

## Programa de socio-assertividad *USA* en niños Peruanos que deciden convivir en democracia

### Socio-assertiveness program *USA* in Peruvian children who decide to live in democracy

Josefa Hijuela Salvador

josefahijuela@gmail.com

Universidad César Vallejo, Lima – Perú

Jhon Holguin-Alvarez

jhonholguinalvarez@gmail.com

Universidad César Vallejo, Lima – Perú

.....

#### Resumen

La convivencia democrática es preocupante hoy en día para la situación social y política del Perú, en razón de ello, esta problemática se investigó en el contexto escolar de educación primaria bajo la elaboración y aplicación de un programa de enfoque socio-assertivo (*USA*), aplicado mediante un tipo de diseño pre experimental en 46 estudiantes de tercer grado de un distrito en Lima ( $\chi = 8.9$  años), por lo que se diseñó una escala valorativa como instrumento de medición (*ad hoc*), los resultados permitieron concluir que el programa mejoró la convivencia democrática en más de la mitad de participantes (sig. =, 000;  $p < .05$ ); esta mejora sustenta que el aprendizaje social escolar también es democrático, y depende mucho de la predisposición estudiantil para lograr este estilo de convivencia assertiva y social.

#### Palabras claves:

Aprendizaje social; convivencia democrática; interacción escolar; responsabilidad normativa.

#### Abstract

Democratic coexistence is worrisome today for the social and political situation of Peru, because of this, this problem was investigated in the school context of primary education under the development and application of a program

of socio-assertive approach (*USA*), applied by a type of pre-experimental design in 46 third-grade students from a district in Lima ( $\chi = 8.9$  years), for which a rating scale was designed as an instrument of measurement (*ad hoc*), the results allowed concluding that the program improved democratic coexistence in more than half of participants (sig. =, 000;  $p < .05$ ); this improvement sustains that school social learning is also democratic, and depends a lot on the student's predisposition to achieve this style of assertive and social coexistence.

### Keywords

Social learning; democratic coexistence; school interaction; normative responsibility.



### Introducción

Las problemáticas actuales en el Perú emergen en el campo social y político. Es indudable que problemas como la corrupción de funcionarios, denigración social, delitos políticos, y otros, de tipo social como la violencia, traducida en matanza, traición y hasta el feminicidio, han sido algunos de los muchos problemas que se incrementan constantemente en su población. En esencial, los problemas centrales de nuestra *democracia* (colusión, oligarquía, partidocracia, plutocracia y tiranía), se han manifestado como fenómenos transpuestos al campo educativo. En esta investigación se considera que la construcción de la democracia nace desde la formación del niño, desde la crianza de la competencia política en la interrelación escolar-profesor (en la escuela). Por lo cual, atañe analizarla en contextos en que se vislumbren rasgos similares a esta problemática.

Un estudio internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía – ICCS (2016), precisó que en el contexto latinoamericano solo el 21,3 % de estudiantes participantes del Perú lograron participar en actividades cívico democráticas en sus escuelas; esto con anterioridad, ha sido concordante con lo manifestado por el Proyecto Educativo Metropolitano (Lima) – *PEM* (2014), pues solo el 31,2 % fue incentivado en sus escuelas para desarrollar los Municipios Escolares, y solo el 24,7 % solo sabían reconocer

el respeto hacia los deberes y derechos. Parte de esta problemática se ha traducido a un grupo de escolares ubicados en uno de los distritos de Lima: Comas; ya que se avizoraron actividades antidemocráticas durante los últimos años de esta investigación, es decir, más del 80 % del total de estudiantes se relacionaron a estos problemas. Aunado a ello, en el tercer grado de primaria, el 25 % de los estudiantes también fueron agresores verbales, puesto que desarrollaban hábitos negativos hacia la coexistencia escolar, y demostraban estar impedidos de resolver problemas en conjunto, individual, demostrando rechazo ante la negatividad de otros por hacerlo, y dificultaban el proceso formativo áulico mediante distintas expresiones de disrupción, ante esto surgieron las preguntas: ¿De qué modo un método programado mediante las sesiones de aprendizaje, podría desarrollar la cooperación asertiva hacia la solución de problemas?, ¿en qué medida el abordaje de estas conductas incrementarían la convivencia democrática para evitar que se desarrollen actitudes antidemocráticas al egresar del nivel primaria escolar?

