

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Facultad de Ciencias de la Educación

Máster en Intervención en Convivencia Escolar

**Análisis de la conducta agresiva y la
conducta asertiva en estudiantes de sexto
curso de primaria**

Trabajo de Fin de Máster

Alumna: Laura Tatiana Ramírez Lemus

Directora: María del Mar Molero Jurado

Almería, 2019



ÍNDICE

PARTE TEÓRICA	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. CONVIVENCIA ESCOLAR.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. ORIGEN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	10
3. CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	15
4. CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS PRINCIPALES ENFOQUES DE ESTUDIO	19
5. LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA PREOCUPACIÓN	21
6. LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE HOLÍSTICO	22
7. LEGISLACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR	24
CAPÍTULO II. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS: HABILIDADES SOCIALES ASERTIVIDAD, VIOLENCIA Y AGRESIÓN	28
1. INTRODUCCIÓN.....	29
2. HABILIDADES SOCIALES	32
2.1. CONCEPTO.....	32
2.2. HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	34
3. ASERTIVIDAD	35
3.1. CONCEPTO.....	35
3.2. DIMENSIONES DE LA CONDUCTA ASERTIVA.....	37
3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS QUE ACTUAN DE MANERA ASERTIVA	40
4. VIOLENCIA	41
4.1. CONCEPTO.....	41
4.2. TIPOS DE VIOLENCIA.....	44

5. AGRESIÓN.....	46
5.1. CONCEPTO.....	46
5.2. EL ORIGEN DE LA AGRESIÓN.....	48
5.3. TIPOS DE AGRESIÓN.....	52
CAPÍTULO III. RELACIÓN ENTRE ASERTIVIDAD Y AGRESIVIDAD.....	54
1. INTRODUCCIÓN.....	55
2. ESTILOS DE CONDUCTA.....	55
3. PERSONAS AGRESIVAS.....	58
4. PERSONAS ASERTIVAS.....	59
5. PRINCIPALES CAUSAS DE LA FALTA DE ASERTIVIDAD.....	60
6. CONFUSIÓN ENTRE ASERTIVIDAD Y AGRESIVIDAD.....	62
7. LA CONDUCTA VIOLENTA Y LA CONDUCTA ASERTIVA EN LA ESCUELA.....	62
PARTE EMPIRICA.....	66
1. INTRODUCCIÓN.....	67
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	68
MÉTODO.....	70
1. PARTICIPANTES.....	70
2. INSTRUMENTOS.....	70
3. PROCEDIMIENTO.....	71
4. ANALISIS DE DATOS.....	71
RESULTADOS.....	72
1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS.....	72
2. CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA.....	83
3. COMPORTAMIENTO ASERTIVO.....	95
4. CONDUCTA VIOLENTA Y ASERTIVIDAD.....	103
DISCUSIÓN.....	106

CONCLUSIONES.....	108
REFERENCIAS.	109

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

El siguiente Trabajo de Fin de Máster, está compuesto por una aproximación teórica y por una parte empírica.

En la primera parte de dicho trabajo, en su primer capítulo, nos encontraremos con el concepto de convivencia y convivencia escolar. Este capítulo está compuesto de una introducción y es un breve acercamiento al término. Seguidamente se estudia el origen de la convivencia escolar, así como su concepto y sus principales perspectivas de estudio. Por otro lado, se expone la preocupación que tenemos actualmente sobre este vocablo y hablamos de ella desde un enfoque holístico. Para finalizar se señala la legislación vigente en educación y convivencia escolar.

Por otro lado, en el capítulo segundo, se realiza una aproximación a los conceptos clave que este trabajo en una breve introducción, de igual forma se estudia el concepto de habilidades sociales y se señalan cuáles son las habilidades sociales básicas. Por otro lado, se habla del concepto asertividad, así como de sus dimensiones y de cuáles son las características de una persona que actúa de forma asertiva. También analizaremos el concepto de violencia, y de la misma forma sus tipos. Para finalizar con este capítulo, se estudiará el concepto de agresión, el origen y las teorías que lo clasifican, así como los tipos de agresión.

Para finalizar la parte teórica, nos encontramos con el capítulo tercero, donde se analizará la relación que existe entre la agresividad y la asertividad. La conducta violenta y asertiva en la escuela será el último apartado de este capítulo.

La parte empírica de este trabajo se compone por una introducción, unos objetivos e hipótesis, así como un método, donde aparece la muestra, los instrumentos, el procedimiento y el análisis de datos. Después damos paso a los resultados, dividiéndolos en cuatro categorías: datos generales, datos de la escala de conducta violenta en la escuela, datos de la escala de comportamiento asertivo para niños y una correlación entre ambas. Para terminar con el apartado empírico, se realiza una discusión de los resultados obtenidos.

Finalizaremos este Trabajo de Fin de Máster con unas conclusiones donde se analizan los aspectos a mejorar y las limitaciones de dicho trabajo.

CAPÍTULO I. CONVIVENCIA ESCOLAR

1. INTRODUCCIÓN

Si dijéramos que el tema de la convivencia escolar es una novedad, estaríamos mintiendo ya que en los años anteriores se ha dotado de un brutal interés. En el Informe a la UNESCO, titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), afirma que un mundo justo necesita ‘‘aprender a vivir juntos y aprender a ser’’, siendo estos dos de los cuatro pilares de la educación (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

Este tema es parte de la escuela desde sus comienzos, pero en el campo de la investigación es una materia reciente donde su interés crece día a día (Pozo, 2018).

La vida junto a las personas no se puede evitar en cualquier sociedad (Bravo y Herrera, (2011). Las personas cuando nacemos, comenzamos a relacionarnos con otras personas impuestas, que serían la familia.

La familia es el principal agente socializador y en ella creamos diversos vínculos, tantos como los afectivos, los de unión, etc., una educación informal. Por eso decimos que la convivencia comienza en nuestra familia y mientras vamos creciendo, vamos formando parte de nuevos grupos donde también convivimos.

Otro contexto importante sería la escuela, este espacio resulta idóneo para enseñar a convivir, ya que los alumnos pasan mucho tiempo en estas instituciones y además de eso se puede observar una gran comunidad en la que se ven varios roles de las diferentes personas que la componen, y esto a su vez crea una cierta complejidad a la hora de hablar de una buena convivencia.

Cuando los niños vuelven a casa del colegio, se encuentran con un ritmo distinto al de la escuela, un ritmo de vida diferente ya que en casa pueden tener o no disciplina, pueden tener o no comunicación y afecto, diferente sistema de valores y es aquí donde van adaptando las primeras normas de convivencia y funcionamiento (Villegas, Orieta, Palma y Melisa, 2013).

El termino convivencia escolar es referido a la coexistencia serena de todos los participantes del contexto educativo. Esto favorece al apropiado cumplimiento de los objetivos curriculares a demás propiciar un desarrollo pleno de los alumnos.

Los términos como el bullying que nos encontramos a día de hoy en las escuelas vienen a ser producto de un clima escolar negativo. El desarrollo de un clima escolar adecuado debe ser abordado desde todas las perspectivas posibles, estas incluyen aparte de a los participantes de la comunidad educativa, el autoconocimiento, formas de resolución pacífica de conflictos, el conocimiento y la expresión de las emociones, etc. En general nos referimos a una educación integral, que ayude a crear seres activos, críticos y reflexivos para la vida misma, para conseguir vivir de manera adecuado y saber relacionarse con los demás no solo en el contexto escolar.

Por esta razón, decimos que la convivencia escolar no es solo tarea del sistema educativo y todo lo que ello incluye, sino que también es tarea de las familias. La convivencia se aprende y se practica en el contexto familiar.

Para que la educación de la convivencia sea posible en las escuelas, es necesario que haya una participación activa y una implicación también activa de todos los componentes de esta comunidad educativa -las familias, los docentes, las entidades sociales que trabajen y colaboren con el centro, y por supuesto los alumnos-.

De esta manera, como indican estos autores, Villegas, Orieta, Palma y Melisa (2013), la convivencia en el contexto educacional es entendida como un proceso por el cual todos los participantes que forman la escuela aprenden a vivir con los otros. Sería entonces, una evolución basada en descubrir a los demás, en entenderles y en aceptar que nuestro marco referencial de nuestras vivencias no son las únicas posibles ni necesariamente las más adecuadas, pero si son valiosas. Es entonces cuando hablamos del papel fundamental, siendo este el respeto, valorar la diversidad y sobre todo la comunicación.

Como señala la Agencia de la Calidad de la Educación (2017):

El buen clima de convivencia escolar es un elemento inseparable de la calidad de la educación, de aprender a convivir con el otro. Se trata de una dimensión fundamental de la experiencia educativa, que compete a todos los actores de la comunidad, considera distintos aspectos y demanda importantes desafíos para las escuelas y el sistema educativo en su conjunto. Entre otras características, un buen clima escolar debe ser inclusivo, bien tratante, colaborativo entre los distintos actores, y debe favorecer los espacios de conversación y de participación al interior de las comunidades educativas. (p.12).

2. ORIGEN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El concepto de convivencia escolar ha ido formándose durante todo el siglo XX y comienzos del siglo XXI:

- Comienzo del siglo XX: Nos situamos en la Primera Guerra Mundial, con el nacimiento de la Escuela Nueva, surge la necesidad de comprender, es decir, trabajar para una comprensión internacional. Esta necesidad permitiría superar las tensiones ocasionadas por la guerra. Esto da lugar a un nuevo movimiento educativo que se caracteriza por querer evitar la guerra, pero esto solo durara hasta que llega el nazismo y el fascismo, en la década de los 30.
- Después de la 2º Guerra Mundial: Se crearon las Naciones Unidas y la UNESCO creo el Proyecto de Escuelas Asociadas incorporando en la educación de los derechos humanos. La intención era crear una comprensión, la comprensión internacional de la que hablamos antes. Esto lo hacían desde la creación de la cooperación internacional.
- La década de los años 60: En 1959 se instaura el Instituto de Investigación Social en Oslo. En 1964 la Asociación Internacional de Investigación por la Paz (IPRA), que acoge los pensamientos de Galtung (1995), sobre la violencia estructural y los proyectos de Freire que enlazan la educación con la superación de las desigualdades sociales y el crecimiento del pueblo. En esta década, nace como disciplina científica la Investigación por la Paz.
- La década de los años 70: La UNESCO venía impulsando en la escuela la Cultura de la Paz, esta corriente enlazo en la década de los 80 con los movimientos antimilitaristas y de investigación por la paz (Del Rey, Ortega y Feria, (2009).

- Finales de la década de los 80: Se hace especial énfasis en la convivencia dentro del contexto cercano, es decir la escuela, el barrio, etc. Se quiere organizar para colaborar de forma responsable, crítica y activa en el levantamiento de la cultura de paz.
- La década de los años 90: Gracias al comienzo del uso de las nuevas tecnologías de la información, el pueblo entra en contacto con otras personas, comenzando así a contar sus experiencias y métodos para trabajar en la Educación para la Paz. A demás, esta educación, se empieza a relacionar con la educación intercultural.

En España, el vocablo de convivencia escolar ha ido modificando, de forma lenta dando lugar a varias etapas que describen Alcaide, Del Rey y Ortega-Ruiz, (2014). Estos autores hallan el concepto primario de clima escolar. Las investigaciones sobre este tema ponen como evidente el poder que existe entre las relaciones interpersonales, siendo estas una efectiva dinámica de aula. También tratan sobre el maltrato entre escolares, como una forma de entender que hay relaciones entre ellos que pueden ser tóxicas y que puede afectar a las dinámicas relacionales de sumisión y/o dominio, dando lugar a un dañino desarrollo mental, social y emocional.

También señala que otra etapa para el constructo de este término, son los cambios en la administración educativa. Siendo así las etapas serían las siguientes:

1. Clima social escolar (Social School Climate).

Estos autores afirman que el nacimiento de este término, "convivencia escolar" se encuentra en el clima social escolar, ya que existen numerosas investigaciones internacionales. Estas investigaciones surgen del ámbito de las organizaciones como las empresas, es decir, sobre estudios que tratan el clima organizacional, basándose en los trabajos de Lewin (1935), quien resalta lo importantes que son las relaciones interpersonales en el ambiente

laboral, así puede llegar a aclarar las actitudes y la conducta de los trabajadores respecto a su rendimiento.

El Ministerio de Educación sugiere un indicador para el clima de la convivencia escolar (Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, 2017):

- Ambiente de respeto: Son las actitudes, además de las percepciones que tienen los alumnos y profesores referente al trato con respeto a los componentes de la escuela, también la estimación de la diversidad, además de la falta de marginación en el centro educativo. En este ambiente también se incluye el miramiento de la instauración y el respeto al ambiente.
- Ambiente organizado: Son las percepciones que tiene la comunidad educativa sobre las normas, y son respetadas por todos. También se incluye los programas de resolución de conflictos.
- Ambiente seguro: Son las percepciones que tiene los alumnos y docentes sobre el grado de seguridad y violencia en el centro educativo, así mismo los programas de prevención y acción antes estas. También se incluye las actitudes que tiene la comunidad educativa frente al bullying.

Entre las primeras investigaciones sobre el clima organizacional, se encuentran: el de Halpin y Croft (1963)-en organizaciones escolares-, el de Brookover et al. (1978) -relativo a la eficacia escolar-, en España destacan los estudios de Deval (1981), el de Coll (1984).

A día de hoy siguen destacando las numerosas investigaciones que se pueden encontrar sobre este tema como, por ejemplo: Cuervo, Quintana y Quiñones, (2018), Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez, (2018), Villalba y Almeida-Monge, (2018), Retamal y González, (2019), Dulcic y Roa, (2019), Cerda, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey, (2019), etc.

2. El estudio sobre el maltrato entre iguales.

Estos autores destacan que a final de los 80 y principio de los 90 aparece una agrupación de investigaciones que examinan las características de los iguales, descubriendo que en las escuelas españolas existe el maltrato entre iguales, o lo que es más conocido como bullying.

Las primeras investigaciones sobre este tema que aparece en nuestro país ponen en manifiesto el grave problema que afecta a las relaciones interpersonales, siendo este caracterizado por un dominio (el agresor) y una sumisión (la víctima), dando pie a relaciones que crean malestar en las aulas.

Gracias a estos estudios, la comunidad educativa y la científica pueden llegar a saber los graves daños que ocasiona el maltrato entre escolares, no solo en la víctima, sino también en el observador y en el agresor.

Entre las primeras investigaciones que destacan en este tema según estos autores serían: Fernández y Quevedo, (1989), Cerezo y Estaban, (1992), Ortega, (1994). Estos estudios se centran en aspectos como su definición, las causas, las características, los instrumentos de evaluación y diagnóstico, entre otros.

En la actualidad también encontramos números estudios sobre este tema: Díaz, Martínez, Courel-Ibáñez, Gómez-Mármol, y Valero-Valenzuela, (2018), Vélez, y Fernández, (2018), Hicks, Jennings, y Green (2018). Olweus, Limber, y Breivik, (2019), etc.

3. La reforma en la administración educativa.

En 1990 la reforma educativa propone la Ley Orgánica General del Sistema Educativo sustituyendo a la Ley General de Educación de 1970. La LOGSE, hace referencia en su primer artículo a la convivencia escolar cuando entre sus fines señala ‘la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio del

respeto y de la libertad dentro de los fundamentos democráticos de la convivencia”.

Con esta ley el sistema educativo español se modifica significativamente. Optan por una educación comprensiva, igual y diversificada para todos. Se adapta a cada contexto y a las particularidades de cada grupo y también a las individuales. Incorpora el interés a las necesidades de la educación especial. También evoluciona en el tema de las funciones del profesorado, incluyendo tutorías y orientación a los alumnos. Este cambio exigió un nuevo engendramiento del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje por el lado de los profesores.

Estas modificaciones suponen el comienzo de la introducción de la convivencia dentro de la normativa educativa y siguen manteniendo su relevancia en las sucesivas leyes hasta la que tenemos a día de hoy, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE).

Por último, nos encontramos con una evolución de la convivencia definida por García (2014). Esta evolución viene atendiendo a los cambios sociales y educativos:

- Ley General de Educación 1970. Por primera vez surge el concepto de convivencia.
- Programas Renovados para la EGB de 1981. La convivencia escolar cobra un carácter teórico, así como contenidos instructivos.
- Ley Orgánica del derecho a la educación (LODE). Aparece la convivencia como una asignatura en el primer ciclo de educación secundaria.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se comienza a considerar la convivencia como un elemento transversal del currículo.

- Informe Delors (1996). La convivencia es considerada uno de los pilares básicos de la educación a través del “aprender a vivir juntos” además de “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”.
- Ley Orgánica de Educación 2006 (LOE). La convivencia se ve como un aspecto más de la formación, haciendo partícipes al docente y al estudiante.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 2013 (LOMCE). En esta ley se dedica un artículo completo a las normas de organización, funcionamiento y la convivencia.

El procedimiento de la educación se sumerge en la idea de formar y desarrollar seres de manera intelectual. Este ideal debe restituirse en la mejora completa de la persona. El sistema educativo se afianza con los sectores gubernativos, económicos y sociales del estado en el que se extienden. Este ideal se ve afectado por la pérdida de los valores, llevando consigo la insuficiencia de una cultura de paz.

3. CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Tras la lectura de varios artículos actuales relacionados con este concepto – convivencia-, se observa que existe una mayor dificultad de encontrar una clara definición cuando se acompaña del término “escolar”.

En la mayoría de los casos se alude a la compleja idea de convivencia escolar dada la cuantía de agentes y factores que intervienen en este ámbito. Es decir, la idea de convivencia escolar no es igual, para los profesores, alumnos, administraciones, familias, etc., y a su vez dependerá de la cultura y el contexto social donde este situada la escuela. Así mismo, podemos encontrar escuelas donde la convivencia se base en las buenas relaciones, el respeto, la cooperación, donde los familiares y docentes trabajen desde la unión para lograr los objetivos marcados para sus hijos/alumnos; y escuelas donde esto sea totalmente lo contrario y dificulte la consecución de estos objetivos. En

definitiva, la concepción de convivencia posee una significación positiva y está relacionado con los principios básicos de la educación (Del Rey, Ortega y Feria, 2009)

Bravo y Herrera (2011), señalan siguiendo a Jares, que el significado de convivir es el de vivir unos con otros y que esto se basa en unos definidos vínculos comunitarios, en unos códigos que son valorativos y subjetivos, y en un entorno social definido. También nos habla de los cinco factores que conforman la convivencia y que pueden tener influencia en el sistema educativo. Serían los siguientes:

1. Sistema económico-social.

El interés económico destaca ante cualquier cosa, llegando a considerar a las personas como medios/recurso y no como fines. Está fundamentado en el triunfo.

2. Valores básicos.

Una fuerte disminución de los valores, sobre todo del respeto, es decir, un deterioro de la educación básica, siendo la consecuencia el tipo de sociedad, que cada día se vuelve más consumista, egoísta, individualista, entre otros, llegando así a la deshumanización del hombre. Y también los cambios culturales en las relaciones de la sociedad.

3. Globalización.

A consecuencia de la globalización se va creando una gran complejidad y heterogeneidad social, dando paso de ser un país receptor de emigrantes a convertirse en exportador.

4. Pérdida de liderazgo educativo.

En este sentido hablamos de la familia y el colegio, siendo estos dos los sistemas tradicionales de educación. Esta pérdida se debe a los cambios sociales, los medios de comunicación y la falta de compromiso en ambos sistemas.

5. Visibilidad de la violencia.

La gran aparición de la violencia, hasta tal punto que en determinadas sociedades aparece como señal de filiación de conductas sociales y culturales. Siendo preocupante como ha descendido la edad de las personas violentas.

Por otro lado, la convivencia vincula a las personas y que les hace vivir acordemente en grupo, siguiendo unas pautas que aprueban la libertad personal, al mismo modo que amparan la aceptación de los demás y el respeto, creando de esta manera la base necesaria para que se produzca el hecho educativo (Ortega, 2007).

Según este autor, Ortega (1997), en el contexto educacional, la convivencia es entendida como una red de vínculos interpersonales que surge entre todos los miembros de la comunidad educativa, y es donde se configuran sentimientos, actitudes, procesos de comunicación, valores, estatus, roles y poder. También afirma, que la convivencia no se ha de entender como la falta de ausencia de violencia, si no que ha de ser entendida como relaciones grupales agradables que ayuden a un ambiente de respeto, apoyo y confianza entre los miembros de la institución escolar.

De esta forma se potencia el funcionamiento democrático de la escuela, favoreciendo de este modo a la existencia de vínculos positivos entre todos los participantes de la comunidad escolar.

El planteamiento de esta convivencia aminora los enfrentamientos y restringe las actuaciones de maltrato, por otro lado, resulta conveniente para la evolución de los

objetivos educativos, sobre todo para aquellos estudiantes con mayor vulnerabilidad social.

La definición de convivencia en la última actualización de la Real Academia Española aparece como la acción de convivir, y convivir como vivir en compañía de otro u otros; y el término escolar, como perteneciente o relativo al estudiante o escuela (RAE, 2018).

Otra definición de convivencia escolar sería la del Ministerio de Educación, siendo esta “La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”

Por último, otra definición que no se aleja demasiado de las anteriores es la del MINEDUC (2002):

“La convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción. Así mismo, varía de una comunidad escolar a otra de acuerdo a las características particulares de sus miembros y de las interrelaciones que entre ellos establecen. Por tanto, no admite un modelo único”. (p. 261).

