación	-.133	-.434
	Sig. (bilateral)	.753	.283

Nota: Ningún valor de las correlaciones fue significativo

El valor de la significancia (Sig.) entre el pretest de asertividad y el pretest de autoestima es de 0.108, un valor mayor a la probabilidad de 0.05, por lo que se puede concluir que no existe correlación estadísticamente significativa entre estas dos variables.

Este resultado es lógico dentro del contexto del grupo, ya que, como se mencionó anteriormente, al inicio el grupo mostró una autoestima media y alta, pero al mismo tiempo una comunicación más agresiva. Esto sugiere que, en este caso, la autoestima puede ser una expresión de un orgullo autodestructivo (Castro, 2000, citado en Quiles y Espada, 2004). Es decir, aunque los adolescentes reconocen su valor, lo expresan desde un sentimiento de

superioridad, donde el individualismo y el egoísmo excesivo se manifiestan a través de demandas o quejas agresivas, interés exclusivo por los beneficios materiales, menosprecio, desprecio o exclusión de los demás mediante burlas, amenazas o insultos, por ejemplo. Sin embargo, desde otra perspectiva, este comportamiento se puede entender como narcisismo (Baumeister, 2003, citado en Hargreaves y Shirley, 2023), ya que el mensaje que emitían los adolescentes es que ellos debían ser tratados de una forma superior a la de otras personas.

Este comportamiento puede ser común en las poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos, ya que, al estar en estas condiciones, a veces se convierten en objeto de un asistencialismo exagerado por parte de otras organizaciones, iniciativas civiles y privadas, o personas socialmente responsables, las cuales, después de que las casas hogares han hecho un exhaustivo trabajo de procuración de fondos, suelen entregar apoyos monetarios o en especie sin pedir nada a cambio (Cordera y Cabrera, 2007). Esta dinámica es entendida por las poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos, quienes pueden llegar a la conclusión de que, independientemente de sus conductas o actitudes, siempre habrá algún tipo de dádiva para ellos, lo cual es cierto.

Por lo que, revisando nuevamente la Tabla 3, con respecto al postest de asertividad y el postest de autoestima, se puede concluir que no existe correlación entre estas variables, ya que el valor de significancia (Sig.) es de 0.283, un valor mayor a la probabilidad de 0.05, lo que lleva a aceptar la hipótesis nula, que presupone que no hay relación estadísticamente significativa entre dichas variables.

Este resultado también se puede interpretar teniendo en cuenta que la autoestima se mantuvo alta tanto al inicio como al final de la intervención. Por lo tanto, esta variable no podría estar relacionada de manera positiva con la comunicación asertiva, la cual sí

experimentó un cambio, pasando de una comunicación más agresiva a una comunicación más pasiva y asertiva después de la intervención del taller de comunicación asertiva.

5.2 Análisis Cualitativo

En esta sección, se realizó el análisis cualitativo de las sesiones en las que participó el grupo de adolescentes de la casa hogar. Para ello, se tuvo en cuenta los comentarios realizados por el grupo a lo largo de las sesiones, según cada tema abordado.

5.2.1 Antecedentes generales del grupo

Los adolescentes que se encuentran en esta casa hogar provienen, por lo general, de tres fuentes principales: el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, otros alojamientos de asistencia social, o de la misma comunidad. Sin embargo, todos ellos comparten el hecho de haber estado expuestos a situaciones que representan algún riesgo para su bienestar.

La rotación de los adolescentes no es alta, ya que suelen llegar cuando son pequeños y pueden permanecer en la casa hogar hasta los 16 o 17 años, dependiendo del caso de cada adolescente. En estas edades, la casa hogar procura ofrecer oportunidades para una vida independiente, aunque también existe la posibilidad de regresar a sus hogares familiares, si las condiciones lo permiten.

En cuanto al desempeño académico del grupo, se observa que, en general, mantienen calificaciones regulares. En los casos específicos en los que los adolescentes requieren apoyo adicional en ciertas materias, se les brinda ayuda extra durante la semana o el fin de semana.

Por último, la rotación del personal de la casa hogar no es elevada, lo que permite observar, a grandes rasgos, la experiencia (paciencia, amabilidad, compromiso, etc.) del personal que atiende diariamente a los grupos, de lunes a domingo, las 24 horas del día.

5.2.2 Observaciones del taller de comunicación asertiva

El taller de comunicación asertiva se aplicó durante un mes, todos los domingos, y en una ocasión un día entre semana, aprovechando el tiempo libre que el grupo suele tener. Cada día se realizaron dos sesiones del taller para optimizar el tiempo, ya que los domingos el grupo disponía de más tiempo, aunque, en realidad, era su tiempo libre. Cada día se estructuró de la siguiente manera: primero se aplicaba una sesión, luego se daba un breve receso, de entre 15 a 30 minutos, y después se realizaba la segunda sesión. Este formato se siguió todos los días.

El taller se desarrolló exclusivamente en las canchas de la casa hogar, por lo que se utilizaron tanto materiales deportivos como estos espacios abiertos para la aplicación de todas las sesiones. La estructura de las sesiones fue la siguiente (se puede consultar el Anexo 3 para más detalles), exceptuando la primera y última sesión, en las que se aplicaron el pretest y el posttest, respectivamente:

- ❖ Tema: En esta parte se presentaba sucintamente el tema de la sesión.
- ❖ Dinámica de autoestima: Se iniciaba cada sesión con una dinámica de autoestima, que generalmente consistía en una reflexión individual que luego se compartía grupalmente.
- ❖ Dinámica de comunicación asertiva: En esta sección se desarrollaba una dinámica relacionada con los temas de cada sesión, como autoestima, habilidades sociales, diferentes respuestas ante una misma situación, dar y recibir cumplidos, pedir favores, expresar quejas, autorregulación y aprender a decir no.
- ❖ Juego: Esta era la parte medular y la que requería más tiempo, en la cual, a través del juego en movimiento, se retomaban los temas de las dinámicas. Se desarrollaba un juego con diversos retos y rondas, siempre enmarcados en el tema de la sesión.

Al mismo tiempo, en la parte final, el grupo tenía la tarea de formular una definición del tema en cuestión a través de sus propias experiencias y vivencias durante el juego, retomando también los temas de las dinámicas.

A continuación, se describen las sesiones, todas ellas centradas en el juego, que fue el medio a través del cual el grupo formuló definiciones de los conceptos de cada tema. Es importante recordar que los nombres de los participantes han sido modificados para mantener su confidencialidad.

Sesión 1. Tema: Introducción, evaluación (pretest).

En esta primera sesión, se realizó la presentación tanto del instructor como del taller. Además, se trató de conocer y saludar a cada adolescente por su nombre de manera amable. Se les explicó que, tanto en la primera como en la última sesión, así como durante el desarrollo del taller, tendrían que responder algunas preguntas por escrito. Ante esto, expresaron desagrado y rechazo hacia esta parte del proceso. Por ello, se les aclaró que, aunque gran parte del taller se centraría en juegos, también sería necesario incluir esta otra actividad.

Después de la introducción, se comenzó a aplicar el pretest, que consistía en la Escala de Asertividad y la Escala de Autoestima. En general, los adolescentes se mostraron indiferentes; algunos respondieron adecuadamente (en el tiempo estimado para cada escala, leyendo con atención y detenimiento cada reactivo), mientras que otros lo hicieron de forma imprecisa, sin leer correctamente los ítems y terminando mucho antes de lo esperado (por ello, estas escalas no se tomaron en cuenta para los resultados; únicamente se consideraron las escalas de los 8 adolescentes que lograron responderlas adecuadamente, en el tiempo estimado y leyendo todos los reactivos y respuestas con atención, tanto en el

pretest como en el postest). Además, cuando se les entregó el cuadernillo para participantes, algunos lo ignoraron, ya que no querían más hojas, ni seguir leyendo o escribiendo.

A pesar de estas situaciones, se agradeció de manera amable a todo el grupo por su tiempo y paciencia durante esta sesión.

Sesión 2. Tema: Autoestima.

Dinámica de autoestima: *Como soy.*

Dicha dinámica se realizó como un calentamiento físico, ya que el grupo estaba en fila frente al instructor, quien mencionaba dimensiones como salud, estudios, aspecto físico, etc., mientras el grupo saltaba a la derecha (negativo) o a la izquierda (positivo) según sus propias respuestas. En ese sentido, al ser una actividad tan sencilla, no se presentaron problemas entre los miembros del grupo; por el contrario, estaban concentrados en anotar sus respuestas. Al final de la dinámica, cada quien tuvo la oportunidad de expresar sus respuestas, las cuales, de forma general, reflejaron concepciones positivas de sí mismos en cuanto a las dimensiones mencionadas: salud, estudios, aspecto físico, etc.

Juego de la autoestima.

El juego se realizó sin dificultad, ya que los adolescentes condujeron sus balones con distintas partes del pie y llevaron los mensajes a los demás compañeros, tratando de hacerlo lo mejor posible. Interesantemente, en el juego (que en realidad es similar al 'teléfono descompuesto'), se esforzaron por captar el mensaje y transmitirlo correctamente a cada persona. En algunas ocasiones, reorganizaron al grupo, colocando a los más grandes en las primeras posiciones para que pudieran transmitir el mensaje de manera más clara hasta el último compañero.

Algunas conductas disruptivas surgieron entre los mismos participantes, como los regaños a quienes no lograban transmitir bien el mensaje. Por ello, se explicó en círculo que

es normal que el mensaje se modifique, especialmente cuando hay obstáculos físicos de por medio o cuando los mensajes son largos. A medida que avanzaron las rondas, se centraron más en captar correctamente los mensajes. En este caso, los mensajes eran los derechos asertivos como expresión de una buena autoestima. En la Figura 5 se puede observar este juego.

Figura 5

Juego de la Autoestima



El concepto en el que se centró la sesión fue la *autoestima*. Por ello, a continuación se mencionan las ideas que el grupo formuló al finalizar la sesión:

Mexitli “Mi autoestima es mi físico y esforzarme para crecer”

Tenoch “Aburrido por las hojas. Autoestima es que me quiero a mí mismo”

Acamapichtli “Mi autoestima es que me importo a mí mismo”

Itzcoatl “El autoestima es que aprecies con tu propia personalidad”

Chimalpopoca “Autoestima, es que te quieras a ti mismo o te aceptes tal y como eres”

Ahuizotl “Autoestima es que te quieras a ti mismo”

Ilhuicamina “Autoestima es que me aprecio yo mismo, quiero mi cuerpo, soy feliz tal como soy”

Sesión 3. Tema: Habilidades Sociales.

Dinámica de autoestima: *Todo depende.*

En esta dinámica, el grupo experimentó moderada ansiedad, ya que en algún momento cada persona debía tirar y parar un penalti. La parte más difícil fue la de parar el penalti. En esa situación, cada participante exploró diversas estrategias para controlar los primeros pensamientos y emociones; por ejemplo, tratando de concentrarse en todo momento en el balón, no perderlo de vista, respirar, evitar la ansiedad o confiar en sus capacidades. Al ser una actividad sencilla, que se desarrolló de forma individual, no hubo mayor problema entre el grupo; por el contrario, todos estaban a la expectativa de a quiénes les tocaba tirar o parar el penalti.

Dinámica de comunicación asertiva: *Las habilidades sociales en mi vida.*

Esta dinámica tenía un aspecto físico, que consistía en hacer "piedra, papel o tijeras" con el cuerpo y de forma grupal. Después de esta parte física, estuvieron más receptivos cuando tenían que descifrar los mensajes, los cuales eran muy sencillos y hacían referencia a los beneficios de tener habilidades sociales y a los obstáculos de no tenerlas. El tema les resultó interesante, ya que mencionaron que les gustaría tener más amigos y amigas, por ejemplo.

Juego de las habilidades sociales.

Posteriormente, el juego resultó interesante para el grupo, el cual estaba dividido en diversos equipos con diferente número de integrantes, los cuales debían cuidar que sus

balones no salieran del área delimitada en el piso. Como es lógico, aquellos equipos con más integrantes lograron cuidar mejor sus balones en comparación con aquellos equipos que tenían muy pocos integrantes o estaban solos, lo que, en la analogía del juego, significó que los equipos con *más habilidades sociales* pudieron ganar en comparación con aquellos que tenían *menos habilidades sociales*.

Aunque surgieron algunas discusiones sobre si en ocasiones era válida la salida de algunos balones, estas no pasaron a mayores y se dio otra oportunidad para que siguieran participando. De forma secundaria, se estaba practicando el control del balón, lo cual también estaban esforzándose por realizar adecuadamente, como se puede apreciar en la Figura 6.

Figura 6

Juego de las Habilidades Sociales



A continuación, se muestran las definiciones que el grupo formuló sobre cómo entendieron las *habilidades sociales*:

Mexitli “Habilidades sociales es mis amigos”

Tenoch “Las habilidades sociales es saber comunicarse con los demás”

Itzcoatl “Quiero aprender cómo comunicarme con los demás”

Chimalpopoca “Las habilidades sociales, es cuando eres bueno hablando y socializando, y decir la verdad”

Ilhuicamina “Sé comunicarme con algunos compañeros y con otros no”

Tizoc “Habilidades sociales es saber cuándo el compañero hizo algo bueno o algo malo”

Sesión 4. Tema: Diferentes respuestas a una misma situación.

Dinámica de autoestima: *Piensa bien y acertarás.*

Esta dinámica requirió que los chicos recordaran alguna situación incómoda, pero no grave, en sus ámbitos más cercanos, como en la escuela o en algún partido de fútbol (que es una de las actividades que más practican y les gusta). Primeramente, se exploraban los pensamientos o interpretaciones que surgían de manera automática, como: 'me sentía enojado', 'me sentía nervioso', 'me decepcioné porque fallé', y luego se exploraban explicaciones alternativas a esas situaciones incómodas, como: 'no era una situación tan grave', 'solo era un partido de fútbol', 'tengo que controlarme y respirar', etc. De esta forma, el grupo reflexionó sobre que todas las situaciones siempre tienen explicaciones alternativas que nos pueden ayudar a entender dichas situaciones, para poder separar los hechos reales de las propias interpretaciones que, en ocasiones, pueden crear malentendidos sobre ellas.

Dinámica de comunicación asertiva: *Juego de roles para la comunicación asertiva, pasiva y agresiva.*

El role play resultó muy interesante para el grupo, ya que, de hecho, todos querían participar para recrear los diferentes roles. Por lo tanto, se les aclaró que en otras sesiones

se realizarían otros más, para que todos pudieran pasar al frente con el instructor y recrear un role play para el grupo. En este caso, uno de los adolescentes ayudó al instructor a hacer la representación de la comunicación asertiva, ante lo cual el grupo estaba a la expectativa. Al mismo tiempo, se mostraron muy participativos al tratar de entender los tres tipos de comunicación y sus implicaciones.

Juego de la comunicación.

Para esta sesión, el juego se modificó en el momento, ya que el grupo no pudo realizarlo por completo. La dificultad radicó en que no todos los integrantes de ambos equipos pudieron levantarse en la posición de lagartija. Por lo tanto, el juego se ajustó para evaluar qué equipo podría aguantar más tiempo intentando la posición de lagartijas entrelazadas, sin el uso del balón.

Al mismo tiempo, cuando realizaban este juego, surgieron en ambos equipos los tres tipos de comunicación: agresiva, pasiva y asertiva, debido a que la actividad requería esfuerzo físico, pero en equipo. Los adolescentes se expresaron de diversas formas. Con el paso de las rondas, se trató de emplear más la comunicación asertiva para lograr la actividad de forma más agradable para los participantes, quienes realmente se estaban esforzando bastante (Figura 7).

Figura 7*Juego de La Comunicación*

Para la parte final de la sesión, estas fueron las ideas que lograron formular con respecto a la *comunicación asertiva*:

Mexitli “La comunicación asertiva es cuando escucho a las personas, hablar con ellas”

Tenoch “La comunicación asertiva es hablarle bien a alguna persona no haciéndola sentir mal”

Acamapichtli “La comunicaron asertiva es saber responder cuando te dicen algo y les pones atención”

Itzcoatl “La comunicación asertiva es ayudar a las personas, o prestarles atención y no ignorarlas”

Ahuizotl “La comunicación asertiva es escuchar a los demás”

Chimalpopoca “Comunicación asertiva es la manera más funcional de acercarse a varias personas para hablar o escucharlas y proponer una solución”

Ilhuicamina “Es un comportamiento con la que puedes escuchar o ayudar a las personas, escuchando o entender”

Sesión 5. Tema: Dar y recibir cumplidos.

Dinámica de autoestima: *Tarjeta amarilla y tarjeta blanca.*

Para esta dinámica, el grupo se esforzó en seguir conociendo sus aptitudes personales. Por lo tanto, cada integrante pasaba al frente del grupo, que estaba sentado en círculo, y mencionaba una característica personal, como: 'tengo muchos amigos', 'soy buen portero', 'puedo jugar fútbol por horas y no me canso', 'soy amable con los maestros', etc. El grupo levantaba una tarjeta amarilla (que significaba que quien la levantaba no estaba de acuerdo con esa afirmación) o una tarjeta blanca (que significaba que quien la levantaba sí estaba de acuerdo con esa afirmación). Esta dinámica se dio de forma tranquila y hasta amistosa, ya que cuando el grupo levantaba sus tarjetas blancas, la persona al frente sonreía, pero cuando había algunas tarjetas amarillas, la persona que estaba al frente trataba de explicar, entre risas, por qué él opinaba eso de sí mismo. En uno u otro caso, la dinámica ayudó a cada adolescente a ir identificando tanto sus aptitudes como las de sus compañeros, al mismo tiempo que se las reconocía públicamente.

Dinámica de comunicación asertiva: *Círculo de los cumplidos.*

En esta parte se practicó paso a paso cómo hacer un cumplido de forma honesta a otra persona, fijándose en algún aspecto físico o en algún aspecto de la personalidad. Como es lógico, al inicio les costó bastante formular sus cumplidos, pero poco a poco, al entender y practicar cada vez más esta habilidad, comenzaron a hacer cumplidos no solo sobre el aspecto físico, sino también sobre las características personales de los demás, mencionando cosas como lo que les gustaba del otro, cómo se portaba, cómo animaba o que era un buen amigo.

Juego de los cumplidos.

Posteriormente, en el juego, fue muy evidente que las palabras positivas o cumplidos tuvieron un efecto casi inmediato, ya que, al comprender el objetivo del juego, que era recoger objetos siguiendo las instrucciones del equipo, todos querían ser en algún momento el robot, ya que las instrucciones debían ser comandos en forma de cumplidos. Por ejemplo, "eres agradable" significaba "camina". De esta manera, cada equipo debía dar las instrucciones a su robot a manera de cumplido y, al mismo tiempo, animar al robot que estaba en el campo recolectando objetos con los ojos vendados. De hecho, llegaron a mencionar que se sentían bien al recibir palabras positivas como si fueran órdenes para realizar las diversas acciones del robot. Si bien al inicio les costó desarrollar sus comandos, cuando ya los tenían, y se los habían aprendido, el juego fluía muy bien.

Por ellos, a continuación, se mencionan las definiciones que formularon con respecto a lo que son los *cumplidos*:

Mexitli “Un cumplido es para que la otra persona se sienta bien”

Tenoch “Un cumplido es halagar o decirle algo positivo de alguna persona, pero mirándolo a los ojos”

Acamapichtli “Un cumplido sirve para expresarme y decir cosas buenas de alguien”

Itzcoatl “Cumplido es un trato que puede componer, y puedes darle consejos al otro, o que juega bien en cualquier juego o en algún deporte”

Chimalpopoca “Un cumplido, es una manera de expresarse o demostrar lo que sientes hacia una persona, haciéndola sentir bien”

Ahuizotl “Cumplido es para que se sienta bien la otra persona”

Ilhuicamina “Cumplido es apoyar y ser reales con la persona y apoyar sus decisiones, y cumplir meta, y hacer feliz al otro”

Sesión 6. Tema: Pedir Favores.

Dinámica de autoestima: *El apoyo también puede venir de fuera.*

Para esta parte, en cierta forma se retomó el tema de los cumplidos, pero desde la perspectiva de que el apoyo también puede venir de los demás, de quienes nos rodean. Por ello, la dinámica se realizó de forma tranquila, ya que, al estar en círculo y tener que pasar el balón con la pierna menos hábil, lo más complicado fue formular un cumplido para expresárselo a quien le acababan de hacer el pase. Así, se llegaron a decir cosas como que valoraban su apoyo en los partidos de fútbol, o que les gustaba que cada vez tenían menos miedo del balón, o sencillamente que eran buenos amigos, por ejemplo. Lo que ayudó a ir comprendiendo que también los otros pueden ser una fuente de apoyo.

Dinámica de comunicación asertiva: *Los favores de la vida.*

Aquí se realizaron tres role plays para evidenciar cómo se pueden formular favores desde la comunicación asertiva, pasiva y agresiva. Debido a que los integrantes participaron en el role play junto con el instructor, el grupo se mantuvo a la expectativa en cada uno de los role plays. Asimismo, se mostraron participativos al tratar de explicar lo que ocurría en cada escenificación.

Juego de los favores.

Con respecto al juego, en esta sesión, el grupo intentó valerse de la comunicación asertiva; sin embargo, en ocasiones surgieron expresiones agresivas o pasivas, especialmente en los reclamos sobre el desempeño de los demás. Algo interesante es que, aunque el grupo intentó aplicar la comunicación asertiva, llegó incluso a acusar a sus compañeros de no usarla (aunque de una manera algo agresiva). A pesar de esto, y gracias a las explicaciones y el apoyo del instructor, el grupo logró comunicarse de forma más asertiva con el tiempo, especialmente al pedir o formular los favores necesarios para llevar

a cabo el juego de la mejor manera posible y evitar que ningún balón tocara el suelo en cada ronda. Este juego se puede apreciar en la Figura 8.

Figura 8

Juego de los Favores



Al finalizar la sesión, estas fueron las definiciones que los adolescentes formularon sobre cómo *pedir favores*:

Mexitli “Pedir favores es pedir algo de forma amable”

Tenoch “Pedir favores es pedir que hagan algo por ti, de forma amable”

Acamapichtli “Pedir favores es decirle a una persona, si te hace algo, de forma amable”

Itzcoatl “Pedir favores es decir ‘por favor’ y hablarle con amabilidad, y en equipo escucharse uno al otro con confianza”

Chimalpopoca “Pedir favores, es una manera de pedir algo o ayuda, siempre y cuando se le haga sentir bien”

Ahuizotl “Pedir favores, es pedir favores con respeto”

Ilhuicamina “Pedir favores es confiar que si te ayudaran”

Sesión 7. Tema: Expresar quejas.