### ***Fundamentación del programa basado en Socio-asertividad.***

Los fundamentos de la Socio-asertividad se plasmaron en un programa denominado Unidos Socialmente con Asertividad (*USA*) dirigido en una investigación de la Escuela Profesional de Educación Primaria de Universidad César Vallejo en Lima, Perú. Estos fundamentos partieron de los postulados del aprendizaje social de Bandura, el enfoque socio cultural de Vitgotsky; y los pasos metódicos para modificación de conducta. De acuerdo a estos rasgos fundamentales la conducta asertiva se desarrolla a partir de modelos basados en la observación de conductas significativas. En este proceso las personas adquieren el conocimiento ofrecido por la cultura, y trasladado a aspectos competitivos en la escolaridad, esta adquisición de conocimiento se traduce en el comportamiento que desarrolla el escolar por agentes externos e internos de socialización e interrelaciones (Ramos y López, 2015; Rivera, 2016). En cuanto a la escuela pedagógica adoptada, los modelos planteados por Dewey y Freire (en Padilla, 2013), permiten aducir que *convivir* es reconstruir la convivencia desde un horizonte de equidad/igualdad/cohesión vital, que se integre a todos los estudiantes

con su forma de ser. Sin embargo, ninguna forma de igualdad o equidad visionada en la escuela puede ser tangible si no se lleva a la práctica, al desarrollo aplicado y no teórico de la convivencia, sino aplicado, en el caso de asertividad, el estudiante aprende a ser asertivo realizando actividades de técnicamente asertivas, todo lo contrario, a únicamente realizar el aprendizaje sobre su concepto.

### ***Convivencia democrática y estudios relacionados.***

La convivencia democrática es aprender a convivir con otras personas, que se expresen con libertad, con respeto y ética social (Castro y Reta, 2016; Toro, 2016; Subirats, 2015; Hoehn et al., 2016), por esto la escuela es fundamental para la formación estudiantil porque promueve la interacción socio escolar a través de la realización de actividades en el aula, además, permite poner en práctica la interculturalidad (Carozzo, 2015; Chacón y Loyaga, 2016; Licera y Sánchez, 2017). Mediante la interacción interpersonal se comparten conocimientos con otros para lograr una comunicación efectiva y recíproca (Benites et al., 2012) para lograr una responsabilidad como una norma para la convivencia con los estudiantes necesitan desarrollar acuerdos a través de consensos elaborados por ellos mismos (Carozzo, 2015). Estos razonamientos permiten considerar al estudiante que elige bien (elector pensante y activo), bajo análisis de la problemática social para beneficiar en solucionar parte de la coyuntura social, por lo que en la sociedad mucho de estos aspectos son escasos para su desarrollo desde la escuela, lo que deforma parte del desarrollo de la competencia cívica. El estudiante debe aprender a manejar los conflictos que se presenten en cualquier contexto mediante el diálogo (Carozzo, 2015), con esto contribuye al fortalecimiento de una sociedad democrática.

La convivencia democrática por su naturaleza actitudinal se construye cada día en el ser humano, al igual como en sus interrelaciones, a través del contrato social e intercambio entre los integrantes de la comunidad educativa, estos comparten actividades de formación cognitiva y actitudinal. A la vez, conforman vínculos personales, pero los problemas que le afectan son la escasa práctica del diálogo para solucionar los conflictos, la falta de

valores democráticos, elección prioritaria, prosocialidad y el apoyo mutuo, como también la capacidad de cooperar democráticamente (Carbajal 2016). La falta del cumplimiento de las reglas obstaculiza el aprendizaje en coexistencia (López, 2014). Así mismo, una educación sin formación ciudadana está desprovista del sentido de justicia, afecta al estudiante en su capacidad de discriminación de la verdad, en su voluntad para participar en aspectos cívicos y políticos, y en su desenvolvimiento en sociedad luego de egresar de la escuela (De Groot, 2016; McAvoy, 2015; Jaramillo y Murillo, 2013).

Algunos estudios evidenciaron actitudes o situaciones conflictivas que dificultan la convivencia democrática como: a) participación cívica y b) desarrollo de competencias en la interacción socio educativa (Bickmore, Salehin & Guerra, 2017; Grau, García-Raga & López, 2016; Licera y Sánchez, 2017; Molina-Giron, 2017; Toro, 2016), otros estudios concuerdan que, algunas de estas actitudes se pueden regular a través de las normas que se establecen en el aula mediante consenso estudiante-docente o estudiante-estudiante (Gaviria et al., 2016; Giraldo y Jiménez, 2017). Por otro lado, las diferencias que se presentan en la convivencia democrática se pueden solucionar a través del diálogo entre los participantes a partir de su predisposición (Achipiz et al., 2017; Bacia & Ittel, 2017; Işikgöz, 2016; Skarre, 2017; Vera, 2017). Finalmente, la aplicación de actividades con lemas y fotos que expresan los sentimientos, emociones y contenidos afectivos ayudan a generar entornos saludables para el aprendizaje de los integrantes (Grau & García-Raga, 2017; Karakuş, 2017; Moschou & Anaya, 2016; Yilmaz, 2018), estas establecen pautas para incrementar el crecimiento democrático.