Bravo y Herrera (2011), afirman que la palabra de convivencia tiene un significado amplio de “vivir juntos”, pero que nuestra cultura le añade un compuesto

de gradaciones que la han convertido en una expresión compleja exigida para lograr una buena práctica escolar.

4. CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS PRINCIPALES ENFOQUES DE ESTUDIO

Carbajal y Fierro (2019) realizan una clasificación sobre los principales enfoques de estudio de la convivencia escolar. En esta clasificación nos encontramos:

- Convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención.

En este enfoque aparecen las investigaciones sobre clima escolar, incluyendo los problemas que existen en la convivencia y la violencia escolar. Estas investigaciones se realizan a través del registro de factores de riesgo, conductas disruptivas, acoso entre estudiantes, tipologías referentes al maltrato entre estudiantes, etc. Por otro lado, también aparecen las investigaciones orientadas a identificar factores asociados al descenso de riesgo de la violencia en los centros educativos. Estos estudios se realizan en diferentes aspectos de la convivencia escolar, como programas de intervención psico-educativa. Se centra en el estudio de las conductas de los alumnos.

- Convivencia como educación socioemocional.

Este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades sociales como base de la convivencia. Considera las habilidades sociales como un factor clave para la mejora de las relaciones interpersonales.

- Convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia.

En este enfoque, la atención se centra al conjunto de regulaciones formales sobre la democracia. Se insiste en crear del procedimiento de participación cotidiana, oportunidades para acrecentar las competencias cívicas.

- Convivencia como educación para la paz.

Desde este enfoque, la convivencia se estudia para abordar los problemas de exclusión en los centros educativos, así como los problemas de violencia.

- Convivencia como educación para los derechos humanos.

Para este enfoque, la convivencia simboliza la oportunidad de ir más allá del cumplimiento o no de los derechos humanos. Se centra en analizar los problemas de fracaso escolar para comprometerse a asegurar el derecho a la educación.

- Convivencia como desarrollo moral y formación de valores.

Este enfoque centra su atención al colectivo, permitiendo extender la mirada sobre los estudiantes aislados.

Estos autores, Carbajal y Fierro (2019), consideran de estos seis enfoques que el que tiene más fuerza es el de la convivencia como estudio del clima, la violencia y su prevención. Los demás enfoques resaltan: la consideración del desarrollo de habilidades sociales, -capacidades afectivas y comunicativas- para un buen constructo de correlaciones interpersonales positivas y para un buen manejo dialógico del conflicto; la necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares; la necesidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades para exponer un estudio reflexivo de los conflictos; y la importancia de implicar a los estudiantes en la confección y seguimiento de la normativa del centro escolar.

5. LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA PREOCUPACIÓN

En España se observa una intranquilidad cada vez superior sobre el desgaste de la convivencia en la escuela. Esto viene ocurriendo desde mediados de los 90. Esta creciente preocupación, trae consigo un aumento de proyectos de investigación, webs especializadas en el acoso escolar, informes de expertos, entre otros. Pero esto no era nada nuevo, ya que Olweus venía prediciéndolo desde la década de los 70 con su trabajo de maltrato entre iguales.

La convivencia escolar es uno de los temas que más interesa al sistema educativo debido al aumento de situaciones que perturban el clima escolar (López, 2018). Estas acciones han estimulado la perceptibilidad de la comunidad científico-educativa y han evocado la necesidad de ahondar en este tema lo que supone para el correcto funcionamiento del sistema educativo y la adquisición del éxito del estudiante. De ahí la necesidad de conocer cuáles son los problemas que deterioran la convivencia escolar.

Problemas escolares concretos como: el acoso, la intimidación, la exclusión social, etc., sintetizando, malos tratos entre alumnos deterioran la convivencia. Estos problemas podrían estar perfectamente localizados cuando los profesores son conscientes de que alumnos se trata y de qué manera están afectados y de esta forma puede ser objeto de prevención (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

Desde entonces, los problemas de convivencia se han convertido en prioridad para la creación de programas de resolución de conflictos. De la misma manera, hay numerosas investigaciones que tratan las diferentes variables que influyen en la conducta social de las escuelas (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

Una gran parte de los estudios se basan en aspectos socio morales, psicosociales y socio afectivos, también se han centrado en la parte educativa y en los distintos tipos de relaciones que están implicadas en ella, como los modelos de disciplina escolar, el uso del poder, el clima del aula, entre otros.

A la misma vez, a finales de los 70, la UNESCO venía impulsando en la escuela la Cultura de la Paz, este movimiento enlazo en la década de los 80 con las corrientes antimilitaristas y también con las tendencias de investigación por la paz, y ya en los

años 90 con planteamientos transversales de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, que en este momento se estaban asumiendo en las reformas de los currículos de esta época, como por ejemplo la reforma de la LOGSE (1990).

Uno de los movimientos sociales más significativos, fue aquel que decía que la escuela debía educar para la paz y convivencia, este movimiento tuvo el nombre de “Movimiento contra la Intolerancia”. Esto influye en las escuelas dando pasos al enfoque de las actuaciones de violencia escolar desde una panorama preventivo y educativo. Este movimiento baso sus pilares en el compromiso moral y activo para la construcción de una cultura solidaria, tolerante y que respete los derechos humanos, para combatir la violencia (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2014)

Como se ha dicho anteriormente, el concepto de convivencia es positivo, pero cuando analizamos la convivencia, normalmente, se hace basándose en los problemas que le afectan, dejando a un lado los pilares en los que se fundamenta, de tal manera que se da una visión nociva que no suele corresponder con la realidad de los colegios (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

No podemos olvidar que dentro de toda agrupación se establecen diversos modos de organización, creencias, normas, conocimientos, valores, y códigos de interacción, con el fin de sostener una convivencia estable, equilibrada y tranquila entre los seres humanos que la forman. Por esta razón, es que dentro de un centro educativo existe el reglamento de convivencia escolar como engranaje para confrontar los distintos conflictos y problemas escolares, y mantener una apropiada convivencia entre los estudiantes (Leiva y Paz, 2009).

6. LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE HOLÍSTICO

La educación va más allá de solo hecho de transmitir conocimientos. La sociedad de hoy en día es continuo cambio, que a su vez va muy de prisa, las escuelas hacen todo lo que pueden para aclimatarse a estas novedades en los requerimientos educativos y a estas nuevas necesidades sociales.

Un objetivo básico que se debe abordar en las escuelas es el de aprender habilidades sociales, es decir, aprender a convivir en sociedad ya que es un requisito primordial que el ser humano a de aprender. Esto desencadena en un gran desafío de la educación moderna. Educar en convivencia es la base fundamental para conseguir éxito en los procedimientos educativos, y uno de los objetivos básicos de la educación. Las actitudes positivas y el respeto deben aprenderse en la escuela para preparar a los alumnos para la vida misma, para la vida social adulta y que consigan ser capaces de tener autonomía y desarrollarse como un ser integral.

Desafortunadamente la realidad de las escuelas es otra. La convivencia pasa a cobrar menos importancia debido a las exigencias del currículo académico, dejando a un lado la necesidad de transmitir a los estudiantes la importancia de convivir adecuadamente con los demás (Villegas, Orieta, Palma y Melisa, 2013).

El papel que cumplen los padres es otro factor importante ya que hay una necesidad que estén en el desarrollo de la educación de sus secutores y en familiaridad con la comunidad educativa para fomentar la trasferencia de aprendizaje además del traspaso de las actitudes ejemplificadoras.

La falta de valores como el respeto, la tolerancia y la unidad nos demuestran lo importante que es aprender a convivir, ya que cada una de las personas son parte importante de un conjunto, de un todo (Villegas, Orieta, Palma y Melisa, 2013).

El holismo nos ayuda a intervenir en este tema desde una perspectiva tolerante y amplia. El holismo viene del griego ‘‘holos’’ y significa todo, entero, total; es la idea de que todas las propiedades de un sistema no se pueden explicar por las partes que la componen por sí solas. Como adjetivo Hurtado (2010), señala que significa: concepción basada en la integración total frente a un concepto o situación.

El fundamento del holismo fue recopilado por Aristóteles como: ‘‘El todo es más que la suma de sus partes’’. Para el pionero del holismo, Smuts, este término es la relación constante e inacabable de los distintos integrantes del universo y del ser humano es el fin y el argumento de la vida por lo cual el aprendizaje no puede ser biológico o emocional o cognitivo o espiritual, sino todo a la vez.

Entonces, gracias al holismo podemos concretar la realidad como un todo. Esta visión integral, tiene en cuenta el universo con todos sus elementos, que a su vez

interactúan entre sí. En el contexto escolar lo podemos traducir a todos los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, no solo los procedimientos académicos, sino también el personal, el cívico, ente otros.

La instrucción holística es entendida como una habilidad comprensiva con la utilidad de reformar la educación-currículo, función del docente, alumnos, administradores escolares, entre otros-, para reformarla en todos sus aspectos. Pérez (2001) señala que el holismo se aplica en la enseñanza considerándola como un sistema en constante evolución, es un modelo para la educación integral, flexible y abierta y parte de las siguientes dimensiones: ciencia, sociedad, ecología y espiritualidad; y tratan de desarrollar en las escuelas estos tipos de aprendizaje: ‘‘aprender a aprender’’, ‘‘aprender a hacer’’, ‘‘aprender a vivir juntos’’ y ‘‘aprender a ser’’.

Se entiende que, para pretender educar a alumnos, sus mentes deben ser conformadas con diferentes tipos de capacidades, como, por ejemplo: el dialogo, la capacidad de escuchar, la capacidad de ser críticos y por supuesto para que además de las capacidades competentes, es decir las profesionales y académicas, se establezcan valores y relaciones fructíferas con los demás. Una educación holística necesita de la unidad y la integridad para formar individuos éticos (Villegas, Orieta, Palma y Melisa, 2013).

7. LEGISLACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Para finalizar, analizaremos la legislación vigente en educación y convivencia escolar:

- Orden del 5 de julio de 2002 por la que se da publicidad al Plan Andaluz de educación para la Cultura de paz y No violencia. BOJA nº117 de 05/10/2002. Esta orden desarrolla y articula un programa integral de acciones a favor de la Cultura de la Paz y No violencia.

Se basa en tres principios:

- o Promover la paz como acción colectiva e individual.

- Saber convivir con los enfrentamientos y sugerir resoluciones creativas y pacíficas a los mismos.

- Detener, disminuir y prevenir las declaraciones de violencia.

Requiere reunir esfuerzos mediante: La coordinación y optimización de recursos específicos, el desarrollo de objetivos de manera conexas e integrada y ser un plan flexible y contextualizado.

Los objetivos de esta orden son:

1. Prosperar el clima de convivencia en los centros educativos.
2. Respalda a los centros docentes en la confección, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales.
3. Dotar a los centros docentes de recurso.
4. Impulsar la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros.
5. Promover la participación institucional.
6. Promover la reflexión, el estudio, el debate y la investigación.

Las medidas y acciones que propone son:

- Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes a través de: la formación del profesorado y regulación y mediación de conflictos; la creación de Gabinetes de asesoramiento para la convivencia y la cultura de paz; la puesta en marcha de programas de arbitraje y mediación en los centros; fomento de actividades extraescolares y complementarias para la mejora de la convivencia.

- Impulsar la participación de todos los grupos de la comunidad educativa en los centros a través de: promocionar las "escuelas de madres y padres para la formación en la cultura de la Paz y No

violencia’’; apoyar las asociaciones, clubs y acciones de paz y no violencia impulsadas por el alumnado; desarrollo de actividades socio-comunitarias.

- Impulsar la colaboración institucional a través de: la extensión de la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO; realización de actividades relacionadas con la Cultura de Paz; realización de campañas de comunicación, información difusión y sensibilización, así como producción y emisión de programas que promuevan los valores de la Cultura de Paz; la página web.
- Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía. BOJA nº221 de 23/11/2018. Este decreto se basa en:
- La Constitución Española de 1978. En su artículo 39, señala la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección de la familia y en especial la protección de los menores.
 - El convenio de los Derechos del Niño señala que los estados adoptaran medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para proteger al niño.
 - La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección jurídica del Menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil (en la redacción dada por la ley 26/2015 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia) que establece: el principio de interés superior del menor; el desarrollo de actuaciones de sensibilización, prevención, detección, notificación, asistencia y protección de la violencia contra la infancia y la adolescencia; la protección del menor mediante prevención, detección y reparación de situaciones de riesgo, el

ejercicio de la guarda y en casos de declaración de desamparo asunción de la tutela; registro Unificado de Maltrato Infantil.

- La Ley 1/1998, de 20 de abril, que establece: la prevención y apoyo a las familias en su medio; disponer de mecanismos de coordinación y colaboración entre diferentes servicios públicos en situaciones de maltrato infantil.
- La Orden 11 de febrero de 2004, por la que se acuerda la publicación del texto íntegro de procedimientos de Coordinación para la atención de menores víctimas de malos tratos a la infancia.
- El Decreto 3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía, modificado por el Decreto 81/2010, de 30 de marzo.
- La Orden de 23 de junio de 2006, de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, por la que se aprueban los modelos de la Hoja de Detección y Notificación del Maltrato Infantil.
- II Plan de Infancia y Adolescencia de Andalucía 2016-2020.

El objetivo de este decreto, el Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, es el de llevar a cabo un procedimiento unificado de detección, notificación, valoración y registro de situaciones de riesgo o desamparo en los menores. Dicho decreto puede aplicarse en varios ámbitos, -educativo, sanitario y social- relacionados con la atención a la infancia y adolescencia y cuenta con la colaboración de cuerpos y fuerzas de seguridad, además de con el ámbito judicial. Los datos serán tratados con total discreción y confidencialidad, ya que se respeta el derecho a la intimidad, para esto se utilizan medidas apropiadas para garantizar su seguridad.

- Orden de 23 de junio de 2006, por la que se aprueba los modelos de Hoja de Detección y Notificación de Maltrato Infantil. BOJA nº130 de 07/07/2006.

**CAPÍTULO II. DEFINICIÓN DE
CONCEPTOS: HABILIDADES SOCIALES
ASERTIVIDAD, VIOLENCIA Y AGRESIÓN**

1. INTRODUCCIÓN

Aristóteles describió al ser humano como social por naturaleza. Existe una necesidad innata de relacionarse y de tener una continua interacción con el entorno y con los demás.

Una de las cosas que caracteriza al ser humano, es que es único y diferente de los demás. Cada uno tenemos nuestra manera de pensar, de comportarnos, un temperamento, unas creencias e ideas que nos diferencian de los demás. Pero esta cualidad tan única de cada persona puede ocasionar problemas a la hora de relacionarnos con los demás, ya que no actuamos del mismo modo a la hora de relacionarnos e incluso muchas veces tampoco actuamos de manera adecuada. Este tipo de problemas puede desencadenar en graves conflictos. Para que llevemos de la mejor manera este tipo de problemas, que pueden desencadenar en conductas violentas, queremos abordarlo desde las habilidades sociales.

Cuando queremos hablar de la competencia social, no implica utilizar este vocablo como competitividad, De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003) utilizan este término para señalar cuáles son las relaciones eficaces. Sabemos que las relaciones con el entorno no son sencillas, y que requieren esfuerzo por parte de la persona.

Cuando queremos hablar de personas competentes socialmente, hablamos de la asertividad, pero ¿qué implica ser asertivo?

Pues tener una conducta asertiva, es saber defender nuestros derechos sin pasar por encima de los derechos de las demás personas. Por lo tanto, ser asertivo va ligado a ser empático, saber ponerse en el lugar de los demás, comprender las distintas visiones que tienen los demás, además de poner en marcha una serie de habilidades que sean necesarias ante cada situación.

Uno de los principales objetivos del sistema educativo actual es llegar a tener una buena convivencia en las aulas y como ya sabemos, la mayoría de los problemas que nos encontramos en las clases, tienen su origen en la carencia de habilidades sociales (Giménez y Calvo, 2011).

Como dicen, Rodríguez y Grossi y otros, 1999; Rodríguez, Garrido, Grossi y otros, 1998; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, (2002), citado en De la Peña,

Hernández y Rodríguez Díaz (2003), “lo que queremos son personas que digan lo que piensan, sin perder el respeto a los que piensan de otra manera; personas que no se hagan fuertes con los débiles y débiles con los fuertes, sino que mantengan siempre una fortaleza serena ante la incoherencia, la inmadurez y el egoísmo de otros”.

Por otra parte, se encuentran a las personas socialmente no competentes, donde podemos distinguir a las personas pasivas y a las personas agresivas.

Las personas pasivas, muestran un déficit en el desarrollo y mantenimiento de la vida en sociedad, es decir, las relaciones sociales. Este tipo de personas no suelen mostrar sus sentimientos y suelen ser personas deprimidas.

Por otro lado, las personas que actúan de forma agresiva no tienen en cuenta los derechos que tienen las demás personas

No podemos olvidar, que, desde hace siglos, la sociedad está preocupada por el tema de la violencia. A pesar de esto, nos da la sensación de que cada día que pasa la sociedad se vuelve más violenta, influyendo así en la educación de los niños y niñas.

Esta predisposición de violencia la podemos confirmar en copiosos estudios experimentales. Bernad (2003) describe algunos de estos: violencia y abuso de sustancias, acoso, estrés postraumático en personas sometidas a tortura o violación, violencia y esquizofrenia, crimen y violencia en jóvenes tanto en el ámbito escolar como en la calle.

La práctica de la violencia se presenta diariamente en variadas situaciones, por ejemplo, de los hermanos más grandes a los más pequeños, en las relaciones de pareja, en el trato hacia los ancianos y en los jóvenes entre sí (Hoz, 2000).

A la sociedad actual le preocupa mucho este tema, ya que cada día crece más la agresividad.

Este problema afecta a la convivencia de toda la sociedad generando dolor e innumerables problemas a las dos partes, las víctimas y los agresores.

El problema, es que últimamente se ha experimentado un crecimiento de la conducta agresiva en los jóvenes. Esto se debe a los patrones educativos que nos encontramos, así como a la cultura condescendiente que se observa en el entorno familiar y en el entorno social de los países desarrollados. Otros factores, serán: el consumo de drogas, el

consumo de alcohol, la exposición de conductas violentas desde la infancia, el fácil acceso a armas, enfermedades psíquicas, entre otros (Colón de Martí y Martí-Calzamilla, 2000; Cornellà y Llusent, 2005; García-Campayo y Alda, 2003; Mardomingo, 2002).

A demás, se tiene testimonio de un aumento de comportamientos violentos en la comunidad educativa. Como señalan Criado y Tornero (2007) la violencia y la agresividad en la escuela son una extensión de lo que ocurre en la sociedad.

Los estudios que se han realizado sobre este tipo de conductas violentas, también conocido como bullying, revelan que dicha conducta (Díaz-Aguado, 2002):

1. Incluye diversas conductas como: amenaza, insultos, burlas, agresiones físicas, intimidaciones, entre otras.
2. Tiene una duración prolongada en tiempo.
3. Suele ser provocada por un estudiante, el agresor y apoyada por el resto de los alumnos, contra otro alumno, que sería la víctima, siendo complicado salir o evadir esta situación.
4. Y se perdura en el tiempo debido a la no intervención de los alumnos pasivos.

La mayoría de los alumnos pueden verse perjudicados por este problema a lo largo del periodo escolar, tanto como observadores, agresores o víctimas. La ONG Bullying Sin Fronteras y el Dr. Javier Miglino (2018), han informado de un crecimiento de acoso escolar en la mayoría de las escuelas, tanto primarias como secundarias de España.

Este crecimiento se destaca por un agravamiento en la potencia de ataque y en la agresividad sin límite de los alumnos masculinos. Según las estadísticas nacionales de acoso escolar o bullying, han aumentado en un 22% en el último año.

2. HABILIDADES SOCIALES

2.1. CONCEPTO

Hoy en día, existen muchos autores que han propuesto definiciones sobre este vocablo, pero no se ha llegado a ningún acuerdo, por lo tanto, no existe definición universalmente aceptada (Giménez y Calvo, 2011; Campos y Fernández-Batanero, 2010).

Meichenbaum, Bulter y Grudson (1981), señalado en Bravo y Herrera (2011), dicen que es difícil crear una definición de competencia social ya que esto dependerá del contexto donde se mueva cada persona, por lo tanto, las habilidades sociales también, ya que dependerá de la edad de la persona, su sexo, su educación, su clase social, entre otros, ya que una conducta que es apropiada en un contexto puede ser desapropiada en otro.

Wilkinson y Canter (1982), están de acuerdo con esto y también añaden que dependerán de los valores, las creencias, las propias actitudes, las capacidades cognitivas, etc.

Moreno, Moreno, Casares y Pascual (2000), señalan que las habilidades sociales son ‘‘las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria’’.

Trowe (1984), afirma que, de manera intuitiva, todos conocemos o podemos conocer que son las habilidades sociales.

Roca (2005), citado por Bravo y Herrera (2011), afirma que las habilidades sociales son muy importantes para nuestra vida, ya que son nuestra principal fuente de bienestar, que a su vez se puede convertir en todo lo contrario. Incrementa nuestra autoestima cuando tenemos relaciones satisfactorias con los demás. Cuando existe un déficit en las habilidades sociales, solemos sentirnos mal, frustrados, es decir, con emociones negativas, además este tipo de personas que tienen este déficit suelen ser propensas a tener depresión o ansiedad, entre otras enfermedades. Por último, señala que son importantes ya que aumentan nuestra calidad de vida.