Dinámica de autoestima: *La botella media llena.*

Esta dinámica se realizó de una forma muy intensa, ya que al principio tenían que hacer un partido de fútbol con reglas cambiantes casi cada minuto. Por ejemplo, un equipo empezó el partido con dos goles de ventaja, lo que generó bastante reclamo por parte del grupo. Aunque se les repitió que solo era un juego y rápidamente se iban a cambiar las reglas, el equipo que iba perdiendo siguió quejándose por la ventaja del otro equipo. Después se cambió la regla para que un equipo solo pudiera meter goles con la pierna izquierda y el otro con ambas piernas, por lo que ahora el otro equipo empezó a quejarse. Así sucedió con cada cambio de regla. Al final, en la reflexión sobre el aceptar los aspectos negativos de la vida, pero al mismo tiempo buscando los aspectos positivos de la misma situación, se ayudó al grupo a ir entendiendo las situaciones de una forma cada vez más amplia. Por ejemplo, llegaron a decir que, si bien un aspecto negativo fue que su equipo perdió, un aspecto positivo fue que se divirtieron. De esta forma, fueron expresando situaciones en las cuales pudieron identificar esta dicotomía.

Dinámica de comunicación asertiva: *Tres tipos de quejas.*

Para esta dinámica, se realizaron tres role plays para evidenciar cómo se puede expresar una queja desde los tres estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo. De igual manera, al poder participar dentro de los role plays, el grupo siempre se mostró muy interesado y participativo, ya que, en realidad, siempre fueron situaciones cercanas al grupo. Por ejemplo, el tema de estos role plays era que alguien había prestado su balón de

fútbol y debía formular una queja para que le devolvieran su balón. En ese sentido, el grupo observó las consecuencias de cada tipo de comunicación.

Juego de las quejas.

Por otra parte, en el juego del gato, el grupo también participó de una manera muy intensa, ya que este juego exige correr a gran velocidad y tomar decisiones rápidamente. Aunque hubo muchas expresiones agresivas, como reclamos y órdenes de cada grupo a la persona encargada de colocar su elemento en el gato, al finalizar cada ronda se les daba la oportunidad de expresar sus quejas de manera asertiva. Así, poco a poco, las expresiones agresivas fueron dejando paso a expresiones más asertivas. A medida que pasaban las rondas, los equipos se concentraron más en su desempeño que en los reclamos, ya que también se les daba tiempo para expresar sus quejas de forma asertiva y proponer estrategias para tratar de ganar (Figura 9).

Figura 9

Juego de las Quejas



Por ello, a continuación se presentan las definiciones que los adolescentes expresaron, al finalizar la sesión, respecto al tema de *expresar quejas*:

Mexitli “Expresar quejas es hablar para solucionarlo y no pelearse”

Tenoch “Expresar quejas es explicarte de algo que no te agrada de alguien o de algo sin pelear o agredir”

Itzcoatl “Expresar quejas es que una persona cambie sus cosas, hablando sin groserías”

Chimalpopoca “Expresar quejas, es una manera de expresar lo que no te gusta y decirlo para que lo cambie de forma asertiva”

Ilhuicamina “Expresar quejas, es decir: se calentaron no fueron asertivos los de otro equipo”

Sesión 8. Tema: Decir no a través de la autorregulación.

Dinámica de autoestima: *Excursión en solitario.*

Para esta parte, el grupo realizó un pequeño ejercicio de autorreflexión, al mismo tiempo que trabajaban con un balón en los pies. Dado que fue una actividad individual, no hubo mayores incidentes, aunque en ocasiones, durante el trote, ocurrió que algunos chicos distraían a sus compañeros. Por ello, simplemente se les recordaba su tarea, que consistía en realizar una reflexión personal sobre algún tema elegido durante la conducción de balón. Al final del ejercicio, ya en círculo y sin balones, compartieron ideas como que les gustaría cambiar su vida enfocándose más en su escuela, o que, de más grandes, no quisieran terminar siendo adictos a alguna sustancia (ya que fuera de esta institución es muy fácil ver a jóvenes drogándose). También mencionaron que les gustaría seguir aprendiendo a relajarse para no tener miedo en los partidos de fútbol, por ejemplo.

Dinámica de comunicación asertiva: *Decir no está bien.*

Aquí se realizaron tres role plays, donde se enfatizaba el decir no de forma asertiva, pasiva y agresiva. El tema en este caso fue sobre las adicciones, específicamente el cigarro

o los estupefacientes, que es algo que el grupo tiene al alcance en las calles de los alrededores, ya que hay muchos jóvenes externos que cotidianamente muestran estos ejemplos al grupo de adolescentes. Por ello, desde los role plays, el grupo apreció las consecuencias de decir no desde cada estilo de comunicación.

Juego de la autorregulación.

En cuanto a la parte del juego, se puede decir que este exigió un gran esfuerzo físico, especialmente en el abdomen. Después de 30 segundos o hasta un minuto, se comenzaba a sentir incomodidad en los músculos del abdomen y, en ocasiones, en las piernas. El objetivo fue trabajar la autorregulación mediante respiraciones profundas y pausadas. Después de varias rondas, el mismo grupo empezó a autorregularse de manera autónoma, ya que comenzaban a recordarse mutuamente que respiraran profunda y pausadamente para poder continuar con el juego, que les exigía realizar abdominales de forma intensa (russian twist hard).

Algo interesante en este tema fue que, al inicio, cuando el instructor estaba explicando la técnica, el grupo comentó que, a través de las respiraciones, podrían relajarse o calmarse. Es decir, teóricamente ya lo sabían, ya que mencionaron que en otros talleres se les había repetido esta información varias veces. Sin embargo, al intentar hacer las respiraciones, quedó claro que no sabían cómo realizarlas correctamente. Al principio, les costó entender la dinámica de respirar profunda y pausadamente, especialmente cuando estaban físicamente agitados. Algunos adolescentes expresaron que sentían que se ahogaban al tratar de controlar su respiración cuando ésta estaba agitada. El juego se puede apreciar en la Figura 9.

Figura 9*Juego de la Autorregulación*

Al final de la sesión, los adolescentes formularon las siguientes definiciones sobre la *autorregulación*:

Mexitli “Autorregulación es respirar cuando respiramos para aguantar”

Tenoch “Autorregulación es respirar profundo y respirar despacio”

Acamapichtli “Autorregulación es, por ejemplo, cuando alguien se molesta, y sabes resolverlo sin golpes o malas palabras”

Itzcoatl “Autorregulación es cuando respiro brevemente y profundamente”

Chimalpopoca “Autorregulación, es reconocer y aceptar y regularte para tu bien”

Ilhuicamina “Es poder controlarte y ser feliz”

Cuitlahuac “Hacer mejor posible como todos”

Sesión 9. Tema: Decir no, segunda sesión.

Dinámica de autoestima: *Un reto a la vez.*

Esta dinámica se desarrolló con un partido de fútbol, ya que, antes del partido, cada quien debía proponerse un objetivo, como, por ejemplo, meter un gol, estar en la media,

trabajar en equipo, ser más amable, no regañar a los demás, divertirse, etc. Después, tenían que jugar un partido de fútbol, pero teniendo en mente dicho objetivo. Interesantemente, cuando juegan fútbol, lo suelen hacer de una forma muy organizada y esforzándose bastante, ya que es una actividad que les gusta mucho. Después del mini partido, cada quien exponía si había logrado o no su objetivo, al mismo tiempo que mencionaba qué podrían mejorar de dicho objetivo, como, por ejemplo, entrenar los tiros a la portería para meter más goles, estar atento en todo momento y no distraerse platicando, respirar profundamente para estar tranquilos, o incluso pedir ayuda a alguien si es necesario. Poco a poco, fueron identificando aquello que les gustaría mejorar de sí mismos y cómo podrían hacerlo.

Dinámica de comunicación asertiva: *Estrategias asertivas*.

Para esta dinámica, se realizaron dos role plays para evidenciar dos estrategias de comunicación asertiva: el disco rayado y el banco de niebla. Las cuales, en realidad, son sencillas, por lo que el grupo fácilmente logró identificar cómo funcionaban y cómo las podrían usar.

Juego de las negativas.

Por otra parte, el juego de esta sesión requería mucha concentración, ya que los pases y el cambio de fila debían hacerse casi simultáneamente. Por ello, fueron necesarias varias rondas para que el grupo llegara al punto en el que tenía que expresar una negativa, evitando que le pasaran el balón cuando no debían hacerlo. En algunas ocasiones, surgieron disgustos por los errores cometidos, los cuales se expresaron de forma agresiva. Sin embargo, al guiar al grupo hacia la comunicación asertiva, empezaron a emplearla para tratar sus disgustos con los demás, llegando incluso a recordarse entre ellos que solo era un juego y que debían calmarse para hacer los pases sin cometer errores. De hecho, en las

últimas rondas, el grupo se centró más en su desempeño que en los errores o en regañar a alguien. Cuando ocurría un error, sencillamente retomaban la actividad entre risas.

A continuación, se presentan las definiciones que formularon con respecto al *decir no*:

Mexitli “Decir no, sirve para decir lo que no queremos”

Tenoch “Decir no, sirve para que no te pase lo que no quieres”

Acamapichtli “Decir no, sirve para evitar peligros”

Itzcoatl “Decir no, sirve para no tener algún riesgo, o otras cosas”

Chimalpopoca “Decir no, sirve para expresar o negar cosas o acciones que no te gustan o no quieres hacer”

Ilhuicamina “Decir no, sirve para después no arrepentirme”

Cuitlahuac “Sirve para estar bien y convivir”

Sesión 10. Tema: Evaluación (Postest).

Al igual que en la primera sesión, el grupo reaccionó de forma indiferente ante los test, ya que, durante todas las sesiones, mostraron aversión a las hojas y a la idea de tener que escribir estando en la cancha, lugar en el que se realizaron todas las actividades y donde el grupo está acostumbrado a hacer exclusivamente ejercicios físicos. Aun así, algunos lograron responder adecuadamente las escalas (en cuanto al tiempo estimado para cada escala y leyendo con atención cada reactivo y respuesta de ambas escalas), mientras que otros no lo hicieron (llegando incluso a ignorar por completo las escalas y dejándolas de lado, o, por el contrario, contestándolas de forma apresurada y sin leer siquiera los reactivos, solo marcando respuestas; por lo que algunos llegaron a terminar en aproximadamente 10 minutos cada escala).

Al final, se les agradeció a todos por su tiempo y disposición, y sobre todo por la gran energía con la que participaron en los juegos. Además, se les recordó lo importantes que son, tanto ellos como los demás, y que esa valía la habían experimentado a través de su esfuerzo en cada juego, una valía que se reflejaba tanto de forma individual como grupal. Por lo mismo, se les recordó que la comunicación asertiva no solo les puede ayudar en las interacciones dentro de la casa hogar, sino también en su escuela, en su comunidad o en otros entornos en los que se encuentren. Esta forma de comunicación puede facilitarles el establecimiento de amistades, la construcción de relaciones sanas con los demás, sus maestros o adultos, evitar peligros y hasta tranquilizarse en situaciones estresantes. Finalmente, se realizó una despedida a todos los participantes de manera amable, uno por uno, con un apretón de manos y mencionando sus nombres, agradeciéndoles nuevamente por su tiempo (Figura 10).

Figura 10

Despedida del Grupo



De acuerdo con la información anterior, se puede observar que el grupo participó de manera destacada en los juegos, mientras lograba interactuar adecuadamente con los conceptos de cada sesión. En general, fueron capaces de formular definiciones utilizando sus propias palabras y experiencias. El juego, especialmente en su versión más física y en movimiento, demostró ser un excelente medio para ofrecer oportunidades de interacción estimulantes, tanto entre los integrantes del grupo como con los conceptos de cada tema. Y es que, como ya se ha demostrado desde las neurociencias (Alarcón, Cárdenas, Clemente, Guillén, Jiménez, Lázaro, Navarro, Mercadé, Rivilla, Sánchez y Collado, 2018; Castellanos, 2022; Forés, Gamo, Guillén, Hernández, Ligioiz, Pardo y Trinidad, 2015), el movimiento corporal tiene una gran relevancia para el desarrollo cognitivo y los aprendizajes relevantes para las poblaciones infantiles, las cuales, de manera habitual, usan el juego en movimiento para interactuar con sus contextos.

En ese sentido, al presentar cada tema, el grupo contó con un marco de referencia que orientó el desarrollo del juego. En segundo lugar, al enfrentar los retos, niveles y rondas del juego, el grupo no solo centró sus esfuerzos en el juego en sí, sino también en el marco de referencia planteado desde el inicio. Así, tuvieron varias oportunidades para experimentar, interactuar y comprender el tema en cuestión. Finalmente, después del esfuerzo físico que los juegos demandaron, pudieron, de forma relajada, formular una definición de cada tema, la cual estaba acompañada de sus experiencias personales. Algunos lograron comunicar su definición de forma escrita, mientras que otros lo hicieron de forma oral.

Por todo esto, se puede decir que el juego fue una herramienta adecuada para abordar contenidos desde una perspectiva más física y en movimiento. Por ejemplo, en lo que respecta a la autoestima, fue muy evidente su fortalecimiento al enseñar a un

adolescente, de manera gradual, a perder el miedo a un penalti, a ser portero o a confiar en sí mismo al asumir un reto. Al mismo tiempo, el adolescente, al recibir retroalimentación sobre su desempeño y experimentar satisfacción y alegría por haber realizado bien una actividad, comenzaba a desarrollar una estima y valía más profundas en sí mismo. Ya que, como bien mencionan Casaleiz y Gómez (2018), la autoestima se forma a partir de la información objetiva y subjetiva que las situaciones le presentan a las personas. Por lo que, en este sentido, los elogios y el reconocimiento real al esfuerzo pueden fomentar una autoestima positiva y un autoconcepto óptimo, a diferencia de la indiferencia o la humillación que inciden en una autoestima baja (Craig, 2001).

De manera similar, en lo que se refiere a la comunicación asertiva, las oportunidades que ofrecieron los juegos fueron muy evidentes: el ponerse de acuerdo, los malentendidos que podrían surgir, el entendimiento y la aceptación de las reglas, entre otros. Por ejemplo, en el juego de la autorregulación (donde debían hacer Russian Twist Hard, un tipo de abdominal), fue claro el uso de la comunicación asertiva por parte de varios adolescentes al recordarles a sus compañeros que, a pesar de la incomodidad muscular, debían respirar profunda y pausadamente para poder continuar con el reto. De igual forma, conforme avanzaron las rondas, siguieron experimentando con esta técnica de autorregulación de manera autónoma. Y es que, como se recordará, el movimiento ya no solo es un asunto de salud, sino que este aumenta la plasticidad sináptica, la neurogénesis y la angiogénesis, por lo que a su vez se favorece el desarrollo tanto del sistema nervioso central como del cuerpo en su totalidad durante el proceso de aprendizaje (Alarcón, Cárdenas, Clemente, Guillén, Jiménez, Lázaro, Navarro, Mercadé, Rivilla, Sánchez y Collado, 2018). Dicho en otras palabras: “hacer ejercicio es un acto de neurogénesis” (Castellanos, 2022, p.67).

De esta forma, el juego les proporcionó una zona de desarrollo próximo a los adolescentes durante los juegos y sus diversos retos, brindándoles un potencial prospectivo para la resolución de problemas mediante el apoyo y colaboración de los más expertos (Vygotski, 1979). Por lo que los temas del taller se fueron reconstruyendo o desarrollando a partir de la interacción del mismo grupo, ya que, como se recordará, el conocimiento se construye de manera activa (Morrison, 2005).

Por ese motivo, se puede decir que, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, es posible coincidir con aquellos autores que defienden el juego como un eficaz motor para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (Vygotski, 1979; Kröger y Roth, 2003; Loos y Metref, 2007; Tejerina, 1996; Ribes, 2011; Calero, 2008; Toril y Bondía, 2006; Reyes-Navia, 1996; Omecaña y Ruiz, 2005). Ya que, a lo largo de todos los juegos, el grupo fue guiado de forma amable y autoritativa para practicar y experimentar tanto la autoestima como la comunicación asertiva de forma concreta. Gracias a esto, lograron interactuar con dichos conceptos de manera tangible, utilizando sus propias palabras y, lo más importante, basándose en sus propias experiencias y vivencias corporales.

Capítulo VI: Conclusiones

En el caso particular de este trabajo, fue evidente que el juego, en su aspecto más físico y en movimiento, resultó ser una herramienta efectiva para abordar los diversos temas del taller de comunicación asertiva, desde un enfoque práctico e interactivo. Los resultados presentados muestran que, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, se pudo apreciar un acercamiento significativo del grupo de adolescentes hacia la comunicación asertiva y sus diversas expresiones. Entre ellas, se incluyen la identificación de los estilos de comunicación asertivo, pasivo y agresivo, la formulación de favores y quejas, la expresión de negativas, la práctica de la autorregulación y la articulación de cumplidos honestos, entre otros.

Aunque el grupo de adolescentes de la casa hogar con el que se aplicó el taller manifestó inicialmente una tendencia hacia una comunicación agresiva, también mostró, al mismo tiempo, una "autoestima alta" (según la escala de autoestima para adolescentes, que como ya se mencionó, es más un instrumento orientativo que diagnóstico). Sin embargo, esto podría interpretarse como narcisismo, ya que, de forma general, el grupo utilizaba la comunicación agresiva en sus relaciones sociales para expresar que debían ser tratados de forma especial por los demás (Baumeister, 2003, citado en Hargreaves y Shirley, 2023). Este comportamiento se ve respaldado por los comentarios de los cuidadores de la casa hogar, quienes mencionan que los niños siempre esperan que las personas externas que los visitan les traigan algún regalo, ya que, de lo contrario, no les interesa la visita.

Además, cuando existe una autoestima alta, la persona tiende a tratar a los demás con respeto, benevolencia y justicia, precisamente porque no los considera una amenaza. Por lo tanto, una autoestima sana no orienta las relaciones sociales hacia el enfrentamiento, la agresión, el rechazo, las reprimendas, la humillación o el abuso de confianza hacia los

demás. En cambio, una autoestima saludable se correlaciona con la amabilidad, la generosidad, así como con la cooperación social y la ayuda mutua (Watermann, 1984, citado en Branden, 1995).

En este sentido, es importante entender la situación de los adolescentes que residen en dicha casa hogar, ya que este fenómeno es común en muchos alojamientos de asistencia social. El asistencialismo excesivo tiende a marcar dinámicas particulares en los beneficiarios (en este caso, las poblaciones infantiles). Hoy en día, muchas iniciativas sociales y privadas realizan donativos de todo tipo a las instituciones, que van desde recursos económicos hasta bienes materiales (como alimentos, ropa, calzado, útiles escolares, tecnología, libros, materiales deportivos, juguetes de diversos tipos y tamaños, entre otros). Estos donativos, en su mayoría, se entregan sin condiciones claras, lo que puede generar la idea en los niños, niñas y adolescentes de que las personas que los visitan siempre deben traer algún tipo de regalo.

Desafortunadamente, este asistencialismo extremo transmite el mensaje de que las visitas se deben asociar con la entrega de obsequios, lo que fomenta actitudes que pueden derivar en el orgullo autodestructivo (Castro, 2000, citado en Quiles y Espada, 2004). Esto hace que los individuos desarrollen una autopercepción de superioridad, en la que las preocupaciones principales giran en torno a sentirse criticados, humillados o dañados en su reputación (Carrasco, 2024). Como resultado, la desconfianza y el desprecio por los demás se convierten en las actitudes más comunes para mantener este tipo de conductas antisociales. En este contexto, el grupo de adolescentes, de acuerdo con la Escala de Asertividad, reflejaba, según los resultados obtenidos, una comunicación agresiva para expresar sus necesidades o demandas.

Si bien muchas organizaciones de la sociedad civil están intentando cambiar el enfoque de asistencialismo hacia uno basado en derechos humanos, lo que implica tratar a los beneficiarios no como simples receptores, sino como titulares de derechos (como se conceptualiza a niños, niñas y adolescentes en este enfoque), también se debe cambiar el discurso. Es decir, entender que los recursos en especie o efectivos provienen de un gran trabajo de procuración de fondos que no es nada sencillo, y, en ocasiones, puede no dar los resultados esperados. En ese sentido, es necesaria la corresponsabilidad social para que los agentes externos (ciudadanos e iniciativas privadas o de la sociedad civil) contribuyan a una mejor sociedad de la que son parte. De esta forma, este cambio de enfoque permitiría posicionar a las poblaciones infantiles en una perspectiva más objetiva y respetuosa de sus necesidades, derechos y obligaciones, tanto para sí mismos como con respecto a la sociedad de la que son parte.

Por lo anterior, la autoestima en esta intervención se trabajó en cada sesión, enfocándose tanto en el aprecio y la valoración de uno mismo como en el respeto y aprecio hacia los demás. Esto también se practicaba en los juegos, donde los participantes ponían en práctica su propia valía, tanto a nivel individual como en equipo, al enfrentar cada reto y esforzarse por dar lo mejor de sí en conjunto.

Con respecto a la comunicación, los resultados mostraron un cambio en el grupo: se observó una transición desde la comunicación agresiva hacia una comunicación menos pasiva y asertiva. Este cambio se pudo constatar en los juegos de cada sesión. Desde el inicio, los adolescentes demostraban una capacidad adecuada para expresar lo que querían o no; sin embargo, en la mayoría de los casos lo hacían desde una comunicación agresiva. Por ejemplo, utilizaban tonos agresivos, amenazas, insultos, retos, regaños, expresiones de hastío y desinterés, lo cual expresaban con facilidad. Por el contrario, lo que se fue

experimentando y descubriendo en cada sesión fue la posibilidad de expresar esas mismas intenciones de forma asertiva. Cada oportunidad que brindaba el juego se aprovechaba para orientar la comunicación hacia un manejo asertivo de las palabras, mostrando, a su vez, los efectos inmediatos de la comunicación agresiva, pasiva y asertiva.

Por ejemplo, cuando alguien regañaba a otra persona y esta se alejaba debido al regaño, dicha situación se abordaba para reflexionar sobre lo que podía causar en quien recibía el regaño: distanciamiento, sentimientos de vergüenza, odio, desinterés o apatía. Al mismo tiempo, se exploraban opciones asertivas para manejar la situación, así como sus consecuencias inmediatas. Por ejemplo, ante los regaños que ellos mismos emitían, se les invitaba a disculparse por su comunicación agresiva, explicar de manera asertiva qué fue lo que no les gustó y por qué, escuchar al otro y, en conjunto, buscar un acuerdo para intentarlo de nuevo, pero ahora desde el respeto y el aprecio por el esfuerzo del otro en la actividad. Esto, sumado al apoyo incondicional del instructor para guiar al grupo hacia la comunicación asertiva en todo momento, ayudó a cada adolescente a abordar las situaciones reales que surgían en cada actividad desde una aproximación cada vez más asertiva.