Por consiguiente, la investigación se justificó porque se buscó desarrollar, potencializar y reflexionar sobre la coexistencia o convivencia democrática, los procesos que logran incrementar su valoración en el proceso educativo, y los cuales se ejercen con mayor incisión en la sociedad cuando los estudiantes egresen. Por cuanto el programa de Unidad social y con assertividad promueve la adquisición de nuevas habilidades subterráneas a las competencias democráticas que se intentan desarrollar años tras años

en el aula educativa peruana. La importancia de estudiar el desarrollo de estas competencias desde la inclusión de asertividad en el currículo escolar, radica en el estímulo de competencias humanas en el periodo de formación del nivel primaria, ya que este periodo es muy importante porque es la etapa ideal para que los niños y niñas estructuren modelos mentales representativos de su propia sociedad, desde los errores identificados en ella, los estudiantes pueden ser más socio-críticos. Es decir, ser críticos de su propio entorno, y en particular, sobre los problemas coyunturales que sobreviven a pesar del tiempo en el plano político y social.

Una vez realizada la revisión, la hipótesis que guió el estudio fue que el programa *USA* contribuiría en la realización de los estudiantes como seres humanos democráticos, con una comunicación más efectiva, oportuna, contribuir en la búsqueda de soluciones en participación e interacción con otros, y sobretodo, generar vínculos democráticos entre los estudiantes que les permitiesen elegir, cooperar y desarrollar habilidades asertivas hacia la generación de dicho tipo de convivencia. Por esta propuesta, el objetivo de la investigación planteado fue indagar si los efectos del programa *USA* provocarían mejora en la convivencia democrática de una muestra de estudiantes del tercer grado de primaria en el distrito de Comas, en la ciudad de Lima.

## **Método**

El estudio fue de tipo de diseño pre-experimental, esquematizado por un grupo experimental y dos mediciones: pretest y postest. Es de enfoque cuantitativo, cuya comparación permitiría verificar si el programa *USA* (variable independiente) mejoraría la convivencia democrática (variable dependiente) en la experimentación.

### ***Sujetos.***

La muestra de sujetos participantes fue conformada por 46 estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa pública del distrito de Comas, en la ciudad de Lima – Perú. La edad promedio fue de 8 años

y nueve meses (g. masculino: 53 %; g. femenino: 47 %). La selección del grupo de experimentación fue de modo no probabilístico realizado por los criterios de inclusión: a) niños con edad menor a ocho años y no mayor a nueve; b) asistencia regular; y como criterios de exclusión fueron: a) niños con *TDHA*, b) discapacidad intelectual profunda; y c) alumnos extranjeros. Todos los individuos participaron en el experimento, mediante el procedimiento de consentimiento informado de sus padres.

### ***Materiales y procedimiento.***

#### **Escala valorativa de evaluación de la convivencia democrática – ESVCD (*ad hoc*)**

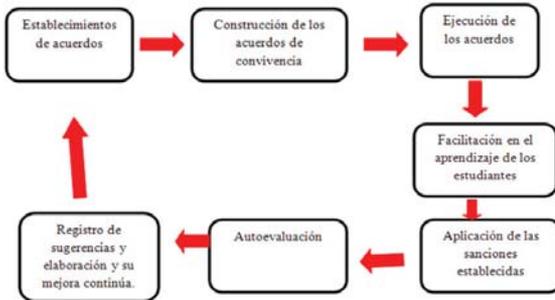
Instrumento compuesto de 27 ítems, con tres opciones de respuesta: 1= nunca, 2= a veces; y 3= siempre. Este se elaboró con el fin de evaluar las dimensiones: interacción personal, responsabilidad normativa y manejo de conflictos. El tiempo de resolución es de 10 minutos y de aplicación colectiva o individual. La validez del instrumento se calculó mediante el juicio de expertos, por este motivo este instrumento se sometió a la evaluación de cinco expertos en psicología educacional, docentes de educación primaria con especialidad en didáctica de ciencias sociales; y por doctores en gestión del conocimiento. Del total de la evaluación se obtuvo un total de 100 % de aceptación en el cálculo de validez. En cuanto a la confiabilidad se recurrió a la realización de un plan de pilotaje con 75 estudiantes del distrito de Comas, de cuyas respuestas se calculó el índice de confiabilidad Alfa de Cronbach, el cual permitió aseverar que el constructo de convivencia democrática se constituyó con validez interna para su aplicación real en el experimento (variable: convivencia democrática= 0,823; dimensiones: interacción personal= 0,821, responsabilidad normativa= 0,836 y manejo de conflictos= 0,894).

#### **Programa USA y procedimiento**

El programa se esquematizó por 40 actividades pedagógicas basadas en un multi-enfoque de socio-asertividad desarrolladas durante un periodo

lectivo anual (duración de ocho meses en Educación Básica Regular del Perú), basado en el aprendizaje social de Bandura, socio culturización y conductuación. Estas actividades se adaptaron al programa curricular de la institución educativa abordada, con el fin de establecer nexos entre las competencias de la programación anual y el programa *USA*, por lo que la competencia general fue desarrollar la capacidad de relacionarse, respetar opiniones, trabajar de forma democrática mediante el intercambio de experiencias de aprendizaje. Esto se desarrolló a través de un método de siete pasos para el incremento de la democracia (figura 1).