Por otro lado, Gil y García (1992), citado en Giménez y Calvo (2011), señalan que, en lugar de proponer una definición a este término, se deberían identificar cuáles son las características más destacadas de estas, así mismo propone:

- Son comportamientos que surgen en la interacción con los demás.
- Son conductas que se orientan a conseguir refuerzos, ya sean personales o del entorno.
- Se determinan por el contexto social y cultural.
- Son conductas que se aprenden, por lo tanto, se pueden mejorar.
- Se compone de componente conductuales cognitivos y fisiológicos.

También, existen unas características que suelen ser las más relevantes según indican Sanz, Gil y García (1998), citado en Bravo y Herrera (2011):

- Conductas manifiestas: estas habilidades sociales, serían las capacidades de actuación que se aprenden y son manifestadas en interacciones sociales.
- Orientación a objetivos: son las habilidades sociales que se orientan a conseguir una serie de objetivos, pueden ser objetivos materias y/o sociales del ambiente o autoestima, es decir, objetivos personales.
- Especifico a la situación: estas habilidades sociales dependen del contexto social y del contexto cultural y de una situación determinada.
- Componentes de las habilidades sociales: se distinguen tres niveles en función del grado de inferencia, y pueden ser nivel molar (autoafirmación),

nivel intermedio (decir que no), y nivel molecular (contacto visual), estos niveles se componen por componente conductuales, cognitivos y fisiológicos.

Por otro lado, las habilidades sociales según Roca (2003) tienen tres dimensiones, citado en Bravo y Herrera (2011):

- La conducta motora: se refiere a tipos de conducta motora que se pueden observar, por ejemplo, la expresión de la cara, la mirada, los gestos, etc.
- Lo fisiológico-emocional: se refiere a los cambios corporales relacionaos con las habilidades sociales, por ejemplo, la ansiedad, el nerviosismo, etc.
- Lo cognitivo: es nuestra forma de ver la realidad, de percibirla y evaluarla.

2.2. HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS

Como hemos dicho anteriormente, se entiende por habilidades sociales el conocimiento sobre conductas de expresión aceptas socialmente, pero ¿cuáles son estas conductas?, a continuación, se exponen las conductas sociales básicas, que vienen señalas en Reche y Lucena (2005):

- Hacer elogios y aceptarlos: esto facilita el acercamiento además del refuerzo personal (autoestima) y del refuerzo social.
- Hacer y rechazar peticiones: nos referimos al hecho de saber pedir lo que necesitamos, así como a decir que no de forma correcta.
- Expresar desagrado y aceptar críticas: Poder expresar que algo no nos gusta es necesario para nuestro bienestar, y para esto es necesario escoger el

momento idóneo para no ofender al otro. También es necesario aprender a aceptar las críticas, ya que esto nos ayuda a crecer como persona.

- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones: Es de gran importancia saber cómo entablar una conversación, así como decidir cuándo se ha terminado de manera adecuada.
- Expresar pensamientos propios y defender nuestros derechos individuales.
- Disculpase: es importante saber pedir perdón ya que esto nos mejora como personas.

3. ASERTIVIDAD

3.1. CONCEPTO

En la Real Academia de la lengua Española, el término asertividad es definido como cualidad de lo asertivo. De esta manera, el término asertivo se define como la persona que expresa su opinión de manera firme (RAE, 2019). Esta definición no nos ayuda de mucho, por eso se dice que no existe una definición universal para este término (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017).

El concepto de asertividad tiene diversas acepciones y también se utiliza como sinónimo de habilidades sociales por numerosos autores, pero a día de hoy se puede contemplar como una parte del constructo “competencia social” (Alonso, Castedo y Roales, 2015). Al ser la asertividad una habilidad social, puede aprenderse como todas (Mora, 2007, citado en Mayorca, Camacho, Trujillo, Artunduaga, 2009).

A continuación, se expondrán algunas definiciones según distintos autores:

- Entendemos que la conducta asertiva, es aquella que nos permite actuar en base a nuestros intereses más importantes, nos permite poder defendernos de

manera apropiada, nos permite expresar nuestros sentimientos de manera cómo y también nos permite ejercer nuestros derechos, sin rechazar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1978).

- Por otro lado, Brown (1980), citado en De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003), define la asertividad como una conducta dentro del entorno interpersonal, además se inclina por la obtención de un refuerzo personal, así como limitar el olvido de refuerzo de los destinatarios de las conductas.
- Dentro de la inteligencia emocional, la asertividad forma una gran parte, debido a que es una habilidad muy importante, que se puede aprender, así como reforzarse o inhibirse en el periodo del desarrollo de los infantes. Puede llegar a ser una importantísima herramienta para las personas, y también un aspecto limitador.
- Aguilar (2002), citado en Mayorca, Camacho, Trujillo, Artunduaga, (2009), indica que la asertividad es transmitir mensajes de opiniones propias, sentimientos, etc. de una forma honesta y oportuna, de tal forma que sea lo más respetuosa posible, obteniendo como fin una comunicación satisfactoria.
- Caballo (1993), cita a McDonal (1978) en su definición de aserción, como una expresión abierta de las preferencias, de una forma que ayuda a que los demás la tomen en cuenta. Este autor también cita a Rich y Schroeder (1976), que identifican dicho termino como ‘‘la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso castigo’’.
- Pereira (2008), señala que la asertividad no es una característica de la personalidad, si no una conducta normal cuya finalidad es la de mejorar la comunicación y facilitar los acuerdos entre las personas cuando tengan intereses opuestos.

- El Ministerio de Educación (2007), citado en Guillermo (2017), señala que la asertividad es ‘‘la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, en la forma más adecuada y sin negar, ni desconsiderar los derechos de los demás’’.

Estas definiciones ponen énfasis en la autoexpresión de la misma persona sin causar daño o molestias en los demás, quizás esta sea la característica que más se identifica con este término.

Se puede observar que existe un acuerdo entre estos autores cuando hablan de asertividad como una capacidad de saber transmitir. Saber transmitir sentimientos, opiniones, creencias, tanto positivas como negativas, también ponen en común la capacidad de no actuar de forma agresiva, ni de forma pasiva, entre otros (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017).

Por lo tanto, la asertividad se entiende como una conducta, esta conducta afirma, ratifica y asegura nuestras opiniones en relaciones interpersonales y su fin es realizar y mantener autoreforzos sin llegar a realizar conductas violentas hacia los demás (Casas-Anguera et al., 2014).

Entonces, la conducta asertiva es, como dice Paterson y Rector (2001), citado en Albornoz, Saldaña y Contreras (2017), la capacidad de transmitir nuestras ideas, sentimientos, creencias, etc., a los demás sin llegar a sentirnos mal o incómodos y a la misma vez, respetando sus derechos.

3.2. DIMENSIONES DE LA CONDUCTA ASERTIVA

Una persona no puede ser asertiva o no serlo, sino que su comportamiento es asertivo o no según la situación, es decir, que una persona puede ser asertiva en determinadas situaciones y en otras no serlo. Cuando la mayoría de las veces una persona no se comporta de forma asertiva, podemos decir que no es una persona asertiva (De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz, 2003).

De esta manera, según Alberti (1990), citado en De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003), señala que la asertividad no es una característica de las personas, si no de la conducta, también que no es una característica universal, si no que depende de la persona y la situación, esta se debe contemplar según la cultura de la persona, tener una conducta asertiva se escoge de manera libre y es una conducta socialmente efectiva.

La asertividad se compone por varias dimensiones, pero cada autor expone las suyas sin haber unas dimensiones determinadas.

A continuación, señalamos las siguientes dimensiones según distintos autores:

- Por un lado, tenemos la clasificación de Lazarus (1973), señalado en De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003), este autor comenta que la asertividad tiene cuatro dimensiones, la primera es reconocida como la capacidad de poder decir que no, por otro lado, poder hacer peticiones o pedir favores, también exponer los sentimientos, tanto negativos como positivos, y por ultimo tener la capacidad de iniciar una conversación, así como su desarrollo y finalización. Una persona puede tener una de estas dimensiones o incluso todas, no son dependientes unas de otras. Por esta parte la persona puede educarse en el comportamiento asertivo desde la perspectiva de estas dimensiones, ya que es la más práctica. El entrenamiento asertivo, nos ayuda a disminuir el malestar ya que nos enseña a defender y autoafirmar nuestros derechos sin agredir, de esta manera podemos elevar la capacidad de decir nuestras opiniones, así como transmitir nuestros sentimientos de forma correcta (Folgar, 2008)
- Otra clasificación que podemos encontrar de las dimensiones de la asertividad, es la de Galassis, Delo, Galassi y Bastien (1974), citado en De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003). Estos autores señalan que la asertividad posee tres dimensiones, siendo estas, la asertividad positiva, la negativa y la auto negación. La primera consiste en la exposición de sentimientos como afecto, aprobación, amor, entre otros, por otro lado, la asertividad negativa consiste en expresar sentimientos relacionados con la

insatisfacción, la ira, el desacuerdo, etc. Y la auto negación hace referencia a lo exagerado, es decir, excesos de disculpas, exceso interés por los sentimientos de los demás, etc. También señalan que, a la hora de estudiar la conducta asertiva, debemos tener en cuenta el aspecto conductual, el aspecto personal y el aspecto situacional (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017).

- Por otro lado, nos encontramos con la clasificación de Gambrell y Riche (1975), señalado en De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003). Dichos autores establecen las siguientes categorías en asertividad: rechazar peticiones, expresar cuales son las limitaciones personales, iniciar contacto con otras personas, expresar sentimientos positivos, llevar bien las críticas, diferir con otras personas, aserción en contextos de servicio y la retroalimentación negativa.
- Wolpe (1977) por otro lado diferencia entre la positiva y la negativa (De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz, 2003).
- Liberman y Cols (1977) señalan tres dimensiones de asertividad, siendo estas: las conductas discretas no verbales, el contenido de un dialogo y reciprocidad en la comunicación. La primera se refiere al contacto visual entre otros, la segunda a hacer peticiones, agradecimientos, cumplidos hacia los demás, y la tercera a saber llevar una conversación.
- Lorr y Cols (1981), señalado en De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz (2003), diferencias cuatro dimensiones, cuyas determinan cual es la estructura de la asertividad:
 1. Asertividad social: se reconoce como la capacidad para iniciar, mantener y finalizar conversaciones, ya sea con conocidos o desconocidos.
 2. Defensa de los derechos: se reconoce como la capacidad de defender los propios derechos.

3. Independencia: se reconoce como la capacidad de resistir la presión de grupo o individual.
4. Liderazgo: se reconoce como la capacidad de influenciar a las demás personas en problemas.

3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS QUE ACTUAN DE MANERA ASERTIVA

La persona asertiva suele ser espontánea, suele estar satisfecho de su vida social, es expresivo, espontáneo, seguro de sí mismo, suele saber defenderse en las relaciones interpersonales, también es capaz de guiar a las demás personas.

Esta persona tiene la capacidad de saber cuáles son las consecuencias de sus actos, así como saber que quiere, y que quieren los demás. También se dice que las personas asertivas son directas y les da igual lo que los demás piensen de ellos.

Salter (2001), señala que son personas realmente felices. Suelen ser admirados por los demás (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017).

Llanos Baldivieso (2006), citado en Osés, Duarte y Pinto (2016), afirma que los niños que actúan de manera asertiva se caracterizan por ser directos y firmes, a su vez, tienen un habla fluida y mantiene el contacto visual, suelen utilizar gestos firmes, postura reta y realizan respuestas directas, de esta manera utilizan verbalizaciones positivas.

Por otro lado, este tipo de personas que actúan de manera asertiva, suelen tener conductas como, por ejemplo, hacer elogios a los demás, recibirlos, aceptar críticas como hacerlas, expresar pensamientos personales y profundos, entre otros. De esta misma forma, respetan a los demás, tanto en sus opiniones, intereses, etc. (Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

La persona asertiva actúa bajo la convicción de tener derecho a ser uno mismo y que estos deben ser respetados al igual que los de los demás (Mayorca, Camacho, Trujillo, Artunduaga, 2009).

Todas estas características, llevan consigo un aprendizaje en el que se ha de discriminar las conductas pasivas y las conductas agresivas de las que son verdaderamente asertivas. Esta conducta es totalmente incompatible con la conducta pasiva y con la conducta agresiva, de esta formar, a mayor asertividad, menores conductas de las otras. (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017; Velásquez, et al., 2008, De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz 2003).

4. VIOLENCIA

4.1. CONCEPTO

Como señala Martín Morillas (2004), existen diversas definiciones del vocablo de violencia, así como las maneras que existen de entenderla, de comprenderla. Este vocablo viene del latín ‘vis’, y significa ‘fuerza’, por lo tanto, podemos decir, que violencia es ‘fuerza intensa contra algo’.

El Diccionario de la Real Academia Española, define este término como primera acepción ‘cualidad de violento’, también como ‘acción y efecto de violentar o violentarse’, ‘acción violenta o contra el natural modo de proceder’, y por último ‘acción de violar a una persona’ (DRAE, 2019).

La Organización Mundial de la Salud en su Informe Mundial sobre Violencia y Salud Pública (WHO,2002), señala la definición de este término como ‘el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones’

Luis Rojas Marcos señala su definición como “uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte” (Rojas, 1995).

Fernández Villanueva (2007), afirma, que la violencia necesita de otra persona y que no es un acto impulsivo, ni mecánico. La violencia necesita de otra persona para que sea sufriente. Es un proceso interactivo entre los agresores y los agredidos. Es intencional, ya que con esta acción se pretende conseguir algo.

Como señala Johan Galtung (1995), la violencia es una manifestación de poder y es causa de impedimento hacia la persona para cubrir su realización tanto mental como somática. Esto se debe a fenómenos que se pueden evitar dentro de la sociedad. Es decir, para este autor la violencia son amenazas contra la realización de las necesidades básicas humanas. La característica que resalta sobre la violencia es la de evitable, ya que como el mismo dice “cuando lo potencial es mayor que lo efectivo, y ello es evitable, existe violencia”.

Otros autores como Battegay (1981), Carrasco (2011) y Keane (200), hablan de la violencia como una especie de protesta abierta, que cuando se convierte en física da paso a la agresión, todo esto cumple la finalidad de hacer daño a otra persona. El nacimiento de esta agresión es una situación que no se puede aguantar de frustración y resentimiento del humano. También dicen que el origen de dicha frustración es la intolerancia, la insatisfacción y sobre todo la falta de comunicación. La violencia se considera como una agresión fuera de control.

Existe diferencia entre un acto de agresión y la violencia. La violencia sería cuando se quiere dañar a otros, en cambio la agresión por sí sola, puede ser para defenderse, es decir la violencia no tiene justificación, en cambio la agresión que no lleva violencia sí. Carrasco y González (2006), identifican la violencia como una serie de conductas que carecen de justificación contra la integridad y el derecho del ser humano, desde la perspectiva física, moral y psicológica.

Por este lado, Olweus (2005) considera que la definición de violencia debe ser entendida como un comportamiento agresivo cuando se utilizan objetos o el propio cuerpo para causar daños significativos a otra persona.

Respecto al motivo de la conducta violenta, se responsabiliza a los factores externo y a los biológicos. Rojas (1995) menciona que la agresión maligna se aprende, es decir, no nace del instinto. Este autor cuenta que en los primeros años se siembran las semillas de la violencia y que se cultivan y desarrollan a lo largo de la infancia y que como resultado en la adolescencia es cuando da sus frutos.

Pero por otro lado Echeburuna (1994) piensa que las personan nacemos violentas y agresivas. Desde esta perspectiva, algunos factores que abalan esta teoría son la genética, las alteraciones en los neurotransmisores que aumentan la impulsividad y la irritabilidad, y las disfunciones neuropsicológicas.

Loa factores que abalan la teoría de Rojas, serían los factores externos, como, por ejemplo, los malos tratos desde la infancia. Estos interactúan entre sí ayudando a disminuir o a aumentar la conducta violenta en el individuo.

Existen factores que disminuyen esta tendencia, tales como la buena comunicación entre la familia, es decir, los lazos estrechos, el hecho de tener relaciones satisfactorias, también ayuda, el tener una personalidad introversa, entre otros. Pero también existen factores que la potencian, como son: problemas de adaptación, antecedentes violentos en la familia, abusos en la infancia, la impulsividad, sin olvidar el consumo de drogas y alcohol, entre otros (Jara, 2013).

Carrasco (2011) nos habla de seis factores que pronostican la violencia, siendo estos: la promiscuidad, beber alcohol, la ausencia de satisfactorias básicos para sobrevivir, la dominación y el deseo de poder, el consumo de enervantes y las pasiones ideológicas.

Bamdura (1973), en su teoría del aprendizaje social, comenta que los niños, adolescentes, aprenden conductas violentas porque las ven. Pero esta afirmación acusa a las familias o a la televisión, siendo estos los factores que se quedan por debajo de la realidad.

No hay que olvidar que la violencia está en todos lados, en todas las clases sociales y en todos los contextos o ámbitos habidos y por haber.

4.2. TIPOS DE VIOLENCIA

En cuanto al tipo de violencia, encontramos numerosas clasificaciones:

- Una de ellas sería la clasificación de Anderson y Bushman (2002), que diferencia entre la violencia hostil y la violencia instrumental. La primera se define como un comportamiento impulsivo, que es directa para destruir, y esta surge ante una provocación. Se caracteriza por la falta de planificación y normalmente va cargado de ira. Por otro lado, la violencia instrumental, surge para conseguir algo y para satisfacer los propios intereses. Se caracteriza por la premeditación y no necesita una provocación previa.
- José Sanmartín (2006) señala que la violencia se puede clasificar según el tipo de acción – acción y omisión-, el tipo de daño causado -maltrato físico, abuso económico, maltrato psicológico y abuso sexual-, según el tipo de agresor -juvenil, terrorismo (político y religioso) y violencia psicopática (delincuentes organizados)- y según el tipo de víctima -mujeres, ancianos y menores-. Asimismo, hace una clasificación según el contexto, siendo estos: violencia domestica -mujeres, ancianos y menores-, violencia escolar -acoso-, violencia en el trabajo -acoso sexual y acoso psicológico-, violencia en las calles, conflictos armados y cultura.
- Otra clasificación que nos encontramos en la de Galtung (1998). Este autor nos habla de tres tipos:
 - a) Violencia directa: Este tipo de violencia es visible, es decir, corresponde a actos de violencia, como la física y/o verbal. Se realiza con intención, siendo esta la de más fácil reconocimiento ante los demás.
 - b) Violencia estructural: Se define como “la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales”. Es decir, es la violencia que surge de la existencia de un conflicto entre grupos sociales dando lugar a la estratificación social en el reparto y/o acceso a

recursos, siendo resuelto a favor de una de las partes y perjudicando a las demás.

- c) **Violencia cultural:** Consiste en la violencia que hace referencia a aspectos de la cultura, tratando esta como un arte, o religión, entre otros, es decir, es la que, con sus razonamientos, e ideas, legitiman y justifican la violencia en sus formas directas.

Este autor, relaciona estos tres tipos de violencia por medio de un triángulo, el triángulo de la violencia. Nos cuenta que la violencia es como un iceberg, la parte que se ve del iceberg es la violencia visible, es decir, la violencia directa, la parte que no se ve es la más grande y la que no se ve, por lo tanto, la más peligrosa. Por esta razón, Galtung afirma que para actuar sobre la violencia hay que abordar los tres tipos.

- Por otro lado, Carrasco (2011) también clasifica la violencia en tres tipos, haciendo referencia al poder. Estos tipos son: la violencia para adquirir el poder, para mantenerlo y para seguir en el poder.
- Otras clasificaciones Bravo y Herrera (2011) diferencian entre las formas de violencia y las funciones de la violencia, siendo estas:

Tipos de violencia:

1. **Violencia directa o manifiesta:** Son comportamientos que implican un enfrentamiento directo hacia los demás con intención de dañar. Por ejemplo, insultar, pegar, empujar, amenazar...
2. **Violencia indirecta o relacional:** Estos comportamientos se dirigen a provocar daño en el círculo de amistades. No implica confrontación directa. Por ejemplo: difusión de rumores, exclusión social, rechazo...

Funciones de la violencia:

1. Violencia reactiva: Son comportamientos impulsivos que suponen una respuesta defensiva ante a alguna provocación. Suele relacionarse con problemas de impulsividad y/o autocontrol.
2. Violencia proactiva: Son los comportamientos que suponen una premeditación para conseguir beneficios. Se relaciona con problemas de delincuencia, así como con altos niveles de competencia social.

5. AGRESIÓN

5.1. CONCEPTO

En la historia, podemos encontrar numerosos estudios sobre la agresión, pero en la actualidad no existe una definición definitiva de este término debido a que no es un concepto ni único, ni simple, esto hace que sea difícil de delimitar (Volavka, 2002).

El Diccionario de la Real Academia Española, en su última actualización señala el termino agresividad como una tendencia a actuar o a responder violentamente (RAE, 2018).

A continuación, se exponen varios conceptos de agresión según diferentes autores:

- Berkowitz (1993), señala que la agresión es un acto efectivo y palpable, que pudiera llegar a ser violencia cuando se realiza de forma intencional, premeditada e injustificada. La conducta agresiva está presente en la mayoría de las especies animales y sobre todo en las especies depredadoras, como el homo sapiens sapiens.
- García-Martínez y Orellana-Ramírez, (2013) afirman que la utilidad de la agresividad se respalda bajo la evolución, sirviendo de esta manera para defenderse, obtener comida, reproducirse, entre otros, es decir, conductas

para la supervivencia. Es un factor normal de comportamiento para dar respuesta a algunas necesidades. De tal modo que la agresividad sirve para proteger la supervivencia de la especie, en este caso la supervivencia de la persona. Por lo tanto, la agresiva es definida como un instinto para actuar de forma hostil o defensiva.