En este sentido, los diversos *role plays* trabajados en cada sesión resultaron muy clarificadores para el grupo, ya que, ante una misma situación, se podían observar las consecuencias directas de cada tipo de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva), así como los sentimientos que cada estilo generaba. Si bien las dinámicas y los *role plays* fueron herramientas útiles para introducir los temas de cada sesión, el juego permitió interactuar con los conceptos del taller de una manera estructurada y sencilla. Esto se debía a que los juegos estaban enmarcados en los conceptos centrales de cada sesión y, además, al involucrar la parte física y el movimiento, exigían de cada persona la activación de sus

procesos cognitivos, afectivos, sociales y motrices. Esto brindaba al grupo más oportunidades para practicar e interactuar con cada concepto del taller. Así, los adolescentes, al jugar, estaban experimentando e interactuando con la comunicación asertiva, la formulación de cumplidos, quejas, favores, la autorregulación y la expresión de negativas. Como se recordará, el aprendizaje se ubica tanto en el plano de la actividad social como dentro de la experiencia compartida, por lo que es gracias a la mediación de los otros que las personas van construyendo sus conocimientos (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Por otra parte, los resultados obtenidos son satisfactorios en este momento, ya que la intervención logró fomentar en el grupo la comunicación asertiva. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que el grupo ya estaba familiarizado con la comunicación agresiva desde mucho tiempo atrás. Si bien ahora mostraron una comunicación cada vez más orientada hacia la asertividad, incluso en sus ámbitos más cercanos, existe el riesgo de que, al dejar de practicar este tipo de comunicación, esta caiga en desuso debido a la falta de espacios que fomenten y apoyen su aplicación.

Aunque los resultados de esta investigación son modestos, dado que el grupo de adolescentes fue una $n=8$ (ya que, en realidad sí llegaron a participar los 13 adolescentes en las sesiones, pero solo 8 de ellos lograron responder el pretest y el posttest adecuadamente; es decir, en el tiempo estimado y leyendo con atención todos los reactivos y respuestas de las escalas) y solo se evaluaron dos variables (autoestima y comunicación asertiva) antes y después de la intervención en el mismo grupo, estos hallazgos tienen su relevancia al responder la pregunta de investigación planteada en este trabajo:

- ¿Cómo puede un taller de comunicación asertiva basado en el juego contribuir a mejorar este tipo de comunicación en adolescentes que residen en una casa hogar?

Y es que, desde la perspectiva de Vygotski (1979), el juego, entendido como una función psicológica superior y desde su dimensión más física y en movimiento, puede apoyar el desarrollo de aprendizajes, incluso en poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos. Esto se debe a que el juego en movimiento requirió que los adolescentes participantes en cada sesión pusieran en práctica sus procesos y recursos cognitivos (concentración, toma de decisiones, comunicación, metacognición, etc.), afectivos (autoconocimiento, tolerancia a la frustración, regulación emocional, etc.), sociales (relaciones interpersonales, resolución y manejo de conflictos, etc.) y motrices (resistencia, fuerza, coordinación, velocidad de reacción, desplazamientos, respiraciones, etc.), de acuerdo con Sáenz-López (1997). Esto resultó muy estimulante para los adolescentes, que, además de mantenerse en movimiento durante los juegos de cada sesión, también estaban enfocando sus esfuerzos en la comprensión de cada tema del taller de comunicación asertiva, ya que precisamente estos temas del taller constituían los marcos conceptuales desde los que se realizaban los juegos. En este sentido, el juego, desde esta perspectiva, contribuyó efectivamente a que los adolescentes tuvieran numerosas oportunidades para practicar, a partir de sus propias experiencias, una comunicación asertiva en diversos ámbitos: expresión de quejas, solicitud de favores, formulación de cumplidos o decir *no*, por ejemplo.

De igual forma, a continuación se abordarán los objetivos planteados para este trabajo en particular:

- 1) Entender si el taller puede contribuir a mejorar la comunicación asertiva de los adolescentes que participaron en dichas sesiones:

Los resultados han mostrado que, efectivamente, los adolescentes que participaron de manera constante en cada sesión pudieron conocer otras formas de expresarse,

comprendiendo tanto las consecuencias como los sentimientos que cada estilo de comunicación puede desencadenar. Gracias a la intervención del taller, mostraron resultados significativos en este sentido, orientándose desde una comunicación agresiva hacia una comunicación menos pasiva y más asertiva.

En ese sentido, los adolescentes ahora comprenden otros elementos de la comunicación que les permiten desarrollar sus habilidades sociales. Además, han reconocido las consecuencias negativas que puede generar el uso constante de la comunicación agresiva, como tener pocas amistades, no disfrutar de los entornos en los que se encuentran, dificultad para expresar sus emociones, la incompreensión por parte de las personas que les rodean y, en un futuro, la posibilidad de sentirse solos.

- 2) Describir de qué manera el taller puede mejorar la comunicación asertiva a través del fortalecimiento de la autoestima en los adolescentes:

En este caso, las dos variables (autoestima y comunicación asertiva) actuaron de forma independiente, ya que no se encontró ninguna correlación significativa entre ellas, ni en el pretest ni en el postest. Esto, como ya se explicó anteriormente, puede entenderse desde el contexto de los adolescentes, quienes, al residir en una casa hogar, son tratados por la sociedad más como objetos de caridad (beneficiarios) que como seres humanos (titulares de derechos) con deseos y necesidades propios (Ibarra y Romero, 2017).

Por ello, en este trabajo se buscó trabajar primero la autoestima de los adolescentes a través de diversas dinámicas. Estas se enfocaron en la valoración de sí mismos, en identificar aspectos positivos en situaciones negativas, en reconocer que las palabras de apoyo también pueden provenir de los demás, en conocer y valorar sus propias habilidades, y en superar retos de manera gradual. Posteriormente, se abordaron

diversos escenarios para comprender la comunicación asertiva, agresiva y pasiva. Finalmente, se experimentó e interactuó con la comunicación asertiva a través del juego, donde el grupo enfrentó diversos retos relacionados con cada tema.

De esta manera, el taller de comunicación asertiva reportó un cambio significativo entre el pretest y el posttest tanto en la autoestima como en la comunicación asertiva. Sin embargo, como se mencionó, ambas variables no mostraron correlación en este estudio.

3) Explicar si el juego puede ser útil como estrategia para impulsar aprendizajes.

Para el taller de comunicación asertiva, se adaptaron y diseñaron juegos específicos para abordar cada tema. Estos juegos se diseñaron desde una perspectiva física, incorporando ejercicios o estructuras tomadas de algunos deportes. Por ejemplo, la estructura del clásico *teléfono descompuesto* se adaptó como un juego físico, con varios metros de distancia entre los participantes y retos físicos que debían completar antes de transmitir su mensaje. Otra actividad adaptada fue el juego del *gato*, que se recreó con aros en el piso para representar las casillas, donde cada grupo debía correr a gran velocidad para colocar un elemento y formar una línea dentro de las casillas.

Además, se desarrollaron juegos originales y específicos para este taller, como los de la Sesión 6 (el juego de los favores) y la Sesión 8 (el juego de la autorregulación). En general, los juegos fueron de gran utilidad para brindar múltiples oportunidades de comprender e interactuar con cada tema. Por ejemplo, en el juego de los favores, cada participante debía lanzar un balón al aire mientras se movía coordinadamente hacia la izquierda para atrapar el balón de la persona de al lado, el cual caía simultáneamente. Este juego es particularmente desafiante si el

grupo no logra coordinarse adecuadamente, por lo que ofrece numerosas oportunidades para practicar la comunicación asertiva, expresar favores y acordar cómo lanzar el balón, ya que cada persona suele hacerlo de manera diferente. De acuerdo con los resultados obtenidos entre el pretest y el postest, puede afirmarse que el juego ayudó a centrar al grupo en cada tema del taller (autoestima, habilidades sociales, comunicación asertiva, expresar favores, hacer cumplidos, decir no, etc.), permitiendo que los participantes construyeran y desarrollaran aprendizajes a través del juego en movimiento. Esto se refleja en las definiciones que los adolescentes formularon con respecto a cada sesión del taller.

6.1 Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones dentro de las casas hogares para menores de edad en la Ciudad de México es que, por lo general, la agenda de los menores está completamente ocupada. Esto hace que acordar este tipo de intervenciones con dichas instituciones pueda resultar complicado. Por este motivo, la intervención se llevó a cabo únicamente los días domingos, cuando el grupo disponía de cierto tiempo libre, ya que estos días suelen dedicarse a actividades culturales o de esparcimiento.

Otra situación a considerar dentro de la casa hogar fue la distribución de sus instalaciones. La institución está dividida en varios predios: uno se utiliza como dormitorio, otro como oficinas y otro para actividades físicas, ubicados a tres o cinco calles de distancia entre sí. Por ello, se optó por realizar el taller de asertividad en el predio de las canchas deportivas. Si bien las condiciones ideales hubieran sido contar con un patio amplio y un aula o espacio ergonómico para escribir, leer o dialogar (es decir, acceder tanto al patio como al aula de manera fácil y sin contratiempos), en este estudio solo se dispuso de la

cancha de fútbol y las bancas circundantes, las cuales sirvieron de apoyo para las actividades de escritura.

Conforme avanzaron las sesiones, el grupo se adaptó a estos espacios, escribiendo y leyendo de diversas formas: sentados, acostados boca arriba o boca abajo, etc., según les resultara más cómodo, ya que no se les indicó una postura específica y se les permitió libertad en este aspecto. Sin embargo, al estar en la cancha, el grupo mostró una constante inquietud por realizar actividades físicas, en lugar de permanecer sentados.

En suma, dado que las sesiones se realizaron los domingos, durante su tiempo libre y únicamente en las canchas, los adolescentes expresaron en varias ocasiones una fuerte aversión hacia el cuadernillo (es decir, hacia la lectura y escritura "como en la escuela", como ellos lo decían). Esta situación no se revirtió con el paso de las sesiones; en cada una de ellas, manifestaron de distintas maneras su rechazo a la lectura y la escritura, a pesar de que estas tareas requerían un esfuerzo mínimo (leer un par de líneas o escribir unos pocos renglones, nunca párrafos completos). De igual forma, algunos chicos ignoraron o respondieron de manera inadecuada las escalas que se aplicaron durante el taller.

Por el contrario, en los juegos siempre participaron de manera activa y adecuada, esforzándose considerablemente: corrían a gran velocidad, saltaban, perseguían, se cansaban, se comunicaban, etc. A pesar de esta situación, el grupo logró, en la mayoría de los casos, formular sus definiciones por escrito.

Otra dinámica observada en los menores de la casa hogar está relacionada con sus historias de maltrato, incluyendo violencia y abandono en diversas formas. Esto explica por qué los ritmos del grupo variaron constantemente: en algunas sesiones se mostraron respetuosos y accesibles, mientras que en otras fueron apáticos e indiferentes, independientemente de que el instructor y los cuidadores los trataran de manera respetuosa

y amable en todo momento. Esto es comprensible, ya que, desafortunadamente, el maltrato infantil puede manifestarse en forma de conductas disruptivas, que van desde la agresividad en sus múltiples formas hasta el retraimiento o la apatía ante las interacciones sociales (Morales, 2012).

Por ejemplo, en una ocasión, un balón golpeó accidentalmente la cara de un adolescente, lo que le provocó un sangrado nasal y lo hizo llorar. La cuidadora lo auxilió de inmediato, pero el chico decidió no participar más en la sesión, a pesar de que se le invitó de manera amable y respetuosa a reintegrarse cuando se sintiera mejor. Aunque escuchó las palabras y asintió discretamente, no se acercó al grupo durante el resto de la sesión, a pesar de haber participado activamente antes del incidente.

Sin embargo, a pesar de las situaciones personales o incidentes como el mencionado anteriormente, los adolescentes, por lo general, siempre participaron en las sesiones del taller sin mayores problemas. Por ejemplo, cuando estaban inmersos en los juegos, demostraron la capacidad de platicar, dialogar, proponer, sugerir, reflexionar, etc. No obstante, esta participación activa no se reflejó con la misma exactitud en las anotaciones que debían hacer en el cuadernillo de participantes o en las dinámicas que requerían que permanecieran sentados. Esto evidencia que, especialmente durante los juegos, tuvieron la capacidad de participar de manera proactiva y esforzarse al máximo, sin importarles el sol, el calor o el cansancio.

Otra observación relevante con este grupo de adolescentes de la casa hogar es que requieren mucha más paciencia, atención y acompañamiento. En varias ocasiones, fue necesario estar a su altura, cara a cara, pero de manera amable, para guiarlos en los temas que se estaban tratando y lograr que, al final, escribieran sus reflexiones en el cuadernillo de participantes. Debido a estas situaciones, las sesiones se extendieron entre 20 y 30

minutos más de lo planeado. Aun con este esfuerzo adicional, no siempre se logró que expresaran sus ideas por escrito. Verbalmente, lo hacían muy bien, llegando a reflexiones profundas y adecuadas sobre cada tema, pero plasmar esas ideas por escrito les resultaba bastante complicado. En este sentido, las escalas aplicadas funcionaron adecuadamente, ya que eran de elección múltiple y no requerían que escribieran nada, excepto sus datos personales.

Por último, retomando el tema de las escalas, una gran limitación en este aspecto es que la mayoría de las pruebas psicométricas para menores de edad no están estandarizadas para poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos. Por ello, se requieren más propuestas e investigaciones desde el campo de la psicología para comprender mejor a estas poblaciones.

6.2 Recomendaciones para futuros trabajos

Si bien los cuidados alternativos son la última opción para los menores que se encuentran en desamparo familiar, es importante reconocer que las casas hogares para menores de edad en la Ciudad de México tienen un arduo trabajo por delante, especialmente considerando que esta es una de las ciudades más grandes del mundo. Por ello, como primera recomendación, se sugiere dirigir más esfuerzos hacia el desarrollo de investigaciones, alternativas y propuestas que permitan entender y apoyar a estas poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos, quienes muchas veces han sido relegadas al anonimato por parte de la sociedad (Ibarra y Romero, 2017).

De manera más específica, a partir de este trabajo, se podrían plantear las siguientes recomendaciones para obtener un cuerpo de resultados más sólido:

- a) Trabajar con más de un grupo: Incluir un grupo control y un grupo experimental, además de comparar resultados entre poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos y aquellas que no lo están.
- b) Utilizar varias escalas psicométricas: No limitarse a solo dos escalas, sino emplear múltiples herramientas para contrastar los resultados de manera más dinámica y completa.
- c) Aumentar el número de sesiones: Incrementar la cantidad de sesiones, asegurándose de que se realicen en días distintos y no de manera secuenciada en un mismo día, ya que estos grupos pueden fastidiarse rápidamente. Además, evitar que las sesiones estén demasiado espaciadas, procurando que se lleven a cabo día a día entre semana.
- d) Evitar espacios asociados con tiempos libres: No realizar las sesiones en espacios que los grupos puedan percibir como momentos de descanso o recreación.
- e) Intercalar espacios: En el caso de usar juegos desde una perspectiva física, es recomendable alternar entre el aula y el patio, como se explicó anteriormente, para mantener el equilibrio entre actividades en movimiento y reflexivas.
- f) Planificar con anticipación: Acordar este tipo de intervenciones con varios meses de anticipación, ya que muchas casas hogares tienen planeaciones semestrales o anuales de sus actividades, lo que puede dificultar la inclusión de talleres adicionales.

Finalmente, es importante agradecer a esta casa hogar por su apertura y disposición para trabajar en estos temas, a pesar de las limitaciones de tiempo y espacio que enfrentan, lo cual hace aún más valioso su apoyo para este tipo de investigaciones.

Por otra parte, la comunicación asertiva y la autoestima son variables de gran importancia durante la adolescencia, ya que fomentan la valía personal y ayudan a organizar pensamientos y emociones para expresarlos de manera adecuada. Esto es fundamental tanto para las relaciones interpersonales como para las intrapersonales, las cuales se desarrollan de forma más compleja durante esta etapa de la vida. Por ello, estas variables deberían seguir siendo estudiadas en poblaciones infantiles bajo cuidados alternativos, ya que cada grupo presenta características únicas. Por ejemplo, algunas casas hogares atienden solo a niñas, otras solo a niños, algunas se enfocan en adolescentes, y otras reciben a cualquier tipo de población infantil. Esta diversidad se refleja también en su infraestructura, los programas que ofrecen y su capacidad de atención.

Además, las particularidades de cada grupo dependen en gran medida de la calidad del personal o cuidadores que labora en estas instituciones, ya que el perfil del personal contratado varía según la población que atienden. Por todo ello, tanto la comunicación asertiva como la autoestima deberían seguir trabajándose en estos menores, no solo para apoyar su óptimo desarrollo psicológico, sino también para, desde la perspectiva de los alojamientos de asistencia social, proyectar a los adolescentes como titulares de derechos.

Con respecto al juego, es necesario realizar más investigaciones desde la psicología para entenderlo como una función psicológica superior (Vygotski, 1979) y no simplemente como una actividad espontánea y divertida. Aunque aún no se sabe con exactitud cómo es que los niños y niñas comienzan a jugar desde edades muy tempranas, dando la impresión de que lo hacen de manera natural, lo que sí es evidente es que, durante la infancia, los padres, madres o cuidadores enseñan a los menores a jugar y cómo hacerlo. A lo largo de la infancia, el juego se utiliza de manera común para aprehender y construir su mundo.

Sin embargo, al llegar a la adolescencia, las sociedades y sus instituciones no se preocupan por seguir utilizando o fortaleciendo el juego, a diferencia de lo que ocurre con otras variables psicológicas como la memoria, el lenguaje o el pensamiento. Pareciera que las sociedades tienen un interés selectivo en reforzar ciertas variables psicológicas, mientras que otras, como el juego, son ignoradas. Esto plantea varias preguntas: ¿Será esta falta de interés institucional la razón por la que el juego no ha sido comprendido en su totalidad? ¿Será que, al desarrollarse como una función psicológica superior que los niños, niñas y adolescentes utilizan de forma autónoma y aislada, sin una educación formal (como sí ocurre con el lenguaje, por ejemplo), el juego termina siendo relegado y olvidado en la adultez?

En efecto, en la juventud y la adultez, el juego como variable psicológica pierde la fuerza que tenía durante la infancia y la adolescencia. Por ello, es fundamental retomar el estudio del juego como una función psicológica superior, analizándolo de manera profunda y adecuada en todas las etapas del desarrollo humano, y no solo desde una perspectiva infantilizada, como suele hacerse en muchas instituciones y publicaciones.

De igual forma, sería interesante desarrollar más investigaciones para entender el juego desde su perspectiva más física y en movimiento. Desde este enfoque, el juego puede ofrecer numerosas y variadas oportunidades a nivel cognitivo, afectivo, social y motriz para las personas. Esto se debe a que, a través del juego en movimiento, las personas pueden mostrarse y experimentarse de maneras que no surgirían en actividades o juegos que, por sus características, tienden al sedentarismo o al uso de espacios cerrados y reducidos.

Esta perspectiva sigue la línea del constructivismo de Vygotski, ya que los juegos en movimiento requieren, en primer lugar, los conocimientos previos de la persona, especialmente en el ámbito motriz y físico. Posteriormente, la estructura del juego ofrece

una zona de desarrollo próximo, donde, en grupos cooperativos y a través de la interacción, los participantes (tanto expertos como aprendices) construyen y negocian conceptos propios de su contexto y del juego. Si bien actualmente se sabe que los grupos cooperativos pueden fomentar el interés, la motivación, la autoestima y otros aspectos en los aprendices, ya que en estas interacciones se aprenden valores y habilidades sociales de manera más efectiva (Díaz Barriga y Hernández, 2010), la realidad es que no hay muchas investigaciones que aborden el juego desde su dimensión más física y en movimiento, que es donde la persona puede tener otras oportunidades y libertades que desde el sedentarismo no se podrían explorar ni pensar.

Referencias

- Aguirre, B. A. (Editor). (1994). *Psicología de la adolescencia*. Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Clemente, V., Guillén, J., Jiménez, M., Lázaro, J., Navarro, D., Mercadé, O., Rivilla, I., Sánchez, M., y Collado, J. A. (Coordinador). (2018). *Neurociencia, deporte y educación*. WANCEULEN Editorial.
- Alberti, R. E., y Emmons, M. L. (1999). *Viviendo con autoestima: Como fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. Editorial Pax México.
- Aldeas Infantiles SOS México. (2021, junio). Situación actual del cuidado alternativo en México [En línea]. Aldeas Infantiles SOS México. Recuperado el 17 de diciembre del 2024, desde <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/crc/discussions/2021/submissions/subm-2021-day-general-ngos-ngo-coal-aldeas-infantiles-sos-mexico.pdf>
- Aucouturier, B., y Mendel, G. (2007). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? El lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y maduración psicológica de la infancia* (3ª ed.). Ed. GRAÓ.
- Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar* (4ª ed.). Aique.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa Editorial.
- Berger, K. S. (2006). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia* (7ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

- Berger, K. S. (2009). *Psicología del desarrollo adultez y vejes* (7ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Paidós.
- Buchbinder, D. (2017). El deporte y el juego como medios para el desarrollo para la paz y la consecución de los derechos humanos. *Dfensor*, 8(XV), 25-29.
- Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.
- Cabezuelo, G., y Frontera, P. (2020). *Adolescentes, ¡A la mesa! Enseñar a comer sano y prevenir la obesidad y la aterosclerosis*. Ediciones Díaz de Santos.
- Calero, P. M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teoría y aplicaciones básicas*. Alfaomega.
- Camacho, S. F. (2014, junio 13). Violencia en México, mucho más grave que otros países: ONU [En línea]. La Jornada Sección Política. Recuperado el 19 de junio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2014/06/13/politica/017n1pol>
- Cardalda, A. (2023). *Cómo mandar a la mierda de forma educada*. Vergara.
- Carrasco, G. T. J., y Luna, A. M. (2001). *Habilidades para la vida*. Ediciones Paraninfo.
- Carrasco, J. L. (2024). *La personalidad y sus trastornos: Introducción a la ciencia de la personalidad*. Arpa & Alfil Editores.
- Casaleiz, L. C., y Gómez, C. R. (2018). *Construcción de la autoestima, ¿Qué es? Y cómo se recupera*. Ediciones Ende.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima* (34ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Castanyer, O. (2014). *Aplicaciones de la asertividad*. Editorial Desclée De Brouwer.

- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: Como el organismo esculpe el cerebro* (8ª ed.). Editorial Kairós.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer: Pensar la imaginación*. Eudeba.
- Cazares, L. M. J. (2007). *Desarrollo Socioemocional y Comunicación Asertiva en Adolescentes*. Tesis que para obtener el título de licenciada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Chávez, G. S. (2010). La mayoría de niños provienen de hogares desintegrados: Fray Tormenta [En línea]. La Jornada Sección Estados. Recuperado el 21 de junio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2010/07/11/estados/028n2est>
- Cirillo, S., y Di Blasio, P. (1989). *Niños maltratados: Diagnostico y terapia familiar*. Paidós.
- Cloninger, S. C. (2002). *Teorías de la personalidad*. Prentice Hall Pearson Educación.
- Cohen, J. (Compilador). (2001). *La inteligencia emocional en el en aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Editorial Troquel.
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (1999). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Collado, J. A., Rocamora, T. M. A., Lamarca, E. M., Jiménez, L. M., Álvarez, K. L., García, B. J., García, C. M. V., Mombiedro, L. A., Cañada, L. D., Sánchez, M. S., García, G. N., Sotoca, O. P., Pérez-López, I. J., y Rivillas, A. I. (Coordinador). (2018). *Didáctica de la educación física en educación infantil y primaria*. unir editorial.
- Comellas, M. J., y Perpinyá, A. (2003). *Psicomotricidad en la edad infantil: Recursos pedagógicos*. CEAC educación Infantil.

- Contreras-Jordan, O. R., Prieto-Ayuso, A., Leon, M. P., e Infantes Paniagua, A. (2018). El peso de la Educación Física en el Horario Escolar. *Didacticae*, 3, 91-101.
- Cordera, C. R., y Cabrera, A. C. J. (Coordinadores). (2007). *La política social en México: Tendencias y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México; Facultad de Economía.
- Córdoba, H. (2017). El deporte y el juego como elementos de transformación social. *Dfensor*, 8(XV), 11-15.
- Cornachione, L. M. A. (2008). *Psicología del desarrollo: Vejez aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Editorial Brujas.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico* (8ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Cruzvillegas, F. (2017). OSC que promueven derecho al deporte y cultura de paz en la Ciudad de México. *Dfensor*, 8(XV), 17-19.
- Cruz, F, L. (2023, mayo 7). Durante la pandemia, 8 mil 219 niñas y adolescentes resultaron embarazadas [En línea]. La Jornada Sección Capital. Recuperado el 07 de octubre de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/05/07/capital/durante-la-pandemia-8-mil-219-ninas-y-adolescentes-resultaron-embarazadas/>
- Cruz, M, A. (2023, septiembre 17). Cambio de rutina por pandemia afectó en 80% salud emocional de niños: Encuesta [En línea]. La Jornada Sección Sociedad. Recuperado el 10 de octubre de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/18/sociedad/cambio-de-rutina-por-pandemia-afecto-en-80-salud-emocional-de-ninos-encuesta/>
- Cyrulnik, B., y Anaut, M. (Coords.). (2014). *Resiliencia y adaptación: La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Gedisa Editorial.

- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz: Significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. INDE Publicaciones.
- De La Plaza, J. (2007). *La inteligencia asertiva* (10ª ed.). Editorial ZigZag.
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro: El desarrollo psicológico humano*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, A. F., y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw Hill.
- Elena Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar [En línea]. El G U I N I G U a D a, (19), 27–42. Recuperado el 13 de febrero de 2025, desde <https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421>
- Elizondo, T. M. (1997). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Trillas.
- Enciso, L. A. (2011, junio 6). La miseria es la principal causa de la desintegración familiar, señalan expertos [En línea]. La Jornada Sección Política. Recuperado el 14 de julio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2011/06/06/politica/019n1pol>
- Enciso, L. A. (2013, agosto 23). Violencia e inseguridad, principal problema que enfrenta la juventud [En línea]. La Jornada Sección Sociedad. Recuperado el 10 de julio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2013/08/23/sociedad/037n2soc>
- Estupinyá, P. (2020). *A vivir la ciencia: Las pasiones que despiertan el conocimiento*. Debate.
- Fabra, I. S. M. L. (2009). *Asertividad: Para muchas mujeres y algunos hombres*. Ediciones OCTAEDRO.
- Famery, S. (2000). *Saber y atreverse a decir no*. Amat editorial.
- Faraone, A. (2000). *Maltrato infantil y un estudio de caso*. Ediciones Trilce.

- Fensterheim, H., y Baer, J. (2017). *No diga sí cuando quiera decir no: Aprenda a comunicarse en forma asertiva*. Debolsillo Clave.
- Ferrerós, M. L. (2013). *Abrázame mamá: El desarrollo de la autoestima infantil y juvenil, la clave para una infancia feliz*. Editorial Planeta.
- Flores, G. M. M., y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. Universidad Autónoma de Yucatán; Miguel Ángel Porrúa.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2003). *Deporte para el desarrollo y la paz: Hacia el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio* [En línea]. Recuperado el 12 de julio de 2023, desde <https://deportedesarrolloypaz.files.wordpress.com/2017/02/deporte-para-el-desarrollo-y-la-paz-1.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). *Deporte recreación y juego* [En línea]. Recuperado el 10 de septiembre de 2023, desde <https://www.unicef.org/bolivia/media/2341/file/UNICEF-bol-deporte-recreacion-juego.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018, diciembre 4). UNICEF presenta análisis sobre la situación de la infancia en México, avances y retos para la garantía de sus derechos [En línea]. UNICEF América Latina y el Caribe. Recuperado el 21 de junio de 2023, desde <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/analisis-sobre-la-situacion-de-la-infancia-en-mexico>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Hoja de ruta para promover la desinstitucionalización y el retorno a vivir en familia de niños, niñas y adolescentes en instituciones de protección 2019-2023* [En línea]. UNICEF; Seniaf; Gobierno de

- la Republica de Panamá. Recuperado el 13 de diciembre de 2024, desde <https://www.unicef.org/panama/media/3826/file/Hoja%20de%20ruta%20para%20promover%20la%20desinstitucionalizaci%C3%B3n%20y%20del%20retorno%20a%20vivir%20en%20familia%20.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). Cada niña, niño y adolescente tiene derecho a estar protegido y vivir en familia [En línea]. UNICEF México Informe Anual 2020. Recuperado el 20 de octubre de 2023, desde <https://www.unicef.org/mexico/cada-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-y-adolescente-tiene-derecho-estar-prottegido-y-vivir-en-familia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez [En línea]. UNICEF. Recuperado el 13 de diciembre de 2024, desde <https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfoque%20de%20derechos.pdf>
- Forés, A., Gamó, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T., Ligioiz, M., Pardo, F., y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación: El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallegos, C. J. (2006). *Educación en la adolescencia: Sin límites*. Thonsom Ediciones Paraninfo.
- Garbarino, J., y Eckenrode, J. (1997). *Por qué las familias abusan de sus hijos: Enfoque ecológico sobre el maltrato de niños y adolescentes*. Ediciones Granica.
- García, L. P. y Luna, O. M. D. (1999). *Efecto del Entrenamiento de Autoestima y Asertividad Sobre las Conductas de Agresión y Depresión en Menores Maltratadas*.

- Tesis que para obtener el título de licenciadas en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Gerrig, R. J., y Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida* (17ª ed.). Pearson Educación.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades Sociales y Anorexia Nerviosa*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Goldberg, E. (2006). *La paradoja de la sabiduría: Cómo la mente puede mejorar con la edad* (4ª ed.). Crítica.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Gómez, M. C. (2015). Violencia y desempleo entre jóvenes, temas pendientes a resolver: Unfpa [En línea]. La Jornada Sección Política. Recuperado el 14 de julio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2015/08/06/politica/015n2pol>
- González Pastor, L. F., & Ríos M. A. (2020). La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo [En línea]. *Política y Cultura*, (53), 9-38. Recuperado el 13 de febrero de 2025, desde <https://www.redalyc.org/journal/267/26763954001/html/>
- Güell, M. (2006). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Graó.
- Hare, B. (2000). *Sea Asertivo: La habilidad directiva clave para comunicar eficazmente*. Ediciones Gestión.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2023). *Bienestar en la escuela*. Ediciones Morata.
- Hetherington, E. M. y Kelly, J. (2005). *En lo bueno y en lo malo: La experiencia del divorcio*. Paidós Iberica

- Hernández, R. G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 38-77.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Trillas.
- Ibarra, I. A. N. y Romero, M. M. P. (2017). Niñez Y Adolescencia Institucionalizadas en Casas Hogar. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 20(4). Recuperado el 13 de diciembre de 2024, desde <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/62818>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Censo de Alojamiento y Asistencia Social (CAAS) [En línea]. INEGI. Recuperado el 13 de diciembre del 2024, desde: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/caas/2015/doc/caas_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, septiembre 28). Estadística de divorcios 2021 [En línea]. INEGI Sala de Prensa. Recuperado el 8 de julio de 2023, desde <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7653>
- Kröger, C., y Roth, K. (2003). *Escuela de balón: Guía para principiantes*. Editorial Paidotribo.
- La Jornada. (2020, octubre 27). Abusos, una constante en orfanatos, siquiátricos y centros de asistencia social [En línea]. La Jornada Sección Política. Recuperado el 14 de octubre de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2020/10/27/politica/005n1pol>
- Lafuente, B. M. J., y Cantero, L. M. J. (2015). *Vinculaciones afectivas, apego, amistad y amor*. Pirámide.
- Lara, C. M. C., y Silva, T. A. (2002). *Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en Niños y Adolescentes: II*. Tesis que para obtener el título de

- licenciado en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Laurell, A. C. (2014, noviembre 6). La violencia en México, primera causa de mortalidad en hombres jóvenes [En línea]. La Jornada Sección Opinión. Recuperado el 8 de julio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2014/11/06/opinion/a03a1cie>
- Leahey, T. H. (2005). *Historia de la Psicología* (6ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Editorial Biblos.
- Loos, S., y Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho: Expresar y descubrir a través del juego*. Narcea.
- López, O. A. M. (2024). *¡Gracias!*. Planeta.
- Márquez, R. S., y Garatachea, V. N. (Directoras). (2009). *Actividad física y salud*. Ediciones Días de Santos.
- Manteca, V. X. (2008). *Etología clínica veterinaria del perro y del gato* (3ª ed.). MULTIMEDICA.
- Melero, J. C. (2013). Habilidades para la vida: una estrategia para promover la salud y el bienestar infantil y adolescente [En línea]. *Global Education Magazine*, núm. 3. Recuperado el 10 de julio de 2023, desde <http://www.globaleducationmagazine.com/habilidades-para-la-vida-una-estrategia-para-promover-la-salud-el-bienestar-infantil-adolescente/>
- Monjas, C., y González, M. (Directoras). (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Morales, C. M. (2012). *Respuesta de Ansiedad en Niños Maltratados e Institucionalizados*. Tesis que para obtener el título de licenciada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.

- Moreira, M. A., Caballero, M. C., y Rodríguez, M. L. (Coordinadores). (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Vol. 19 (44).
- Morla, B. E. (2002). *Crecimiento y desarrollo: Desde la concepción hasta la adolescencia*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Morris, C. G. y Maisto, A. A. (2001). *Introducción a la psicología* (10ª ed.). Pearson Education.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil* (9ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Munguía, R. A. L. y Romero, H. P. I. (2011). *Asertividad y Autoestima en la Promoción de Resiliencia en Niños Institucionalizados de 6 a 9 años de Edad*. Informe de Prácticas que para obtener el título de licenciadas en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Myers, D. G. (2004). *Psicología* (7ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Nike, Inc. (2012). Designed to move [En línea]. Recuperado el 10 de julio de 2023, desde <https://www.sportsthinktank.com/uploads/designed-to-move-full-report-13.pdf>
- Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca.
- Olivares, E. (2009, agosto 30). Los niños, “el sector más desprotegido” [En línea]. La Jornada Sección Sociedad. Recuperado el 14 de julio de 2023, desde <https://www.jornada.com.mx/2009/08/30/sociedad/033n2soc>
- Omecaña, R., y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física* (3ª ed.). Editorial Paidotribo.
- Organización Mundial de la Salud. (2025). Maltrato infantil [En línea]. Recuperado el 4 de enero de 2025, desde <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud [En línea]. Recuperado el 12 de julio de 2023, desde https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2025). Maltrato infantil [En línea]. Recuperado el 4 de febrero de 2025, desde <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). Salud del adolescente [En línea]. OMS Temas de Salud. Recuperado el 4 de febrero de 2025, desde https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Ortiz, G. G. (2001). *Realización profesional docente*. Editorial Progreso.
- Páez, D., y Blanco, A. (Editores). (2006). *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Parolari, F. (2005). *Psicología de la adolescencia: Despertar para la vida* (3ª ed.). Editorial San Pablo.
- Peñañiel, E., y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editex.
- Quiles, S. M. J., y Espada, S. J. P. (2004). *Educar en la autoestima: Propuesta para la escuela y el tiempo libre*. Editorial CCS.
- Reyes, R. J., y Castro, R. E. (2023). *El futuro en diálogo: Guía para diseñar talleres de educación ambiental*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Reyes-Navia, R. M. (1996). *El juego, procesos de desarrollo y socialización: Contribución de la Psicología*. Magisterio Editorial Aula Abierta.
- Reynoso, E. L., y Seligson, N. I. (2005). *Psicología clínica de la salud: Un enfoque conductual*. Editorial El Manual Moderno.
- Ribes, A. M. D. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Ediciones de la U.

- Rodríguez, F. R. C. (2006). *Taller para la Promoción de Comunicación y Asertividad dirigido a Adolescentes de Primer Grado en una Secundaria Publica*. Informe de Prácticas que para obtener el título de licenciada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Rodríguez, M. R., y Bravo, S. D. (Compiladoras). (2018). *Cultura del buen trato. Hacia la prevención del maltrato infantil*. Lulu.Com; Universidad Metropolitana Vigilada Mineducación.
- Rubio, J. L., y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Gedisa Editorial.
- Sáenz-López, B. P. (1997). *Educación física y su didáctica: Manual para el profesor*. WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, SL.
- Saez, C. J. (Coordinador). (1993). *El educador social*. Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones.
- Salom, A. E., Moreno, M. J. M., y Blázquez, A. M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Editorial CCS.
- Sarlé, P. M. (2005). *Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas.
- Schuler, E. (1998). *Asertividad*. Gaia Ediciones.
- Segura, M. M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Narcea Ediciones.
- Siguán, M. (Coordinador). (1987). *Actualidad de Lev. S. Vigotski*. Anthropos.
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (2024). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [En línea]*. Gobierno de México. Recuperado el 13 de diciembre del 2024, desde:

<https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018>

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2022). Diagnostico Nacional de Centros de Asistencia Social [En línea]. SINDIF Secretaria de Salud. Recuperado el 29 de diciembre de 2024, desde https://sitios1.dif.gob.mx/procuraduriaDIF/wp-content/uploads/2022/09/DNCAS_09_2022.pdf

Smith, M. J. (2017). *Cuando digo no, me siento culpable*. Deboisillo Clave.

Tejerina, L. I. (1996). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones pedagógicas y expresivas*. Siglo XIX.

The Aspen Institute México. (2020). Play Book México [En línea]. Recuperado el 10 de septiembre de 2023, desde http://www.aspeninstitutemexico.org/wp-content/uploads/2020/01/Project_Play_Mexico-Guia_de_Juego_compressed.pdf

Toril, N., y Bondia, N. (2006). *Juega ríe y aprende: La aventura de enseñar y divertirse*. Océano Ámbar.

Trigo, A. E., Álvarez, S. M., Aragunde, S. J. L., García, E. J., Graña, M. I., Fernández, M. D., Maestu, A. J., Pazos, C. J. M., Rey, C. A., Rey, R. C., y Sánchez, G. M. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE Publicaciones.

UNICEF. (2023). Guía metodológica para la atención residencial de la niñez y adolescencia en situación de movilidad [En línea]. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Recuperado el 13 de febrero de 2025, desde <https://www.unicef.org/mexico/media/7521/file/Guia%20Metodo%20Metodol%C3%B3gica%20Cuidado%20Residencial.pdf>

Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea Ediciones.

- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Vygotski, L. S. (1983). *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología* (Vol. CXXIX de la Colección Aprendizaje). España: Visor Distribuciones; Editorial Pedagógica.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV. Psicología Infantil*. Machado Libros; Editorial Pedagógica.
- Wekerle, C., Wolfe, D. A., Cohen, J. A., Bromberg, D. S., y Murray, L. (2019). *Maltrato infantil*. Manual Moderno.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zapata, O. A. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. Editorial Pax.
- Zurita, B. T. (2011). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Ic editorial.

ANEXOS

Anexo 1. Mapa Conceptual de la Actividad Física

Clasificación para entender el juego como una actividad cuyo objetivo principal es el aprendizaje, diferenciándolo de otros conceptos como el deporte o la cultura del movimiento, los cuales persiguen fines distintos.

Actividad física														
es														
La motricidad en tanto función psicológica superior														
<i>y se divide en</i>														
Juego				Deporte					Cultura del movimiento					
<i>su objetivo es</i>				<i>su objetivo es</i>					<i>su objetivo es</i>					
El aprendizaje				La competencia					La salud					
<i>se compone de</i>				<i>se compone de</i>					<i>se compone de</i>					
Juego de motricidad fina como expresión primaria			Juego de motricidad gruesa como expresión primaria			Deporte social		Deporte amateur		Deporte de alto rendimiento		Acondicionamiento físico		
<i>da prioridad a</i>			<i>da prioridad a</i>			<i>da prioridad a</i>		<i>da prioridad a</i>		<i>da prioridad a</i>		<i>da prioridad a</i>		
Procesos cognitivos	Procesos afectivos	Procesos sociales	Procesos cognitivos	Procesos afectivos	Procesos sociales	Procesos motrices	Procesos sociales	Procesos motrices	Procesos motrices	Procesos cognitivos	Procesos motrices	Procesos sociales	Procesos motrices	
<i>que implican</i>			<i>que implican</i>			<i>que implican</i>		<i>que implican</i>		<i>que implican</i>		<i>que implican</i>		
Acopio, desarrollo e intercambio de experiencias conductuales			Acopio, desarrollo e intercambio de experiencias conductuales			Nulo impacto y desgaste físico		Mediano impacto y desgaste físico		Alto impacto y desgaste físico		Mantenimiento y desarrollo sano del cuerpo		
<i>y requiere</i>			<i>y requiere</i>			<i>y requiere</i>		<i>y requiere</i>		<i>y requiere</i>		<i>y requiere</i>		
Puntos de apoyo reales			Puntos de apoyo reales			Reuniones esporádicas		Entrenamientos esporádicos		Entrenamientos constantes y rigurosos		Entrenamientos adecuados		
<i>como</i>			<i>como</i>			<i>por ejemplo</i>		<i>por ejemplo</i>		<i>por ejemplo</i>		<i>por ejemplo</i>		
Tableros o Esquemas	Juguetes	Consolas	Juguetes	Espacios amplios	El mismo cuerpo	Fútbol	Karate	Fútbol	Capoeira	Fútbol	Boxeo	Educación física	Yoga	Envejecimiento activo

Nota. Elaboración propia.

Es importante aclarar que, cuando se menciona que una actividad prioriza determinado proceso (cognitivo, afectivo, social o motriz), se hace referencia precisamente a una prioridad, lo cual no significa que otros procesos no se pongan en práctica. Por ejemplo, al señalar que el deporte de alto rendimiento prioriza los procesos cognitivos y motrices, no se afirma que los procesos afectivos o sociales estén ausentes. Lo que ocurre es que, dado que el objetivo principal del deporte es la competencia, los procesos afectivos y sociales se subordinan a los cognitivos y motrices para lograr un desempeño competitivo. De esta manera, se explica por qué solo se mencionan los procesos que tienen prioridad en cada categoría.

Por otra parte, cabe recordar que, de acuerdo con Novak y Gowin (1988), los mapas conceptuales son estructuras jerárquicas en las que los conceptos más generales y amplios se ubican en la parte superior, mientras que los conceptos más específicos y particulares, como los ejemplos concretos, se colocan en la parte inferior del mapa. En este nivel más bajo, hay un punto importante a destacar en el mapa conceptual: el fútbol se repite como ejemplo para el juego, el deporte y la cultura del movimiento (aunque en este último caso no se menciona explícitamente). Esto sucede porque el fútbol, al igual que otras actividades como la capoeira, el baile, el yoga o el boxeo, puede ajustarse a diferentes categorías de la actividad física dependiendo de su objetivo.

De esta forma, el fútbol puede ser considerado un juego cuando su objetivo es desarrollar aprendizajes y promover los procesos propios del juego. Asimismo, puede clasificarse como un deporte cuando su objetivo principal es la competencia y fomenta los procesos característicos del deporte. Finalmente, el fútbol también puede encajar en la categoría de cultura del movimiento cuando su propósito primordial es preservar la salud de la persona y promueve los procesos asociados a esta categoría.

Anexo 2. Estrategia de enseñanza: Entrenamiento 3.4

Esta estrategia de enseñanza la desarrollé de forma autónoma a lo largo de varios años, a través del trabajo continuo con grupos infantiles y el juego. Precisamente, lo que busca esta estrategia de enseñanza es impulsar el aprendizaje a través del juego, tanto desde el movimiento por parte del instructor o facilitador, como desde el grupo infantil en cuestión. Asimismo, esta iniciativa surge del impulso y los beneficios no solo a nivel físico y motriz, sino también a nivel neuronal (cognitivo, afectivo y social) que se experimentan al mantener una vida físicamente activa.

Esta estrategia, al ser relativamente nueva, está sujeta a ser debatida, ampliada o incluso negada. El mismo nombre de la estrategia (entrenamiento 3.4) puede ponerse en discusión, ya que lo que se buscó, fue mostrar la idea de que la *práctica* en cuatro momentos es lo esencial de este enfoque; es decir, la práctica de los temas o conceptos centrales que se estén trabajando.

A grandes rasgos, esta estrategia de enseñanza se puede entender de la siguiente forma:

Entrenamiento 3.4			
1	2	3	4
Definición teórica o conceptual	Entrenamiento	Definiciones situadas	Reconocer y reorganizar
1° Sesión			2° Sesión

Nota. Elaboración propia.

El entrenamiento 3.4 recibe este nombre debido a que concibe los aprendizajes como objetivos de *entrenamiento* o *práctica* constante, los cuales deben ser experimentados y, de manera paulatina o creativa, dominados. El nombre 3.4 hace referencia a que esta estrategia consta de tres momentos medulares para su ejecución, además de un cuarto momento que se llevará a cabo en la siguiente sesión educativa.

Cabe aclarar que la parte central de dicha estrategia requiere del *juego en movimiento*. Por ello, es indispensable que esta actividad se realice en un espacio que permita movimientos o desplazamientos amplios. Un salón con sillas y otros elementos no es adecuado para su desarrollo; en cambio, un lugar amplio, como una cancha, un campo, un patio, así como el uso de ropa cómoda, son elementos esenciales para su correcta ejecución.