Figura 1. Pasos del método de culturización pedagógica de la convivencia democrática como base del programa *USA*.



Fuente: Mecanismos pedagógicos del programa Unidos Socialmente con Asertividad (*USA*), basado en teorías pedagógico-sociales de Vygotsky, Freire y Dewey.

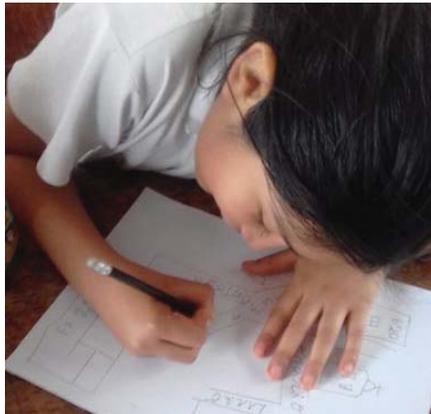
Para la realización del programa, se elaboraron 96 estrategias breves, como acompañantes de cada actividad. Estas se vertieron al estudiantado desde el desarrollo de fases pedagógicas, siguiendo el modelo de módulos educativos en el sistema educativo peruano. Las actividades se desarrollaron acorde a los mecanismos del método planteado (figura 1): establece, construye y ejecuta respetando acuerdos (figura 2), facilitación del aprendizaje, aplicación de sanciones, autoevaluación (figura 3), y registro de sugerencias.

Figura 2. Actividades: recorriendo mi comunidad desarrollado mediante el establecimiento de acuerdos y su ejecución en el programa USA.



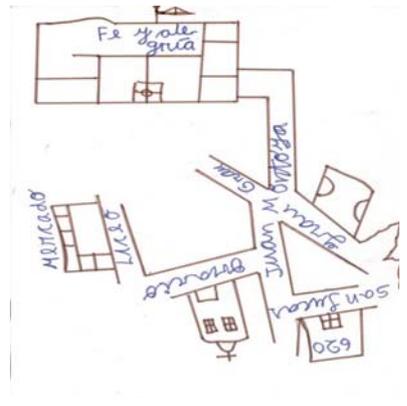
A

Establecer acuerdos



B

Ejecutar



Fuente: Fotografías de los participantes del programa USA en estrategias desarrolladas (A: dinámicas de construcción de acuerdos; B: ejecución de dinámica ciudadana y producto).

De acuerdo a la figura 2, las actividades permitieron desarrollar entre los estudiantes el establecimiento de acuerdo como también su ejecución, por cuanto, el alumno dependía de las normas establecidas entre compañeros, su elección ante las formas de convivir, permitió que sus decisiones fueran más democráticas conforme el programa se fue desarrollando, los trabajos individuales y cooperativos flexibilizaron el pensamiento democrático ante la presencia de otros compañeros de aula.

Figura 3. Actividad: recorriendo mi comunidad desarrollado mediante el establecimiento de acuerdos y su ejecución en el programa USA.



C  
*Facilitación*



D  
*Autoevaluación y aplicación de sanciones*

Fuente: Fotografías de participantes del grupo (C: facilitación sobre estrategias deportivas de autoconomiento y producto; D: aplicación de sanción deportiva sobre la autoevaluación de estudiantes sobre sus propios errores. Ejecutan actividades de deporte como medio de prevención de la cohibición y coacción sobre sus propias conductas.

El programa también permitió facilitar el aprendizaje, por ejemplo, los escolares escribieron al lado de su nombre una actividad favorita que practicasen a diario (figura 3), adicionalmente, en un conversatorio, cada uno defendió su actividad mediante la argumentación, al practicar actividades lúdicas que permitieran expresarse, así como juegos infantiles (papa caliente, piensa rápido, entre otros) (figura 3), de igual modo, la actividad *prisionero de la pelota*, fue una forma de autoevaluación, esta tuvo una duración de 30 minutos en la aplicación por dos grupos, uno con reglas que se desarrolló con normalidad, y otro grupo, sin reglas, que no se concretaron ya que al final les ganó el tiempo quedándose sin jugar. Esta actividad permitió que los estudiantes se cuestionasen sobre lo desarrollado en el programa USA, cada actividad debía permitir la actuación democrática, pero con mucha más importancia, la evaluación de los propios hechos. Esto les permitió saber si habían actuado bien, siguiendo reglas u omitiéndolas para hacer lo que quisiesen. Esto fue el ápice para reflexionar mediante la socio-assertividad en equipos de juego. Una vez aplicado el programa USA, se decidió calcular la normalidad de datos en convivencia democrática y sus dimensiones, por lo que se encontró que estos no presentaron distribución normal en todos los contrastes ( $p < .05$ ), por lo que se optó por la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon con el fin de comparar las medianas entre las muestras relacionadas (mediciones de las puntuaciones pretest y postest).