- Todos los términos de agresión y sus variantes hacen referencia a conductas hostiles exteriorizadas. Bandura (1977) conceptualiza la agresión como reacción conductual donde el objetivo es dañar y se suelen dar respuestas motrices. Este comportamiento se describe como heterogéneo y es el resultado de una interacción de varios factores, -culturales, sociales, biológicos y genéticos-.

Se deben establecer las diferencias sobre lo que es una agresión normal y sobre lo que es una agresión patológica. Estas diferencias existen ya que no siempre se desaprueba la conducta agresiva. Esto sucede dado que para algunas personas hay conductas agresivas que la aceptan.

- Siguiendo a Moyer (1976), quien define este tipo de conducta, es decir, la agresión normal como el acto de dañar a otro ser y se encuentra en toda la especie animal. Se encuentra en la especie animal como mecanismo para garantizar la supervivencia, siendo esto una conducta adaptativa y requiere de comunicación y de unos mecanismos asignados a su inhibición (Montoya, 2006). Por ende, la conducta agresiva normal, no es más que una conducta adaptativa. Por lo contrario, la conducta patológica es una conducta desadaptativa. Antúñez, Martín y Navarro (2011), señalan que la agresión patológica es el resultado de una agresión normal extremista donde se pierde la comunicación y los mecanismos de inhibición.
- Romero, Triñanes e Iglesias (2011), definen la agresión como una conducta que intenta herir a alguien o algo. Esta agresividad explota con frecuencia en violencia, que a su vez se define como la acción destructiva contra otras personas, objetos o propiedades.

Por lo tanto, la agresión es considerada como cualquier tipo de comportamiento intencionado que quiere dañar de forma física y/o psicológica a otra persona. Se estima que la agresividad no es negativa cuando cumple un papel adaptativo. En la sociedad actual, consideramos actos agresivos los físicos y los psicológicos. Estos actos buscan hacer daño físico, ejercer poder, ejercer coacción, dañar la reputación, ejercer dominio, entre otros. Por esta razón es importante conocer el porqué de la actuación agresiva para entender que conducta es o no agresiva (García-Martínez y Orellana-Ramírez, 2013).

Indistintamente del concepto que se escoja para la agresividad, parece que existe un acuerdo referente a los criterios que se cumplen en la agresión. Estos criterios son: la intencionalidad del agresor, el objetivo que tiene el agresor de herir y la motivación que tiene la víctima para intentar no sufrir ese daño (Geen, 1998).

5.2. EL ORIGEN DE LA AGRESIÓN

Respecto a las causas de la agresión existen diversas posturas psicológicas que presentan diferentes concepciones.

Podemos distinguir las teorías innatistas, que hablan sobre la agresividad como algo innato que proviene de los genes (Freud, 1920), también se distinguen las teorías ambientalistas que describen la agresividad como algo que se aprende y se debe solamente al contexto ambiental (Berkowitz, 1993) y por último las teorías interaccionistas que será la combinación de las anteriores (Damasio, 1996).

También nos encontramos con otra clasificación, en este caso se diferencian las teorías activas y las teorías reactivas. Las teorías activas proponen que el origen de la agresión son los impulsos internos de la persona, por lo tanto, la agresividad es innata. Estas teorías pertenecen a las teorías innatistas de las que hablábamos anteriormente. Por el contrario, las teorías reactivas, señalan que el origen de la agresión es el medio que rodea al individuo, es decir que las causas son externas a él. Estas teorías pertenecen a las teorías ambientalistas, y a su vez se divide en las teorías del impulso y teoría del aprendizaje social. Las teorías del impulso o también conocida como teoría frustración-agresión, empezaron con las hipótesis de Dollard y Miller (1939). La teoría del

aprendizaje social fue realizada por Bandura (1973). Este autor señala que los actos agresivos se pueden aprender y estima que un ambiente facilitador de agresión puede ser la frustración.

Mackal y Ballesteros (1983) señalaron una clasificación sobre las teorías de la agresión según el componente que consideraban concluyente para su representación. Estas teorías son las siguientes:

a. Teoría Clásica del Dolor (Hull, 1943).

Esta teoría señala que el dolor está limitado y es suficiente para estimular la agresión. Así señala que hay una relación directa entre la intensidad de la respuesta debido a la intensidad del estímulo. Cuando en los animales hay un estímulo de dolor se produce aumento de agresión, pero en el ser humano, esto ocurre de manera distinta. El humano intenta sufrir el mínimo de dolor, por esta razón, cuando el humano se siente amenazado, agrede para anticiparse a cualquier minúsculo dolor.

b. Teoría de la Frustración (Dollard y Miller, 1939).

Dicha teoría, señala que ante una situación frustrante puede haber una respuesta de agresión muy probable. Esto quiere decir que la frustración estimula un impulso agresivo y para poder disminuirlo, se utiliza la respuesta agresiva. Estos autores señalan que cualquier tipo de agresión puede ser causada por una frustración, por lo tanto, entre más frustrado este el individuo, más agresivo será.

c. Teorías Sociológicas de la Agresión. (Durkheim, 1938).

Estas teorías señalan que el causante de la agresión es un acto social, es decir, la agresión no tiene su origen en la individualidad, sino todo lo contrario, la agresión precede a hechos sociales. Por lo tanto, la sociedad es una aglomeración de personas, que, para calmar los picos

de estrés, arrambla con firmeza a sus sujetos. También afirma que la agresión se aprende por imitación y que no depende de la genética.

d. Teorías catárticas (Freud, 1917).

Estas teorías provienen de las ideas de Freud, que señala que la agresión es un instinto y una forma de autoconservación. Este autor reflexiona sobre que la persona tiene una lucha interna entre el instinto de la vida y el instinto de la muerte. Estos instintos básicos de conservación funcionan con el mantenimiento de un nivel mínimo de excitación, es decir el principio de placer, convirtiéndose de esta forma en una especie de fuerza que debe descargarse, ya sea consigo mismo o contra los otros. La agresión surge cuando gracias al instinto de conservación, esta fuerza en lugar de dirigirse hacia uno mismo se dirige hacia los demás.

e. Teoría etológica (Lorenz, 1998).

Esta teoría señala que la agresión es un impulso y que no existe ningún placer asociada a ella. Así mismo, habla de la agresión como un factor hereditario, y menciona la imposibilidad de su desaparición, dado que este instinto nos hace poder conservarnos, adaptarnos y sobrevivir. Esta agresividad entendida como algo innato e instintivo, se puede generar sin ninguna provocación previa, la explicación a este acto es el de que la energía se acumula y existe una necesidad de descarga de forma regular. Dependiendo del tipo de energía que se acumule, esta descarga se puede efectuar en un acto concreto de agresividad.

f. Teorías bioquímicas o genéticas (Mackal, 1983).

En este tipo de teorías, se señala que los actos agresivos son la consecuencia de las reacciones bioquímicas que se producen dentro

del organismo. Este autor propone que pueden existir hormonas agresivas.

También existen otras teorías sobre la agresión:

a. Teorías cognitivas (Martín, 1993).

Estas teorías nos dan una nueva visión sobre la agresividad, ya que a la persona agresiva la caracteriza por una creación pronta de representaciones cognitivas violentas, es decir, que el niño agresivo tiene un déficit cognitivo, rasgos de señales agresivas del entorno y esto puede dar lugar a conductas agresivas después.

b. Modelo General de la Agresión (Anderson y Bushman 2002).

Estos autores añaden a su teoría aportaciones sobre las teorías sociocognitivas y del aprendizaje social. Señalan que existen diversas variables que interactúan entre sí para dar lugar a la agresión y que este acto ocurre de manera inconsciente y automático.

c. Teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1991).

Esta teoría nos muestra una visión total del problema y es considerada la más apropiada para comprender el comportamiento violento. Se señala, que el individuo, desde su nacimiento se relaciona con entornos próximos el cual sería la familia, y más adelante con entornos menos próximos, por ejemplo, la escuela. Desde esta perspectiva, a la persona, no solo se le puede atribuir el factor hereditario, sino que también se le atribuyen los factores ambientales, por lo tanto, la conducta agresiva vendría a ser el resultado de la interacción de ambas perspectivas.

5.3. TIPOS DE AGRESIÓN

Berkowitz (1993), señala una clasificación de la agresividad:

1. Agresividad hostil o emocional:

Este tipo de agresión se realiza de forma impulsiva, por reacciones motoras y psicológicas potentes que ocurren dentro de la persona. El principal objetivo de este tipo de agresión es el de herir o incluso matar a la otra persona y siempre se acompaña de rabia por parte del agresor, y es reforzado por el dolor y el sufrimiento que se causa. Este tipo de agresor suelen ser lo que se sientes provocados con facilidad y siempre implica el sentimiento de odio o rabia (Berkowitz, 1993).

2. Agresividad instrumental:

Esta agresividad sirve como instrumento para conseguir algo. Son actos premeditados y llevados a cabo para tener algún tipo de beneficio, que no es el de ver sufrir a su víctima. Cuando alcanza su objetivo, el agresor refuerza esta conducta. Este tipo de agresor suele ser el que muestra dominio y superioridad en un grupo.

Otro tipo de clasificación que podemos encontrar es según su naturaleza, esta puede ser verbal y no verbal, también física, sexual o económica, pero estas en sí mismas pueden ser integrantes de la agresión psicológica. En este tipo de agresión, el objetivo sigue siendo el de dañar a la víctima, así como someterla psicológicamente.

Asimismo, nos encontramos con la auto agresividad, siendo esta cuando el daño va hacia sí mismo, y la heteroagresividad, cuando se agrede a un igual. También existe la agresión consciente y la agresión impulsiva, referente al grado de control.

Buss (1961) clasifica la agresión en pasiva y activa, que a su vez ambas se dividen en física y verbal, que a su vez pueden ser directas o indirectas. Por ejemplo, la

agresión activa física directa, serían los golpes a la víctima, en cambio la indirecta sería golpear a un sustituto de a víctima; la agresión activa verbal directa, serían las malas palabras, y la indirecta, los murmulos; por otro lado la agresión pasiva física directa es la negativa al dialogo, y la indirecta es el rechazo a participar en un comportamiento; y para terminar la agresión pasiva verbal directa, sería la negativa a hablar y la indirecta sería la negativa a conformarse.

Existe otra clasificación muy parecida a la de este autor, es la de Owens y MacMullin (1995), ellos distinguen entre la agresividad física, la verbal directa y la indirecta. Esta última es la que excluye a una persona del grupo y suele ser la más utilizada en el tema del bullying.

Además, encontramos una clasificación entre agresividad reactiva y agresividad pro-activa (Romero, Tiñares e Iglesias, 2011; Penado, Andreu y Peña, 2014):

1. Agresión reactiva:

Se da como un acto de venganza, también puede ser una respuesta ante una provocación. El objetivo final es el restaurar la autoestima, así como el de reafirmar las normas sociales. En este caso, una agresión reactiva sería, por ejemplo, la respuesta ante un insulto entre iguales. Este tipo de agresión viene derivada de la teoría de la frustración de Dollard y Miller (1939).

2. Agresión pro-activa:

Se da como una conducta instrumental, esta a su vez se asocia con actos de coacción e intimidación. Se busca imponer el poder del agresor, así como maximizar el control de la víctima. Los abusos sexuales, sería un ejemplo de este tipo de agresión. Este tipo de agresión viene derivada del modelo de aprendizaje social de Bandura (1973).

CAPÍTULO III. RELACIÓN ENTRE ASERTIVIDAD Y AGRESIVIDAD

1. INTRODUCCIÓN

Como señala Castanyer (1996), en su libro titulado *“La asertividad. Expresión de una sana autoestima”*, no existe la persona que sea totalmente asertivo, sumiso o agresivo. El ser humano, tiene tendencias hacia alguna de estas actuaciones más acentuadas, pero nadie es puramente sumiso, asertivo o agresivo. Por este motivo la persona actúa según la situación en la que se encuentre en este momento. Como decíamos anteriormente, son actitudes condicionadas por el entorno, la situación, el contexto, etc., en el que nos movamos en un momento determinado (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017; Velásquez, et al., 2008, De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz 2003).

2. ESTILOS DE CONDUCTA

Da Dalt y Difabio (2002), señalan diferentes estilos de conducta de conducta:

Por un lado, nos encontramos con la persona que tiene tendencia no asertiva. Este tipo de persona no tiene la habilidad de defender ni sus derechos, ni sus intereses, debido a una carencia en expresar los sentimientos y las opiniones personales. Dichas personas se dejan llevar por los deseos de las demás personas y no son capaces de expresar los suyos. En cierto modo, hablamos de una persona pasiva.

Cuando llegan los conflictos, estas personas suelen huir de ellos, con una actitud de evasión para no afrontar los problemas. Esto conlleva sensaciones de frustración y malestar. Suelen justificar con elevadas razones su evasión a la hora de actuar. Esta persona se considera poca cosa, insuficiente y vive su vida según lo establecido y los deseos de los demás. No saben quiénes son, ni lo que quieren, ni lo que sienten (Pithod, 1998).

Dentro de las características externas de este tipo de persona podríamos destacar un volumen de voz bajo, falta de contacto ocular, postura tensa, poca fluidez a la hora de hablar, así como tartamudeos, muletillas, vacilaciones, silencios, entre otros. Se

muestra con una inseguridad a la hora de saber que decir o que hacer, y normalmente sus quejas se refieren a terceros.

Referente a los patrones de pensamiento, podemos ver que estas personas ponen pretextos para justificar su carencia de derechos a la hora de pedir ayuda, o de expresar tanto sentimientos positivos como negativos, o a la hora de equivocarse o incluso de opinar, por el contrario, encuentra razones para defender a los demás. Como dice estos autores, son personas sacrificadas. Tiene dependencia hacia los demás y tiene una clara necesidad de aceptación por parte de los otros. Por esta razón, sienten miedo de desagradar, molestar u ofender a los demás.

Predominan sentimientos de ansiedad, culpabilidad, poca autoestima, se siente incomprendido y manipulado. Son reprimidos emocional mente, lo que en ocasiones lleva a estallidos incontrolados de agresividad, debido a la acumulación de tensiones que no son liberadas con la interacción social.

Dentro de las consecuencias que sufre esta persona, son las repercusiones a nivel social ya que esta, puede hacer sentir culpable a los demás. Por otro lado, al no sentirse valorados, ni respetados, tienen una autoestima muy baja.

Por otro lado, estos autores, también diferencian entre la persona pasiva y agresiva-activa.

Dichas personas agresivas, expresan sus intereses, sentimientos y deseos, de manera inapropiada si tener en cuenta los derechos y los intereses de quienes les rodean. En ocasiones no tienen en cuenta los sentimientos de los demás, y en otras no tienen la habilidad para afrontar los conflictos. Frente a las situaciones conflictivas suele ser violento, tanto de forma física como verbal. Esta agresividad lleva consigo rechazo por parte de los que le rodean.

Dentro de las características externas que podemos observar, revela el predominio de la emoción sobre la razón, también se observa un volumen de voz alto, un estilo tajante y amenazante. Tiene tendencia al contraataque, se muestra tenso y suele mirar de forma retadora, además se muestra invasivo ante el espacio de los demás.

Dentro de sus patrones de pensamiento, vemos que es una persona radical y rígido, también muestra un exceso de defensa de sus intereses. Sus pensamientos se sitúan en ganar o perder, no hay punto de inflexión. No hay posturas equilibradas.

Referente a sus sentimientos y emociones, podemos decir que existe una ansiedad creciente, se sienten incomprendidos y solos, además de culpables y frustrados. Tienden a tener poca autoestima y a estar siempre enfadados.

Se observan consecuencias negativas para estas personas, ya que los demás tienden al rechazo y a la huida.

Dentro de este estilo, también destacan las personas pasivo-agresivo, esta persona, se muestra callada y no asertiva exteriormente y se expresa por métodos indirectos. Son personas sarcásticas e irónicas, de este modo quieren hacer sentir mal al otro si sentirse culpable.

Por último, estos autores, señalan a la persona asertiva.

Da Dalt y Difabio (2002), describen el ideal de esta persona como:

“aquella persona cuya capacidad de autofirmar los propios derechos, le permite hacerse respetar y respetar a los demás, por lo cual no manipula, ni se deja manipular. Entonces, es asertivo quien asevera afirmativamente, declara con seguridad, mantiene o defiende derechos o prerrogativas, sin utilizar conductas agresivas y en un contexto de clásica razonabilidad”. Pág. 127.

Dichas personas, saben afrontar las situaciones de forma adecuada, saben discrepar abiertamente y pedir aclaraciones cuando son necesarias. Son capaces de expresar sus pensamientos de forma razonada y clara. Saben pedir favores sin exigirlos, además de expresar tanto los sentimientos negativos, como los positivos. Tienen una autoestima sana.

Dentro de las conductas externas, se observa que tiene un lenguaje fluido y claro, con tonos de voz adecuados a la situación, muestran una postura armoniosa y dentro de sus patrones de pensamiento se ve un claro equilibrio y una clara racionalidad. Tienen un alto grado de iniciativa, de decisión para cumplir sus objetivos, aunque aparezcan obstáculos.

Saben cuáles son sus sentimientos y como expresarlos, dando lugar a unas relaciones interpersonales buenas y una autoestima sana.

3. PERSONAS AGRESIVAS

En referencia a la agresividad, sabemos que es una forma de conducta al igual que la asertividad (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009).

La persona agresiva, no tiene en cuenta los intereses de los demás, de tal forma que defiende sus derechos de manera extrema, así como sus intereses personales. Estas personas tienen un déficit a la hora de afrontar algunas situaciones (Castanyer, 1996).

Castanyer (1996), señala una serie de comportamientos referidos a la persona agresiva. Estos comportamientos podemos observarlos ya que son comportamientos exteriorizados. La persona agresiva suele tener un tono de voz elevado, suele precipitarse a la hora de hablar y esto da lugar a que el habla sea poco fluida, también suele tener un habla tajante, interrumpir y realizar insulto y/o incluso amenazas. Suelen estar en tensión constante y adoptar a una postura de invasión del espacio de la otra persona. Tienen una gran tendencia al contraataque.

Este tipo de personas tienen unos patrones de pensamiento muy acentuados, por ejemplo, suelen pensar que solo importan ellos, y que lo que piensen son demás importa poco, también llegan a pensar que si no se comportan así, pueden ser muy vulnerables. Por otro lado, todo lo llevan al extremo de perder o ganar.

Por otro lado, estas personas suelen tener ansiedad, este tipo de ansiedad normalmente suele ir a más. También las personas agresivas, suelen sentirse solas, frustradas, se sienten incomprendidos y culpables en muchas ocasiones. Normalmente tienden a tener una autoestima baja y sensación de falta de control. El nivel de enfado se convierte cada vez en más constante y se suele dar cada vez más a distintas personas y en distintas situaciones.

Todas estas conductas tienen consecuencias para ellos ya que normalmente general rechazo por parte de las demás personas además de crear un círculo vicioso ya que obliga a las personas de su alrededor a comportarse de manera hostil, lo que hace que se refuerce la conducta agresiva.

Por otro lado, no siempre las personas con conducta agresiva lo son realmente, es decir, muchas veces esta conducta es una defensa ante la excesiva vulnerabilidad que siente en situaciones de ataques, o también puede ser la falta de habilidad al afrontar

situaciones más tensas de lo habitual. Así mismo, pero en un porcentaje mejor, esta actitud agresiva, se deben a unas convicciones muy radicales o a patrones de pensamientos muy rígidos (Castanyer, 1996).

También existe la mezcla entre pasivo y agresivo. Estas personas utilizan el chantaje y la manipulación para conseguir sus objetivos.

4. PERSONAS ASERTIVAS

Todo lo contrario, a lo anterior, será la persona que actúa de forma asertiva. Este tipo de personas, como hemos comentado en el capítulo anterior, sabe cuáles son sus derechos y son capaces de defenderlos respetando los derechos de los demás, lo que buscan es llegar a un acuerdo y no ganar, como la persona agresiva (Albornoz, Saldaña y Contreras, 2017; Duarte y Pinto 2016; Casas-Anguera et al., 2014; Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011; Mayorca, Camacho, Trujillo, Artunduaga, 2009; Velásquez, et al., 2008, De la Peña, Hernández y Rodríguez Díaz, 2003; Da Dalt y Difabio, 2002).

Al igual que en el comportamiento agresivo, en el asertivo muestra una serie de comportamientos externos tales como el habla fluida y segura, no se ven muestras de bloqueo, estas personas suelen mantener el contacto visual, pero no de forma desafiante, al igual que se muestran relajados y cómodos. Suelen ser personas capaces de expresar sus sentimientos, se defienden sin agredir, muestran honestidad, etc., Para saber cuáles son las características de este tipo de personas, podemos volver al capítulo anterior, epígrafe 3.3. Características de las personas que actúan de manera asertiva.

Dentro de forma de pensar de esas personas, se puede decir que conocen y creen en sus derechos propios como en los ajenos y sus convicciones suelen ser racionales.

Por otro lado, las personas asertivas tienden a tener una autoestima buena y no se sienten superiores ni inferiores a los demás. Suelen ser personas que muestran una satisfacción en sus relaciones interpersonales además de mostrar un respeto por uno mismo (Da Dalt y Difabio, 2002).