La forma de utilizar esta estrategia se describe a continuación en cuatro puntos:

1. Definición teórica o conceptual.

Este punto es el inicial y está liderado por el agente de enseñanza (facilitador o instructor), quien seleccionará el concepto que necesita *practicar* con un determinado grupo. Como caso hipotético, para este ejemplo se ha seleccionado el concepto de *solidaridad* (aunque en realidad puede ser cualquier concepto o constructo de cualquier nivel educativo, como:

célula, hipotenusa, neutrón, comunicación asertiva, honestidad, disonancia cognitiva, indefensión aprendida, antígeno, aceleración, fuerza, etc., o incluso idiomas).

El facilitador sale del aula con su grupo y se dirige a un patio o espacio amplio, donde previamente ha colocado los materiales necesarios para el juego en movimiento. También puede optar por organizar los materiales con la ayuda del grupo, dependiendo de su preferencia.

El tema o concepto seleccionado debe presentarse al grupo en una hoja, cartel o pizarrón, de manera clara y visible para todos los participantes. La distribución ideal para este propósito es que el grupo forme un círculo.

Como ejemplo hipotético, para ilustrar cada uno de estos puntos, se ha seleccionado la enseñanza de la *solidaridad*. Por lo tanto, en el cartel o pizarrón se escribirá de forma legible y destacada dicho concepto (el cual también podría ser escrito previamente por algún integrante del grupo). A continuación, el facilitador presentará la definición teórica del concepto o conceptos a estudiar y practicar, de la manera que considere más adecuada.

2. Entrenamiento.

Este punto constituye la parte medular de la estrategia. En esta sección, el facilitador debe demostrar creatividad y contar con un cierto bagaje en actividades físicas (juegos, deportes y cultura del movimiento). Esto se debe a que, en esta fase, el facilitador deberá elegir, adaptar o diseñar un juego basado en el movimiento, el cual debe estar lo más relacionado posible con el concepto a enseñar y en el que participen absolutamente todos los integrantes. Lo ideal es que el mismo facilitador participe en el juego, decisión que puede tomarse en función de la actividad, el número de participantes o las condiciones del grupo.

Siguiendo con el ejemplo hipotético de enseñar el concepto de solidaridad, se puede utilizar el siguiente juego. Brevemente, se coloca a todos los participantes en círculo, de pie, y cada uno debe sostener un balón o pelota de diferentes tamaños o materiales. Una vez que todos tienen una pelota en sus manos y están formando un círculo, se les indica que deben lanzar la pelota de forma vertical hacia arriba. Cuando la pelota alcance su punto más alto, todos deberán moverse un lugar hacia la derecha e intentar atrapar la pelota de la persona que estaba a su lado mientras esta desciende. Se otorga un punto grupal cuando absolutamente todos los participantes logran atrapar su pelota y ninguna toca el suelo.

Además, se les indica que el grupo debe ponerse de acuerdo sobre cuándo lanzar las pelotas, la altura del lanzamiento, la dirección del movimiento (derecha o izquierda), entre otros aspectos. Asimismo, el grupo puede detenerse en cualquier momento para brindarse retroalimentación o recomendaciones que les permitan cumplir con la tarea de manera exitosa.

La siguiente indicación es la más importante en esta sección del entrenamiento. Si no se proporciona, existe el riesgo de que el juego aplicado se quede únicamente en una actividad que fomenta la movilidad, sin alcanzar un aprendizaje significativo. La indicación para el grupo es la siguiente: deben prestar atención para identificar *dónde*, *cómo* o *cuándo* pueden

observar o experimentar el concepto que se está entrenando (en este caso, la solidaridad) representado dentro del juego. Esta indicación debe darse siempre, independientemente de la actividad física elegida o del concepto a estudiar, ya que no se debe perder de vista el objetivo principal: desarrollar un aprendizaje vinculado o representado a través de una actividad física. Precisamente, esta indicación ayudará a centrar la atención de los participantes en dicho objetivo de enseñanza-aprendizaje mientras juegan.

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, se requiere creatividad por parte del facilitador para ajustar las reglas del juego de acuerdo con los conceptos que se deseen enseñar, entrenar o practicar. Asimismo, es necesaria la creatividad para utilizar los materiales disponibles (balones, pañuelos, aros, platos y conos de entrenamiento, costales, colchonetas, gises, materiales reciclados, etc.) y organizar los espacios o ejercicios en función de lo que se está enseñando.

3. Definiciones situadas.

Este punto puede entenderse como la conclusión de la estrategia, ya que aquí es el grupo quien dirige esta parte. Lo que se busca es que los participantes brinden su propia versión de la definición del concepto que se está revisando. En este sentido, es necesario que las personas hagan un esfuerzo por verbalizar y expresar su definición a partir de lo que experimentaron durante el juego, sin importar que las ideas se repitan. En esta fase, se valora la voz, la participación y la valentía de cada persona al expresarse frente al grupo, incluso si las ideas son similares.

Cabe mencionar que esta parte de *definiciones situadas* se deriva del paradigma de la cognición situada, el cual sostiene que “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006, p. 19). De este modo, las actividades de las personas, inmersas en comunidades de práctica, son el núcleo de la enseñanza situada. Aquí, el aprender y el hacer deben aparecer de forma recíproca en un contexto específico y en situaciones reales, donde las interacciones con otros llevan a recrear o reformular el conocimiento, ya sea en el pasado, presente o futuro. Así, la enseñanza situada promueve prácticas educativas auténticas y significativas (Díaz Barriga, 2006).

Retomando esta tercera parte del entrenamiento 3.4, es fundamental comprender que las actitudes del facilitador y del grupo pueden facilitar u obstaculizar la expresión de ideas en público. Por ello, es esencial brindar confianza (y orientación, si es necesario, según el concepto revisado), pero nunca evidenciar de manera agresiva o humillante que alguna idea estuvo equivocada. Habrá tiempo en el aula o durante el proceso de la sesión para aclarar dudas o conceptos sesgados que se hayan expresado. En este momento, lo más importante es fomentar la confianza para expresar ideas, emociones, propuestas y reflexiones en público, confiando en las experiencias de los participantes y en cómo las están reformulando para definir y comprender el concepto estudiado.

Siguiendo con el ejemplo hipotético del concepto de solidaridad, al finalizar el juego, el grupo se reúne en círculo y se les muestra nuevamente el pizarrón o cartel con el concepto a la vista de todos. Se les indica que cada persona debe reflexionar sobre cómo observó o

experimentó la solidaridad durante la actividad. El facilitador puede dar ejemplos de lo que observó o permitir que el grupo inicie la discusión, dependiendo de cómo perciba la dinámica del grupo. Para orientar la reflexión, se puede preguntar: “¿En qué momento o cómo experimentaron o reconocieron la solidaridad en el juego que acabamos de realizar?”. Cada persona construye y expresa su definición, participando todos los integrantes en el orden que sea. Algunas respuestas pueden incluir:

“Solidaridad es cuando tienes que poner atención para ver cómo está el otro, por ejemplo, teníamos que ver cómo venía la pelota del otro para poder atraparla”.

“Solidaridad es poner atención al otro”.

“Solidaridad es cuando miras a los demás y tratas de entender cómo están y qué necesitan, o en qué podemos ayudarlos”.

“La solidaridad la vi cuando tratábamos de entender cómo lanzaban la pelota los demás, o cuando intentábamos ayudar al compañero para que la lanzara mejor”.

Todas las respuestas deben ser escuchadas con respeto.

Como se mencionó, si las definiciones del grupo están muy alejadas del concepto, el facilitador puede orientar de manera grupal hacia la definición teórica del concepto practicado. Más adelante, en el aula o en sesiones posteriores, se podrán aclarar y negociar conceptos para guiar los aprendizajes del grupo.

Esta parte culmina agradeciendo las respuestas de los participantes y asignándoles la siguiente tarea para la segunda sesión o clase programada con el mismo grupo. La tarea consiste en observar su vida cotidiana y traer, para la siguiente sesión, uno o varios ejemplos de cómo experimentaron, observaron o aplicaron la solidaridad (o cualquier otro concepto) en su vida diaria y en los lugares donde se encuentren.

Las definiciones situadas, por su naturaleza, pueden ser muy variadas, y precisamente ahí radica su riqueza. Al formular definiciones a partir de una experiencia compartida (el juego, en este caso), los participantes pueden aprender mucho de las ideas expresadas por los demás y reformular sus propias construcciones cognitivas dentro de dicha comunidad de práctica. Sin embargo, es crucial aceptar y agradecer todas las respuestas, y solo cuando las ideas estén muy alejadas del concepto, ayudar a orientarlas (negociar conceptos) a través de la experiencia vivida. De esta manera, el aprendizaje quedará anclado a una experiencia reciente y significativa.

Como puede observarse, en este punto culminante de la estrategia, el facilitador encontrará una riqueza conceptual en las ideas que los participantes expresen a partir de sus experiencias en el juego. Por ello, es fundamental mostrar sensibilidad y respeto para valorar cada una de las participaciones.

4. Reconocer y reorganizar.

En este punto, lo que se busca esencialmente es recordar y retomar los aprendizajes experimentados en la sesión anterior, para que, con el tiempo transcurrido, se pueda realizar un ejercicio de reconocimiento y reorganización de aquello que se ha vivido de manera real y situacional en otros contextos.

Este cuarto punto de la estrategia, como puede entenderse, se aplica en la sesión siguiente. Preferentemente, debe retomarse al inicio de la sesión y, como sugerencia, puede abordarse con las siguientes preguntas:

“¿Recuerdan el concepto que entrenamos la sesión pasada?”

“¿Algunas personas pueden expresar su definición de dicho concepto?”

“¿Quieren modificar de alguna forma la definición que dieron del concepto?”

“¿En qué otros lugares cotidianos experimentaron el concepto revisado?”

“¿Encontraron algo más con respecto a dicho concepto?”

Después de estas preguntas para reactivar los conocimientos previos, todos los participantes deben compartir ejemplos reales u observaciones de sus vidas, explicando cómo percibieron el concepto y si la definición que habían construido ha cambiado con la nueva información acumulada desde la última sesión hasta la presente.

Continuando con el ejemplo hipotético del concepto de solidaridad, en ocasiones los grupos expresan ideas como:

“Yo pude ver la solidaridad cuando mi mamá estaba muy feliz, y mi tía también se puso feliz con ella y se abrazaron”.

“Yo creo que fui solidaria con mi hermano cuando estaba preocupado por un examen. Sé lo que es estar preocupada, así que le dije que no lo molestaría ese día, solo ese día”.

Las ideas, ejemplos y experiencias que el grupo comparte revelan cómo lograron comprender el concepto entrenado o practicado en la sesión anterior. Esto es fundamental para que el facilitador pueda evaluar las concepciones del grupo y decidir si es necesario continuar practicando dicho concepto o avanzar hacia nuevos aprendizajes.

En términos generales, el Entrenamiento 3.4 es una estrategia de enseñanza que busca utilizar todos los recursos del participante (cognitivos, afectivos, sociales y motrices) para integrarlos y anclarlos al desarrollo de aprendizajes a través del juego en movimiento.

Anexo 3. Consentimiento informado del taller

Formulario de consentimiento para el taller de comunicación asertiva

Estimado (a) padre/madre/cuidador o cuidadora

Le solicitamos permiso, para la participación y la recopilación de datos de los y las participantes menores de edad en el taller que se impartirá en su institución, durante el mes de octubre al mes de noviembre, el cual será impartido por el psicólogo por la UNAM, Erik Cedillo Rodríguez. Dicho taller tiene el objetivo de fomentar la comunicación asertiva para uso en ambientes cotidianos.

Asimismo, le informamos lo siguiente:

- Los y las participantes formarán parte de un taller de 10 sesiones.
- En la primera y última sesión, se aplicarán evaluaciones psicométricas para conocer el “estilo de comunicación” y la “autoestima” de cada participante.
- Dichas evaluaciones se utilizarán exclusivamente para el estudio relacionado con este taller.
- Las fotografías y demás material audiovisual de las actividades se emplearán únicamente para fines de investigación (no se tomarán fotografías de los rostros de los participantes).
- La participación en el taller y sus evaluaciones es totalmente voluntaria.
- Los y las participantes pueden retirarse en cualquier momento o decidir no participar en las evaluaciones.

Por favor, marque con una x las siguientes casillas, si está de acuerdo con los siguientes enunciados:

- Yo (padre/madre/ cuidador o cuidadora) he conversado lo anterior con el menor bajo mí responsabilidad y me he asegurado de que entiende el objetivo de este taller.
- Yo (padre/madre/ cuidador o cuidadora) estoy de acuerdo con que el menor bajo mí responsabilidad pueda participar en el taller de acuerdo a todas las condiciones aquí expresadas.

Nombre del (la) participante menor de edad

Lugar y fecha

Firma

Nombre del padre/madre/cuidador o cuidadora

Lugar y fecha

Firma

Anexo 4. Cartas descriptivas del taller de comunicación asertiva

Sesión 1

Tema: Introducción, evaluación (pretest).

Contenidos: Resumen del temario del taller.

Objetivo: Hacer un primer acercamiento a los y las participantes del taller, además de aplicar el pretest.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Los y las participantes se conocerán superficialmente entre sí y con el instructor.	➤ Presentación.	En el aula Ninguno	5 min.
Los y las participantes conocerán sucintamente el tema que se entrenará en el taller.	➤ Introducción.	En el aula Ninguno	5 min.
Los y las participantes responderán dos test psicológicos.	➤ Evaluación, escala de asertividad. ➤ Evaluación, escala de autoestima para adolescentes.	En el aula Cuadernillo, hoja de respuestas y lápiz, cada uno por persona	40 min.
Los y las participantes comprenderán los temas del taller y su relevancia.	➤ Exposición del temario.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el aula Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- **Presentación.**
Se saludará de forma relajada persona por persona, preguntando por su nombre y dándoles la bienvenida al taller.
- **Introducción.**
De forma sencilla y directa se explicará que la comunicación asertiva también es una materia muy relevante para ayudar a las personas a desenvolverse en sociedad.
- **Evaluación, escala de asertividad. Y escala de autoestima para adolescentes.**
Se explicará que dichas escalas no son una evaluación que afectará las calificaciones o ninguna otra esfera dentro de la casa hogar, ya que dicha información se tratará de forma confidencial y de uso exclusivo para esta investigación. Se les entregará el cuadernillo y la hoja de respuestas, se leerán las instrucciones conjuntamente y se procederá a contestar las escalas.
- **Exposición del temario.**
Se le dará a cada persona el cuadernillo del taller para participantes, donde se les presentará el temario, para exponerlo y hablar brevemente de cada tema y la relevancia que estos tienen en la vida cotidiana.
- **Cierre.**
Se realizará una despedida relajada persona a persona y por sus nombres, agradeciéndoles por su participación.

Sesión 2

Tema: Autoestima

Contenidos: Autoestima positiva y negativa. Los derechos asertivos.

Objetivo: Los y las participantes conocerán la relación de la autoestima con los derechos asertivos que cada persona tiene.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes valorarán las características personales, tanto positivas como negativas.	➤ Dinámica de autoestima: Cómo soy yo.	En el patio Cuadernillo del taller para participantes	15 min.
Los y las participantes comprenderán lo que es la autoestima a través de los derechos asertivos.	➤ Juego de la autoestima.	En el patio 2 balones de fútbol 8 conos de fútbol	20 min.
Los y las participantes conocerán la importancia de sus derechos asertivos.	➤ Reflexión.	En el patio Cuadernillo del taller para participantes	15 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

➤ Presentación.

Se saludará de forma relajada persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les preguntará si es que dicho tema lo pueden reconocer en su vida diaria.

➤ Dinámica de autoestima: Cómo soy yo.

Todos los participantes se forman en una sola línea a la mitad del lugar donde estén. Cada participante debe tener su cuadernillo del taller a la mano, así como un lápiz.

El instructor mencionará diferentes aspectos de la autoestima. Cada persona deberá evaluar cómo: positivo (si la persona considera que se desenvuelve satisfactoriamente en esta dimensión) o negativo (si la persona considera que se desenvuelve insatisfactoriamente en esta dimensión).

El instructor leerá las dimensiones: la salud, los estudios, mi aspecto físico, cómo me relaciono con los demás, mi personalidad, cómo me ven los demás.

Ante cada dimensión, el grupo que está en fila primero anota con una marca en su cuadernillo, después da tres saltos al lugar de su respuesta (izquierda/positiva, derecha/negativa). De esta forma se procede con cada dimensión. Al final, en grupo, se desarrolla la reflexión de las respuestas.

➤ Juego de la Autoestima.

Se divide al grupo en dos equipos. Los integrantes de un equipo se colocan en línea recta, pero a una distancia de 5 a 6 metros. El otro equipo se coloca de igual forma. La estructura de los equipos es como la de las carreras de relevos, donde cada integrante llega al siguiente integrante, pero en lugar de darle una estafeta, le dará un mensaje que el instructor le haya dado solo a los primeros integrantes de cada equipo. El reto es que, entre cada equipo, llegue un mensaje (un derecho asertivo) de forma íntegra desde el primer integrante hasta el último integrante (a manera de teléfono descompuesto). Sin embargo, el traslado del primer integrante al segundo integrante

será conduciendo un balón de fútbol y esquivando obstáculos en el camino. Al llegar al segundo integrante, le pasará el balón de fútbol, pero también el mensaje (un derecho asertivo). De forma consecutiva, pasarán así hasta llegar al último integrante. El último integrante dirá el mensaje en voz alta para compararlo con el primer mensaje. Se irán anotando puntos por cada mensaje correctamente transmitido. El equipo con más puntos ganará.

Posteriormente, se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión, y ahora cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

- Cierre.
 - Todo el grupo forma un círculo.
 - La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
 - Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 3

Tema: Habilidades Sociales

Contenidos: La importancia de las habilidades sociales. La comunicación asertiva, agresiva y pasiva.

Objetivo: Los y las participantes entenderán la importancia de las habilidades sociales y los tres tipos de comunicación.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes explorarán alternativas para controlar sus primeros pensamientos o emociones.	➤ Dinámica de autoestima: Todo depende.	En el patio 1 balón de fútbol Una portería Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes explorarán los pros y contras de contar con habilidades sociales.	➤ Dinámica: Las habilidades sociales en mi vida.	En el aula y en el patio Trozos de cartulina de 10 por 30 cm, uno por persona Plumones	20 min.
Los y las participantes experimentarán las habilidades sociales a través de un juego.	➤ Juego de las habilidades sociales.	En el patio 1 balón de fútbol por persona 8 conos de fútbol	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- Presentación.

Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si es que dicho tema lo pueden reconocer en su vida diaria.

- **Dinámica de autoestima:** Todo depende.
Se sale al patio, se les indica que a cada participante se le tirará un penalti. Se divide al grupo en dos equipos. La indicación es que todas las personas, sin excepción, deberán de tirar una vez y también parar una vez un penalti. El equipo que gane en los penaltis podrá poner un reto físico al otro equipo (uno, dos o tres minutos de plancha, por ejemplo). Una vez en la portería y ya listos los equipos, se les da otra indicación: de forma individual, deberán de poner atención a sus pensamientos durante el penalti, ya que esos pensamientos serán expuestos posteriormente. Para este punto, cada participante, después de pasar a parar su penalti, deberá de escribir los pensamientos, juicios, opiniones, etc., en su cuadernillo del taller. Después, con el cuadernillo del taller, se expondrán algunos casos de quienes quieran exponerlos.
- **Dinámica:** Las habilidades sociales en mi vida.
 - ❖ En el aula, se abordará el tema de las habilidades sociales: qué son y a qué se refieren, en analogía a lo que son las matemáticas o la biología en la escuela.
 - ❖ Asimismo, se abordará el concepto de comunicación asertiva, pasiva y agresiva.
 - ❖ Después de abordar dichos temas, se saldrá del aula con todo el grupo para realizar una pequeña competencia. En el patio, se dividirá al grupo en dos equipos, y cada equipo se pondrá frente al otro. Jugarán "piedra, papel y tijeras", pero deberán responder grupalmente, es decir, ambos equipos tendrán 5 segundos para ponerse de acuerdo y decidir cómo responder (piedra, papel o tijeras) sin que el otro equipo se entere. Las respuestas grupales deberán ser de la siguiente manera: si deciden responder con piedra, deberán aglomerarse todos juntos; si deciden responder con papel, deberán tomarse de las manos para formar una línea; si deciden responder con tijeras, deberán formar una "X" con todos los integrantes.
 - ❖ Ahora comienza la competencia. Después de que cada equipo se haya puesto de acuerdo en cómo responder, al silbatazo deberán mostrar su respuesta grupal. El equipo ganador recibirá dos puntos. Un punto es una cartulina con palabras clave para formar un enunciado (lo cual se realizará en el aula). De esta forma, el equipo ganador recibirá dos cartulinas con palabras clave. El equipo que logre obtener más puntos (cartulinas con palabras clave) será el ganador.
 - ❖ Esta actividad termina cuando ya no haya más puntos (cartulinas) por repartir. Siempre se debe cuidar que ningún equipo se burle del equipo que ha perdido. Por el contrario, ambos equipos deberán felicitar y aplaudir el esfuerzo del otro equipo.
 - ❖ Los equipos regresan al aula con sus puntos. En el aula, separados en los mismos equipos, ahora deberán ir descifrando los enunciados de cada cartulina para escribirlos allí mismo. Cada equipo se pondrá de acuerdo de forma autónoma para resolver esto, pero se les podrá sugerir que los equipos se subdividan en dos o tres integrantes para que así descifren cada enunciado. Cuando ya estén escritos todos los enunciados, cada equipo expondrá ante los demás lo que significa cada enunciado, definiendo si se trata de una ventaja de tener habilidades sociales o de una desventaja de no tenerlas.

- ❖ Por último, después de haber aclarado todas estas ideas, se les pide que cierren los ojos y piensen en su vida, en su escuela, su familia, sus amistades, etc., y reflexionen si esas ventajas que se acaban de revisar pueden ayudarles en su vida. Se les pide abrir los ojos y, quien esté dispuesto a compartir dicha reflexión, lo podrá hacer.
- Juego de las Habilidades sociales.
Se delimita un área de 5 o 10 m². Se le da un balón a cada participante; nadie puede estar fuera del área. El instructor formará equipos: el primer equipo solo tendrá un miembro, el segundo equipo tendrá dos miembros, el tercer equipo tres, y así sucesivamente. Se hace la aclaración de que los equipos con pocos integrantes representan a personas con pocas habilidades sociales, mientras que los equipos con muchos miembros representan a personas con más habilidades sociales. Por ello, en equipos se deben cuidar a sí mismos de que no salgan sus balones fuera del área. Gana el equipo que, al final, tenga un participante con su balón dentro del área. Se indica que todas las personas deberán estar siempre en movimiento, desplazándose con el balón en los pies. Cuando el instructor grite "comunicación agresiva", todos deberán moverse lo más rápido posible por el área. Si se grita "comunicación pasiva", solo podrán desplazarse moviendo el balón con el pie izquierdo. Si se grita "comunicación asertiva", deberán moverse de la forma más cómoda posible. Cuando se grite "habilidades sociales", ahora empezarán a sacar los balones de los demás fuera del área, al mismo tiempo que protegen los suyos. Gana el equipo que tenga a una persona con su balón dentro del área. Se pide al grupo poner atención a la estructura del juego para poder identificar las habilidades sociales en la misma actividad, ya que de eso se hablará posteriormente.
Se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión y, ahora, cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.
- Cierre.
 - Todo el grupo forma un círculo.
 - La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
 - Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 4

Tema: Diferentes respuestas a una misma situación.