## Resultados

### Convivencia democrática.

En razón a la hipótesis general, se analizaron los datos entre las mediciones pretest y postest. En la variable convivencia democrática se encontraron diferencias positivas en las medianas comparadas ( $R_p = 12,47$ ;  $S_r = 300,00$ ), como también estas fueron significativas ( $Z = -4,285$ ;  $sig. = ,000$ ;  $p < .05$ ), por cuanto la evolución de dicha variable fue efectiva luego de aplicar el programa USA en los niños de tercer grado de primaria.

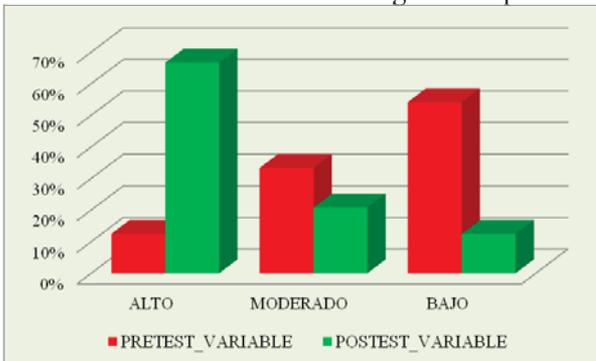
Tabla 1

Medidas de tendencia central del pre y postest de la variable convivencia democrática en estudiantes del tercer grado de una institución educativa de Comas

Medidas	Medición pretest	Medición postest
Promedio 45,71		65,3
Moda	42	71
Desviación estándar	9,64	11,3

Fuente: Bases de datos de la investigación.

Figura 4. Descriptores porcentuales en convivencia democrática en la muestra de estudiantes de tercer grado de primaria



Fuente: Base de datos de la investigación.

### Análisis de dimensiones y limitaciones.

En la dimensión *interacción interpersonal*, presentó cierta mejora en los rangos positivos luego de la aplicación del programa USA ( $n (+) = 24$ ;  $Rp (+) = 8,48$ ;  $Sr (+) = 251,00$ ), y de igual modo, la diferencia entre los momentos de evaluación fue significativa ( $Z = -4,287$ ;  $Sig. = ,000$ ;  $p < .05$ ). De igual modo, en la dimensión *responsabilidad normativa* las diferencias también fueron significativas ( $n (+) = 23$ ;  $Rp (+) = 12,49$ ;  $Sr (+) = 279,00$ ;  $p < .05$ ); así también ocurrió con la dimensión *manejo de conflictos* ( $n (+) = 22$ ;  $Rp = 7,43$ ;  $Sr (+) = 158,00$ ;  $p < .05$ ). Estas diferencias en la comparación de

medianas también reflejaron diferencias porcentuales en las dimensiones de la convivencia democrática (tabla 2), las que se sustentan en los efectos que provocaron las estrategias aplicadas en el programa USA.

Tabla 2

Análisis de porcentajes en mediciones pretest y postest en dimensiones de convivencia democrática en la muestra de estudiantes de tercer grado de primaria

Dimensiones	<i>Interacción interpersonal (%)</i>			<i>Responsabilidad normativa (%)</i>			<i>Manejo de conflictos (%)</i>		
	Bajo	Moderado	Alto	Bajo	Moderado	Alto	Bajo	Moderado	Alto
Pretest	59	25	16	52	29	19	67	25	8
Postest	17	22	61	13	26	61	14	39	47

Fuente: Bases de datos de la investigación.

De acuerdo a lo observado (tabla 2), los estudiantes superaron el promedio general en la medición postest en todas las dimensiones. Un ejemplo claro se encuentra en casi más del 50 % de incremento visualizado en las dimensiones interacción interpersonal y responsabilidad normativa. Aunque también ocurrió en el manejo de conflictos, pero con menor grado de mejora. Por otro parte, es obvio que un aproximado del 20 o 25 % del total de la muestra, no ha abandonado el nivel bajo en las tres dimensiones, lo que quiere decir que existen componentes adheridos a la convivencia democrática de los estudiantes quienes impidieron su total arraigo en clases. En cierto modo, por otras variables intervinientes: conflictos escolares y rendimiento académico.

## Discusión

En cuanto a los resultados en convivencia democrática, en el análisis de tendencias, se identificó que los promedios entre mediciones pretest y postest también presentaron diferencias en puntuaciones del instrumento de convivencia democrática. Lo hallado fue similar a otras investigaciones (Achipiz et al., 2017; Işıkğöz, 2016; Karakuş, 2017; Skarre, 2017), ya que a la vez que en el programa de socio-assertividad (USA), se incluyeron estudiantes, que si bien es cierto, eran poco democráticos, sus padres eran

muy cercanos a la escuela; por cuanto al enterarse del trabajo del docente sobre este experimento los efectos también les alcanzaron, de lo que se puede afirmar que los padres también potencializaron la formación en democracia desde la convivencia en sus hogares. Sin embargo, también tuvo efectos en la transformación que sus padres desarrollaron, y en el aula los niños también lo reflejaron de forma procesual. Específicamente, en algunas actividades pedagógico-democráticas: debates, mesas de discusión, foros temáticos; y técnicas de socialización. La acción pedagógica fue importante para formar en los estudiantes el fundamento de la convivencia democrática, la cual se logró debido a las normas establecidas antes de iniciar el programa, las mismas que se ejecutaban para que aprendan haciendo democracia. A su vez, era necesario que los estudiantes aborden por su cuenta un problema adicional como lo fue la conflictividad en el aula ya que era dominante en la muestra que participó del programa *USA*. Los efectos y causas que se provocaron en el estudio, también fueron otras estrategias socio-assertivas como las de organización de autoridades para el trabajo democrático escolar (elecciones, brigadas escolares; entre otros).

Estos resultados no se han comprobado en otras latitudes contextuales, como, por ejemplo, en el estudio de Bickmore, Salehin & Guerra (2017), el cual refleja que en muestras de Norteamérica, Asia, y Latinoamérica se han seguido patrones de formación democrática de forma autoritaria, en los cuales, las habilidades iniciales para la gobernanza y el seguimiento de normas se han orientado hacia el ajuste normativo institucional, dejando de lado las habilidades personales, como en este caso se hizo desde la assertividad en el programa *USA*. Por otro lado, en algunas regiones de Latinoamérica, la formación escolar se realiza por procesos reproductivos del concepto de *convivir en democracia* (Carozzo, 2015), cuando muchos investigadores extrapolan su sentido pragmático (Achipiz et al., 2017; Bickmore, Salehin & Guerra, 2017; Işikgöz, 2016; Moschou & Anaya, 2016; Karakuş, 2017; Toro, 2016), o en otras palabras, refieren que se practique, con el fin de perennizar su sentido, y desde allí que los estudiantes la valoren. Otro punto referente a lo encontrado, se supo bien que, al elevarse el sentido de democracia en los estudiantes, estos serían más assertivos para resolver problemas afines a otras conductas que se desarrollaban en el grupo, como

la antidemocracia como ocurrió en el estudio desarrollado en Canadá por Molina-Giron (2016), fue muy claro, que los niños y niñas debían desarrollar el sentido de poder político en sus respectivas aulas de trabajo democrático, lo cual si ocurrió de modo similar en este trabajo. Los niños con cierto poder de dirección y organización también influyeron mucho en los integrantes del programa USA, ya que su accesibilidad a otros, apertura nunca fue limitada ante los demás, y con ese modelo de estudiantes los otros desarrollaban patrones participativos en el aula de modo constante.

Las estrategias del programa USA, desarrolló la tolerancia hacia la diversidad, el respeto a la equidad, y la libertad de expresión entre grupos. En este caso, estos también eran influenciados por algunos indicios de agresividad verbal y física que desarrollaban los grupos mayoritarios impuestos a otros en el aula, ya sean en trabajos grupales o individuales, en el desarrollo de exámenes, o en alguna actividad extraescolar. Sin embargo, otro de los pilares importantes del programa fue la aceptación de las diferencias entre otros. Estas evidencias sobre la variable fueron abordadas con mecánicas basadas en el trabajo de componentes actitudinales hacia la democracia (Bickmore, Salehin & Guerra, 2017; Toro, 2016), en la recreación de contextos imaginativos de democracia (Toro, 2016), o en algunos trabajos que referían que lo esencial era desarrollar la formación ciudadana antes que el desarrollo de la democracia (Vera, 2017).

En cuanto a las dimensiones, la cooperación mutua fue esencial para el trabajo democrático, algunos de estos juegos implicaban el desarrollo de emociones y sentimientos; esto con el fin de lograr semejanzas a otros trabajos empíricos (Bacia & Ittel, 2017; Grau & García-Raga, 2017; Karakuş, 2017; Moschou & Anaya, 2016). Estos implican los estados afectivos del estudiante para lograr aspectos participativos en los grupos de trabajo. Otro de los efectos del programa de socio-asertividad (USA) que se evidenciaron, recayeron en el grupo de niños que lograron aprender por observación otras conductas en el aula, ya que esto se realiza por aprendizaje social bajo estructuras mentales complejas y sobre el aprendizaje comportamental. Es así que, los postulados del programa basados en los de Bandura (en Rivera, 2016), y los de conductuación social, permitieron

comprobar que el aprendizaje social de la conducta, también es realizable en el aspecto democrático. En cierta medida, la capacidad de elección, de trabajo compartido y de la comprensión de equidad también son aprendidos por los estudiantes, por cuanto, la idea de elegir es adoptada por el estudiante antidemocrático como una forma de convivencia mediante los modelos participativos para aprender que se establecen entre otros estudiantes. Para complementar, es importante tener en cuenta que los estudiantes se decidieron por desarrollar el aspecto democrático en su escolaridad, por lo que sus capacidades para elegir democráticamente, ser equitativos, respetar las normas y manejar conflictos provino de una fuerza de cambio que se formulan cuando su conducta es deplorable, e intentan cambiar su estado de confort, reflejar una imagen más aceptable en el grupo, o cuando están a punto de ser etiquetados por otros estudiantes por comportarse de modo negativo ante la convivencia democrática en el aula.

Las limitaciones principales del estudio fueron de tipo metodológicas, ya que a nivel pre experimental no se contó con una muestra de control comparable como en un método cuasi-experimental, ya que los docentes de otras aulas se resistieron al trabajo democrático con sus estudiantes, o a lo menos, con la cantidad necesaria como para lograr comparaciones estadísticas más contundentes. Esto fue un factor que también establece al docente peruano como un facilitador hacia el cambio, pero con ciertas resistencias hacia la apertura de la democracia en contextos escolares con dificultades evidentes en los estilos del pensamiento, que quizá provengan de una ideología política social, o simplemente provengan, del desánimo hacia la aceptación de la estructura política de nuestro país. En principio, porque los estudios investigativos descubren el *estatus quo* de las aulas investigadas, de la claridad que los escolares tienen sobre la democracia, lo cual es apañado por el espacio que consume el trabajo cognitivo en otras áreas como el de matemáticas y de comprensión de lectura. Finalmente, es necesario acotar que el cambio del grupo escolar debe partir de la maduración actitudinal antes que, sobre exigir el componente cognitivo, o a lo menos, debe realizarse a la par para mejorar competencias ciudadanas desde bases democráticas en el aula y en la escuela, ya que, en este siglo, es más importante formar seres humanos pensantes y re-pensantes en

democracia, para lograr la transformación social esperada en todos sus niveles contextuales.

### **Conclusiones**

1. La mejora de convivencia democrática se evidenció al aplicar el programa Unidos Socialmente con Asertividad (*USA*) en los niños de tercer grado de primaria ( $Z = -4,285$ ; sig.= ,000;  $p < .05$ ), por cuanto esto se reflejó en más del 60 % de la muestra de estudio.
2. La dimensión interacción personal mejoró una vez desarrollado el programa *USA* ( $Z = -4,287$ ; Sig.= ,000;  $p < .05$ ), por lo que el 61 % de niños logró alto nivel, demostrando convocar a sus compañeros en diversas actividades, establecieron normativas con agrado, y postularon acuerdos determinantes ante diversas problemáticas con sus compañeros.
3. La dimensión responsabilidad normativa también mejoró por las bondades del programa *USA* (sig. = ,000;  $p < .05$ ), por lo que, el 61 % de los niños llegó a alto nivel. En resumen, estos sujetos aprendieron a plantear normativas, respetarlas y ejecutarlas conforme a los hechos suscitados en el aula de clases y fueron capaces de disentir ante otras ideas con respeto, ya sea para cooperar en la mejora de dichas ideas o para aceptarlas conforme se planteaban.
4. La dimensión manejo de conflictos también presentó mejoras luego de la realización del programa *USA* (sig. = ,000;  $p < .05$ ), por lo que el 47 % del total de niños llegaron a nivel alto, desarrollaron competencias que les permitieron aceptar la solución de conflictos, resolverlos, y dialogar de forma pacífica ante eventos suscitados en el aula e inclusive con otros estudiantes en la escuela.

## Referencias

- Achipiz, N., Meneses, C. y Gómez, E. (2017). *La convivencia desde la perspectiva de los niños y las niñas: un asunto relacionado con el juego y los valores humanos* (tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Popayán, Cauca-Colombia.
- Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos-ICCS (2016). *Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía*. <http://umc.minedu.gob.pe/iccs/>
- Bacia, E. & Ittel, A. (2017). Education to Thrive in a Heterogeneous and Democratic Society - A Task for Citizenship and Character Education? Results of Case Studies in Three Berlin Schools. *Journal of Social Science Education*. 16(3). Doi <https://doi.org/10.4119/jsse-846>
- Benítez, L.; Carozzo, J.; Horna, V.; Palomino, L.; Salgado, C.; Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *El bullying y convivencia en la escuela, aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Empastes: Lima, Perú.
- Bickmore, K., Salehin, A. & Guerra, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 14(3), 282-309. Doi <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365698>
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Tello, N. y Furlán, A. (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE)*, 52-81. México DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carozzo, J.C. (2015). La convivencia democrática en la escuela, *Huellas: 1(1)*, 35-40-. Recuperado de: [https://kipdf.com/la-convivencia-democratica-en-la-escuela-julio-cesar-carozzo-c\\_5aec52287f8b9a034e8b45ba.html](https://kipdf.com/la-convivencia-democratica-en-la-escuela-julio-cesar-carozzo-c_5aec52287f8b9a034e8b45ba.html)
- Castro, A. y Reta, C. (2016). *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

- Chacón, K., y Loyaga, D. (2016). *Programa JAC para mejorar la convivencia democrática en los niños de 4 años del jardín de niños n° 215, de la ciudad de Trujillo, en el año 2015* (tesis de pregrado). Universidad de Trujillo, Trujillo, Perú.
- De Groot, I. (2016). Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs. *Pedagogiek*, 36(1), 5-28. Doi <https://doi.org/10.5117/PED2016.1.GROO>
- Gaviria, A., Guzmán, N., Mesa, O., y Rendón, P. (2016). *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía sede primaria – Municipio de Itagüí* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Itagüí, Colombia.
- Giraldo, N. y Jiménez, A. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia* (tesis de maestría), Universidad Pontificia Bolivariana, La Paz, Bolivia.
- Grau, R. & García-Raga, L. (2017). Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability. Valencia, España. *Journal of Peace Education* 14(2), 137-154. DOI:10.1080/17400201.2017.1291417
- Grau, R., García-Raga, L. & López, R. (2016). Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. Valencia, España. *New approaches in educational research*, 5(2), 137-146. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Hoehn, M.; Jara, F.; Parada, C. y Westeman, W. (2016). *Guía de Formación Cívica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN: Andros Impresores.
- Işikgöz, E. (2016). A study of democratic school culture perceptions of sport high school students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 491-498. DOI: 10.5897/ERR2016.2677
- Jaramillo, R. y Murillo, G. (2013). Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: una apuesta al fortalecimiento democrático en las Américas. *Education for safety, resilience and social cohesion*, 16. Recuperado de <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/748>

- Karakuş, M. (2017). An Investigation of Students' Perceptions about Democratic School Climate and Sense of Community in School. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 787-790. Recuperado de [http://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=5892](http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=5892)
- Licera, C., y Sánchez, S. (2017). *Efectividad del proyecto de convivencia democrática "Allyn Pujllay" sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6to grado del nivel primario de una I.E. pública de Pachacamac-Lima, 2016* (tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- López, V. (2014). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Apuntes: Educación y Desarrollo Post-2015: *Convivencia Escolar*. Universidad Católica de Valparaíso, Valencia, España. (3, diciembre, 2017). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/efa-post-2015/post-2015-working-papers/>
- McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.
- Molina-Giron, A. (2017). Civics Is Largely About Politics: The Possibilities and Challenges of a Citizenship Education Pedagogy that Embraces Democratic Politics and Recognizes Diversity. Toronto, Canadá. *International Journal of Multicultural Education*. 18(1), 142-157. Doi: <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i1.1091>
- Mota, W. y Rivas, K. (2015). *Relaciones interpersonales entre las practicantes y las docentes de las secciones "C" y "D" del C.E.I Germina Barragán* (tesis de pregrado) Universidad de Carabobo, Naganagua, Venezuela.
- Moschou, Ch. & Anaya, R. (2016). The Formation of Citizenship Through Community Theatre. A Study in Aguascalientes, México. *Journal of Social Science Education*, 4(2016), 22-31. doi <https://doi.org/10.4119/jsse-811>
- Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6(2), 13-35. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403/3620>

- Proyecto Educativo Metropolitano- PEM (2014). *Lima Ciudad Educadora, amiga de los niños y las niñas*. Lima, Perú.
- Ramos, G., y López, A. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural, *Educ. Psiqui: Sao Pablo* 41(3), 615-628. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135042>
- Rivera, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar* (tesis de posgrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9585>
- Skarre, T. (2017). Classroom discussions: Possibilities and limitations for democratic classroom practices. *Education Reform Journal* 2(1), 1-16. Recuperado de <http://dergipark.gov.tr/erjournal/issue/30286/323058>
- Subirats, J. (24 de enero del 2015). *Democracia como forma de vida*. Diario el País. Recuperado de: [https://elpais.com/ccaa/2015/01/24/catalunya/1422132625\\_282394.html](https://elpais.com/ccaa/2015/01/24/catalunya/1422132625_282394.html)
- Toro, N. (2016). *Modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 10021 San José de Chiclayo 2016* (Tesis doctoral). Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/9353>
- Vera, L. (2017). *La democracia en la escuela: estudio en tres instituciones educativas del Municipio de Pamplona* (tesis de maestría). Universidad de Santo Tomás, Santander, Bogotá. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9557>
- Yilmaz, F. (2018). Road to Peace Education: Peace and Violence from the Viewpoint of Children. *International Education Studies* 11(8), 141-152. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/74513>

**Artículo Recibido:** 16-01-2019

**Artículo Aceptado:** 28-06-2019