Dentro de las consecuencias que tiene una persona asertiva, son hacia el entorno y hacia la conducta de los demás. Por ejemplo, frenara a las personas que les ataquen, así

como aclarar conductas equivocadas, los demás se sentirán valorados y respetados. Estas personas son consideradas como personas buenas, pero no tontas (Castanyer, 1996).

5. PRINCIPALES CAUSAS DE LA FALTA DE ASERTIVIDAD

Existen personas que no se les da bien tener una respuesta correcta, Castanyer (1996), señala varias causas por las que una persona puede tener problemas a la hora de ser asertivo. A continuación, se exponen las siguientes:

1. El individuo no ha aprendido a ser asertivo o lo ha aprendido de forma incorrecta.

La asertividad es una conducta que se aprende a raíz de hábitos o patrones de conducta. Por lo tanto, esta conducta se aprende por imitación y refuerzo. Para que la persona no haya aprendido a ser asertiva, puede haber ocurrido que a lo largo de su vida se castigaran las conductas asertivas a modo de desprecios, prohibiciones, no necesariamente a través de un castigo físico. También pudo ocurrir que no se reforzaran suficiente este tipo de conductas, de esta forma, la persona no valora la conducta asertiva como una conducta positiva. Por otro lado, la persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social o incluso obtiene mayor refuerzo en otro tipo de conductas como las sumisas o agresivas. Así mismo puede pasar que el individuo no sepa discriminar las situaciones adecuadas para emitir una respuesta correcta.

2. El individuo sabe cuál es la conducta correcta, pero la emite de forma parcial porque le genera ansiedad.

Esto ocurre cuando el individuo que tiene problemas de asertividad ha sufrido experiencias aversivas que se unen a experiencias concretas, esto se

llama condicionamiento en psicología. Esto ocurre cuando las experiencias han sido ansiógenas.

3. El individuo que no sabe cuáles son sus derechos o los rechaza.

A lo largo de la historia, nos hemos encontrado con un tipo de educación cuyo fin ha sido el de crear seres sumisos. De igual forma, se han transmitido parámetros de pensamiento como ser egoísta y anteponer nuestras propias necesidades a la de las demás personas. Estos parámetros recibidos de forma insistente y autoritaria, dañan la personalidad de la persona, incluso puede hacer que se sienta inferior a los demás y que piense que no puede cambiar.

Por otro lado, parece que está mal cambiar de idea o incluso equivocarse. Los derechos asertivos, son unos derechos que todas las personas poseemos cuya finalidad es sentirnos a la misma altura de los demás, ni más ni menos.

4. El individuo que tiene unos patrones irracionales de pensamiento y estos le impiden actuar de forma asertiva.

Desde que somos pequeños, todos tenemos unas creencias. Estas creencias están arraigadas dentro de cada uno de nosotros y suelen salir de forma automática. Albert Ellis (1980) realizó una lista de ideas irracionales que la mayoría de personas tenemos. Estas ideas serían las siguientes:

- a) Necesidad de ser aceptado y querido por los demás.
- b) Ser muy competente y saber resolverlo todo para ser útil.
- c) Existe la gente mala, y estos deben recibir su merecido.
- d) Es horrible que las cosas no salgan como nos gustaría.
- e) La gente no tiene la culpa de la desgracia humana.
- f) Si algo puede ser peligroso hay que preocuparse mucho y pensar todo el rato en la posibilidad de que pase.
- g) Es más fácil evitar los problemas.
- h) El pasado es muy importante.
- i) Hay que preocuparse constantemente por los problemas de los demás.

6. CONFUSIÓN ENTRE ASERTIVIDAD Y AGRESIVIDAD

La confusión existente entre la agresividad y la asertividad, se debe al modelo que propuso Wolpe (1977) en los sesenta. Este modelo fue la guía de muchos trabajos en esta área. Este autor determinó la asertividad como una forma de conducta un poco agresiva, pero amigable y afectiva (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009).

Por otro lado, Robredo (1995), señalado en Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, (2009), afirma que la agresividad es un empleo negativo de la asertividad, es decir, una agresividad bien dirigida sería asertividad.

Ames y Flynn (2007), señalan que en numerosos análisis realizados en los noventa sobre la asertividad, se observa que la efectividad y el liderazgo se asocian con niveles altos de asertividad, dentro de los cuales aparece la agresividad y el dominio. También afirman que las personas con conducta asertiva suelen ser vistas como menos amigables y sociales que las que no tienen conductas asertivas. En sus investigaciones también aparece que las personas que son mejor evaluadas son aquellas que poseen una asertividad moderada. Parece entonces, que la agresividad se confunde con el grado de asertividad (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009).

7. LA CONDUCTA VIOLENTA Y LA CONDUCTA ASERTIVA EN LA ESCUELA

En la actualidad, la conducta asertiva dentro del ámbito escolar es determinante para lograr comportamientos prosociales, así como para prevenir el bullying (Osés, Duarte y Pinto, 2016).

Bravo y Herrera (2011), señalan que el comportamiento violento en el colegio es una conducta que posee las mismas particularidades que una actuación violenta, la diferencia es que los violentos son niños y adolescentes y que estos comportamientos tienen lugar en los colegios e institutos.

Unestudiante violento, es aquel que no cumple las normas escolares y sociales que rige el centro que suponen agresiones. Estos autores señalan algunas razones de estas agresiones: conseguir un estatus social, mantener un estatus social, obtener poder, ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes, desafiar a la autoridad, experimentar conductas de riesgo, entre otros.

En numerosas ocasiones, nos centramos solo en la violencia escolar, olvidándonos de lo que hay detrás, por eso a la hora de querer afrontar los conflictos escolares, debemos realizar un estudio e identificación de los comportamientos y de los conflictos que dañan la convivencia.

Existen numerosos estudios que destacan algunas características de los alumnos que manifiestan problemas de conducta, estas características serian, por ejemplo, una baja autoestima, las dificultades para mantener relaciones sociales, la falta de empatía, la falta de autocontrol, la impulsividad, entre otros. Estos estudiantes necesitan llamar la atención y conseguir el reconocimiento de los demás, algo que no ocurrirá si se portan bien. Estos alumnos normalmente se mueven en dos extremos, son alumnos que hacen daño, pero que a su vez sufren, el énfasis en un extremo o el otro orienta a las iniciativas educativas: castigo y sanción o ayuda psicológica. Ambas deben combinarse con el objetivo de recuperación del alumno (Bravo y Herrera, 2011).

Moreno (1998) distingue una clasificación de los tipos de comportamiento antisocial en la escuela:

1. Disrupción en las aulas:

Son acciones de baja intensidad, de alumnos que impiden el desarrollo normal de la clase, de esta manera el profesor pierde tiempo en controlar y poner orden.

2. Problemas de disciplina:

Estos problemas de disciplina suelen tener lugar entre el profesorado y el alumnado, que a su vez se desarrollan conductas violentas y estas pueden alterar la normalidad del aula.

3. Vandalismo y daños materiales:

Con estas acciones, el alumno reclama la atención de sus compañeros, al mismo tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza y poder.

4. Violencia física:

En los últimos años este tipo de violencia ha incrementado en los centros escolares. Normalmente ocurren del alumno al profesor.

5. Acoso sexual.

En la misma línea, Ortega (2002) distingue: violencia contra los objetos, violencia contra las finalidades educativas, violencia contra las convecciones con las que se gobierna la actividad escolar, maltrato personal y por último violencia interpersonal con resultados penales.

Por otro lado, la clasificación de Ramírez y Justicia (2006), que propone:

1. Desinterés académico:

Son los comportamientos de negarse a realizar las tareas del colegio.

2. Conducta disruptiva:

Son el conjunto se de comportamiento que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

3. Conductas agresivas:

Son conductas para causar daño intencionado a otra persona.

4. Conductas indisciplinadas:

Son actos que suponen el incumplimiento de las normas del centro o aula.
No suele haber intención de dañar.

5. Conductas antisociales:

Son conductas que intentan atentar contra la integridad de los demás.

Estos comportamientos son diferentes entre sí, pero todos van en contra del sistema educativo, como dicen estos autores, para llegar a la comprensión de ellos, hay que tener las dos dimensiones de la escuela. La dimensión del aprendizaje, donde se adquieren conocimientos, y la dimensión de la convivencia, donde se aprenden las habilidades básicas para la convivencia. El problema es, donde se suele poner más énfasis, en el aprendizaje de conocimiento, y se deja a un lado las habilidades para la convivencia.

Para abordar los problemas que surgen con la conducta violenta en la escuela, se hace necesario enseñar habilidades sociales dentro de ella. Una de las habilidades sociales que responde mejor a la calidad de la convivencia en las escuelas, como a la prevención del bullying, es la asertividad. Bajo esta perspectiva, no podemos olvidar, que poseer la capacidad de ser asertivo como habilidad social, dependerá del entorno cultural en el que se desarrollen los niños, así como las variables personales, situacionales, entre otras (Osés, Duarte y Pinto, 2016). Hacemos poco si la asertividad solo se trabaja en el colegio, por este motivo es importante estar en concordancia con los padres y madres de nuestros estudiantes, para que de esta forma se produzca una mejor transmisión de aprendizaje, tanto en lo académico, como en las habilidades sociales.

PARTE EMPIRICA

1. INTRODUCCIÓN

Existen numerosos análisis que tratan el tema de la agresividad y la asertividad, entre ellos destacamos:

Asertividad: diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey de Albornoz, Saldaña y Contreras (2017), donde se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la asertividad y el sexo, se puede observar que las mujeres muestran una media mayor en asertividad respecto a los hombres.

Por otro lado, *Asertividad: un análisis teórico-empírico*, de Gaeta y Galvanovskis (2009), donde señala a Swanson (2007), que en su estudio se demostró que los hombres y las mujeres era igualmente asertivos, pero en este caso los hombres mostraron medias más altas en agresión que las mujeres. Esto sugiere, que la agresividad y la asertividad no son inversamente proporcionales. En esta misma línea, encontramos también el estudio de García, Suela y Agustina (2002), donde también señala que los hombres son más agresivos que las mujeres.

En el artículo, *Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente* de Alonso, Castedo y Roales (2015), no se aprecian diferencias significativas respecto a la estructura familiar y la asertividad, por el contrario si se aprecian diferencias significativas en cuanto al sexo, el curso y la edad, aunque como los autores señalan, se trata de una muestra pequeña. En concordancia con estos resultados, encontramos los estudios de Moffitt y Caspi (2001), Monjas, García, Elices y Francia (2004), entre otros.

También podemos observar, que, del total de la muestra, existe una media mucho mayor (72%) en jóvenes con conductas asertivas, frente a los que no. En esta línea encontramos los resultados de Marugán y Román (2004) y Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes (2007). Entre otros datos a destacar, señalamos los siguientes estudios:

El artículo, *El abandono escolar temprano: ¿una cuestión de género? Comparando España y Nepal*, de Cabrera y Dahal (2018), donde señalan que las investigaciones sobre abandono y rendimiento escolar son escasas. En su estudio, han demostrado que los chicos suspenden más que las mujeres, de la misma forma sucede con repetir.

Así como, *Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes*, de Romero, Guajardo y Nava (2017), en el, se señala que existe una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar positivo y las conductas prosociales. En esta rama, encontramos el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es el de analizar la conducta agresiva y la conducta asertiva en estudiantes de sexto de primaria.

Por otro lado, analizaremos la relación que tiene los alumnos que han suspendido alguna vez y repetido algún curso con los estudios de ambos padres, su participación, en que participan, con quien viven, el número de hermanos y su felicidad en el colegio. También analizaremos los sentimientos de felicidad en el colegio frente a la relación con sus compañeros, peleas, insultos y niños que se sienten solos además de las veces que esto ocurre. Así mismo, analizaremos la conducta violenta y la conducta asertiva respecto al sexo, a los niños que han repetido y/o suspendido algún curso, al número de hermanos, a la participación de los padres, a sus sentimientos de felicidad en el colegio y la relación con los compañeros. Por último, analizaremos la correlación que existe entre la conducta agresiva y la conducta asertiva.

Por lo tanto, los objetivos específicos serán los siguientes:

- a) Analizar si existe relación entre los alumnos que han suspendido alguna vez y/o repetido y variables situacionales (sexo, familia, sentimientos en el colegio, etc.).
- b) Observar si existe relación entre los sentimientos de felicidad en el colegio y la relación con los compañeros, peleas, insultos y niños que se sienten solos.
- c) Comparar si existe relación entre la conducta agresiva/asertiva y variables situacionales (sexo, repetir, suspender, familia, sentimientos hacia el colegio, etc.).

Hipótesis

1. Los hombres suspenden y repiten más que las mujeres.
2. No existen diferencias respecto a la estructura familiar respecto al asertividad.
3. Existe una correlación positiva sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales.
4. Los hombres son más violentos que las mujeres.
5. Las mujeres son igual de asertivas que los hombres.
6. Existe una correlación negativa entre las conductas violentas y la conducta asertiva.

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

La muestra de estudio está compuesta por un total de 77 alumnos ($N=77$) de sexto de primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, y con una media de edad de 11,43 años ($DT=0,54$). Del total de la muestra el 50,6% ($n=39$) son mujeres y el 49,4% ($n=38$) son hombres, con una media de edad de 11,46 ($DT=0,55$) y 11,39 ($DT=0,54$), respectivamente. (Ver tabla 1.)

Tabla 1. Distribución de muestra según sexo y edad.

	Sexo		Edad		
	Hombre	Mujer	11	12	13
<i>n</i>	38	39	46	29	2
%	49,4	50,6	59,7	37,7	2,6

2. INSTRUMENTOS

En este trabajo se han utilizado tres instrumentos:

1. Un cuestionario Ad-hoc de elaboración propia para medir aspectos generales de interés, compuesto por 19 ítems, variables respecto al estudiante, donde se trata la edad, sexo, si ha suspendido y/o repetido, sentimientos hacia el colegio y sus compañeros; y por otro lado variables con relación a la familia.
2. Escala de Conducta Violenta en la Escuela (adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Sus autores son Estefanía Estévez, Cándido J. Inglés,

Nicholas P. Emler, María C. Martínez-Monteagudo y María S. Torregrosa. El objetivo de este instrumento es el de analizar las causas de las conductas violentas en la escuela. Está compuesto por 25 ítems con cuatro opciones de respuesta –nunca (1), pocas veces (2), muchas veces (3) y siempre (4)- y tiene tres dimensiones. Estos autores diferencian entre la agresión manifiesta o directa y la agresión relacional o indirecta. Este test se utiliza en adolescentes a partir de los 11 años.

3. Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS) (adaptada de Wood y Michelson, 1978). Sus autores son V. De la Peña, V. Hernández y F. J. Rodríguez Díaz. El objetivo de este instrumento es el de analizar el comportamiento social de los niños. Está compuesto por 24 ítems con tres opciones de respuesta y consta de tres dimensiones. Los autores diferencian entre la conducta agresiva, la pasiva y la asertiva. Este test se utiliza en adolescentes a partir de 11 años.

3. PROCEDIMIENTO

El cuestionario ha sido pasado en las tres aulas de sexto de primaria del C.E.I.P Arco Iris (Roquetas de Mar). Cumple con los requisitos establecidos de anonimato y privacidad de los datos de los menores. Este cuestionario se ha realizado en un máximo de 20 minutos, con supervisión de la directora del centro, el pasado mes de marzo.

4. ANALISIS DE DATOS

El paquete estadístico que hemos utilizado ha sido el SPSS v 15.0. Después de haber establecido la base de datos y hemos seguido el siguiente procedimiento: análisis de contingencia con χ^2 , correlación de Pearson, prueba t de Student y prueba Anova.

RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

Del total de la muestra ($N=77$), han suspendido alguna vez el 48,1% ($n=37$) de estudiantes y han repetido el 6,5% ($n=5$) de alumnos y alumnas.

De los que han suspendido alguna vez una asignatura 48,1% ($n=37$), el 56,8% ($n=21$) son mujeres y el 43,2% ($n=16$) son hombres; y de los que han repetido algún curso, el 20,0% ($n=1$) son hombres y el 45,5% ($n=4$) son mujeres. En ambos casos no hay diferencias significativas, lo que podemos observar es que las mujeres ($\chi^2=1,84$; $p=,17$), tienen una mayor media tanto en suspender como en repetir, pero no son estadísticamente significativas. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Distribución de los que han suspendido y repetido según el sexo.

	Suspendido		χ^2	p	Repetido		χ^2	p
	Hombre	Mujer			Hombre	Mujer		
n	16	21	1,06	,30	1	4	1,84	,17
%	43,2	56,8			20,0	45,5		
Total	n 37				5			
	%				6,5			

De los estudiantes que han repetido curso 6,5% ($n=5$), un 60% ($n=3$) de los padres tienen estudios secundarios, y un 40% ($n=2$) de los padres tienen estudios universitarios, siendo un 0% los padres que tienen estudios primarios y los que no tienen estudios. De los estudiantes que han repetido curso 6,5% ($n=5$), el 100% ($n=4$) de las madres tienen estudios secundarios. En ambos no existen diferencias significativas. (Ver tabla 3).

Tabla 3. Alumnos y alumnas que han repetido y estudios del padre y de la madre.

		Repetido		χ^2	p
		No	Si		
Estudios del	Sin estudios	5,8	,0	1,36	,71
	Primarios	4,3	,0		

padre	Secundarios	36,2	60,0		
	Universitarios	53,6	40,0		
Estudios de la madre	Sin estudios	5,8	,0	7,65	,05
	Primarios	1,4	,0		
	Secundarios	31,9	100		
	Universitarios	60,9	,0		

De los alumnos que han suspendido alguna vez 48,1% ($n=37$), el 11,8% ($n=4$) de las madres no tiene estudios, el 2,9% ($n=1$) tiene estudios primarios, el 50,0% ($n=17$) tiene estudios secundarios y el 35,3% ($n=12$) tiene estudios universitarios. De estos mismo, el 8,6% ($n=3$) de los padres no tiene estudios, el 5,7% ($n=2$) tiene estudios primarios, el 57,1% ($n=20$) tiene estudios secundarios y el 28,6% ($n=10$) tienen estudios universitarios. En ambos casos hay diferencias y son diferencias significativas ($\chi^2=15,56$; $p<,01$). Lo que podemos observar de la siguiente tabla es que las madres tienen una media más alta en estudios que los padres. (Ver tabla 4).

Tabla 4. Alumnos y alumnos que han suspendido alguna vez y estudios del padre y de la madre.

		Suspendido alguna vez		χ^2	p
		No	Si		
Estudios del padre	Sin estudios	2,6	8,6	15,56***	,001
	Primarios	2,6	5,7		
	Secundarios	20,5	57,1		
	Universitarios	74,4	28,6		
Estudios de la madre	Sin estudios	,0	11,8	14,90**	,002
	Primarios	,0	2,9		
	Secundarios	23,1	50,0		
	Universitarios	76,9	35,3		

** $p<0.01$ *** $p<0.001$

De los estudiantes que han suspendido alguna vez 48,1% ($n=37$), el 62,2% ($n=23$) viven con sus dos padres, el 35,1% ($n=13$) vive con solo uno de ellos y el 2,7%

($n=1$) viven con otros. En este caso existen diferencias significativas ($\chi^2=7,14$; $p<,02$). En esta tabla podemos observar que la media de los alumnos que si han suspendido es más alta en alumnos que solo viven con uno de sus padres y con otros, por lo contrario, los alumnos que no han suspendido tienen una media más alta en vivir con los dos padres (Ver tabla 5).

Tabla 5. Estudiantes que han suspendido y con quien viven.

		Suspendido		χ^2	p
		No	Si		
Con quién viven	Con los padres	87,5	62,2	7,14*	,02
	Solo con uno de ellos	10,0	35,1		
	Otros	2,5	2,7		

* $p < 0.05$

Por otro lado, de los que han repetido 6,5% ($n=5$), el 40,0% ($n=2$) vive con sus dos padres y el 60,0% ($n=3$) vive con uno de ellos. Podemos decir que existen diferencias, pero no significativas. De esta tabla podemos decir que la media de los alumnos que han repetido es más alta en los alumnos que viven solo con un de los padres frente a los que no han suspendido, por lo contrario, nos encontramos con una media más alta en alumnos que no han repetido y viven con sus dos padres frente a los que sí han repetido. (Ver tabla 6).

Tabla 6. Estudiantes que han repetido y con quien viven.

		Repetido		χ^2	p
		No	Si		
Con quien viven	Con sus padres	77,8	40,0	4,50	,10
	Con uno de ellos	19,4	60,0		

Otros	2,8	,0
-------	-----	----

La participación de los padres en los niños y niñas que han repetido 6,5% ($n=5$), es de un 60,0% ($n=3$) lo que no participan y un 40,0% ($n=2$) los que si participan. En este caso, encontramos diferencias significativas ($\chi^2=7,86$; $p<,005$). En la siguiente tabla podemos observar que la participación de los padres es más alta en los alumnos que no han repetido frente a los que sí han repetido (Ver tabla 7).

Tabla 7. Participación de los padres en alumnos y alumnas que han repetido.

		Repetido		χ^2	p
		No	Si		
Participación de los padres	No	12,7	60,0	7,86**	0,005
	Si	87,3	40,0		

** $p<0.01$

Por otro lado, la participación de los padres en los alumnos y alumnas que han suspendido alguna vez 48,1% ($n=37$), es de un 27,8% ($n=10$) los que no participan y un 72,2% ($n=26$) los que si participan. Existen diferencias significativas ($\chi^2=7,39$; $p<,007$). En esta tabla observamos que la media de participación en los padres que sus hijos si han suspendido alguna vez, es más alta frente a los que no han suspendido nunca. (Ver tabla 8).