Contenidos: La comunicación asertiva, agresiva y pasiva, como posibles respuestas.

Objetivo: Los y las participantes identificarán los tres tipos de comunicación con los que pueden contar en determinado momento.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes diferenciarán entre los hechos reales y las interpretaciones subjetivas.	➤ Dinámica de autoestima: Piensa bien y acertarás.	En el patio Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes reflexionarán sobre las consecuencias que pueden tener cada uno de estos estilos de comunicación (asertivo, agresivo, pasivo).	➤ Dinámica: Juego de roles para la comunicación asertiva, pasiva y agresiva.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes Lápices o plumas para cada integrante	20 min.
Los y las participantes comprenderán, a través de un reto, los diferentes estilos de respuesta (comunicación asertiva, pasiva y agresiva).	➤ Juego de la Comunicación.	En el patio 4 balones de fútbol en total	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- **Presentación.**
Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si es que dicho tema lo pueden reconocer en su vida diaria.
- **Dinámica de autoestima: Piensa bien y acertarás.**
Se divide al grupo en 4 equipos, con una cantidad de integrantes equilibrada. Dos equipos realizarán un partido de fútbol, sin portero y llevando la cuenta de los goles. El partido sólo durará 5 minutos. Al mismo tiempo, se trabaja con los dos equipos que quedan en la banca. Con los dos equipos que están en la banca, se trabaja la siguiente dinámica: se les pedirá que piensen en alguna situación desagradable que hayan experimentado en el fútbol o en la vida en general; en el cuadro que está en el cuadernillo, explicarán sus primeros pensamientos, así como sus posibles explicaciones. Cuando pasen 5 minutos, los equipos que estén practicando fútbol ahora pasan con el instructor para trabajar de la misma manera. Y ahora los equipos que estaban realizando la dinámica pasan a practicar fútbol, pero con la instrucción de que ahora piensen en otras explicaciones cuando existan sucesos conflictivos. Por último, se les indica que los equipos ganadores podrán poner un reto físico al otro equipo (lagartijas, burpees, uno o dos minutos en plancha, etc.).
- **Dinámica: Role play para la comunicación asertiva, pasiva y agresiva.**
 - ❖ Se les explica que la comunicación es una herramienta muy poderosa, la cual se debe aprender a manejar e identificar, tanto en uno mismo como en las demás personas.
 - ❖ Se explica que a continuación se ejemplificará lo que es la comunicación asertiva, agresiva y pasiva. Por lo que deberán poner atención a todos los detalles de los siguientes diálogos.
 - ❖ Dos instructores van a representar las siguientes tres situaciones:
Representación A: Agresiva

Situación: Un instructor ha fallado un penalti en un partido importante, por lo que al día siguiente llega un poco desanimado con un amigo y le cuenta lo sucedido.

Instructor 1: (un instructor llega cabizbajo con el otro instructor y le dice) Hola.

Instructor 2: Hola, ¿cómo estás?

Instructor 1: Pues la verdad no me siento bien, ayer tuve un partido importante y al último momento fallé un penalti y perdimos.

Instructor 2: (riéndose burlescamente dice lo siguiente) Pues claro, si tienes dos pies izquierdos, me sorprende que te hayan dejado tirar, si eres un tronco.

Instructor 1: (enojado y gritando responde) No sé para qué te conté, ya déjame en paz, ya me voy.

Instructor 2: (riendo sigue insultando) Sí, y no te vayas a caer tú solo.

- ❖ ¿Cuál ha sido la manera en que respondió el instructor 2: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma agresiva. Pues se ha atacado al instructor 1, por lo cual éste se ha enojado. No le importó cómo se sentía el instructor 1, no hizo ninguna propuesta de ayuda, por el contrario, lo ofendió y se burló en todo momento. ¿Cómo reaccionó el instructor 1 ante la comunicación agresiva? De forma agresiva también, por lo que es probable que se enojen los dos aún más. ¿Creen que en un futuro le vuelva a contar lo que le sucede a una persona que suele usar comunicación agresiva? No, porque uno no se puede sentir seguro o en confianza ante una persona que suele usar comunicación agresiva para relacionarse con los demás.

- ❖ Representación B: Pasiva. Misma situación.

Instructor 1: (un instructor llega cabizbajo con el otro instructor y le dice) Hola.

Instructor 2: Hola, ¿cómo estás?

Instructor 1: Pues la verdad no me siento bien, ayer tuve un partido importante y al último momento fallé un penalti y perdimos.

Instructor 2: (viendo su celular, sin ponerle atención al instructor 1, responde) Ah, ya, qué mal. Bueno, pues qué mala suerte. (Sigue mirando su celular, sin tomar en cuenta al instructor 1.)

Instructor 1: (triste y cabizbajo, responde) Sí, ya me voy. (Se va caminando.)

Instructor 2: (viendo todavía su celular, e ignorando al instructor 1, dice) Sí, sí, sí, sí.

- ❖ ¿Cómo ha respondido el instructor 2, de forma: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma pasiva. Pues ignoró constantemente al instructor 1, no le puso atención ni valor a la experiencia del instructor 1. ¿Cómo reaccionó el instructor 1 ante la comunicación pasiva? De forma pasiva también, por lo que es probable que nadie exprese más sus ideas o emociones, ya que ante el desinterés del instructor 2 no se siente la confianza de ahondar en la situación. ¿Creen que en un futuro se le vuelva a contar lo que sucede a una persona que suele usar comunicación pasiva? No, porque es como hablar a la pared, ya que no hay interés ni respuesta que pueda construir o apoyar la experiencia de la cual se está hablando.

❖ Representación C: Asertiva. Misma situación.

Instructor 1: (un instructor llega cabizbajo con el otro instructor y le dice) Hola.

Instructor 2: Hola, ¿cómo estás?

Instructor 1: Pues la verdad no me siento bien, ayer tuve un partido importante y al último momento fallé un penalti y perdimos.

Instructor 2: (viéndolo a los ojos y poniendo atención a lo que le cuenta el instructor 1, responde) Vaya, qué mala noticia, pero un resultado no define lo que tú eres. Es más, anotar un penalti es algo difícil, pero tuviste el valor de intentarlo. Oye, si quieres, te ayudo a entrenar, vamos en este momento.

Instructor 1: (sorprendido y alegre responde) ¡En serio! ¿Me ayudarías, crees que pueda mejorar? Oye, pero, antes que nada, gracias por tus palabras.

Instructor 2: (sonriendo responde) De nada, y claro, cualquiera que entrene puede seguir mejorando. Yo tengo tiempo ahora, si tú tienes tiempo, podemos ir a entrenar.

Instructor 1: (alegre responde) Muchas gracias por tu tiempo y tu confianza, vamos entonces.

❖ ¿Cómo ha respondido el instructor 2, de forma: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma asertiva. Pues escuchó atentamente al instructor 1, le puso atención y le dio valor a la experiencia del instructor 1, además de que desde sí mismo realizó una propuesta de ayuda, una propuesta que no puso en peligro ni a él ni al otro, y desde la que él podía apoyar a la otra persona. ¿Cómo reaccionó el instructor 1 ante la comunicación asertiva? De forma asertiva y alegre, por lo que es probable que la persona pueda ahondar en su experiencia y pueda verbalizar lo que le ocurrió, ya que con la comunicación asertiva se puede crear un ambiente de confianza para hablar objetivamente y sin juzgar a nadie por lo sucedido. ¿Creen que en un futuro se le vuelva a contar lo que sucede a una persona que suele usar comunicación asertiva? Sí, porque una persona que usa comunicación asertiva puede hablar objetivamente a los demás, puede construir y apoyar de forma honesta, así como opinar sin juzgar a los demás, por lo que siempre será de gran ayuda hablar con una persona que suele usar comunicación asertiva.

❖ Después del role play, se revisa la Ficha A (que se encuentra en el cuadernillo del taller para participantes) y un lápiz a cada integrante. Después de que la hayan contestado, se explica a qué tipo de comunicación corresponde cada respuesta.

➤ **Juego de la Comunicación.**

Se divide al grupo y se forman dos equipos con la misma cantidad de integrantes. Cada equipo se forma en círculo, así que cada equipo se pone en posición de lagartijas entrelazadas (con las manos al piso, pero con la parte dorsal de los pies apoyados en la espalda alta del compañero de al lado). En esa posición, se les indica que ganará el equipo que haga más puntos; un punto es cuando el balón pasa por las manos de cada integrante para llegar al lugar de origen. Pero se les advierte, de tres indicaciones: cuando el instructor grite “comunicación agresiva” todos deberán de hacer una lagartija hasta el piso y después continuar pasando el balón. Cuando el instructor grite “comunicación pasiva” deberán de pasar el balón de forma intermitente (saltándose a

una persona). Y cuando grite “comunicación asertiva” deberán de pasar el balón de forma continua por cada persona hasta llegar a la persona inicial. Ambos grupos atenderán las mismas reglas. Por último, se les pide poner atención en cómo se van comunicando sus compañeros. Se inicia el juego y se van anotando los puntos para ver quién ganará.

Se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión y ahora cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

- Cierre.
 - Todo el grupo forma un círculo.
 - La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
 - Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 5

Tema: Dar y recibir cumplidos.

Contenidos: Los cumplidos como una forma de comunicación asertiva.

Objetivo: Los y las participantes practicarán cómo dar y recibir correctamente un cumplido de forma honesta.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Que los y las participantes reconozcan mutuamente sus aptitudes personales.	➤ Dinámica de autoestima: Tarjeta amarilla y tarjeta blanca.	En el patio Tarjetas blancas y amarillas para cada participante Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes se aproximarán a expresar de forma auténtica y honesta cumplidos a los demás integrantes.	➤ Dinámica: Círculo de los cumplidos.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	20 min.
Los y las participantes experimentarán los cumplidos para poderse mover.	➤ Juego de los Cumplidos.	En el patio 4 balones de fútbol 10 conos de fútbol 10 paliacates	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- Presentación.

Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si es que dicho tema lo pueden reconocer en su vida diaria.
- Dinámica de autoestima: Tarjeta amarilla y tarjeta blanca.

Se divide al grupo en dos equipos, quienes comenzarán a practicar fútbol. Después de haber jugado durante 5 minutos, se sacará a la mitad de los integrantes de cada

equipo para trabajar con ellos. Con los equipos que están fuera, se trabajará lo siguiente: deberán escoger un enunciado del cuadernillo que los represente o, en su caso, podrán reformular un enunciado propio en el cual enaltezcan algo de sí mismos ("soy muy buen portero", "me esfuerzo mucho por mi equipo", "soy amable con mis compañeros y con los contrarios", etc.).

Una vez que cada persona haya elegido o formulado un enunciado que lo represente, deberá pasar al frente del grupo y decir en voz clara y fuerte su enunciado. Los demás, que están escuchando a esta persona, deberán sacar una tarjeta amarilla si creen que la persona está exagerando, o una tarjeta blanca si creen que la persona está en lo correcto con su enunciado. Así, pasará cada persona al frente del grupo.

Cuando se les dé la calificación con tarjeta amarilla o blanca, se reflexionará con la persona que hizo la afirmación. Se les recordará que siempre habrá comentarios a favor o en contra de nuestra persona, pero que a pesar de ellos debemos mantenernos firmes en nuestros enunciados o afirmaciones.

Quienes saquen una tarjeta blanca podrán participar para explicar su puntuación. De igual forma, quienes saquen tarjeta amarilla podrán explicar su respuesta. Dicha explicación debe ser siempre desde el respeto y el apoyo para mejorar, lo cual debe cuidar el instructor.

Al terminar con estos equipos, se pasará a los siguientes equipos para hacer la misma dinámica. Los que estaban haciendo la dinámica pasarán a practicar fútbol.

➤ **Dinámica: Círculo de los cumplidos.**

1. Se reúne al grupo en un círculo, preferentemente sentados. Se explica a detalle cómo dar un cumplido (se revisará el cuadernillo del taller para participantes). Luego, se les explica cómo se puede responder a un cumplido (asertivamente, agresivamente o pasivamente).
2. Se inicia con el Círculo de los cumplidos. Alguien comienza dando un cumplido a su compañero de la derecha, y así sucesivamente hasta regresar al inicio. Deberán recibir su cumplido de forma asertiva (mirando a los ojos y, con voz fuerte y clara, decir "gracias"). Se pueden hacer dos o tres rondas en orden diverso para que el grupo tenga la oportunidad de entrenar sus palabras.
3. Después de recibir los cumplidos, se pregunta al grupo: ¿Cómo los hicieron sentir los cumplidos que recibieron? ¿Qué emociones despertó en ustedes?
4. Por último, tres personas al azar deberán hacer un cumplido al instructor, quien responderá a sus cumplidos de forma asertiva, agresiva y pasiva. Al finalizar, con la ayuda del grupo, se analizan las formas en las que el instructor recibió los cumplidos, así como las consecuencias de cada tipo de respuesta.

➤ **Juego de los Cumplidos.**

Se delimita un área de 10 metros cuadrados. Dentro de ella se colocan de forma aleatoria conos, platos y balones. Se forman dos o más equipos, cada uno con el mismo número de integrantes. A cada equipo se le pide que elija un representante, quien será el "robot", y éste deberá estar con los ojos vendados. Cada equipo debe desarrollar un lenguaje para su robot, ya que la meta es que el robot recoja los objetos tirados y los lleve a su equipo. El equipo que acumule más elementos será el ganador. El robot no puede ver, por lo que su equipo le gritará las instrucciones. El lenguaje que se desarrolle para el robot debe ser el siguiente: "feliz" significa caminar derecho, "te quiero" significa agacharse y tomar un objeto, "eres importante" significa moverse a la derecha, etc. Cada equipo desarrolla su propio lenguaje para su robot,

pero siempre utilizando cumplidos o palabras positivas. Se les da tiempo para que los robots aprendan su lenguaje.

Cuando los robots estén listos, se inicia el juego. Se contabiliza quién ha acumulado más objetos. Después, se les pregunta a los robots cómo se sintieron con las palabras que les gritaba su equipo.

Finalmente, se forma el grupo en un círculo, se retoma el tema de la sesión y ahora cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

- Cierre.
 - Todo el grupo forma un círculo.
 - La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
 - Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 6

Tema: Pedir favores.

Contenidos: Los favores como comunicación asertiva.

Objetivo: Los y las participantes aprenderán a solicitar favores de forma asertiva, al mismo tiempo que comprenderán que las personas tienen el derecho de negar a dicha solicitud.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Que los y las participantes aprecien los comentarios positivos que pueden venir de otras personas.	➤ Dinámica de autoestima: El apoyo también puede venir de fuera.	En el patio Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes aprenderán a formular peticiones de forma asertiva a otras personas.	➤ Dinámica: Los favores de la vida.	En el aula Ninguno	20 min.
Los y las participantes ejercitarán la expresión de favores para cumplir un reto.	➤ Juego de los Favores.	En el patio Un balón de fútbol para cada persona. Un cono de fútbol para cada persona.	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- Presentación.

Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si pueden reconocer dicho tema en su vida diaria.
- Dinámica de autoestima: El apoyo también puede venir de fuera.

Se forma al grupo en círculo y de pie. El instructor deberá tener un balón de fútbol. El instructor pondrá el ejemplo de la actividad: le hace un pase a la persona que está exactamente delante de él, pero el pase deberá ser con la pierna menos hábil

(izquierda o derecha). Cuando la persona ya tiene el balón bajo su control, ahora la persona que hizo el pase deberá decirle un cumplido a esa misma persona. El cumplido deberá ser formulado con las características que ya se mencionaron en la sesión pasada. De esta misma forma sigue la actividad: quien tiene el balón hace un pase con la pierna menos hábil; el pase es libre, pero al final todos los integrantes deberán haber formulado y recibido un cumplido. Se hacen las rondas necesarias de esta actividad (una, dos o tres) para que el grupo pueda entrenar esta habilidad de formular y recibir cumplidos. Por último, deberán quedarse con la misión de ahora formular un cumplido, pero para sí mismos. Este último cumplido podrán expresarlo en voz alta, pero solo quienes quieran. No se les debe presionar para que todos lo hagan en voz alta. Sin embargo, es recomendable que el instructor ejemplifique esta misión.

➤ **Dinámica: Los favores de la vida.**

- ❖ Se da la explicación sobre lo que es pedir favores. Se explica más a fondo esta temática con ejemplos que ellos expongan de su vida. Después, entre dos instructores, representarán el siguiente role-play para que observen que hay formas adecuadas e inadecuadas para pedir un favor.

- ❖ Representación A: Agresiva.

Situación: Yo estoy en casa del instructor 2 y veo que tiene una guitarra eléctrica y me gustaría que me dejara tocar un rato. Así que le digo:

Instructor 1: ¡Voy a ponerme a tocar tu guitarra ahora mismo!

Instructor 2: No, ahorita tengo que hacer el quehacer.

Instructor 1: ¡Ándale! No seas aburrido/a.

Instructor 2: Ni modo, ahorita no podemos ponernos a tocar.

¿De qué forma le he pedido el favor: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué creen?

Así es, es agresiva, pues he sido maleducado y le he presionado mucho, por lo que tal vez hasta se enoje conmigo y no me deje tocar.

- ❖ Representación B: Pasiva. Misma situación.

Yo estoy en casa del instructor 2 y veo que tiene una guitarra y me gustaría que me dejara tocar un rato. Así que le digo:

Instructor 1: ¡Oh! ¡Qué guitarra tan padre!

Instructor 2: Sí, me la regalaron en mi cumpleaños.

Instructor 1: A mí me gustan mucho las guitarras.

Instructor 2: A mí también.

¿Cómo le he pedido lo que quería, de forma: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué creen?

Así es, fue una forma pasiva de pedir un favor. Pues en realidad no me dijeron lo que él o ella quería hacer, por lo que sin duda se va a quedar sin poder tocar. Y ¿cuántas veces no les ha pasado eso, de querer algo y no decirlo?

- ❖ Representación C: Asertiva. Misma situación.

Instructor 1: ¡Órale! ¡Qué guitarra tan padre! Me gusta mucho. ¿Me podrías dejar tocar un rato con ella, por favor?

Instructor 2: Ahora tengo que hacer el quehacer.

Instructor 1: Pero podemos tocar 5 minutos y luego nos ayudamos a hacer el quehacer.

Instructor 2: Mmmm... va, pero sólo 5 minutos y después nos apuramos.

¿Cuál ha sido la manera de pedir el favor: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma asertiva. Pues le expresé mi deseo de forma amable y sin presionarlo. Y muy probablemente conseguiré lo que quiero.

❖ Ahora, se les muestran los pasos para formular un favor (se revisa el cuadernillo del taller para participantes).

➤ Juego de los Favores.

Todas las personas forman un círculo. Cada persona debe tener un balón o pelota en sus manos. El reto es aventar el balón hacia arriba, pero al mismo tiempo deben de cambiar de lugar para que ahora atrapen el balón de la persona de al lado. Se les indica que ellos mismos, como equipo, deben de poner y explicar todas las reglas: hacia qué lado girar, si avientan el balón muy alto o no tanto, etc. Un punto es cuando avientan el balón y a nadie se le cae al piso. Si a una sola persona se le cae el balón, no cuenta el punto, y deben intentarlo de nuevo. Si el grupo ha logrado dominar la actividad en pocos intentos, se puede cambiar los balones por otros materiales que no sean riesgosos de manipular. Otra forma es hacer que ahora todos los integrantes se mantengan viendo hacia afuera del círculo para realizar el reto. Por último, se le debe ayudar al grupo en todo momento para tratar de que expresen o pidan favores de forma asertiva y acorde a los consejos mencionados en la dinámica sobre cómo pedir favores. Y esto es muy importante porque durante todo momento, el grupo necesitará ponerse de acuerdo para diversos puntos.

Se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión y ahora cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

➤ Cierre.

- Todo el grupo forma un círculo.
- La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
- Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 7

Tema: Expresar quejas.

Contenidos: Expresar quejas con comunicación asertiva.

Objetivo: Los y las participantes ensayarán cómo formular quejas de forma asertiva, por lo que identificarán las formas agresivas y pasivas en la formulación de quejas.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes aprenderán a aceptar los aspectos negativos de la vida, al mismo tiempo que tratarán de buscar lo positivo.	➤ Dinámica de autoestima: La botella medio llena.	En el patio Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes aprenderán a identificar los tres tipos de quejas.	➤ Dinámica: Tres tipos de quejas.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	20 min.
Los y las participantes ensayarán la formulación de quejas de forma asertiva.	➤ Juego de las Quejas.	En el patio 9 aros 3 conos 3 platos	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- **Presentación.**
Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si pueden reconocer dicho tema en su vida diaria.
- **Dinámica de autoestima: La botella medio llena.**
El grupo jugará un partido de fútbol, pero se les indica que el instructor pondrá y cambiará las reglas del partido en todo momento. El equipo que gane podrá poner un reto físico al otro equipo (lagartijas, burpees, sentadillas, plancha, cadeiras, etc.). El instructor tratará de cambiar las reglas constantemente de tal forma que los equipos puedan experimentar un grado mínimo de frustración. Las reglas pueden ser: este equipo tendrá 6 integrantes, mientras que el otro equipo solo tendrá 2; este equipo arranca el partido con 2 goles de ventaja, mientras que el otro no; este equipo ahora tendrá menos integrantes y el otro aumentará su número; este equipo no tendrá portero; este equipo solo podrá meter goles con la cabeza; este equipo solo podrá patear el balón con el pie izquierdo, etc., tratando siempre de cambiar todas las reglas. El partido durará solo 5 minutos aproximadamente. Después de esta situación, se pasa a usar el cuadernillo para llenar la ficha de trabajo sobre las situaciones y sus aspectos negativos y positivos.
- **Dinámica: Tres tipos de quejas.**
 - ❖ Se les explica que siempre, en situaciones cotidianas, hasta en un juego, puede haber cosas que no nos gustan mucho, y aunque sea poco lo que no nos gusta, debemos saber expresar esas quejas con las palabras indicadas. Se explica lo que es expresar quejas y para qué sirve.
Dos instructores van a representar las siguientes tres situaciones:
 - ❖ **Representación A: Agresiva.**
Situación: El instructor 2 es un compañero(a) de clases y hace dos meses le presté mi balón/mi muñeca, aún no me lo ha devuelto y quiero que me lo devuelva.
Instructor 1: ¡Oye, eres de lo peor! ¡Si no me devuelves lo que te presté, vas a ver!
Instructor 2: ¡Cálmate, te lo traeré cuando se me dé la gana!

¿Cuál ha sido la manera de expresar mi queja: asertiva, agresiva o pasiva?
¿Por qué?

Así es, fue una forma agresiva. Pues he atacado al instructor 2, y he hecho que se enoje. No le di oportunidad de que se explique. He olvidado que las quejas se hacen para intentar mejorar las cosas, no para herir a los demás.

¿Cómo reaccionó él/ella ante mi queja?

De forma agresiva, por lo que es probable que nos enojemos los dos aún más.

❖ Representación B: Pasiva. Misma situación.

Instructor 1: (tímidamente se acerca el instructor y dice) Oye, ¿te quería decir una cosa? (titubeando) ¿Te ha gustado mi balón/muñeca?

Instructor 2: Sí, está muy padre, pero hace mucho que ya ni juego con eso.

¿Por qué lo preguntas?

Instructor 1: No, por nada (se va tímidamente).

¿Cómo ha expresado su queja, de forma: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma pasiva. Pues no he dicho lo que realmente quería decirle, tampoco expresé cómo me sentía, por lo que para la próxima me puede volver a pedir cosas sin problema.

¿Cómo reaccionó él/ella ante mi queja?

De forma tranquila y sin tomarme en cuenta. Sabe que se puede aprovechar de mí en otras ocasiones.

❖ Representación C: Asertiva. Misma situación.

Instructor 1: Hola, ¿cómo estás? Oye, hace ya dos meses que te presté mi balón/muñeca, quiero que me lo devuelvas, ¿está bien?

Instructor 2: Tienes razón, discúlpame, ya se me había olvidado que lo tenía. Mañana te lo traigo.

Instructor 1: Gracias, cuídate.

¿Cómo ha expresado su queja: asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma asertiva. He dejado claro lo que siento, dejé que la otra persona se explicara. Y juntos solucionamos el problema.

¿Cómo reaccionó él/ella ante mi queja?

Se preocupó por lo que le dije, llegamos a un acuerdo y sabe que no debe quedarse con mis cosas en el futuro. Además, sabe que conmigo se puede hablar tranquilamente y arreglar las cosas.

❖ Ahora se trabajará con el cuadernillo del taller para participantes, para conocer los puntos del cómo expresar una queja.

Después de esta explicación, se ocupará un tiempo para que todos, en círculo, expresen una queja (teniendo a la vista los puntos con dicha información), la cual puede ser de lo que quieran: de una situación cotidiana, de una situación en la escuela, etc. Pero debe ser una queja real.

➤ Juego de las Quejas.

Se realiza el conocido esquema de gato, pero con aros en el piso. Se forman dos equipos. En el piso, con 9 aros, se forma el gato y se establece la salida de ambos equipos a 7 metros de distancia. Se da 3 elementos a cada equipo; a un equipo se le dan conos y al otro equipo se le dan platos. Se da la indicación de que, como equipo, traten de animar con sus palabras a la persona que va a correr a colocar un elemento. Gana el equipo que primero realice la línea recta en el gato. Al terminar cada ronda,

se deben retomar todos los reclamos que existieron para expresarlos en quejas asertivas. Después de esto, se inician las rondas de nuevo.

Se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión y ahora, cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

- Cierre.
 - Todo el grupo forma un círculo.
 - La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
 - Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 8

Tema: Decir *no* a través de la autorregulación.

Contenidos: La autorregulación y ejercicios respiratorios para expresar negaciones.

Objetivo: Los y las participantes entrenarán su autorregulación a través de ejercicios de respiración, para expresar negaciones de forma asertiva.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes realizarán una reflexión personal para conocerse mejor.	➤ Dinámica de autoestima: Excursión en solitario.	En el patio 1 balón de fútbol por persona Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes identificarán las tres formas de expresar negaciones.	➤ Dinámica: Decir no está bien.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	20 min.
Los y las participantes practicarán la autorregulación a través de respiraciones profundas.	➤ Juego de la Autorregulación.	En el patio 12 conos de fútbol 3 balones	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- Presentación.

Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si pueden reconocer dicho tema en su vida diaria.
- Dinámica de autoestima: Excursión en solitario.

Se forman en línea a la orilla de la cancha; cada participante tendrá un balón a sus pies para conducirlo alrededor de la cancha, pero durante la conducción deberán tener en mente una de las preguntas que se les proporcione: "¿Cómo quiero mejorar mi vida?", "¿Qué es lo que más me gusta de mí?", por ejemplo. Durante 5 minutos trotarán en conducción y reflexionando sobre la pregunta elegida, para después, en los 5 minutos restantes, pasar a platicar en grupo sobre sus reflexiones.

- Dinámica: Decir no está bien.
- ❖ Se les explica que, en muchas ocasiones, es muy difícil pronunciar o decir "no", cuando de hecho es una palabra muy sencilla y pequeña. Se les explican las ventajas de poder decir "no" cuando queremos decirlo. Dos instructores realizan los siguientes 3 role-plays.
 - ❖ Representación A: Pasiva.
 Situación: Los instructores han salido a pasear y, de pronto, uno saca un cigarro que le ha robado a su padre y le ofrece que lo prueben. Pero el otro instructor no quiere probarlo porque piensa que fumar es tonto.
 Instructor 1: (Sacándose un lápiz de una bolsa y mostrándolo, dice) Mira lo que tengo.
 Instructor 2: ¿De dónde has sacado ese cigarro?
 Instructor 1: Se lo quité a mi padre sin que se diera cuenta. Vamos a probarlo, ¿va?
 Instructor 2: Bueno... (Vacilando e inseguro), la verdad es que...
 Instructor 1: Bien, ya lo prendí.
 Instructor 2: Bueno...
 ¿Cómo contesté a lo que me pidió, de forma asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?
 Así es, fue una forma pasiva: Porque acepté hacer algo que en realidad yo no quería, lo que me hará sentir mal. No dije lo que siento ni lo que pienso realmente, se dará cuenta de que soy muy fácil de convencer y se aprovechará de mí.
 - ❖ Representación B: Agresiva. Misma situación.
 Instructor 1: (Sacándose un lápiz de una bolsa y mostrándolo, dice) Mira lo que tengo.
 Instructor 2: ¿De dónde has sacado ese cigarro?
 Instructor 1: Se lo quité a mi padre sin que se diera cuenta. Vamos a probarlo, ¿va?
 Instructor 2: (Muy enojado) ¡Eres tonto o qué! No lo voy a probar, ya me voy...
 ¿Ahora cómo contesté a lo que me pidió, de forma asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?
 Así es, fue una forma agresiva: Porque hice sentir mal a la persona que me ofreció un cigarro y perdí la oportunidad de explicar lo que pienso del cigarro.
 - ❖ Representación C: Asertiva. Misma situación.
 Instructor 1: (Sacándose un lápiz de una bolsa y mostrándolo, dice) Mira lo que tengo aquí.
 Instructor 2: ¿De dónde has sacado ese cigarro?
 Instructor 1: Se lo quité a mi padre sin que se diera cuenta. Vamos a probarlo, ¿va?
 Instructor 2: (Hace de dos a tres respiraciones profundas y contesta lo siguiente) Yo no quiero probarlo y creo que tú tampoco deberías hacerlo. Fumar es malo para la salud, y haciéndolo lo único que conseguirás es dañarte. Así que gracias por tu ofrecimiento, pero no, no quiero dañar mi cuerpo.
 ¿Ahora cómo respondí a lo que me pidió, de forma asertiva, agresiva o pasiva? ¿Por qué?

Así es, fue una forma asertiva: He dejado en claro mi opinión sobre lo que pienso de fumar. Conseguí resistirme a algo que no quería hacer y lo hice sin ofender a la otra persona. Ahora la otra persona sabe que sé lo que quiero y que no es fácil aprovecharse de mí.

- ❖ Se les muestran los pasos para decir "no", revisando el cuadernillo del taller para participantes.

Se les pone en círculo, y ahora el entrenador, educador o instructor les va a pedir algo que saben que es peligroso o dañino a cada uno de los integrantes. Ellos deben de responder diciendo "no" asertivamente. Pueden ser situaciones reales a las que se sabe que están expuestos por el lugar en donde viven.

- Juego de la Autorregulación.

Se forman todos en círculo. En esa formación, todos se colocan en russian twist hard. Ahora se hará una ronda, pero deberán usar tres balones o pelotas en las manos para pasarlos mientras hacen el ejercicio. Al iniciar cada ronda, cada persona, desde su lugar, deberá poner su mano en el pecho para sentir los latidos de su corazón. Deberán sentirlo y explicar cómo se siente en ese momento. Se les enseña cómo respirar profunda y pausadamente para controlar los latidos de su corazón. Después de esto, se reinicia otra ronda.

Para la siguiente fase, se forman los equipos en línea, frente a frente. Cada equipo tiene, detrás de sí, a 8 o 10 metros de distancia, una zona donde podrán estar a salvo. El instructor se pondrá exactamente en medio de ambos equipos, con un cono en las manos, el cual tendrá siempre a su espalda para que ningún equipo vea el cono. Los dos equipos deberán estar en posición de russian twist easy (esto es con las plantas de los pies apoyadas en el piso).

Si el instructor levanta el cono con la mano derecha, el equipo que esté a la derecha deberá levantarse lo antes posible y correr a velocidad para atrapar a los integrantes del otro equipo. Si alguien es atrapado, dicha persona deberá formar parte de este equipo. Así se realizan varias rondas. Pero, siempre en cada ronda, se deberá hacer una pausa para monitorear su ritmo cardiaco y hacer ejercicios de respiración para controlar dicho ritmo.

Para finalizar, el grupo deberá realizar estos ejercicios de respiración y se les explican otros casos donde ellos pueden ocupar esta respiración, como decir "no" en situaciones reales.

Se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión y ahora cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

- Cierre.

- Todo el grupo forma un círculo.
- La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
- Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 9

Tema: Decir *no*, segunda parte.

Contenidos: Las estrategias de comunicación asertiva llamadas *banco de niebla* y *disco rayado*.

Objetivo: Los y las participantes conocerán algunas estrategias de la comunicación asertiva.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes detectarán aquello en lo que les gustaría mejorar, para identificar cómo hacerlo.	➤ Dinámica de autoestima: Un reto a la vez	En el patio 1 balón de fútbol Cuadernillo del taller para participantes	10 min.
Los y las participantes conocerán dos tipos de estrategias asertivas que podrán emplear en su vida.	➤ Dinámica: Estrategias asertivas.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	20 min.
Los y las participantes expresarán negativas para la resolución de un reto.	➤ Juego de las Negativas.	En el patio 5 conos de fútbol 3 balones de fútbol	20 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el patio Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- **Presentación.**
Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el tema de la sesión y se les interrogará si pueden reconocer dicho tema en su vida diaria.
- **Dinámica de autoestima: Un reto a la vez.**
Se les reúne en círculo para hacer dos equipos de fútbol. Se les indica que jugarán un partido, pero deberán pensar en un reto que quieran superar durante el partido, por ejemplo: meter un gol, ser amable con los contrarios, jugar de portero, hacer un cumplido, expresar una queja de forma asertiva, no insultar a nadie, etc., es decir, habilidades que quisieran mejorar. Después del partido, se usará el cuadernillo de participantes para que expliquen si lograron cumplir el reto que eligieron y, si no, cómo podrían cumplirlo en otra oportunidad.
- **Dinámica: Estrategias asertivas.**
 1. Se les explica que hoy se van a revisar dos técnicas para decir "no" a una persona que insiste mucho. Se les pregunta si les ha pasado esa situación. Se les explica a qué se refiere cada técnica (banco de niebla y disco rayado). Para la técnica Disco rayado, se realiza el siguiente role-play.
 2. **Representación A: Disco rayado.**
Situación: Estoy estudiando en casa para un examen que debo de pasar el día siguiente. De pronto llega a mi casa un compañero y viene a pedirme que vaya a jugar con él al fútbol. Yo debo estudiar y, aunque quiero jugar, debo pasar ese examen realmente. Así que el compañero que llegó va a tratar de convencerme:
Instructor 1: ¿Qué onda? Vamos a jugar fútbol.
Instructor 2: Gracias por invitarme a jugar fútbol, pero mañana tengo un examen y ahorita debo estudiar. Luego jugamos, ¿va?
Instructor 1: Ya no seas aburrido, estudiar es aburrido.
Instructor 2: No puedo, mañana tengo un examen y debo estudiar.
Instructor 1: Pero nos vamos a divertir.
Instructor 2: Ni modo, tengo un examen y debo estudiar.

Instructor 1: Ya no seas payaso, se hace tarde, vamos a jugar.

Instructor 2: No puedo, tengo examen y tengo que estudiar.

Instructor 1: Bueno, pues ya me voy...

Notaron que cuando trató de convencerme, actué como un disco rayado (explicar qué es un disco rayado), pues yo sólo repetía: "No puedo, tengo examen y tengo que estudiar".

3. Para Para la técnica Banco de niebla, se representa el siguiente role-play.

Representación B: Banco de niebla.

Misma situación, van a tratar de convencerme.

Instructor 1: ¿Qué onda? Vamos a jugar fútbol.

Instructor 2: Gracias por invitarme a jugar fútbol, pero mañana tengo un examen y ahorita debo estudiar. Luego jugamos, ¿va?

Instructor 1: Ya no seas aburrido, estudiar es aburrido.

Instructor 2: Tal vez sea un aburrido, pero no puedo, mañana tengo un examen y debo estudiar.

Instructor 1: Pero si van a estar todos nuestros amigos.

Instructor 2: Pues sí, tal vez estén todos, pero no puedo, tengo un examen y debo estudiar.

Instructor 1: Pero vamos a jugar en la cancha grande, no en la pequeña.

Instructor 2: Pues, aunque juguemos en la cancha grande, no puedo, tengo examen y tengo que estudiar.

Instructor 1: Bueno, pues ya me voy...

Instructor 2: Pues cuídate, luego que tenga tiempo saldré a jugar.

4. Notaron que cuando trató de convencerme, actué como un banco de niebla y un disco rayado. Después de la explicación y discusión, se les pide a dos voluntarios que pasen al frente y expongan una situación conflictiva, y el otro use alguna de las técnicas para decir "no". Deben de pasar todos a exponer un caso real.

➤ **Juego de las Negativas.**

Se forma un círculo donde cada fila deberá tener el mismo número de participantes. Se les pide que se formen 3 personas atrás de cada plato del círculo. Se les explica que la regla es pasar el balón con el pie a quien sea, pero al pasarlo deben irse a formar atrás de cualquier fila, excepto a donde pasaron el balón. Si se comete un error, todos, como equipo, realizan un reto físico (puede ser un minuto de plancha, o 10 lagartijas, sprints, burpees, etc.), pero haciendo el paréntesis de que un reto exige lo mejor de uno; el ejercicio siempre es un reto, no un castigo.

Después se siguen con más oportunidades, pero ahora lo tendrán que hacer con dos balones y los pases cada vez más rápidos. Para aumentar la dificultad, primero se usarán los dos balones en el piso, haciendo los pases con los pies. Después, un balón se pasará con las manos y otro con los pies, lo cual será más difícil. Desarrollando este juego por varias rondas, se llega a la situación donde los jugadores necesitan decir fuerte y claro: "no", "no me la pases", "no, a mí no".

Al iniciar cada ronda, se hace una reflexión sobre la necesidad de decir "no" en la vida cotidiana. Se termina cuando los participantes logren durar 5 minutos sin cometer ningún error.

Se forma al grupo en un círculo. Se retoma el tema de la sesión y, ahora, cada integrante deberá formular o construir una definición propia del tema objetivo.

- Cierre.
 - Todo el grupo forma un círculo.
 - La indicación se dice y se hace al mismo tiempo, y es: “Yo pasaré trotando y chocaré mis manos con cada integrante del círculo. Luego regresaré al mismo lugar. Después será el turno de la persona que está a mi izquierda para hacer el mismo recorrido”.
 - Deben pasar todos los integrantes, y el cierre termina hasta que todos hayan chocado las manos con todos para despedirse.

Sesión 10

Tema: Cierre, evaluación (postest).

Contenidos: Evaluación.

Objetivo: Realizar un cierre con los y las participantes del taller, asimismo se aplicará el postest.

Objetivos	Actividad	Lugar y Material	Tiempo
Exponer brevemente el tema a los y las participantes.	➤ Presentación.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes reflexionarán sobre la relevancia de los temas practicados en sus vidas.	➤ Reflexión grupal.	En el aula Cuadernillo del taller para participantes	5 min.
Los y las participantes responderán la Escala de Asertividad y la Escala de Autoestima.	➤ Evaluación: escala de asertividad y escala de autoestima.	En el aula Cuadernillo, hoja de respuestas y lápiz, uno por persona	45 min.
Los y las participantes se despedirán amablemente de los demás.	➤ Cierre.	En el aula Ninguno	5 min.

Descripción de las actividades

- Presentación.
Se saludará de forma relajada, persona por persona y por sus nombres. Se les expondrá el objetivo de la sesión.
- Reflexión grupal.
El grupo explicará la utilidad que le ha visto a los temas del taller en su vida cotidiana y en su contexto más cercano, valiéndose de ejemplos para hacer sus reflexiones.
- Evaluación, escala de asertividad y escala de autoestima.
Se explicará que dichas escalas no son una evaluación que afectará sus calificaciones ni ninguna otra esfera académica o institucional, ya que esta información se tratará de forma confidencial y de uso exclusivo para esta investigación. Se les entregará el cuadernillo y la hoja de respuestas, se leerán las instrucciones conjuntamente y se procederá a contestar cada escala.
- Cierre. Se realizará una despedida relajada, persona por persona y por sus nombres, agradeciéndoles por su participación.

Anexo 5. Cuadernillo del taller para participantes

Cuadernillo del taller para participantes

Comunicación asertiva

Nombre:

Edad:

Temario

Sesión 1. Tema: Introducción, evaluación (pretest).

Sesión 2. Tema: Autoestima.

Sesión 3. Tema: Habilidades sociales.

Sesión 4. Tema: Diferentes respuestas a una misma situación.

Sesión 5. Tema: Dar y recibir cumplidos.

Sesión 6. Tema: Pedir favores.

Sesión 7. Tema: Expresar quejas.

Sesión 8. Tema: Decir *no* a través de la autorregulación.

Sesión 9. Tema: Decir *no*, segunda sesión.

Sesión 10. Tema: Evaluación (Postest).

Sesión 1

Tema: **Introducción**, evaluación (pretest)

Sesión 2

Tema: **Autoestima**

Dinámica de autoestima: Como soy yo.

Positivo	Yo	Negativo
	Mi salud	
	Mis estudios	
	Mi aspecto físico	
	Cómo me llevo con los demás	
	Mi personalidad	
	Cómo me ven los otros	

Derechos asertivos:

- A ser mi propio juez, es decir, solo yo puedo juzgar mis propios actos.
- A que me escuchen y me tomen en serio.
- A hacer lo que desee, sin perjudicar a nadie.
- A pedir cualquier cosa a cualquier persona, sabiendo que la otra persona tiene derecho a decir que no.
- A decidir si me involucro o no en resolver problemas ajenos.
- A decir "no sé" o a cambiar de opinión.
- A cometer errores y asumir la responsabilidad sobre ellos.
- A ser tratado con respeto y dignidad, y a tratar a los demás de igual forma.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 3

Tema: **Habilidades Sociales**

Palabras clave: Habilidades sociales, comunicación asertiva, comunicación pasiva, comunicación agresiva.

Dinámica de autoestima: Todo depende.

Situación real	Mis primeros pensamientos o emociones	¿Cómo los puedo controlar?

Las ventajas de tener habilidades sociales y comunicarse asertivamente:

- a) Comprendemos mejor a los demás.
- b) Nos conocemos a nosotros mismos.
- c) Nos comunicamos mejor con los demás.
- d) Hacemos más amigos y los conocemos mejor.
- e) Es más fácil participar en actividades divertidas.
- f) Podemos llevarnos mejor con los profesores y compañeros de clase.
- g) Podemos tener un papel más importante en nuestra familia.
- h) Podemos conseguir mejores calificaciones en la escuela.
- i) Tenemos menos problemas con los amigos y compañeros de clase.
- j) Podemos caer mejor y ser personas más felices.

Los inconvenientes de no tener habilidades sociales:

- a) Hace que nos cueste más comunicar nuestras necesidades o sentimientos a los demás.
- b) Resulta más difícil hacer nuevos amigos.
- c) Es difícil conservar a los amigos que ya tenemos.
- d) A las personas que nos rodean les cuesta entendernos.
- e) Podríamos encontrarnos solos y sin amigos.
- f) Podemos tener muchos problemas con los adultos.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 4

Tema: **Diferentes respuestas a una misma situación**

Palabras clave: Comunicación asertiva, comunicación pasiva, comunicación agresiva

Dinámica de autoestima: Piensa bien y acertarás.

Situación real	Mi primera interpretación (mis primeros pensamientos o emociones)	Otras explicaciones o alternativas

Dinámica:

Ficha A

Nombre y edad: _____

Situación

Imagina que una compañera o compañero te pide prestado algo que tú quieres o necesitas usar esta tarde (un libro, un juguete, un celular...)

Posibles respuestas:

- a) Mmmm... pensaba usarlo yo, pero... está bien, te lo doy.
- b) ¡Qué dices! ¡Claro que no! Estás loca (loco).
- c) No puedo dártelo, lo voy a usar yo.

1.- ¿Cuáles crees que serán las consecuencias a cada respuesta?

- a)
- b)
- c)

2.- ¿Qué respuesta te parece la más adecuada y por qué?

- a)
- b)
- c)

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 5

Tema: **Dar y recibir cumplidos.**

Palabras clave: Cumplidos/halagos, comunicación asertiva, comunicación pasiva, comunicación agresiva

Dinámica de autoestima: Tarjeta amarilla y tarjeta blanca.

- ❖ Soy muy buen portero.
- ❖ Me esfuerzo mucho por mi equipo.
- ❖ Soy amable con mis compañeros.
- ❖ Soy respetuoso con los contrarios.
- ❖ Soy bueno en los estudios.
- ❖ Tengo muchos amigos

Dinámica:

Pasos para **dar un cumplido** de forma asertiva:

1. Llamar la atención de la persona de forma amable (puede ser por su nombre o con alguna palabra neutral si no se conoce el nombre de la persona).
2. Mirar a los ojos de la otra persona en todo momento.
3. Mantener un tono de voz claro y fuerte.
4. Decir algo honesto y respetuoso de lo que nos gustó de la otra persona (puede ser alguna característica de personalidad o alguna característica física).
5. Empezar nuestro cumplido diciendo “me gustó de ti, que...”
6. Únicamente decir lo que nos gustó de la persona, no decir “me gusto de ti..., pero no me gusto que...”, es decir, no se puede hacer ningún reclamo de ningún tipo. Solo se dirá lo que nos gustó.
7. Un ejemplo de un cumplido sería “oye, Sara, me gustó de ti que fuiste muy rápida en el juego”, “Itzcoatl, me gusta de ti que eres muy alegre”, por ejemplo.

¿Cómo **responder a un cumplido** de forma asertiva?

- a) **Asertivamente:** Mirar a los ojos, escuchar sin juzgar y sin interrumpir las palabras de la otra persona, se puede responder con; un “gracias”, un abrazo sincero (si se aprecia a la persona de forma honesta), por ejemplo.
- b) **Pasivamente:** No mirar a los ojos a la persona, ignorar lo que está diciendo, no decir nada o algo totalmente diferente ante el cumplido, por ejemplo.
- c) **Agresivamente:** Gritarle o hasta insultar a la persona, aventarla, mirar con desprecio o burlarse del cumplido, por ejemplo.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 6

Tema: **Pedir Favores.**

Palabras clave: Formular favores, comunicación asertiva, comunicación pasiva, comunicación agresiva

Dinámica de autoestima: El apoyo también puede venir de fuera.

Dinámica:

Pasos para formular y expresar un favor, de forma asertiva:

1. Llamar la atención de la otra persona de forma amable y respetuosa (preferiblemente con su nombre).
2. Explicar a las otras personas los motivos por los que les estoy pidiendo el favor. Por ejemplo: Si olvidaste tu lápiz o tu pluma en tu casa, y necesitas una en la escuela, explícale a la persona a la que le vas a pedir el lápiz, lo que te ocurrió.
3. Utiliza siempre la expresión “por favor”, y explicas claramente en qué consiste el favor que quieres.
4. No pidas favores que puedan perjudicar o poner en peligro a la otra persona.
5. Entender que la otra persona tiene el derecho de negarnos el favor que le pedimos, y debemos respetar eso.
6. Un ejemplo sería: “Hola Roberto, oye, no tengo datos, pero necesito llamar a mi mamá, por favor podría usar tu teléfono para mandarle un mensaje o llamar a mi mamá”.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 7

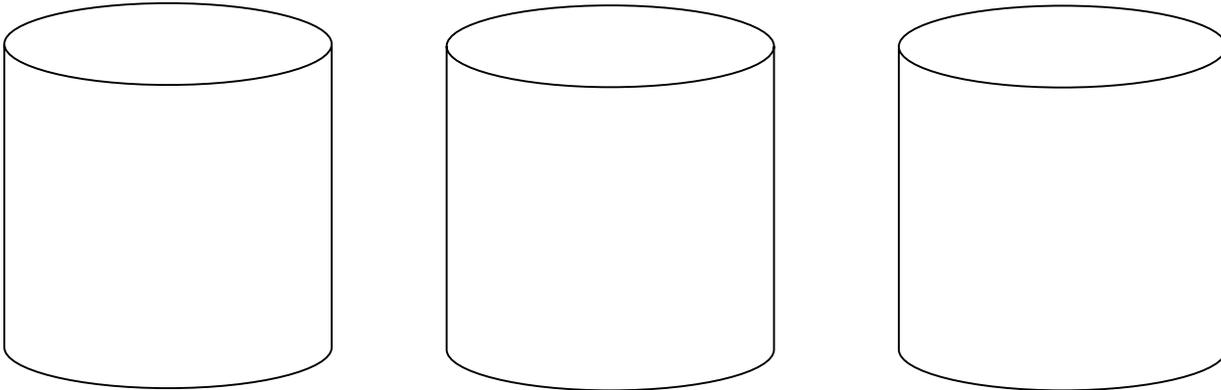
Tema: **Expresar quejas.**

Palabras clave: Formulación de quejas, comunicación asertiva, comunicación pasiva, comunicación agresiva

Dinámica de autoestima: La botella medio llena.

Situaciones negativas:

- a) Mi equipo de fútbol perdió.
- b) No metí ningún gol.
- c) Mis padres se separaron.
- d) Me castigaron.
- e) Me peleé con mis amigos.
- f) Perdí mis cosas.



Dinámica:

Pasos para formular quejas, de forma **asertiva**:

1. Las quejas son siempre para mejorar las cosas, no para herir a los demás.
2. Explica la situación de lo que no te gusta de forma tranquila y respetuosa.
3. Explica cómo te hace sentir lo que no te gusta.
4. Deja que la otra persona se explique, ante esa situación.
5. Proponer una solución para resolver el problema.
6. Si la comunicación agresiva o pasiva, obstaculiza esta situación, proponer terminar la reunión para realizar otra en el futuro cercano.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 8

Tema: **Decir No a través de la autorregulación.**

Palabras clave: responder no, respiración, autocontrol.

Dinámica de autoestima: Excursión en solitario.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo quiero mejorar mi vida?
- ¿Qué es lo que más me gusta de mí?
- ¿Qué puedo cambiar de mí?
- ¿En qué soy muy bueno?
- ¿Qué me gustaría para mi futuro?

Dinámica:

Pasos para **decir no**, de forma **asertiva**:

1. Identificar aquellas propuestas que nos están molestando o incomodando.
2. Respirar profundamente, por lo menos 3 veces.
3. Decir de forma clara y fuerte: No.
4. Se puede dar una explicación muy breve o no, ya que estás en tu derecho de negarte y decir *no*. Por ejemplo: “No. Gracias por tu propuesta, pero no necesito esto” o “No, y esa es mi respuesta final, no”.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 9

Tema: **Decir no, segunda sesión.**

Palabras clave: comunicación asertiva, estrategias.

Dinámica de autoestima: Un reto a la vez.

Reto	Resultado	A mejorar...

Dinámica:

Estrategias para mantener una comunicación asertiva:

- a) Disco rayado: Esta estrategia nos ayuda a repetir una y otra vez aquello que estamos defendiendo. Sin importar las acusaciones o propuestas de la otra persona, sencillamente repetimos nuestra respuesta hasta el final de la interacción con la otra persona.
- b) Banco de niebla: Es una estrategia que se usa dándole la razón a la otra persona, y hasta utilizando sus palabras, pero sin perder de vista nunca lo que estamos defendiendo.

Escribe tu definición del tema de esta sesión:

Sesión 10

Tema: **Evaluación (Postest).**

Palabras clave: autoestima, habilidades sociales, comunicación asertiva.

Anexo 6. Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood

La Escala de Asertividad en Niños y Adolescentes de Michelson y Wood (Children's Assertive Behavior Scale de Michelson, L. & Wood, R. de 1981) fue estandarizada a la sociedad mexicana por las psicólogas de la Facultad de Psicología de la UNAM, María del Carmen Lara Cacho y Alejandro Silva Torres en el 2002.

Instrucciones

A continuación, te presentamos algunos enunciados relacionados con lo que haces en ciertas situaciones. Vas a contestar de acuerdo a lo que tú haces o harías en una situación como la que se te plantea; no hay respuestas “buenas” o “malas”, solamente responde lo que verdaderamente harías en la situación que se te describe. Por ejemplo:

Estas hablando con otro niño (a) y no te hace caso. Lo que normalmente harías es:

- a) Le pides que escuche.
- b) Sigues hablando.
- c) Dejas de hablar y pides que escuche.
- d) Dejas de hablar y te vas.
- e) Hablas más fuerte.

De entre las cinco alternativas que aparecen abajo del enunciado, tienes que elegir una y marcar en la hoja de respuestas la letra a, b, c, d, o e de la respuesta que se parezca más a lo que tú acostumbras hacer. Después que marques tú respuesta pasa al siguiente enunciado. Si no entiendes alguna palabra del enunciado o respuesta, pídele a quien te dio el cuestionario que te explique.

Recuerda que debes responder honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero deberás terminar lo más rápido posible.

Por favor no hagas marcas en el cuadernillo, sólo en la hoja de respuestas.

No des vuelta a la hoja hasta que se te indique.

Hoja de respuestas

Nombre: _____

Edad: _____

Grado escolar: _____ Sexo: hombre mujer Colegio/Institución:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e

Como se puede observar, se contesta de manera horizontal. Los números que se encuentran en la parte superior en negritas indican el número de reactivo y las letras son las opciones que tiene la persona para contestar. Solo se podrá contestar una opción por reactivo y es importante que se contesten todos los reactivos, de lo contrario se invalidará el cuestionario.

Fecha: _____

Cuadernillo

Escala de asertividad: 9 a 17 años

1. Un niño (a) o un adulto te dice: “creo que eres una persona agradable (buena onda)”. Lo que normalmente dirías es:
 - a) “No soy tan agradable”
 - b) “¡Sí, creo que soy el mejor!”
 - c) “Gracias”
 - d) No le dices nada, pero te da pena.
 - e) “Gracias, realmente soy fabuloso”

2. Un niño (a) o un adulto hace algo que crees que es realmente fabuloso. Lo que normalmente le dirías es:
 - a) “Está bien”, y actúas como si no fuera tan fabuloso.
 - b) “Está bien, pero he visto cosas mejores”
 - c) No dices nada.
 - d) “¡Yo puedo hacerlo mejor!”
 - e) “¡Eso es realmente fantástico!”

3. Estas haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Un niño (a) o un adulto te dice: “¡No me gusta lo que estás haciendo!”. Lo que normalmente dirías es:
 - a) “¡Eres un tonto!”
 - b) “Yo creo que si está bien”
 - c) “Tienes razón”, pero en verdad no estás de acuerdo.
 - d) “Para mí es fantástico, además ¡qué te importa!”
 - e) Te sientes lastimado y no dices nada.

4. Se te olvido algo que debiste de traer y un niño (a) o un adulto te dice: “¡Ay eres tan tonto que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada!”. Lo que normalmente dirías es:
 - a) “Yo soy más listo que tú, además ¡tú qué sabes!”
 - b) “Si, tienes razón, a veces parezco tonto”
 - c) “El tonto lo serás tú”
 - d) “Nadie es perfecto, ¡no soy tonto sólo porque se me olvidó algo!”
 - e) No dices nada o lo ignoras

5. Un amigo (a) con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, y eso te molesta. Tu amigo (a) no te dice por qué llegó tarde. Lo que normalmente dirías es:
 - a) “Me molesta que me dejes esperando así”
 - b) “Me estaba preguntando a qué hora llegarías”
 - c) “¡Es la última vez que te espero!”
 - d) No le dirías nada
 - e) “¡Eres un tonto, llegas tarde!”

6. Necesitas que un niño (a) o un adulto te haga un favor. Lo que normalmente dirías es:
 - a) No pedirías ayuda

- b) “¡Tienes que hacer esto por mí!”
 - c) “¿Me harías un favor?” y explicas qué es lo que necesitas.
 - d) Das a entender que necesitas algo
 - e) “Quiero que hagas esto por mí”
7. Un niño (a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es:
- a) “Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres”
 - b) “¡De ninguna manera!, búscate a otro”
 - c) “Está bien, haré lo que quieres”
 - d) “¡Olvídalo y lárgate!”
 - e) “Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez”
8. Ves a un niño (a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:
- a) Le gritas y le dices que se te acerque.
 - b) Te acercas, te presentas y comienzas a conversar.
 - c) Caminas hacia ese niño (a) y esperas a que te dirija la palabra.
 - d) Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado.
 - e) No le dices nada.
9. Un niño (a) que no conoces se te acerca y te dice: “Hola”. Lo que normalmente dirías es:
- a) “¿Qué quieres?”
 - b) No dices nada.
 - c) “No me molestes, ¡quítate!”
 - d) Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas “¿cómo te llamas?”
 - e) Agachas la cabeza, le contestas el saludo y te alejas.
10. Sabes que tu amigo (a) está enojado (a). Lo que normalmente dirías es:
- a) “Te ves enojado (a), ¿te puedo ayudar?”
 - b) Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo.
 - c) Preguntas: “¿qué te pasa?”
 - d) No le dirías nada y lo dejas en paz.
 - e) Te ríes y le dices: “¡eres un bebé berrinchudo!”
11. Estás enojado y un niño (a) o un adulto te dice: “Te ves enojado”. Lo que normalmente dirías es:
- a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada.
 - b) “¡Qué te importa, no es asunto tuyo!”
 - c) “Sí, estoy enojado, gracias por preguntarme”
 - d) “No es nada”
 - e) “Sí, estoy enojado, déjame en paz”
12. Un niño (a) o un adulto comete un error y te echa a ti la culpa. Lo que normalmente dirías es:
- a) “¡Estás loco!”
 - b) “Yo no fui, fue otra persona”

- c) “No creo que sea mi error”
 - d) “Yo no fui, ¿no sabes lo que dices!”
 - e) Dejas que te echen la culpa y no dices nada.
13. Un niño (a) o un adulto te pide que hagas algo, y tú no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente dirías es:
- a) “Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo”
 - b) Haces lo que te pide y te quedas callado.
 - c) “Esto es tonto, ¿no lo voy a hacer!”
 - d) Antes de hacerlo dices: “no entiendo por qué quieres que haga esto”
 - e) “Si eso es lo que quieres” y luego lo haces.
14. Un niño (a) o un adulto te dice que hiciste algo magnífico. Lo que normalmente dirías es:
- a) “Si generalmente soy mejor que los demás”
 - b) “No, no es muy bueno”
 - c) “Sí así es, porque soy el mejor”
 - d) “Gracias”
 - e) Lo ignoras y no dices nada.
15. Un niño (a) o un adulto ha sido muy bueno y amable contigo. Lo que normalmente dirías es:
- a) “Has sido muy amable conmigo, gracias”
 - b) Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices: “bueno, gracias”
 - c) “Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor”
 - d) Lo ignoras y no dices nada.
 - e) “No me has tratado suficientemente bien”
16. Estas platicando en voz muy alta con un amigo (a). Un niño (a) o un adulto te dice: “Perdona, pero estás haciendo demasiado ruido”. Lo que normalmente dirías es:
- a) Dejas de hablar de inmediatamente.
 - b) “Pues si no te gusta ¡vete!” y sigues hablando en voz alta.
 - c) “Perdón, hablaré más quedito” y entonces hablas en voz baja.
 - d) “Perdón” y dejas de hablar.
 - e) “Está bien” y sigues hablando en voz alta.
17. Estás formado en una fila y un niño (a) se mete delante de ti. Lo que normalmente harías es:
- a) En silencio piensas cosas tales como “qué gente tan maleducada”, sin decirle nada.
 - b) Decir: “¡Oye, vete al final de la fila!”
 - c) No le dices nada, pero te hace sentir enojado.
 - d) Decir en voz alta: “¡salte de la fila!”
 - e) Decir: “yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila”
18. Un niño (a) o un adulto te hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:

- a) Le gritas: “¡eres odioso!”
 - b) Decir: “estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer”
 - c) Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona.
 - d) Decir: “estoy enojado, ¡no me caes bien!”
 - e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona.
19. Un niño (a) o un adulto tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:
- a) Le dices: “¡dámelo!”
 - b) No lo pides.
 - c) Lo tomas.
 - d) Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides.
 - e) Haces el comentario de que te gustaría usarlo, pero no se lo pides.
20. Un niño (a) o un adulto te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente dirías es:
- a) “Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día”
 - b) “No quisiera, pero lo puedes usar”
 - c) “¡No, ve a conseguirte el tuyo!”
 - d) Se lo das, aunque realmente no quieres.
 - e) “¡Estás loco!”
21. Unos niños (as) están hablando de algo que les gusta mucho hacer y que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:
- a) No dices nada.
 - b) Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer.
 - c) Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad.
 - d) Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean.
 - e) Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también.
22. Estás realizando algo que te gusta mucho hacer y un niño (a) o un adulto te pregunta: “¿qué estás haciendo?”. Lo que normalmente harías es:
- a) “Este..., algo” o “este..., nada”
 - b) “No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado?”
 - c) Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada.
 - d) “¡No es asunto tuyo!”
 - e) Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo.
23. Ves a un niño (a) o un adulto tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:
- a) Te ríes y dices: “¿por qué no ves por dónde vas?”
 - b) Preguntas: “¿estás bien? ¿te puedo ayudar?”
 - c) Preguntas: “¿qué te pasó?”
 - d) Dirías: “ni modo, fue un accidente”
 - e) No haces nada y lo ignoras.
24. Accidentalmente te das un golpe en la cabeza. Un niño (a) o un adulto te dice: “¿estás bien?”. Lo que normalmente dirías es:

- a) “¡Estoy bien, déjame en paz!”
- b) No le dices nada y lo ignoras.
- c) “¡A ti qué te importa!”
- d) “Me pegué, me dolió, pero estoy bien, gracias”
- e) “No me pasó nada, estoy bien”

25. Cometes un error y otro niño (a) es culpado (a) por tu error. Lo que normalmente harías es:

- a) No dices nada.
- b) Le echarías la culpa “¡es su error!”
- c) Te culparías “fue mi error”
- d) Dirías que tal vez ese niño (a) no fue, pero no le dices quién lo hizo.
- e) Dirías: “¡eso es mala suerte!”

26. Te sientes insultado por lo que dijo un niño (a) o un adulto sobre ti. Lo que normalmente harías es:

- a) Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto, pero no le dices.
- b) Le pides que no lo vuelva a hacer.
- c) No le dices nada, aunque te sientas insultado.
- d) Te defiendes y lo insultas.
- e) Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer.

27. Un niño (a) o un adulto interrumpe a cada rato cuando estás hablando. Lo que normalmente dirías es:

- a) “Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo”
- b) “Esto no es justo, ¿no me dejas hablar?”
- c) Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona.
- d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando.
- e) “¡Cállate, estoy hablando!”

**POR FAVOR REVISAR QUE TODOS LOS ENUNCIADOS ESTEN CONTESTADOS
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

Respuestas y diagnostico

Se muestran los valores numéricos correspondientes por cada letra.

Nombre: _____

Edad: _____

Grado escolar: _____ Sexo: hombre mujer Institución: _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
3	2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	5	4	4	1	3	2	5	4	1	3	2	5	4	3	3	1
5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	5	1	3	3	2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	5	4	2
1	3	3	5	4	1	3	2	5	4	1	2	5	5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	5	1	2	4
2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	4	1	1	3	2	5	4	1	3	2	5	4	1	2	5	3
4	1	2	2	5	4	1	3	2	5	4	3	2	2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	4	1	5

Normas para la aplicación de la Escala de Asertividad para niños de Michelson y Wood revisada por Lara y silvia.

Estilo de conducta	Puntuaciones naturales
Asertivo	0 – 42
Menos pasivo	43 – 46
Más pasivo	47 – 50
Menos agresivo	51 – 57
Más agresivo	58 – 135

Anexo 7. Escala de Autoestima para Adolescentes

La Escala de Autoestima para Adolescentes fue diseñada por Quiles y Espada (2004), sin embargo, esta escala fue desarrollada para brindar una valoración orientativa sobre la autoestima, no para emitir un diagnóstico. Asimismo, para estos autores la adolescencia es un proceso que abarca de los 11 a los 21 años de edad. Dicha escala emite una orientación con respecto a la autoestima, de acuerdo a las siguientes categorías: autoestima muy baja, media baja, media, alta y muy alta.

Cuadernillo

Nombre completo:

Institución:

Edad:

Fecha:

A continuación, se presenta una serie de frases. Puede que algunas describan situaciones o estados que te ocurren con frecuencia. Otras, por el contrario, pueden ser situaciones que no tengan nada que ver contigo. Señala a continuación cuáles de ellas te describen y cuáles no. Por favor, contesta con sinceridad a todas las preguntas.

1. Me describe siempre.
2. Me describe casi siempre.
3. No me describe casi nunca.
4. No me describe en absoluto.

		1	2	3	4
1	Me cuesta mucho expresar lo que siento delante de los demás.				
2	Mis compañeros o amigos confían en mí.				
3	Me considero una persona divertida.				
4	Me molesto con facilidad.				
5	Mis amigos o amigas me aceptan como soy.				
6	Me siento culpable por las cosas que pasan.				
7	Me siento comprendido por las personas que me cuidan.				
8	Soy fácil de convencer.				
9	Si pudiera, cambiaría muchas cosas de mí mismo.				
10	Me siento feliz la mayor parte del tiempo.				
11	Suelo tener buenas ideas.				
12	Creo que soy una buena persona.				
13	Pienso que voy a tener éxito en la vida.				
14	No me gusta hacer mis trabajos de la escuela.				
15	Me considero más feo que los demás.				
16	A veces no digo mi opinión por si es una tontería.				
17	Es difícil que una chica o un chico se sienta atraído por mí.				
18	Mis tutores o familiares respetan mis opiniones y sentimientos.				

19	Suelo conseguir lo que me propongo.				
20	Cuando hago algo mal, me desanimo mucho.				
21	Me cuesta dar solución a los problemas que me preocupan.				
22	Me gusta como soy.				

Respuestas

Plantilla de corrección: Se comparan las respuestas del sujeto con las puntuaciones de esta tabla, sumándose la cifra que aparece en la casilla correspondiente a cada ítem:

1	Me cuesta mucho expresar lo que siento delante de los demás.	4	3	2	1
2	Mis compañeros o amigos confían en mí.	1	2	3	4
3	Me considero una persona divertida.	4	3	2	1
4	Me molesto con facilidad.	4	3	2	1
5	Mis amigos o amigas me aceptan como soy.	1	2	3	4
6	Me siento culpable por las cosas que pasan.	4	3	2	1
7	Me siento comprendido por las personas que me cuidan.	1	2	3	4
8	Soy fácil de convencer.	4	3	2	1
9	Si pudiera, cambiaría muchas cosas de mí mismo.	4	3	2	1
10	Me siento feliz la mayor parte del tiempo.	1	2	3	4
11	Suelo tener buenas ideas.	1	2	3	4
12	Creo que soy una buena persona.	1	2	3	4
13	Pienso que voy a tener éxito en la vida.	1	2	3	4
14	No me gusta hacer mis trabajos de la escuela.	4	3	2	1
15	Me considero más feo que los demás.	4	3	2	1
16	A veces no digo mi opinión por si es una tontería.	4	3	2	1
17	Es difícil que una chica o un chico se sienta atraído por mí.	4	3	2	1
18	Mis tutores o familiares respetan mis opiniones y sentimientos.	4	3	2	1
19	Suelo conseguir lo que me propongo.	1	2	3	4
20	Cuando hago algo mal, me desanimo mucho.	4	3	2	1
21	Me cuesta dar solución a los problemas que me preocupan.	4	3	2	1
22	Me gusta como soy.	1	2	3	4

Baremos de corrección: Las puntuaciones oscilan entre 0 y 88.

0-20 Autoestima muy baja.

21-30 Autoestima media-baja.

31-50 Autoestima media.

51-70 Autoestima alta.

71-88 Autoestima muy alta.