Tabla 8. Participación de los padres en alumnos y alumnas que han suspendido alguna vez.

		Suspendido alguna vez		χ^2	p
		No	Si		
Participación de los padres	No	5,0	27,8	7,39**	,007
	Si	95,0	72,2		

* $p< 0.05$ ** $p<0.01$

De los padres y madres que participan, el 28,1% ($n=18$) lo hacen para ir a recoger al alumno, el 32,8% ($n=21$) lo hacen para hablar con el profesor, el 37,5% ($n=24$) lo

hacen para recoger las notas y acudir a las fiestas, y el 1,6% ($n=1$) no lo saben. En este caso existen diferencias, pero no son significativas. Podemos observar en esta tabla, que los padres que no participan participan para recoger las notas e ir a las fiestas, la media es mayor a la del resto. (Ver tabla 9).

Tabla9. Participación de los padres y en que participan.

		Participación de los padres		χ^2	p
		No	Si		
En que participan los padres	Para ir a recogerte	11,1	28,1	4,43	,21
	Para hablar con el profesor	22,2	32,8		
	Para recoger las notas y a las fiestas	55,6	37,5		
	No lo se	11,1	1,6		

De los alumnos y alumnas que han suspendido alguna vez 48,1% ($n=37$), el 16,2% ($n=6$) no tienen hermanos, el 32,4% ($n=12$) tienen un hermano, el 29,7% ($n=11$) tienen dos hermanos y el 21,6% ($n=8$) tienen tres o más hermanos. No existen diferencias significativas. De esta tabla podemos decir que los niños que, si han suspendido alguna vez, muestran una media mayor de hermanos en los que tiene dos o más, diferenciándose así de los que nunca han suspendido que tiene una media mayor en tener un hermano. (Ver tabla 10).

Tabla 10. Alumnos y alumnas que han suspendido alguna vez y sus hermanos.

		Suspendido alguna vez		χ^2	p
		No	Si		
Hermanos	Ninguno	12,5	16,2	,24	,15
	Uno	57,5	32,4		

Dos	20,0	29,7
Tres o más	10,0	21,6

De los estudiantes que han repetido curso 6,5% ($n=5$), el 40,0% ($n=2$) tiene un hermano y el 60% ($n=3$) tiene tres o más hermanos. En este caso existen diferencias significativas ($\chi^2=8,88$; $p<,03$). En esta tabla observamos que los estudiantes que si han repetido tiene una media mayor en tener tres o más hermanos frente al resto. (Ver tabla 11).

Tabla 11. Estudiantes que han repetido y sus hermanos.

		Repetido		χ^2	p
		No	Si		
Hermanos	Ninguno	15,3	,0	8,88*	,03
	Uno	45,8	40,0		
	Dos	26,4	,0		
	Tres o más	12,5	60,0		

* $p < 0.05$

De los alumnos y alumnas que han suspendido alguna vez 48,1% ($n=37$), el 8,1% ($n=3$) no son felices en el colegio, el 43,2% ($n=16$) son muy felices, el 40,5% ($n=15$) son lo normalmente felices en el colegio y el 8,1% ($n=3$) son regularmente felices en el colegio. No existen diferencias significativas. En esta tabla se puede observar que los alumnos que han suspendido alguna tienen una media más baja en ser muy felices en el cole, frente a los que no han suspendido nunca. (Ver tabla 12).

Tabla 12. Estudiantes que han suspendido alguna vez y su felicidad en el colegio.

		Suspendido alguna vez		χ^2	p
		No	Si		
Feliz en el	No	,0	8,1	5,88	,11
	Sí, mucho	65,0	43,2		

colegio	Lo normal	27,5	40,5
	Regular	7,5	8,1

De los alumnos y alumnas que han repetido 6,5% ($n=5$), el 60,0% ($n=3$) son muy felices y el 40,0% ($n=2$) son lo normalmente felices en el colegio. No existen diferencias significativas. En este caso, los alumnos que, si han repetido, se muestran más felices en el colegio frente a los que no han repetido. (Ver tabla 13).

Tabla 13. Estudiantes que han repetido y su felicidad en el colegio.

		Repetido		χ^2	p
		No	Si		
Feliz en el colegio	No	4,2	,0	,71	,87
	Sí, mucho	54,2	60,0		
	Lo normal	33,3	40,0		
	Regular	8,3	,0		

Según los sentimientos de felicidad en el colegio, podemos observar, que el 3,9% ($n=3$), no es feliz en el colegio, el 54,5% ($n=42$), es muy feliz en el colegio, el 33,8% ($n=26$), esta lo normal en el colegio y el 7,8% ($n=6$), esta regular en el colegio. (Ver tabla 14).

Tabla 14. Distribución de muestra según felicidad en el colegio.

	Felicidad en el colegio			
	No	Sí, mucho	Lo normal	Regular
n	3	42	26	6
%	3,9	54,5	33,8	7,8

De los niños que no son felices en el colegio 3,9 ($n=3$), el 66,7% ($n=2$) se lleva muy bien con sus compañeros y el 33,3% ($n=1$) se lleva regular con sus compañeros. Existen

diferencias significativas ($\chi^2=25,72$; $p<,000$). En esta tabla observamos que los niños que no se encuentran felices en el colegio tiene una media más baja en llevarse muy bien con sus compañeros frente a los que si están muy felices en el colegio. (Ver tabla 15).

Tabla 15. Felicidad en el colegio y relación con los compañeros.

		Relación con los compañeros			χ^2	<i>p</i>
		Muy bien	Bien	Regular		
Felicidad	No	3,7	,0	16,7	25,72***	,000
en el	Sí, mucho	64,8	41,2	,0		
colegio	Lo normal	29,6	47,1	33,3		
	Regular	1,9	11,8	50,0		

*** $p<0.001$

De los estudiantes que no están felices en el colegio 3,9 ($n=3$), el 33,3% ($n=1$) piensa que los niños del colegio se pelean lo normal, y el 66,7% ($n=2$) piensa que los niños del colegio se pelean muy poco. En este caso existen diferencias significativas ($\chi^2=20,65$; $p<,01$). En este caso, se puede observar que los alumnos que no se sienten felices en el colegio, tiene una media más baja los que dicen que hay lo normal de peleas frente a los que son muy felices en el colegio. (Ver tabla 16).

Tabla 16. Felicidad y peleas en el colegio.

		Peleas en el colegio.				χ^2	<i>p</i>
		Poco	Sí, mucho	Lo normal	Muy poco		
Felicidad	No	,0	,0	2,4	10,0	20,65**	,01
en el	Sí, mucho	77,8	28,6	61,0	40,0		
colegio	Lo normal	11,1	28,6	34,1	45,0		
	Regular	11,1	42,9	2,4	5,0		

** $p < 0.01$

De los niños y niñas que no son felices en el colegio 3,9 ($n=3$), el 100% ($n=3$) dicen que hay niños que insultan y se meten con otros niños en el colegio. No existen diferencias significativas. Se puede observar en la siguiente tabla que los alumnos que son felices en el colegio tienen una media mayor en decir que si hay insultos frente a los demás, siendo los que no están felices en el colegio los que tiene la media más baja frente a este tema. (Ver tabla 17).

Tabla 17. Felicidad e insultos en el colegio.

		Insultos		χ^2	p
		No	Si		
Felicidad en el colegio	No	,0	4,3	1,98	,57
	Sí, mucho	71,4	52,9		
	Lo normal	14,3	35,7		
	Regular	14,3	7,1		

De los estudiantes que no son felices en el colegio 3,9 ($n=3$), el 50,0% ($n=1$) dicen que no hay niños que peguen a otros niños, y el 50,0% ($n=1$) dicen que si hay niños que pegan a otros niños en el colegio. En este caso no existen diferencias significativas. Se observamos que los niños que dicen que si hay otros niños que pegan, su media es más alta en alumnos que están muy felices en el colegio. (Ver tabla 18).

Tabla 18. Felicidad y pegar en el colegio.

		Pegan los niños		χ^2	p
		No	Si		
Felicidad en el colegio	No	4,3	1,9	,456	,92
	Sí, mucho	52,2	56,6		
	Lo normal	34,8	34,0		
	Regular	8,7	7,5		

De los alumnos y alumnas que no son felices en el colegio 3,9 ($n=3$), el 33,3% ($n=1$) dicen que no hay niños que siempre estén solos y que nadie quiere jugar con ellos, y el 66,7% ($n=2$) dicen que siempre hay niños que están solos y que nadie quiere jugar con ellos. En este caso no existen diferencias significativas. (Ver tabla 19).

Tabla 19. Felicidad y niños que están solos.

		Niños solos		χ^2	p
		No	Si		
Felicidad en el colegio	No	4,5	3,6	,512	,91
	Sí, mucho	54,5	54,5		
	Lo normal	36,4	32,7		
	Regular	4,5	9,1		

De los niños y niñas que dicen que en el colegio hay compañeros que insultan y se meten con los demás 90,9% ($n=70$), el 2,9% ($n=2$) dicen que eso no pasa ninguna vez, el 12,9% ($n=9$) dicen que pasa muy pocas veces, el 38,6% ($n=27$) dicen que pasa algunas veces, y el 45,7% ($n=32$) dicen que pasa muchas veces. En este caso existen diferencias significativas ($\chi^2=28,97$; $p<,000$). En esta tabla se observa que los niños que dicen que, si hay insultos en el colegio, tienen la media más alta los que dicen que pasan algunas y muchas veces frente a los que dicen que no hay insultos. (Ver tabla 20).

Tabla 20. Cuantas veces hay niños que insultan y se meten con otros niños desde principio de curso.

		Cuantas veces				χ^2	p
		Ninguna	Muy pocas	Algunas	Muchas		
Insultos	No	60,0	30,8	,0	,0	28,97***	,000
	Si	40,0	69,2	100,0	100,0		

*** $p<0.001$

De los estudiantes que dicen que hay niños que pegan a otros niños en el colegio 69,3% ($n=52$), el 1,9% ($n=1$) dicen que esto no ocurre ninguna vez, el 34,6% ($n=18$) dicen que esto sucede muy pocas veces, el 32,7% ($n=17$) dicen que esto ocurre algunas veces y el 30,8% ($n=16$) dicen que esto sucede muchas veces. Existen diferencias significativas ($\chi^2=46,75$; $p<,000$). En esta tabla sucede lo mismo que en la tabla anterior. (Ver tabla 21).

Tabla 21. Cuantas veces hay niños que pegan a otros niños en el colegio.

		Cuantas veces				χ^2	p
		Ninguna	Muy pocas	Algunas	Muchas		
Pegar	No	94,4	18,2	10,5	,0	46,75****	,000
	Si	5,6	81,8	89,5	100,0		

*** $p<0.001$

De los alumnos y alumnas que dicen que siempre hay niños que están solos en el colegio y nadie quiere jugar con ellos 71,4% ($n=55$), el 29,1% ($n=16$) dicen que esto ocurre muy pocas veces, el 36,4% ($n=20$) dicen que esto sucede algunas veces, y el 34,5% ($n=19$) dicen que esto ocurre muchas veces. En este caso existen diferencias significativas ($\chi^2=28,97$; $p<,000$). En esta tabla sucede lo mismo que en las dos anteriores. (Ver tabla 22).

Tabla 22. Cuantas veces hay niños que siempre están solos y nadie quiere jugar con ellos.

		Cuantas veces				χ^2	p
		Ninguna	Muy pocas	Algunas	Muchas		
Solos	No	100,0	20,0	4,8	,0	56,65****	,000
	Si	,0	80,0	95,2	100,0		

*** $p<0.001$

2. CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

En la escala de conducta violenta en la escuela respecto al sexo, podemos decir que no existen diferencias significativas, se presenta:

La agresión manifiesta pura ($t=1,25$; $p=,21$), con una muestra $n=38$ en hombres y $n=39$ en mujeres, con una $M=5,13$ ($DT=1,4$) y $M=4,77$ ($DT=1,06$) respectivamente.

La agresión manifiesta reactiva ($t=1,40$; $p=,16$), siendo la muestra $n=38$ en hombres y $n=39$ en mujeres, con una $M=5,92$ ($DT=2,40$) y $M=5,26$ ($DT=1,65$) respectivamente.

En la agresión manifiesta instrumental ($t=,58$; $p=,56$), tiene una muestra $n=38$ en hombres y $n=39$ en mujeres, con una $M=5,61$ ($DT=1,76$) y $M=5,41$ ($DT=1,11$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional pura ($t=,14$; $p=,88$), tiene una muestra $n=38$ en hombres y $n=39$ en mujeres, con una $M=5,21$ ($DT=1,74$) y $M=4,87$ ($DT=,97$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional reactiva ($t=1,25$; $p=,21$), tiene una muestra $n=37$ en hombres y $n=39$ en mujeres, con una $M=7,27$ ($DT=2,69$) y $M=7,18$ ($DT=2,60$) respectivamente.

Y por último, respecto a la agresión racional instrumental ($t=1,40$; $p=,16$), tiene una muestra $n=37$ en hombres y $n=39$ en mujeres, con una $M=5,03$ ($DT=1,96$) y $M=4,51$ ($DT=1,07$) respectivamente.

Podemos decir que la media que presenta escala de conducta violenta en la escuela es más alta en los alumnos que en las alumnas, pero esto no es una diferencia significativa. (Ver tabla 23).

Tabla 23. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba t según el sexo (hombre/ mujer).

Escala de conducta violenta en la	Sexo		t	p
	Hombre	Mujer		

escuela (ECVE)	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Agresión manifiesta pura	38	5,13	1,4	39	4,77	1,06	1,25	,21
Agresión manifiesta reactiva	38	5,92	2,40	39	5,26	1,65	1,40	,16
Agresión manifiesta instrumental	38	5,61	1,76	39	5,41	1,11	,58	,56
Agresión racional pura	38	5,21	1,74	39	4,87	,97	1,05	,29
Agresión racional reactiva	37	7,27	2,69	39	7,18	2,60	,14	,88
Agresión racional instrumental	37	5,03	1,96	39	4,51	1,07	1,40	,16

En la escala de conducta violenta en la escuela respecto a repetir, podemos decir que no existen diferencias significativas, se presenta:

La agresión manifiesta pura ($t=,62$; $p=,53$) con una muestra $n=72$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que si han repetido, con una $M=4,97$ ($DT=1,30$) y $M=4,60$ ($DT=,89$) respectivamente.

En la agresión manifiesta reactiva ($t=,42$; $p=,67$), siendo la muestra $n=72$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que, si han repetido, con una $M=5,61$ ($DT=2,12$) y $M=5,20$ ($DT=1,09$) respectivamente.

En la agresión manifiesta instrumental ($t=,48$; $p=,63$), muestra $n=72$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que, si han repetido, con una $M=5,53$ ($DT=1,51$) y $M=5,20$ ($DT=,44$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional pura ($t=1,72$; $p=,08$), muestra $n=72$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que, si han repetido, con una $M=5,11$ ($DT=1,43$) y $M=4,00$ ($DT=,00$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional reactiva ($t=1,80$; $p=,07$), muestra $n=71$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que, si han repetido, con una $M=7,37$ ($DT=2,64$) y $M=5,20$ ($DT=1,30$) respectivamente.

Y, por último, respecto a la agresión racional instrumental ($t=,52$; $p=,59$), se presenta muestra $n=71$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que si han repetido, con una $M=4,79$ ($DT=1,62$) y $M=4,40$ ($DT=,89$) respectivamente.

Podemos decir que la media que presenta escala de conducta violenta en la escuela es más alta en los alumnos que no han repetido frente a los alumnos que si han repetido, pero estas diferencias no son significativas. (Ver tabla 24)

Tabla 24. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba t según repetir (no/sí).

Escala de conducta violenta en la escuela (ECVE)	Repetir						t	p
	No			Si				
	N	$Media$	DT	N	$Media$	DT		
Agresión manifiesta pura	72	4,97	1,30	5	4,60	,89	,62	,53
Agresión manifiesta reactiva	72	5,61	2,12	5	5,20	1,09	,42	,67
Agresión manifiesta instrumental	72	5,53	1,51	5	5,20	,44	,48	,63
Agresión racional pura	72	5,11	1,43	5	4,00	,00	1,72	,08
Agresión racional reactiva	71	7,37	2,64	5	5,20	1,30	1,80	,07
Agresión racional instrumental	71	4,79	1,62	5	4,40	1,07	,52	,59

En la escala de conducta violenta en la escuela respecto a suspender, podemos decir que no existen diferencias significativas, se presenta:

La agresión manifiesta pura con una muestra $n=40$ en los alumnos que no han suspendido y $n=37$ en alumnos que, si han suspendido alguna vez, con una $M=4,85$ ($DT=1,29$) y $M=5,05$ ($DT=1,26$) respectivamente.

En la agresión manifiesta reactiva, siendo muestra $n=40$ en los alumnos que no han suspendido y $n=37$ en alumnos que, si han suspendido alguna vez, con una $M=5,43$ ($DT=2,19$) y $M=5,76$ ($DT=1,94$) respectivamente.

En la agresión manifiesta instrumental, se presenta con muestra $n=40$ en los alumnos que no han suspendido y $n=37$ en alumnos que si han suspendido alguna vez, con una $M=5,48$ ($DT=1,63$) y $M=5,54$ ($DT=1,28$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional pura, tiene una muestra $n=40$ en los alumnos que no han suspendido y $n=37$ en alumnos que, si han suspendido alguna vez, con una $M=5,05$ ($DT=1,55$) y $M=5,03$ ($DT=1,25$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional reactiva, tiene una muestra $n=39$ en los alumnos que no han suspendido y $n=37$ en alumnos que, si han suspendido alguna vez, con una $M=7,13$ ($DT=2,66$) y $M=7,32$ ($DT=2,62$) respectivamente.

Y, por último, respecto a la agresión racional instrumental, se presenta muestra $n=40$ en los alumnos que no han suspendido y $n=36$ en alumnos que si han suspendido alguna vez, con una $M=4,68$ ($DT=1,49$) y $M=4,86$ ($DT=1,69$) respectivamente.

Podemos decir que la media que presenta escala de conducta violenta en la escuela es más alta en los alumnos que si han suspendido frente a los alumnos que no han suspendido, pero estas diferencias no son significativas. (Ver tabla 25).

Tabla 25. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba t según suspender (no/sí).

Escala de conducta violenta en la escuela (ECVE)	Suspender						t	p
	No			Si				
	N	$Media$	DT	N	$Media$	DT		
Agresión manifiesta pura	40	4,85	1,29	37	5,05	1,26	-,69	,48
Agresión manifiesta	40	5,43	2,19	37	5,76	1,94	-,69	,48

reactiva								
Agresión manifiesta	40	5,48	1,63	37	5,54	1,28	-,19	,84
instrumental								
Agresión racional	40	5,05	1,55	37	5,03	1,25	,07	,94
pura								
Agresión racional	39	7,13	2,66	37	7,32	2,62	-,32	,74
reactiva								
Agresión racional	40	4,68	1,49	36	4,86	1,69	-,51	,61
instrumental								

Respecto a la escala de conducta violenta según el número de hermanos, podemos decir que no existen diferencias significativas entre los grupos para ninguna de las variables analizadas:

Agresión manifiesta pura ($F=1,13$; $p=,34$)

Agresión manifiesta reactiva ($F =,99$; $p=,40$)

Agresión manifiesta instrumental ($F =,76$; $p=,51$)

Agresión racional pura ($F =1,55$; $p=,20$)

Agresión racional reactiva ($F =2,06$; $p=,11$)

Agresión racional instrumental ($F =1,88$; $p=,14$)

(Ver tabla 26).

Tabla 26. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba anova según el número de hermanos (ninguno/uno/dos/tres o más).

Escala de conducta violenta	Hermanos	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig	
							.
Agresión manifiesta pura	Ninguno (g1)	11	4,73	,78	1,1	,34	g1-g2 g2-g3 g1-g3 g1-g4
	Uno (g2)	35	4,91	1,19			
	Dos (g3)	19	5,37	1,77			
	Tres o	12	4,58	,79			

En la escala de conducta violenta en la escuela respecto a la participación de los padres, podemos decir que existen diferencias, pero no estadísticamente significativas, se presentan las siguientes:

La agresión manifiesta pura ($t=,11$; $p=,90$), con una muestra $n=12$ en los alumnos que sus padres no participan y $n=64$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=5,00$ ($DT=1,5$) y $M=4,95$ ($DT=1,22$) respectivamente.

En la agresión manifiesta reactiva ($t=,76$; $p=,45$), muestra $n=12$ en los alumnos que sus padres no participan y $n=64$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=6,00$ ($DT=2,55$) y $M=5,50$ ($DT=2,00$) respectivamente.

En la agresión manifiesta instrumental ($t=,60$; $p=,54$), se presenta con muestra $N=12$ en los alumnos que sus padres no participan y $N=64$ en alumnos que sus padres si participan, con una media de $M=5,75$ ($DT=1,35$) y $M=45,47$ ($DT=1,50$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional pura ($t=,74$; $p=,47$), tiene una muestra $n =12$ en los alumnos que sus padres no participan y $n =64$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=5,42$ ($DT=2,02$) y $M=4,97$ ($DT=1,28$) respectivamente.

Respecto a la agresión racional reactiva ($t=,71$; $p=,48$), tiene una muestra $n =12$ en los alumnos que sus padres no participan y $n =63$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=7,75$ ($DT=1,63$) y $M=7,16$ ($DT=2,64$) respectivamente.

Y, por último, respecto a la agresión racional instrumental ($t=,14$; $p=,88$), se presenta muestra $n =12$ en los alumnos que sus padres no participan y $n=63$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=4,83$ ($DT=2,03$) y $M=4,76$ ($DT=1,51$) respectivamente.

Podemos decir que la media que presenta escala de conducta violenta en la escuela es más alta en los alumnos de los padres que no participan que en los alumnos de los padres que si participan, pero esto no es una diferencia significativa. (Ver tabla 27).

Tabla 27. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba *t* según participación de los padres (no/sí).

Escala de conducta violenta en la escuela (ECVE)	Participación						<i>t</i>	<i>p</i>
	No			Sí				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Agresión manifiesta pura	12	5,00	1,5	64	4,95	1,22	,11	,90
Agresión manifiesta reactiva	12	6,00	2,55	64	5,50	2,00	,76	,45
Agresión manifiesta instrumental	12	5,75	1,35	64	5,47	1,50	,60	,54
Agresión racional pura	12	5,42	2,02	64	4,97	1,28	,74	,47
Agresión racional reactiva	12	7,75	1,63	63	7,16	2,64	,71	,48
Agresión racional instrumental	12	4,83	2,03	63	4,76	1,51	,14	,88

Respecto a la escala de conducta violenta según la felicidad de los alumnos en el colegio, podemos decir que existen diferencias significativas entre los grupos de las variables analizadas:

Agresión manifiesta pura ($F=6,57$; $p=,001$); estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=4,60$; $DT=,91$), frente los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=6,67$; $DT=2,51$), por otro lado, estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=4,60$; $DT=,91$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=6,67$; $DT=2,06$); también se presentan en los alumnos que dicen que están normal en el colegio (g3) ($M=5,00$; $DT=1,05$), frente a los que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=6,67$; $DT=2,06$).

Agresión manifiesta reactiva ($F=,494$; $p=,003$); estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=4,98$; $DT=1,04$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=8,00$;

$DT=3,40$); también se presentan en los alumnos que dicen que están normal en el colegio (g3) ($M=5,92$; $DT=2,33$), frente a los que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=8,00$; $DT=3,40$).

Agresión manifiesta instrumental ($F=6,40$; $p=,001$); estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=5,21$; $DT=,60$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=7,67$; $DT=3,61$); también se presentan en los alumnos que dicen que están normal en el colegio (g3) ($M=5,38$; $DT=1,23$), frente a los que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=7,67$; $DT=3,61$).

Agresión racional reactiva ($F=1,54$; $p=,21$); estas diferencias se presentan entre los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=6,67$; $DT=2,51$), frente a los que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=9,33$; $DT=3,77$); por otro lado estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=7,20$; $DT=2,43$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=9,33$; $DT=3,77$); y para terminar, muestra diferencias entre los alumnos que dicen que están normal en el colegio (g3) ($M=6,85$; $DT=2,58$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=9,33$; $DT=3,77$).

Agresión racional instrumental ($F=3,94$; $p=,01$), muestra diferencias entre los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=6,33$; $DT=4,04$), frente los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=4,44$; $DT=1,00$); también existen diferencias entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=4,44$; $DT=1,00$), frente los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=6,33$; $DT=2,50$); y por último, muestra diferencias entre los alumnos que dicen que están normal en el colegio (g3) ($M=4,73$; $DT=1,51$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=6,33$; $DT=2,50$).

Por otro lado, la agresión racional pura ($F=11,46$; $p=,000$); muestra diferencias, pero no diferencias significativas, estas diferencias se presentan entre los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=5,67$; $DT=2,08$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=7,67$; $DT=2,94$); también presenta diferencias entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=7,20$; $DT=2,43$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=7,67$; $DT=2,94$); y para terminar, muestra diferencias entre los alumnos que dicen que están

normal en el colegio (g3) ($M=6,85$; $DT=2,58$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=7,67$; $DT=2,94$).

En este caso, podemos decir que los alumnos que no son felices en el colegio y los que se sienten regular en el colegio, tienen una media más alta que los que están muy felices en el colegio. (Ver tabla 28).

Tabla 28. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba anova según los alumnos que son felices en el colegio (no/ sí, mucho/ lo normal/ regular).

Escala de conducta violenta	Feliz en el colegio	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Agresión manifiesta pura	No (g1)	3	6,00	2,64	6,57**	,001	g1-g4 g2-g1 * g2-g3 g2-g4 *** g3-g1 g3-g4 **
	Sí, mucho (g2)	42	4,60	,91			
	Lo normal (g3)	26	5,00	1,05			
	Regular(g4)	6	6,67	2,06			
Agresión manifiesta reactiva	No(g1)	3	6,33	4,04	4,94**	,003	g1-g4 g2-g1 g2-g3 g2-g4 ** g3-g1 g3-g4 **
	Sí, mucho (g2)	42	4,98	1,04			
	Lo normal (g3)	26	5,92	2,33			
	Regular (g4)	6	8,00	3,40			
Agresión manifiesta instrumental	No (g1)	3	6,33	2,30	6,40**	,001	g1-g4 g2-g1 g2-g3 g2-g4 *** g3-g4 ***
	Sí, mucho (g2)	42	5,21	,60			
	Lo normal (g3)	26	5,38	1,23			
	Regular (g4)	6	7,67	3,61			
	No (g1)	3	5,67	2,08	11,46***	,000	g1-g4 ** g2-

Agresión racional pura	Sí, mucho (g2)	42	4,88	,86			g1
	Lo normal (g3)	26	4,62	,89			g2-g4 *** g3- g1 g3- g2 g3-g4 ***
	Regular (g4)	6	7,67	2,94			
Agresión racional reactiva	No (g1)	3	6,67	2,51	1,54	,21	g1-g2 g1- g3 g1- g4 g2- g4 g3- g2 g3-g4
	Sí, mucho (g2)	41	7,20	2,43			
	Lo normal (g3)	26	6,85	2,58			
Agresión racional instrumental	Regular (g4)	6	9,33	3,77			
	No (g1)	3	6,33	4,04	3,94**	,01	g1-g2 * g2- g3
	Sí, mucho (g2)	41	4,44	1,00			g2-g4 ** g3- g1 g3-g4 *
	Lo normal (g3)	26	4,73	1,51			
	Regular (g4)	6	6,33	2,50			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Respecto a la escala de conducta violenta según la relación de los alumnos con los compañeros, podemos decir que existen diferencias significativas entre los grupos de las variables analizadas:

Agresión manifiesta pura ($F=9,46$; $p=,000$), muestra diferencias entre los alumnos que se llevan muy bien con sus compañeros (g1) ($M=4,61$; $DT=,92$) y los alumnos que se llevan bien con sus compañeros (g2) ($M=5,47$; $DT=1,41$); también muestra diferencias entre los alumnos que se llevan muy bien con sus compañeros (g1) ($M=4,61$; $DT=,92$), frente a los alumnos que se llevan regular (g3) ($M=6,50$; $DT=2,07$).

Agresión manifiesta instrumental ($F=5,74$; $p=,005$), muestra diferencias entre los alumnos que se llevan muy bien con sus compañeros (g1) ($M=5,17$; $DT=,46$) y los

alumnos que se llevan bien con sus compañeros (g2) ($M=6,18$; $DT=2,55$); también muestra diferencias entre los alumnos que se llevan muy bien con sus compañeros (g1) ($M=5,17$; $DT=,46$), frente a los alumnos que se llevan regular (g3) ($M=6,67$; $DT=2,25$).

Agresión racional instrumental ($F=5,37$; $p=,007$), muestra diferencias entre los alumnos que se llevan muy bien con sus compañeros (g1) ($M=4,47$; $DT=1,15$) frente a los alumnos que se llevan regular (g3) ($M=6,50$; $DT=2,42$); también muestra diferencias los alumnos que se llevan bien con sus compañeros (g2) ($M=5,06$; $DT=2,01$), frente a los alumnos que se llevan regular (g3) ($M=6,50$; $DT=2,42$).

Respecto a las demás variables, también existen diferencias, pero no significativas. De esta tabla podemos decir que en la mayoría de los casos la media es más alta en los alumnos que se llevan regular con sus compañeros frente a la agresión, salvo en algunos casos como la agresión racional pura y la agresión racional reactiva, que la media más alta es la de los alumnos que se llevan bien con los compañeros, siendo una diferencia no significativa. (Ver tabla 29).

Tabla 29. Escala de conducta violenta en la escuela. Descriptivos y prueba anova según los alumnos y su relación con los compañeros (muy bien/ bien/ regular).

Escala de conducta violenta	Relación con los compañeros	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Agresión manifiesta pura	Muy bien (g1)	54	4,61	,92	9,46***	,000	g1-g2 ** g1-g3 *** g2-g3
	Bien (g2)	17	5,47	1,41			
	Regular (g3)	6	6,50	2,07			
Agresión manifiesta reactiva	Muy bien(g1)	54	5,24	1,68	2,98*	,05	g1-g2 g1-g3 g2-g3
	Sí, mucho (g2)	17	6,18	2,65			
	Regular (g3)	6	7,00	2,82			
Agresión manifiesta	Muy bien (g1)	54	5,17	,46	5,74**	,005	g1-

instrumental	Bien (g2)	17	6,18	2,55				$g2 ^{**} g1-$
	Regular (g3)	6	6,67	2,25				$g3 ^*$
$ g2-g3 $								
Agresión racional pura	Muy bien (g1)	54	4,80	,99	2,83	,06		$ g1-g2 g1-$
	Bien (g2)	17	5,65	2,14				$g3 $
	Regular (g3)	6	5,50	1,64				$ g3-g2 $
$ g1-g2 g3-$								
Agresión racional reactiva	Muy bien (g1)	53	6,96	2,29	1,46	,23		$g1 g3-g2 $
	Bien (g2)	17	8,18	3,66				
	Regular (g3)	6	6,83	1,47				
$ g1-g2 g1-$								
Agresión racional instrumental	Muy bien (g1)	53	4,47	1,15	5,37**	,007		$g3 ^{**} g2-$
	Bien (g2)	17	5,06	2,01				$g3 ^*$
	Regular (g3)	6	6,50	2,42				

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

3. COMPORTAMIENTO ASERTIVO

En la escala de comportamiento asertivo para niños según el sexo, podemos decir que existen diferencias significativas respecto a la conducta agresiva ($t=2,41$; $p=,018$), con una muestra $n=34$ en hombres y $n=36$ en mujeres, con una $M=3,85$ ($DT=3,61$) y $M=2,22$ ($DT=1,75$) respectivamente. Por lo tanto, los hombres presentan una mayor media en la conducta agresiva que las mujeres.

Por otro lado, en el comportamiento pasivo ($t=-,60$; $p=,95$), existen diferencias, pero no son diferencias significativas. Esta variable presenta una muestra $n=34$ en hombres y $n=36$ en mujeres, con una $M=5,44$ ($DT=1,61$) y $M=5,47$ ($DT=2,61$) respectivamente. Por lo tanto, podemos decir que las mujeres muestran una media más alta que los hombres respecto a esta conducta.

Respecto a la conducta asertiva ($t=-1,87$; $p=,06$), presenta una muestra $n=34$ en hombres y $n=36$ en mujeres, con de $M=14,71$ ($DT=3,97$) y $M=16,31$ ($DT=3,14$) respectivamente. Por lo tanto, podemos decir que las mujeres muestran una media más alta que los hombres respecto a esta conducta.

En esta tabla observamos que los alumnos tienen una media más alta en la conducta asertiva, frente a las demás. (Ver tabla 30).

Tabla 30. Escala de comportamiento asertivo CABS. Descriptivos y prueba t según sexo de los padres (hombre/mujer).

Escala de comportamiento asertivo (CABS)	Sexo						t	p
	Hombre			Mujer				
	N	$Media$	DT	N	$Media$	DT		
Conducta pasiva	34	5,44	1,61	36	5,47	2,61	-,60	,95
Conducta agresiva	34	3,85	3,61	36	2,22	1,75	2,41*	,018
Conducta asertiva	34	14,71	3,97	36	16,31	3,14	-1,87	,06

* $p < 0.05$

En la escala de comportamiento asertivo respecto a repetir, podemos decir que no existen diferencias significativas, se presenta:

La conducta pasiva ($t=-1,22$; $p=,22$) con una muestra $n=65$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que si han repetido, con una $M=5,37$ ($DT=2,12$) y $M=6,60$ ($DT=1,94$) respectivamente.

La conducta agresiva ($t=,80$; $p=,42$) con una muestra $n=65$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que si han repetido, con una $M=3,09$ ($DT=2,98$) y $M=2,00$ ($DT=1,58$) respectivamente.

La conducta asertiva ($t=,08$; $p=,93$) con una muestra $n=65$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que si han repetido, con una $M=15,54$ ($DT=3,67$) y $M=15,40$ ($DT=3,36$) respectivamente.

Aunque no existen diferencias significativas, podemos decir que las diferencias que muestran estas variables es la de una media más alta en la conducta asertiva respecto

a las demás. También podemos decir que los alumnos que si han suspendido alguna vez tiene una media más alta en conducta pasiva frente a los que no han suspendido, por lo contrario, los alumnos que no han repetido muestran una media más alta en conducta agresiva y conducta asertiva. (Ver tabla 31).

Tabla 31. Escala de comportamiento asertivo CABS. Descriptivos y prueba *t* según repetir (no/sí).

Escala de comportamiento asertivo (CABS)	Repetir						<i>t</i>	<i>p</i>
	No			Si				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Conducta pasiva	65	5,37	2,12	5	6,60	1,94	-1,22	,22
Conducta agresiva	65	3,09	2,98	5	2,00	1,58	,80	,42
Conducta asertiva	65	15,54	3,67	5	15,40	3,36	,08	,93

En la escala de comportamiento asertivo respecto a repetir, podemos decir que existen diferencias significativas, se presenta:

La conducta pasiva ($t=-2,08$; $p=,04$) con una muestra $n=37$ en los alumnos que no han repetido y $n=33$ en alumnos que si han repetido, con una $M=4,95$ ($DT=1,61$) y $M=6,03$ ($DT=2,56$) respectivamente. Se puede observar que los alumnos que han suspendido alguna vez muestran una media más.

La conducta asertiva ($t=2,05$; $p=,04$) con una muestra $n=37$ en los alumnos que no han repetido y $n=33$ en alumnos que si han repetido, con una $M=16,35$ ($DT=3,08$) y $M=14,61$ ($DT=4,01$) respectivamente. Podemos observar que los alumnos que no han suspendido muestran una media más alta en esta conducta.

Por otro lado, la conducta agresiva ($t=-,94$; $p=,34$), no muestra una diferencia significativa. Nos encontramos con una muestra $n=65$ en los alumnos que no han repetido y $n=5$ en alumnos que si han repetido, con una $M=3,09$ ($DT=2,98$) y $M=2,00$ ($DT=1,58$) respectivamente. Podemos decir los alumnos que, si han suspendido alguna vez, muestran una media más alta en esta conducta. (Ver tabla 32)

Tabla 32. Escala de comportamiento asertivo CABS. Descriptivos y prueba *t* según suspender alguna vez (no/sí).

Escala de comportamiento asertivo (CABS)	Suspender						<i>t</i>	<i>p</i>
	No			Si				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Conducta pasiva	37	4,95	1,61	33	6,03	2,56	-2,08*	,04
Conducta agresiva	37	2,70	2,49	33	3,36	3,33	-,94	,34
Conducta asertiva	37	16,35	3,08	33	14,61	4,01	2,05*	,04

* $p < 0.05$

En la escala de comportamiento asertivo respecto al número de hermanos de los alumnos, podemos decir que no existen diferencias significativas, en ninguna de las variables a analizar:

Conducta pasiva ($t=1,01$; $p=,39$)

Conducta agresiva ($t=,38$; $p=,76$)

Conducta asertiva ($t=,83$; $p=,47$)

(Ver tabla 33)

Tabla 33. Escala de comportamiento asertivo. Descriptivos y prueba anova según el número de hermanos (ninguno/uno/dos/tres o más).

Escala de conducta violenta	Hermanos	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig	
Conducta pasiva	Ninguno (g1)	10	5,90	3,07	1,01	,39	g1-g3 g2-g1 g2-g3 g4-g1 g4-g2 g4-g3
	Uno (g2)	34	5,12	1,61			
	Dos (g3)	16	6,13	2,33			
	Tres o más(g4)	10	5,10	2,55			
Conducta agresiva	Ninguno (g1)	10	3,00	2,82	,38	,76	g1-g3 g1-
	Uno (g2)	34	2,68	2,34			

	Dos (g3)	16	3,31	2,72				$g4$	$ g2-g1 $	$ g2-g3 $
	Tres o más (g4)	10	3,70	4,85				$g3$	$ g2-g4 $	
Conducta asertiva	Ninguno (g1)	10	15,10	3,41	,83	,47		$ g1-g2 $	$ g1-g4 $	$ g3-g1 $
	Uno (g2)	34	16,21	3,16				$ g3-g4 $	$ g4-g2 $	
	Dos (g3)	16	14,56	3,36						
	Tres o más (g4)	10	15,20	5,51						

En la escala de comportamiento asertivo respecto a la participación de los padres, podemos decir que existen diferencias, pero no estadísticamente significativas, se presentan las siguientes:

La conducta pasiva ($t=,23$; $p=,81$), con una muestra $n=10$ en los alumnos que sus padres no participan y $n=59$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=5,50$ ($DT=1,65$) y $M=5,34$ ($DT=2,10$) respectivamente.

La conducta agresiva ($t=,95$; $p=,36$), con una muestra $n=10$ en los alumnos que sus padres no participan y $n=59$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=4,40$ ($DT=5,25$) y $M=2,78$ ($DT=2,33$) respectivamente.

La conducta pasiva ($t=-1,47$; $p=,14$), con una muestra $n=10$ en los alumnos que sus padres no participan y $n=59$ en alumnos que sus padres si participan, con una $M=14,10$ ($DT=4,93$) y $M=15,88$ ($DT=3,27$) respectivamente.

Podemos decir que, aunque las diferencias no sean significativas, se observa una diferencia de medias mayores en conducta pasiva y agresiva en padres que no participan, frente a padres que si participan, por otro lado en la conducta asertiva pasa lo contrario. (Ver tabla 34).

Tabla 34. Escala de comportamiento asertivo CABS. Descriptivos y prueba *t* según participación de los padres (no/sí).

Escala de comportamiento asertivo (CABS)	Participación						<i>t</i>	<i>p</i>
	No			Sí				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Conducta pasiva	10	5,50	1,65	59	5,34	2,10	,23	,81
Conducta agresiva	10	4,40	5,25	59	2,78	2,33	,95	,36
Conducta asertiva	10	14,10	4,93	59	15,88	3,27	-1,47	,14

* $p < 0.05$

Respecto a la escala de comportamiento asertivo según la felicidad de los alumnos en el colegio, podemos decir que existen diferencias significativas entre los grupos de las variables analizadas:

Conducta agresiva ($F=7,85$; $p=,000$); estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=2,43$; $DT=,2,3$), frente los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=9,33$; $DT=8,02$), por otro lado, estas diferencias se presentan entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=2,43$; $DT=,2,3$), frente a los alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=5,25$; $DT=1,70$); también se presenta en alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=5,25$; $DT=1,70$), frente los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=9,33$; $DT=8,02$). Podemos decir que los alumnos que no están felices en el colegio muestran una media superior al resto en conducta agresiva.

Conducta asertiva ($F=5,24$; $p=,003$); estas diferencias se presentan entre los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=10,00$; $DT=7,55$), frente a los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=16,18$; $DT=3,09$); por otro lado también se presentan estas diferencias en alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=10,00$; $DT=7,55$), frente a alumnos que están normal en el colegio (g3) ($M=15,83$; $DT=3,01$); de la misma forma se presenta en alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=11,50$; $DT=4,04$) frente alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=16,18$; $DT=3,09$); también se presenta en alumnos que dicen que están regular en el colegio (g4) ($M=11,50$; $DT=4,04$) frente alumnos que están normal en el colegio (g3) ($M=15,83$; $DT=3,01$). Por lo tanto, podemos decir que los

alumnos que están muy felices en su colegio muestran una conducta asertiva con mayor media al resto. (Ver tabla 35).

Tabla 35. Escala de comportamiento asertivo CABS. Descriptivos y prueba anova según los alumnos que son felices en el colegio (no/ sí, mucho/ lo normal/ regular).

Escala de conducta asertiva	Feliz en el colegio	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Conducta pasiva	No (g1)	3	4,67	1,52	1,07	,36	g1-g2 g1-g3 g1-g4 g2-g3 g2-g4 g3-g4
	Sí, mucho (g2)	40	5,40	2,12			
	Lo normal (g3)	23	5,35	2,18			
	Regular(g4)	4	7,25	2,17			
Conducta agresiva	No(g1)	3	9,33	8,02	7,85***	,000	g2-g1 *** g2-g3 g2-g4 * g3-g1 *** g3-g4 g4-g1 *
	Sí, mucho (g2)	40	2,43	2,3			
	Lo normal (g3)	23	2,83	1,82			
	Regular (g4)	4	5,25	1,70			
Conducta asertiva	No (g1)	3	10,00	7,55	5,24**	,003	g1-g2 ** g1-g3 ** g1-g4 g2-g3 g3-g2 g4-g2 * g4-g3 *
	Sí, mucho (g2)	40	16,18	3,09			
	Lo normal (g3)	23	15,83	3,01			
	Regular (g4)	4	11,50	4,04			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Respecto a la escala de comportamiento asertivo según la relación de los alumnos con los compañeros, encontramos diferencias significativas en las siguientes variables:

Conducta pasiva ($F=6,38$; $p=,003$); estas diferencias se encuentran entre los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=5,08$; $DT=1,92$), frente a los alumnos que se sienten regular en la escuela (g3) ($M=8,17$; $DT=3,25$); por otro lado también encontramos diferencias entre los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=5,69$; $DT=1,70$) frente a los alumnos que se sienten regular en la escuela (g3) ($M=8,17$; $DT=3,25$). Podemos decir que los alumnos que se encuentran regular en la escuela tiene una media mayor en conducta pasiva referente al resto.

Conducta asertiva ($F=8,22$; $p=,001$); estas diferencias se encuentran entre los alumnos que no están felices en el colegio (g1) ($M=4,61$; $DT=,92$), frente a los alumnos que se sienten regular en la escuela (g3) ($M=10,33$; $DT=2,65$); por otro lado también encontramos diferencias entre los alumnos que se sienten regular en la escuela (g3) ($M=10,33$; $DT=2,65$) frente a los alumnos que dicen que están muy felices en el colegio (g2) ($M=15,62$; $DT=2,72$). Respecto a esto podemos decir que los alumnos que se llevan bien con sus compañeros muestran una media más alta en conducta asertiva que el resto. (Ver tabla 36).

Tabla 36. Escala de comportamiento asertivo CABS. Descriptivos y prueba anova según la relación con los compañeros (no/ sí, mucho/ lo normal/ regular).

Escala de conducta asertiva	Relación compañeros	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Conducta pasiva	Muy bien (g1)	51	5,08	1,92	6,38**	,003	g1-g2 g1-g3 ** g2-g3 *
	Bien (g2)	13	5,69	1,70			
	Regular (g3)	6	8,17	3,25			
Conducta agresiva	Muy bien (g1)	51	2,80	3,02	2,49	,09	g1-g3 g2-g1 g2-g3
	Bien (g2)	13	2,69	2,09			
	Regular (g3)	6	5,50	2,73			
	Muy bien	51	4,61	,92	8,22***	,001	g1-g2 g1-

Conducta	(g1)				g3 *** g3-
asertiva	Bien (g2)	13	15,62	2,72	g2 ***
	Regular	6	10,33	2,65	
	(g3)				

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

4. CONDUCTA VIOLENTA Y ASERTIVIDAD

La Escala de conducta violenta en la escuela presenta seis variables, siendo estas: agresión manifiesta pura (AMP), agresión manifiesta reactiva (AMR), agresión manifiesta instrumental (AMI), agresión racional pura (ARP), agresión racional reactiva (ARR) y agresión racional instrumental (ARI). Por otro lado, el CABS, escala de comportamiento asertivo para niños, presenta las siguientes variables: conducta pasiva, conducta agresiva y conducta violenta. La correlación de Pearson que encontramos en estas variables serían:

La variable de agresión manifiesta pura presenta una correlación positiva con: la variable de agresión manifiesta reactiva ($r=,58$; $p<,001$), con agresión manifiesta instrumental ($r=,74$; $p<,001$), con agresión racional pura ($r=,55$; $p<,001$), con agresión racional reactiva ($r=,34$; $p<,01$), agresión racional instrumental ($r=,52$; $p<,001$), con la conducta agresiva ($r=,44$; $p<,001$). De manera que, a mayor agresión manifiesta pura, mayores puntuaciones en agresión manifiesta reactiva, agresión racional pura, agresión racional reactiva, agresión racional instrumental y conducta agresiva. Por otro lado, esta variable presenta una correlación negativa con la variable conducta asertiva ($r=-,43$; $p<,001$). De manera que, a mayor agresión manifiesta pura, menor puntuación en la conducta asertiva. (Ver tabla37).

La variable agresión manifiesta reactiva presenta una correlación positiva con: la variable agresión manifiesta instrumental ($r=,57$; $p<,001$), agresión racional pura ($r=,46$; $p<,001$), agresión racional reactiva ($r=,37$; $p<,01$), agresión racional instrumental ($r=,46$; $p<,001$) y conducta agresiva ($r=,29$; $p<,05$). De manera que, a mayores puntuaciones en agresión manifiesta reactiva, mayores puntuaciones en agresión manifiesta instrumental, agresión racional pura, agresión racional reactiva, agresión racional instrumental y conducta agresiva. (Ver tabla 37).

La variable agresión manifiesta instrumental presenta una correlación positiva con: agresión racional pura ($r=,62$; $p<,001$), agresión racional reactiva ($r=,49$; $p<,001$), agresión racional instrumental ($r=,64$; $p<,001$) y conducta agresiva ($r=,23$; $p<,05$). De manera que, a mayores puntuaciones de agresión manifiesta instrumental, mayores puntuaciones en agresión racional pura, agresión racional reactiva, agresión racional instrumental y conducta agresiva. Por lo contrario, muestra una correlación negativa con la variable de conducta asertiva ($r=-,28$; $p<,05$). De manera que, a mayor agresión manifiesta instrumental, menor puntuación en conducta asertiva. (Ver tabla 37).

La variable agresión racional pura, muestra correlación positiva con: agresión racional reactiva ($r=,56$; $p<,001$), agresión racional instrumental ($r=,56$; $p<,001$) y conducta agresiva ($r=,31$; $p<,01$). De manera que, a mayor agresión racional pura, mayores puntuaciones en agresión racional reactiva, agresión racional instrumental y conducta agresiva. Por lo contrario, la agresión racional pura presenta una correlación negativa con la variable de conducta asertiva ($r=-,35$; $p<,01$). De manera que, a mayor agresión racional pura, menor conducta asertiva. (Ver tabla 37).

La variable de agresión racional reactiva muestra correlación positiva con la variable agresión racional instrumental ($r=,56$; $p<,001$), es decir, que a mayor agresión racional reactiva, mayor agresión racional instrumental. (Ver tabla 37).

La variable de agresión instrumental muestra una correlación negativa con la variable de conducta asertiva ($r=-,25$; $p<,05$), es decir, que, a mayor agresión instrumental, menor conducta asertiva. (Ver tabla 37).

La variable de conducta pasiva tiene correlación negativa con la conducta asertiva ($r=-,59$; $p<,001$), es decir, que, a mayor conducta pasiva, menor conducta asertiva. (Ver tabla 37).

La variable de conducta agresiva muestra correlación negativa con la variable de conducta asertiva ($r=-,80$; $p<,001$), es decir, que, a mayor conducta agresiva, menor conducta asertiva. (Ver tabla 37).

Tabla 37. Correlación entre variables de la escala de conducta violenta en la escuela y el CABS.

	A.M.R	A.M.I	A.R.P	A.R.R	A.R.I	C. Pasiva	C. Agresiva	C. Asertiva
A.M.P	,58***	,74***	,55***	,34**	,52***	,12	,44***	-,43***
A.M.R		,57***	,46***	,37**	,46***	-,04	,29*	-,20
A.M.I			,62***	,49***	,64***	,15	,23*	-,28*
A.R.P				,56***	,56***	,17	,31**	-,35**
A.R.R					,56***	,16	-,01	-,09
A.R.I						,10	,23	-,25*
C. Pasiva							-,00	-,59***
C. Agresiva								-,80***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

DISCUSIÓN

Dentro de los resultados obtenidos, nos centraremos en los más significativos para la investigación.

En este caso, podemos observar que las mujeres tienen una media más alta en suspender como en repetir, aunque no sea una diferencia significativa. En este caso no estamos en consonancia con Cabrera y Dahal (2018), que en su estudio señalan todo lo contrario.

Respecto a las variables familiares, hemos observado que no existe ninguna diferencia significativa respecto a la hora de camparlo con la asertividad y la agresividad. Podemos decir que seguimos la misma línea que los estudios de, Moffitt y Caspi (2001), Monjas, Garcia, Elices y Francia (2004), Alonso, Castedo Y Roales (2015).

Por otro lado, vemos que existe una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar, ya que solo existe un porcentaje muy pequeño de alumnos que no están felices en el colegio, así como las variables de esta misma (relación con los compañeros, peleas en el colegio, insultos, entre otros). En este caso, estamos a favor de los estudios de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Romero, Guajardo y Nava (2017).

Aunque en este caso encontramos diferencias significativas respecto a la agresividad y el sexo, hemos observado que la media en agresividad es más alta en hombre, que en mujeres, por lo tanto estamos en consonancia con los estudios de Gaeta y Galvanovskis (2009) y García, Suela y Agustina (2002).

Respecto a la conducta asertiva, podemos decir que, en este estudio, aunque no sea una diferencia significativa, las mujeres muestran una media más alta en esta conducta frente a los hombres, tal y como se señala en Albornoz, Saldaña y Contreras (2017), y también observamos que los alumnos muestran una conducta mayor en asertividad, frente a las otras conductas. En esta línea, estamos en consonancia con los resultados de Marugán y Roman (2004) y Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes (2007).

Para finalizar, observamos que la conducta agresiva tiene una correlación negativa con la conducta asertiva y no como se señala en el estudio de García, Suela y Agustina (2002), que señalan que la asertividad y la agresividad, no son inversamente proporcionales.

CONCLUSIONES

Con este Trabajo de Fin de Máster, se quiere resaltar la importancia de un buen clima del aula, tanto para la comunidad educativa, como para la vida misma.

En cuanto a los resultados obtenidos, en la mayoría de los casos, los resultados han coincidido con los estudios que hemos revisado, se considera una necesidad completar este estudio en investigaciones posteriores ya que nos encontremos con una serie de limitaciones, como el número de la muestra para obtener resultados estadísticamente significativos. Al aumentar la muestra, podremos lograr una mayor representatividad y llegar a una generalización sobre los datos obtenido.

Por otro lado, en función a estos resultados, se podría contemplar la posibilidad de crear algún programa de intervención para los escolares, para que disminuyeran su agresividad, del mismo modo que mejorara su asertividad. Así como, podemos trabajar las habilidades sociales desde el centro educativo, no podemos olvidar la importancia que tiene las familias en este campo, y en coordinación con ellos, podremos conseguir una trasmisión de aprendizaje importante, al mismo tiempo que mejoramos estas habilidades.

REFERENCIAS.

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1990). *Your perfect right: A guide to assertive living* (6th ed.). San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Albornoz, J. M., Saldaña, G. N., & Contreras, M. V. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(31), 55-68.
- Alonso, J. D., Castedo, A. L., & Roales, E. Á. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula abierta*, 43(1), 26-31.
- Ames, D. R., & Flynn, F. J. (2007). What breaks a leader: the curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of personality and social psychology*, 92(2), 307.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53.
- Andrew Salter. (2001). *Conditioned reflex therapy*. Wellness Institute, Inc.
- Antúñez, J. M., Martín-López, M., & Navarro, J. F. (2011). Modelos animales de agresión patológica.
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. *Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación*.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. prentice-hall.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bravo Antonio, I., & Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Bernad Polo, J. M. (2003). Tratamiento biológico en la violencia.
- Battegay, R., & Miralles, A. G. (1981). *La agresión: ¿ es un medio de comunicación?*. Herder.

- Bravo, A. I., & Herrera T. L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del Desarrollo Humano La*. PaidósIberica, Ediciones S. A.
- Brown, S. D., & Brown, L. W. (1980). Trends in assertion training research and practice: A content analysis of the published literature. *Journal of Clinical Psychology*, 36(1), 265-269.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 4(13), 51-62.
- Cabrera Pérez, L., & Dahal, T. (2018). El abandono educativo temprano: ¿ una cuestión de género? Comparando España y Nepal.
- Campos, B. B., & Fernández-Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Carbajal Padilla, P., & Fierro Evans, M. C. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1).
- Carrasco, Á. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar?: la mirada desde los estudiantes. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Carrasco, A. F. (2011). Violencia doméstica. *Psicología. com [Internet]. [citado 13 May 2019]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/4927>*.
- Carrasco, M. Á., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Casas-Anguera, E., Prat, G., Vilamala, S., Escandell, M. J., Garcia-Franco, M., Martin, J. R., ... & Ochoa, S. (2014). Validación de la versión española del inventario de asertividad Gambrill y Richey en población con diagnóstico de esquizofrenia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 431-437.
- Castaños Cervantes, S., Reyes Lagunes, I., Rivera Aragón, S., & Díaz Loving, R. (2011). Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(29).
- Castanyer, O. (1996). La asertividad. *Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Editorial Desclee de Brower.

- Colon de Marti, L. N., & Marti-Calzamilia, L. F. (2000). Youthviolence: Understanding and prevention. Part I. *Puerto Rico healthsciencesjournal*, 19(4), 369-374.
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Cornellà, J. y Llusent, A. (2005). Agresividad y violencia en niños y adolescentes. Aspectos clínicos. Programa “Salud i Escola”. Departament de Salut. Generalitat de Catalunya. Girona.
- Criado, G. M., & Tornero, M. G. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 285-304.
- Cuervo, A. A. V., Quintana, J. T., Quiñones, T. I. S., & Arreola, J. A. O. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120.
- Da Dalt de Mangione, E. C., & Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2).
- Damasio, A. (2005). R (1996): El error de Descartes. *Crítica. Barcelona*.
- Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el procedimiento de actuación ante situaciones de riesgo y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía.
- De la Peña, V., Hernández, E., & Díaz, F. J. R. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (cabs) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *REMA*, 8(2), 11-25.
- Del Rey, R., Ruiz, R. O., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Díaz, A. S., Martínez, B. J. S. A., Courel-Ibáñez, J., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2018). Análisis de los niveles de acoso entre iguales y su relación con el nivel de actividad física en educación primaria. *Citius, Altius, Fortius*, 11(2), 37-48.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). Frustration and aggression.

- Dulcic, F. J. L., & Roa, J. A. S. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-21.
- Durkheim, E. (1938). *The Rules of Sociological Method*, trans. G. Catlin (Glencoe, Illinois: Free Press, 1938), 18.
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Ellis, A., & Ibáñez, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteagudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. *Obras completas*, 14, 235-255.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer (Vol. 18). *Buenos Aires: Amorrortu Editores*.
- Folgar, M. I. (2008). Experiencias de convivencia escolar: importancia de la asertividad: de Padrón a Catoira. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (313), 39-40.
- Gaeta González, L., & Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14(2).
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., & Bastien, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5(2), 165-171.
- Galtung, J., & Pina, V. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), 550-561.
- García, A., Suela, J., & Agustina, M. (2002). La agresividad y su relación con el rendimiento escolar. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5(1), 1.
- García Campayo, J., & Alda, M. (2003). *Violencia y sociedad*.

- García-Martínez, J. y Orellana-Ramírez, M. C. (2013). Los trastornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: una revisión de su evaluación e intervención desde la perspectiva constructivista. FOCAD (Formación Continua A Distancia). Vigésimo segunda edición; octubre diciembre. Consejo General de la Psicología de España. COP (Colegio Oficial de Psicólogos).
- Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behavior.
- Giménez, I. M. R., & Calvo, E. M. V. (2011). Análisis de habilidades sociales desde la infancia. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (8), 16.
- Guillermo, L. Y. (2017). Programa de técnicas asertivas para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de educación primaria. *In Crescendo*, 8(2), 179-191.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D. A. (2018). Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 195-208.
- Hoz, P. (2000). Arte contra la violencia doméstica.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia. *Quirón ediciones. Venezuela*.
- Jara, M. (2013). Violencia y trastornos de personalidad. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*.
- Keane, J. (2000). Reflexiones sobre la violencia. Madrid: Alianza
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy & beyond*. McGraw-Hill Companies.
- Leiva, M. L. P., & Paz, A. D. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones Unad*, 8(2), 199-221.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Lorr, M., More, W. W., & Mansueto, C. S. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behaviour research and therapy*, 19(2), 153-156.
- Lorenz, K. (1998). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo XXI.

- López, A. P. (2018). LA CONVIVENCIA ESCOLAR. UN RETO DEL SIGLO XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (20).
- MacDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behavior Therapy*, 9(5), 889-899.
- Mackal, P. K., & Ballesteros, S. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Pirámide.
- Mardomingo Sanz, M. J. (2002). Psiquiatría para padres y educadores. *Ciencia y arte*.
- Martín, J. M. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI de España Editores.
- Martín, J. M. (2004). Qué es la violencia. En Beatriz Molina Rueda y Francisco A. Muñoz Muñoz (coord.), *Manual de paz y conflictos* (pág.: 225-248). Ed. Universidad de Granada.
- Marugán, M., & Román, J. M. (2004). Asertividad y autoestima: variables claves en los alumnos con conductas problemáticas [Assertiveness and self-esteem: Key variables in students with problematic behaviors]. *Aportaciones psicológicas y desarrollo difícil*, 455-464.
- Michelson, L., & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 3-13.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. *Social competence*, 36-60.
- Ministerio de Educación (2007). (2ªed.). Guía para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Lima: Impresiones Minedu.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and psychopathology*, 13(2), 355-375.
- Monjas, M., García, B., Elices, J. A., Francia, M. V., & de Benito, M. P. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. *Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España*. Recuperado de: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>.
- Montoya, V. (2006). Teorías de la violencia humana. *Razón y palabra*, 11(53).
- Mora, V. C. (2007). Ser asertivo. *Autoayuda y superación. Venezuela*.

- Moreno, J. M. (1997). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”: Revista Iberoamericana de Educación. *Disponible desde: <http://www.oei.es/oeivirt/rie18a09.htm>*.
- Moreno, B. D. L. P. G., Moreno, B. D. L. P. G., Casares, M. I. M., & Pascual, M. P. B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo* (Vol. 146). Ministerio de Educación.
- Moyer, K. (1976). *The Psychology of Aggression*. New York: Harper & Row.
- Mayorca, V. M., Camacho, M. C., Trujillo, E. R., & Artunduaga, L. C. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *Violencia y escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia*.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-15.
- Orden de 23 de junio de 2006, por la que se aprueba los modelos de Hoja de Detección y Notificación de Maltrato Infantil.
- Orden del 5 de julio de 2002 por la que se da publicidad al Plan Andaluz de educación para la Cultura de paz y No violencia.
- Ortega, R. (2002). El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único. *Foro sobre convivencia escolar*.
- Osés Bargas, R. M., Duarte Briceño, E., & Pinto Loria, M. D. L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 176-186.
- Owens, L. D., & MacMullin, C. E. (1995). Gender differences in aggression in children and adolescents in South Australian schools. *International Journal of adolescence and youth*, 6(1), 21-35.
- Penado, M., Andreu, J. M., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 37-42.
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., De la Fuente, J., & Trianes, M. V. (2007). Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar, CPCE. *Madrid: EOS*.

- Pereira, M. L. N. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas/Adequate human relationships through an assertive conducts and communication. *Actualidades investigativas en educación*, 8(1).
- Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida: desafío de la sociedad actual.
- Pithod, A. (1998). La asertividad (Assertiveness). Archivos CIC (Centro de Investigaciones Cuyo). Mendoza, Argentina.
- Pineda Alfonso, J. A., & García Pérez, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18, 496-05.
- Pozo, J. D. (2018). Convivencia escolar: orientaciones para su comprensión. *Revista Vinculando*.
- Ramírez Fernández, S., & Justicia Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia.
- Reche, M. P. C., & Lucena, F. J. H. (2005). El entrenamiento en habilidades sociales y su incidencia en el desarrollo psicoafectivo del alumno. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(8), 63-90.
- Retamal, J., & González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas*, 18(1), 75-88.
- Rich, A. R., & Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081.
- Rojas, L. (1995). Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa-Calpe.
- Robredo, C. (1995). La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos. *México: Universidad Femenina de México*.
- Roca, E. (2003). Como mejorar tus Habilidades sociales: Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional.
- Roca, E. (2005). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Valencia: ACDE.
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 77-90.

- Romero, L. L., Triñanes, E. R., & Iglesias, B. G. (2011). Delimitando la agresión adolescente: Estudio diferencial de los patrones de agresión reactiva y proactiva. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (9), 2-29.
- Ruiz, R. O., & Alcaide, F. C. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria*, 431-456.
- Sanz, J.; Gil, F.; García, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En F. Gil; J. León (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*, 25-61. Madrid: Síntesis.
- Trower, P. (1984). A radical critique and reformulation: From organism to agent. *Radical approaches to social skills training*, 48-88.
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Ch, A. D., Velásquez, N., ... & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 139-152.
- Vélez, S. C., & Fernández, J. A. Á. (2018). El maltrato escolar en centros de educación primaria en la provincia de Huelva (España). *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 18(1), 51-71.
- Villalba, C. G. Z., & Almeida-Monge, E. (2018). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. //Family social climate and its influence on violent behavior In school children. *Ciencia Unemi*, 10(25), 97-102.
- Villanueva, C. F. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. In *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 163-170). Biblioteca Nueva.
- Villegas, L., Orieta, F., Palma, V., & Melisa, D. (2013). Proyecto de intervención educativa: mejoramiento del clima social escolar en un colegio particular subvencionado de la comuna de Bulnes, Octava Región del Bío-Bío.
- Volavka, J (2002). *Neurobiology of violence*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

- WHO Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1996 (documento inédito WHO/EHA/SPI.POA.2).
- Wilkinson, J.; Canter, S. (1982). Social skills training manual: assessment, programme design and management of training. Chichester: Wiley.
- Wolpe, J. (1977). Práctica de la terapia de la conducta.
- Wood, R., y Michelson, L. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Chicago: Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy.