



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**RELACIÓN ENTRE LA CONDUCTA ASERTIVA
Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

NANCY JAKELINE ANGELES SALINAS

DIRECTORA:

DRA. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO

REVISORA:

LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ

COMITÉ DE TESIS:

**DRA. GILDA TERESA ROJAS FERNÁNDEZ
LIC. OBDULIA GABRIELA LUGO GARCÍA
DRA. CARIME HAGG HAGG**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

*A **Dios** y a la **vida**, por permitirme estudiar esta increíble y maravillosa carrera, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente con conocimientos, por darme la oportunidad de adquirir habilidades para comprender lo extraordinario que es la conducta humana despertando pasión y amor por la psicología.*

*A la **ciencia**, por ser la rama del saber humano que me permitió comprender parte del mundo que me rodea y al **método científico** por enseñarme cada uno de sus pasos, orientarme en mi investigación y sobre todo por despertar en mí el “hambre de conocimiento”.*

*A **mis padres**, quienes me han heredado el tesoro más valioso que pueda dársele a un hijo: “amor”. Quienes sin escatimar esfuerzo alguno han sacrificado gran parte de su vida por guiarme y cuidarme. Me han formado y educado con valores. A quienes la ilusión de su existencia ha sido verme convertida en persona de provecho, exitosa y feliz. A quienes nunca podré pagar todos los desvelos ni con las riquezas más grandes del mundo. Agradezco eternamente la dicha y bendición de tenerlos como padres, porque sin ustedes no sería quien soy.
¡Los amo intensamente! ¡Gracias por tanto!*

*A la **Dra. Paty**, por aceptar ser mi asesora y formar parte de mi logro, por compartir sus conocimientos, por su paciencia, por su escucha, por su dedicación, por su responsabilidad, por su profesionalismo, por su gran orientación y guía incondicional en la construcción de este proyecto tan importante en mi vida, por su apoyo invaluable, por sus palabras de aliento y motivación para la culminación de esta tesis, por su valentía, por su fuerza, por su optimismo, por convertirse en mi ejemplo a seguir, por su valiosa amistad, por su cariño, por su calidez, por ser una guerrera en la vida y sobre todo por ser un excelente ser humano que se ganó mi inmensa admiración y gran cariño.
¡Le estoy y estaré eternamente agradecida!*

*A la Lic. **Irma Castañeda**, por aceptar ser mi revisora de tesis, por su tiempo, por su profesionalismo, por su amabilidad, por su entrega y dedicación, por su ayuda, por compartir sus conocimientos, por sus palabras de motivación y por fortalecer mi trabajo de investigación.*

*A la Dra. **Carime Hagg**, por aceptar ser mi sinodal, por aclarar mis dudas, por su tiempo, por compartir sus conocimientos. Sin duda sus aportaciones fueron de invaluable utilidad.*

*A la Dra. **Gilda Rojas**, por aceptar ser mi sinodal, por su escucha, por su amabilidad, por su profesionalismo, por sus atenciones, por su tiempo, por su apoyo y por sus valiosas aportaciones a este trabajo.*

*A la Lic. **Gabriela Lugo**, por aceptar ser mi sinodal, por su tiempo, por su amabilidad, por su atención, por su apoyo e invaluable aportación a esta investigación.*

*Al Mtro. **Marcos Evencio Verdejo Manzano** por su tiempo, por su amabilidad y apoyo en la parte estadística de este trabajo.*

*Al Mtro. **José Luis Gálvez**, por haber sido la primera persona en guiarme en la construcción de mi proyecto de tesis, por compartir sus conocimientos, por su tiempo y por ser un excelente docente.*

*A la Mtra. **Carmina Espinoza**, por su apoyo incondicional, por su ayuda y preocupación de culminar mi proyecto, por su escucha, por sus valiosas aportaciones a este trabajo, por su calidez, por su confianza, por su sabiduría, por ser un excelente ser humano y entregarse con el corazón a su profesión.*

A mí querida amiga **Pao**, quién en todo momento estuvo en cuerpo y alma, creyendo en mí potencial y recordándome qué tan capaz era, por no dejarme desertar y enseñarme que mi meta debe ser más grande que mi excusa y que mi fuerza no viene de la capacidad corporal, sino de la voluntad de mi alma. Por ser siempre fiel y leal a nuestra amistad que hemos construido y que se fortalece día a día. Por las risas, las aventuras, las confidencias, las locuras, los consejos, las pláticas intelectuales. Por escucharme, por ser mi pañuelo de lágrimas, por ayudarme a transformarme en un mejor ser humano. Simplemente, gracias por estar siempre para mí, porque mi vida hubiera sido diferente sin ti.

A mis **padrinos Lupita y Chavito**, por regalarme un gran acto de amor siendo mis segundos padres, porque me han acompañado en gran parte de mi vida, por aceptarme, por cuidar de mí, por procurarme, por escucharme, por orientarme, por brindarme su amor, por guiarme, por motivarme y apoyarme a la culminación de esta tesis. No tengo palabras para agradecerles el haberme abierto las puertas de su hogar y hacerme sentir querida. Los quiero mucho y siempre formarán parte de mi corazón
¡infinitamente gracias!

A **Javier**, porque es una persona muy importante en mi vida, porque estuvo siempre presente desde que nuestras vidas coincidieron, por su persistencia, por compartir, por escucharme, por las sonrisas, por cada detalle, por las sorpresas, por la compañía, por los años juntos, por su amor, por los momentos inolvidables, por las batallas vencidas, por enseñarme a amar, por cuidarme, por brindarme su apoyo incondicional, por los abrazos, por haber sido mi compañero en muchas etapas de mi vida, por las enseñanzas y por ayudarme a ser mejor persona.
¡Por siempre y para siempre te amaré!

A **Ale**, por marcar mi vida desde mi infancia con tanto cariño, por cuidarme, por jugar conmigo, por enseñarme, por su apoyo, por su interés y preocupación por mi bienestar, por ser un maravilloso ser humano, por ser una madre excelente y ser un ejemplo para mí.
¡Te admiro!

A **Tere**, porque a pesar de la distancia siempre está en mi corazón, por aceptarme en su vida, por apoyarme, por motivarme, por su cariño, por escucharme, por sus consejos, por su ayuda, por haber despertado en mí el hambre de conocimiento, por compartir sus aprendizajes, por la confianza, por las aventuras, por las pláticas, por las risas, por las lágrimas, por su cariño y su valiosa amistad. Eres un excelente ser humano, mi ejemplo a seguir y siempre estaré orgullosa de ti.
¡Te quiero mucho!

To **LÚ**, for entering my life, for reminding me how happy I can be, for motivating me and not letting me fall, for rejoicing in my achievements, for making me feel special, for trusting me, for teaching me things I did not know I liked, for taking care of me, for worrying for me, for supporting me, for listening to me, for the all-nighters, for the conversations, for advice, for words of encouragement, for encouraging me to do crazy things, for all the laughter, for showing me how to believe in love again, for being my gift full of surprises, for being that little great man who I admire more day by day, for being unique and unmatched, for showing me what love is with actions, for choosing me, for fighting for love, for making me feel lucky to have you, for flying thousands of miles to see me, for being a role-model, for being that wonderful man who stole my heart!
ILY!

A **Geno**, por su amabilidad, calidez, cariño, por su confianza y sus palabras de motivación. Eres un excelente ser humano y espero tenerte como amiga toda la vida.

A mi amiga **Marce**, por ser mi compañera en este proceso, que, aunque íbamos en diferentes barcos rumbo al mismo destino "titularnos", siempre me motivó y apoyó. Porque nuestra amistad llegó a ser más de lo esperado.
¡Te quiero!

A las **Autoridades de las Instituciones Educativas**, que apoyaron esta investigación y confiaron en mi profesionalismo. Y sobre todo a los **niños** que aceptaron participar, porque gracias a ellos fue posible realizar este trabajo.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, por haberme dado esta invaluable formación profesional y a la **División de Educación Continua de la Facultad de Psicología**, por haberme apoyado y orientado durante mi proceso de titulación.

A todos mis **familiares y amistades** que han estado presentes en mi vida.

“La ciencia dice que si no tienes
interés, no mereces saber”.

-Tim Burton-

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPITULO 1. CONDUCTA ASERTIVA.....	17
1.1 ¿Qué es la asertividad?.....	17
1.2 Convergencias y divergencias en el término asertividad.....	28
1.3 Estilos de conducta.....	30
1.3.1 Estilo de conducta agresiva.....	30
1.3.2 Estilo de conducta pasiva.....	32
1.3.3 Estilo asertivo.....	33
1.4 Planteamientos sobre los derechos de la asertividad.....	38
1.5 Beneficios de ser asertivo.....	40
1.6 Consecuencias de no ser asertivo.....	42
CAPITULO 2. RENDIMIENTO ESCOLAR.....	45
2.1 ¿Qué es el rendimiento escolar?.....	45
2.2 Convergencias y divergencias en el término de rendimiento escolar.....	48
2.3 Factores asociados al rendimiento escolar.....	49
2.3.1 Factores intrínsecos.....	50
2.3.1.1 Factores cognitivos.....	50
2.3.1.2 Factores físicos.....	53
2.3.1.3 Factores psicoafectivos.....	54
2.3.1.4 Factores motivacionales.....	56

2.3.2 Factores extrínsecos.....	57
2.3.2.1 Factores familiares.....	57
2.3.2.2 Factores socioeconómicos.....	58
2.3.2.3 Factores contextuales.....	59
2.3.2.4 Factores escolares.....	60
2.4 Evaluación del rendimiento escolar.....	61
2.5 Consecuencias del bajo rendimiento escolar.....	66
2.6 Estudios enfocados en la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar.....	68
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	80
3.1 Justificación y planteamiento del problema.....	80
3.2 Pregunta de investigación.....	82
3.3 Objetivo general.....	82
3.4 Objetivos específicos.....	82
3.5 Variables.....	82
3.6 Tipo y diseño de estudio.....	84
3.7 Criterios de inclusión.....	84
3.8 Criterio de exclusión.....	84
3.9 Participantes.....	84
3.10 Instrumentos.....	87
3.11 Escenario.....	89
3.12 Procedimiento.....	89
RESULTADOS.....	91
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	97

APORTES Y SUGERENCIAS.....	106
REFERENCIAS.....	110
ANEXOS.....	135
Anexo 1. Escala de conducta asertiva de Michelson y Wood ECAN (estandarizada por Lara y Silva, 2002).....	135
Anexo 2. Hoja de registro de respuestas de la ECAN.....	143
Anexo 3. Plantilla para calificar la ECAN.....	144

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Estilos de conducta y sus componentes	37
Tabla 2. Niveles de desempeño y escala de calificaciones en Educación Primaria.....	83
Tabla 3. Distribución de la muestra en función de la edad.....	86
Tabla 4. Distribución de la muestra por grado escolar.....	86
Tabla 5. Normas de calificación de la ECAN.....	88
Tabla 6. Rendimiento escolar por subsistema educativo.....	92
Tabla 7. Relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar.....	92
Tabla 8. Nivel de conducta asertiva por sexo y subsistema educativo.....	93
Tabla 9. Rendimiento escolar por sexo de acuerdo al subsistema educativo.....	94
Tabla 10. Comparación del nivel de conducta asertiva y rendimiento escolar por sexo de toda la muestra.....	95
Figura 1. Distribución de la muestra por sexo.....	85
Figura 2. Distribución de la muestra por sexo y subsistema educativo.....	85
Figura 3. Nivel de conducta asertiva por subsistema educativo.....	91
Figura 4. Comparación de los estilos de conducta por subsistema educativo.....	93

Figura 5. Relación del estilo de conducta asertiva y el rendimiento escolar por subsistema educativo.....	94
Figura 6. Rendimiento escolar global por grado escolar y subsistema educativo.....	95
Figura 7. Nivel de conducta asertiva por grado escolar y subsistema educativo.....	96

RESUMEN

Los niños en etapa escolar suelen presentar dificultades de interacción social (Álvarez, Benavides, Quesada y Romero, 2016; Blake, Hewitt & Riccio, 2011) y en sus aprendizajes (Calero, Carles y González, 2010; Jadue, 2002; Shapiro, 2011). Las conductas asertivas permiten un apropiado manejo interpersonal de situaciones sociales que contribuyen al nivel de tranquilidad y optimismo necesario para ampliar estrategias de afrontamiento a los problemas diarios, en especial los relativos al rendimiento escolar (Alcázar, González, Guevara y Jiménez, 2018; Araki, Dioses, Montero, Montgomery, Pomalaya, Reynoso, Velásquez y Velásquez 2008; Escobar, García, Garrido y Ortega, 2009). La falta de asertividad dentro del aula puede afectar su desempeño y rendimiento escolar. Teniendo esto en cuenta, la presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar en alumnos de primaria de 8 a 12 años de edad, de dos subsistemas educativos: pública y privada, en el Estado de Hidalgo. Para medir la conducta asertiva, se utilizó La Escala de la Conducta Asertiva para Niños (ECAN) y para determinar el rendimiento escolar, se utilizó el promedio final proporcionado por la autoridad del plantel. Se realizó un estudio cuantitativo-comparativo de tipo descriptivo con una muestra de $N=242$ alumnos (escuela pública, $n=122$ alumnos y escuela privada, $n=120$ alumnos) de ambos sexos, que cursaban 3° a 6° grado. Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran de manera general que a mayor nivel de conducta asertiva el rendimiento escolar se incrementa. Se concluye que la conducta asertiva impacta favorablemente el desempeño y rendimiento escolar de los estudiantes.

Palabras clave: asertividad, rendimiento escolar, subsistema educativo, alumnos.

INTRODUCCIÓN

La infancia es una etapa que resulta de gran relevancia en las personas, ya que se consolidan capacidades cognoscitivas, emocionales y físicas (UNICEF, 2015) importantes para un desarrollo positivo en su forma de socializar, dado que la etapa escolar básica es uno de los primeros ambientes donde los niños comienzan a interactuar. Así mismo, inician su preparación y adquisición de conocimientos.

El presente trabajo contiene dos grandes ejes: la conducta asertiva y el rendimiento escolar en niños.

El primer eje se relaciona con la importancia de las habilidades sociales que reside en el potencial que éstas poseen para permitirle a un individuo la adaptación positiva a su medio social (Kelly, 2000; Masten, 2012). Conforme crecemos la probabilidad de encontrarnos con sucesos negativos o adversos en la vida se vuelve más alta (Bonanno, 2004), la vida del ser humano inevitablemente incluye interactuar con su medio, y es entonces donde el menor o adulto requiere de recursos para poder enfrentarse a situaciones sociales (Arratia-González, González, Valdez y Van Barneveld, 2009).

Desde este punto de vista la conducta asertiva, forma parte de una interacción social sana, ya que se entiende como la habilidad para expresar nuestros sentimientos y preferencias sin incomodar a los otros y ejercer nuestros propios derechos sin violar los de los demás (Lara y Silva, 2002).

El ser humano no sólo vive para sí mismo como individualidad, sino que se encuentra inmerso con miembros de su propia especie, siendo en la relación con los demás donde se descubre y modela como persona. Dicha relación es un hecho indispensable para la forma de socialización, tomando en cuenta que desde el nacimiento son los otros los que no sólo ayudan a crecer y desarrollarse, sino

que van enseñando y modelando a los demás el mundo en el que se vive (Muñoz, 2000).

Por ello la educación, como proceso de socialización, se constituye como una de las herramientas básicas e imprescindibles para poder aprender, fomentar la convivencia, el respeto y la aceptación de los demás desde las primeras edades, elementos clave que permiten entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo en el que vivimos, desde la necesidad de desarrollar una actitud de comprensión empática y aceptación de los otros, hasta la necesidad de aprender y practicar estrategias eficaces para relacionarse con los demás.

Por otro lado, el segundo eje se vincula con el marco educativo, en el que el rendimiento escolar es el nivel alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programáticos previstos, y que puede ser medido mediante la realización de actividades de evaluación y presentado de manera cuantitativa (Estrada, 2011).

Son escasas las investigaciones en las que se analiza la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar. Algunos autores afirman que existe una relación positiva entre estas variables (Arbona, McPherson, Nora, Pisecco & Poyrazli, 2002; Charbonneau & Nicol, 2002; Del Caño & Marugán, 2005; Furr, 2005; Hernández y Román, 2004; Martínez, Ochoa, Palacio y Tirado, 2006), mientras que otros autores muestran una relación negativa (Araki et al., 2008; Caso y Hernández, 2007; Codoche, 2007; Delgado, Ecurra, Guevara et al., 2005; García, 2010; Ramírez, 2005). Esto ocasiona una gran inquietud por saber si existe o no una relación entre el rendimiento escolar y la asertividad, lo cual deja abierta la línea de investigación respecto al tema.

Esta disparidad de afirmaciones podría deberse a la conceptualización que realizan los investigadores sobre ambos constructos, utilizando para la conducta asertiva: competencia social, habilidad social, conducta habilidosa, asertividad, conducta asertiva; y, para el rendimiento escolar: rendimiento académico, desempeño escolar, desempeño educativo; empleando estos términos indistintamente.

Con relación a este último, los factores que influyen sobre el logro académico de los estudiantes han sido ampliamente investigados en la literatura de las ciencias de la educación. El sociólogo James Coleman fue uno de los primeros en investigar acerca de la relación entre los insumos del proceso educativo y su producto final (Hanushek, 1979). En términos generales, concluyó que las características propias de cada estudiante son más importantes que los insumos brindados por las instituciones educativas (Betts y Morell, 1999; Di Gresia y Porto, 2001; Ferreyra, 2007; Naylor y Smith, 2004).

Sin embargo, actualmente a los niños y las niñas, por diversas situaciones sociales, se les dificulta adquirir los aprendizajes curriculares de su educación básica, así como estrategias de convivencia que favorezcan o faciliten su desempeño (Carbonero, Marugán y Palazuelo, 2012; Chong, 2017), por lo que la convivencia escolar y el nivel educativo, son dos grandes retos para México.

Atendiendo a las investigaciones que identifican la conducta asertiva como facilitadora del rendimiento escolar, se espera que la utilización de dicha conducta sirva para la toma de decisiones y aplicación de estrategias que mejoren el rendimiento académico de los alumnos. Por lo que fue de interés plantear como objetivo de la presente investigación identificar la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar en alumnos de dos subsistemas educativos.

Para ello, la estructura de este trabajo se divide en tres capítulos. El primer capítulo se orienta en conocer qué es la conducta asertiva desde su origen hasta su evolución, los distintos enfoques que intentan explicarla, las convergencias y divergencias en el término de asertividad, los estilos de conducta (pasividad, asertividad y agresividad), los planteamientos sobre los derechos asertivos, los beneficios de la asertividad y las consecuencias de no ser asertivo.

En el segundo capítulo, se aborda el rendimiento escolar, su definición desde su origen hasta su estatus actual, las convergencias y divergencias en el término, los factores asociados, la forma de evaluación, las consecuencias del

bajo rendimiento escolar y se exponen brevemente algunos estudios enfocados en la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar.

El tercer capítulo, presenta el método utilizado, conformado por la justificación y el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, objetivo general, objetivos específicos, variables, tipo y diseño de estudio, tipo de muestra utilizada, criterios de inclusión y exclusión, características de los participantes, instrumento utilizado para medir la conducta asertiva, el escenario de aplicación del instrumento y el procedimiento de cómo se llevó a cabo la presente investigación.

Y finalmente, se muestran los resultados obtenidos, las conclusiones, la discusión del trabajo, alcances y sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

CONDUCTA ASERTIVA

*Ni sumisión, ni agresividad;
si el equilibrio es la "asertividad"*

- Walter Riso -

1.1. ¿Qué es la asertividad?

El origen y desarrollo del estudio de la conducta asertiva tiene una serie de raíces históricas. Caballo (1993), hace una revisión de la historia de este constructo y refiere que los primeros trabajos se remontan a estudios realizados con niños en el entrenamiento de habilidades sociales y conductas asertivas (Jack, 1934; Moreno, 1983; Murphy, Murphy & Newcomb, 1937; Page, 1936; Thompson, 1952; Williams, 1935; citados en Caballo, 1993).

Adicionalmente, señala que el estudio científico y sistemático de la asertividad surge originalmente en Estados Unidos, en el contexto de la psicología clínica e industrial a fines de la década de 1940 (Flores, 1989), principalmente de tres fuentes.

La primera se apoya en los estudios de Salter (1949), en su libro *Conditioned Reflex Therapy* (Terapia de reflejos condicionados), fundamentada en las investigaciones de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior; este autor expone seis técnicas para aumentar la expresividad de los individuos, que son: la expresión verbal y la expresión de las emociones, el uso de la primera persona al hablar, estar de acuerdo cuando se reciben cumplidos o alabanzas, expresar desacuerdos, y la improvisación; una vez teniendo dichas conductas se puede decir que es una persona asertiva. Posteriormente, nueve años después, se reconoce a Wolpe (1958) como el primer autor en emplear el término de asertividad y dio inicio al Entrenamiento Asertivo, con su método para tratar la

ansiedad y facilitar la expresión de sentimientos. Lazarus (1973), incluyó el entrenamiento asertivo como una técnica de terapia de conducta para su empleo en la práctica clínica. En los años setenta, el campo de las habilidades sociales continuó avanzando al publicarse el primer libro dedicado al tema de la asertividad *Your perfect right (Estás en tu perfecto derecho)*, escrito por Alberti y Emmons (1970).

Una segunda fuente del campo de la asertividad la constituyen los trabajos de Phillips & Zigler (1961), sobre la competencia asertiva. Esta área de investigación con adultos institucionalizados mostró que, cuanto mayor es la competencia asertiva previa de pacientes psiquiátricos, menor es la duración de la estancia y más baja la tasa de recaídas. Es decir, mientras más conductas asertivas se posean, menos vulnerabilidad de padecer algún trastorno y más fácil su recuperación.

Finalmente, una tercera fuente del estudio de la asertividad nace en Oxford, Inglaterra, con el concepto de habilidad, aplicado a las interacciones hombre-máquina; la analogía con estos sistemas implicaban características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. La aplicación del concepto de habilidad a los sistemas hombre-máquina dio pie a numerosas investigaciones sobre las habilidades asertivas en Inglaterra (Argyle, 1978, en Caballo, 1993).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el interés por el estudio de la conducta asertiva se ha presentado, desde hace ya varias décadas en el campo de la psicología. Este concepto puede ser comprendido desde varias aproximaciones teóricas. Al respecto, Gaeta y Galvanovskis (2009), realizaron un estudio teórico-empírico sobre los enfoques que intentan explicar la asertividad.

Uno de ellos, es el enfoque conductual, el cual se basa en los estudios de Pavlov (1929) que sustentan la adaptación al medio ambiente. Él observó que al dominar las fuerzas excitatorias, las personas se sienten orientadas a la acción y emocionalmente libres, enfrentándose a la vida según sus propios términos; y que,

por el contrario, al dominar las fuerzas inhibitorias, tienden a mostrarse desconcertadas y encorvadas, sufriendo represión de sus emociones y a menudo haciendo lo que no quieren hacer.

Tiempo después, Bandura (1969), plantea que la conducta asertiva y no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos reales y simbólicos. Este enfoque también postula que la capacidad de respuesta tiene que adquirirse y que consiste en un conjunto identificable de capacidades específicas para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados. Además, la probabilidad de ocurrencia de cualquier conducta en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona, y la interacción entre ambos.

Un segundo enfoque es el cognitivo, desarrollado por Jakubowski & Lange (1978), centrado en el entrenamiento mediante cuatro procedimientos básicos para el aprendizaje de la asertividad: 1) enseñanza de la diferencia entre la asertividad y la agresividad; 2) identificar y aceptar los propios derechos y los de los demás; 3) reducir los obstáculos cognitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo las ideas irracionales, ansiedades y culpas; y, 4) desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos, permitiendo expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Así mismo, postula que las emociones y conductas de las personas están influidas por su percepción de los eventos. Es decir, que no es la situación la que determina lo que una persona siente, sino más bien la forma en que ella interpreta la situación. La forma en que se sienten las personas está asociada a la forma en que interpretan y piensan sobre una situación. La situación por sí misma no determina directamente cómo se sienten; su respuesta emocional está mediada por su percepción de la situación y, por lo tanto, las emociones y las conductas son responsabilidad del propio sujeto.

Un tercer enfoque es el humanista, estudiado por Díaz, Flores, Master y Rimm (1989), el cual sustenta que la asertividad promueve el desarrollo de nuevos conceptos que involucran los valores y aspectos relacionados con el desarrollo humano, permitiendo que la asertividad fuera utilizada como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano. De modo que implica aceptación y valoración personal, expresar con firmeza y respeto las opiniones o ideas de forma adecuada. La asertividad en este sentido, se relaciona con la comunicación abierta y franca que permite la expresión emocional de sentimientos evitando la agresión a otros (Rivera, 2016).

Como se evidencia en los planteamientos anteriores, existen diferentes enfoques involucrados en la conducta asertiva. En la presente investigación se consideró la Teoría del Aprendizaje Social basada en el enfoque Conductual, ya que expone que la conducta social se aprende vicariamente a través de la observación de modelos significativos (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y mediante la imitación, ya que dicha imitación en los niños se da por instinto, debido a que comienzan a integrar conductas propias, que observan de manera directa e indirecta en los contextos familiares, sociales y a través de los medios masivos de comunicación (De Antón, 2012). Esto se apega más al objetivo de la presente investigación debido a que si se considera que el elemento social da lugar al desarrollo de un nuevo aprendizaje mediante la observación de otros individuos y si existe una relación positiva entre las conductas asertivas y el rendimiento escolar, los niños con bajo rendimiento pueden aprender a resolver situaciones escolares imitando a los niños con conductas asertivas, teniendo un impacto en la manera en que los niños se desempeñan en el aula, lo que se verá reflejado en el rendimiento escolar. Además de que el aprendizaje social tiene en cuenta los procesos de pensamiento y sentimientos, reconociendo el papel que desempeñan en la decisión de imitar o no cierto comportamiento, lo que hace que el alumno tenga control cognitivo sobre su comportamiento.

Bandura (1982), formula la Teoría del Aprendizaje Social para explicar mediante una serie de fenómenos cómo se desarrollan, establecen, predicen y

cómo se regulan las pautas de la conducta social, partiendo de ciertos principios de aprendizaje que refieren que la asertividad se aprende gracias a la acción recíproca entre las fuentes de influencia generadas por el propio sujeto y aquellas que tienen origen externo, es decir, a través de experiencias interpersonales y son mantenidas por las consecuencias sociales del comportamiento.

Este aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje, a diferencia del aprendizaje por conocimiento, el aprendizaje social el que aprende no recibe refuerzo, sino que recae en todo caso en el modelo; aquí el que aprende lo hace por imitación de la conducta que recibe el refuerzo.

Esta teoría postula que el desarrollo de la conducta asertiva se adquiere normalmente como consecuencia de varios mecanismos de aprendizaje (Jeffrey y Kelly, 2000; Monjas, 2004). Entre ellos, el aprendizaje por experiencia directa, el aprendizaje vicario u observacional, el aprendizaje verbal o instruccional, el aprendizaje por feedback o retroalimentación interpersonal, así como el aprendizaje de habilidades y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a situaciones interpersonales. A continuación se describen brevemente estos mecanismos de aprendizaje social que son importantes para el presente trabajo debido a que explican cómo los niños van aprendiendo conductas sociales y como son influidos por distintos mecanismos.

- a) **Aprendizaje por experiencia directa (o refuerzo):** donde las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Bandura (1982), afirma que este mecanismo está basado en la experiencia directa y es el que se debe a los efectos positivos y negativos que producen las acciones en los sucesos cotidianos, algunas respuestas tienen éxito y otras no tienen ningún efecto o son castigadas. Por ejemplo, cuando un niño le ayuda a un compañero, éste le gratifica con una respuesta positiva, provocando que esta conducta se repita y entre a formar

parte del repertorio de conductas del niño, por el contrario, si el compañero lo ignora o lo insulta, ésta se extinguirá.

- b) **Aprendizaje vicario u observacional (modelado):** Casi todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa se dan en forma vicaria, observando las conductas de las otras personas y sus consecuencias. Es la capacidad de aprender por observación que permite a las personas adquirir pautas de conducta amplias e integradas sin tener que aprenderlas a través del proceso de ensayo y error (Kelly, 1992). Por ejemplo, un niño observa a un compañero que es castigado sin recreo cuando no termina su trabajo a tiempo, el niño aprenderá a no imitar esa conducta.

Bandura (1982), considera que a través de la observación de los modelos competentes, es decir del modelado, las personas son capaces de transmitir y de aprender nuevas formas de conducta. Es por ello que la mayor parte de la conducta se aprende a través de la observación. Al observar a los demás nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y se adquieren representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo.

- c) **Aprendizaje verbal o instruccional:** las personas aprenden a través de lo que se le dice por medio del lenguaje hablado, puede ser con el uso de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales; por lo que gran parte de la conducta social, como las reglas, se adquieren a través de este tipo de instrucción y no es necesario descubrirlas por experiencia directa. Por ejemplo, cuando se le explica y se le da una instrucción directa a un alumno de cómo afrontar la solución ante un problema con algún compañero.

- d) **Aprendizaje por feedback o retroalimentación interpersonal:** se relaciona con la información o explicación por parte de observadores, sobre

la manera en que se ha presentado nuestro comportamiento. Este procedimiento ayuda a que un individuo continúe o corrija su conducta, sin necesidad de ensayos de aprendizaje directo por exposición a consecuencias (Bandura & Walters, 1974). La retroalimentación puede llegar a considerarse un reforzamiento social si es administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. Por ejemplo, si un niño le pega a otro y la maestra pone cara de enojada y señala el comportamiento inadecuado, es probable que el niño deje de hacerlo.

- e) **Aprendizaje de habilidades y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales:** Otra característica de la teoría del aprendizaje social es el papel que se le concede a las capacidades auto-regulatorias, a la expectativa cognitiva que el sujeto tenga de desenvolverse con éxito en una situación dada. Las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de factores ambientales que la inducen, generando apoyos cognoscitivos y prediciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones (Bandura, 1982). Por ejemplo, si un alumno ha aprendido por experiencia directa, por modelado o por feedback, que es capaz de manejar con efectividad una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva. Suponiendo que la interacción sea agradable o especialmente significativa para el alumno (y, por tanto que adquiera un alto valor reforzante), es probable que él la repita cuando sea posible.

Como puede observarse, el desarrollo de la conducta social y el aprendizaje de la conducta asertiva, podrían ser el resultado de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencias del refuerzo directo, resultados de experiencias observacionales (modelado), efectos del feedback interpersonal, y conclusiones del desarrollo de expectativas respecto a las situaciones interpersonales.

Dentro de esta relación, el primer grupo social en el que un individuo se experimenta como ser humano es la familia, seguido de la escuela, la sociedad, el contexto histórico y la cultura, y estos modelan formas de interrelación que

permiten no solo el contacto e interacción entre las personas, sino el establecimiento de vínculos y relaciones sociales, ya sean superficiales o profundos (Liranzo y Moreno, 2017).

Elizondo (2011), considera que los vínculos sociales primarios influyen en las conductas que el ser humano manifiesta posteriormente, y, que la dinámica de la familia como grupo primario influye de una manera importante en las manifestaciones de la conducta social del individuo.

Ahora bien, dada la importancia de las habilidades sociales y la asertividad en las relaciones interpersonales, es importante conocer algunas de las definiciones que a lo largo del desarrollo de la psicología, y desde diferentes perspectivas teóricas se han aportado. A continuación, se presentan definiciones de la conducta asertiva, ordenadas cronológicamente.

Salter (1949), definió a la conducta asertiva como un rasgo de personalidad. Se pensó que algunas personas lo poseían y otras no. Posteriormente otros autores hallaron que casi todo el mundo podría ser asertivo en algunas situaciones y totalmente ineficaces en otras (Wolpe, 1958; García, 2010; Lazarus, 1966; Liranzo y Moreno, 2017).

Wolpe (1958), consideró esta conducta como la expresión adecuada y socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad. Tiempo después (1969), la define como defensa de los derechos propios.

Lazarus (1973), mencionó que la asertividad estaba conformada por cuatro componentes que pueden ser divididos en cuatro patrones de respuesta especificados y separados: 1) la habilidad de decir “no”; 2) la habilidad para pedir favores y hacer demandas; 3) para expresar sentimientos positivos y negativos; y 4) para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Para Alberti & Emmons (1978), es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros.

Jakubowski & Lange (1978), refieren que actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona.

Carroroles (1979), la define como la conducta de aquellos individuos capaces de expresar directa o adecuadamente sus opiniones y sentimientos tanto positivos como negativos en situaciones sociales e interpersonales.

Pick y Vargas (1990), mencionan que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

Graham & Rees (1991), refieren que ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los otros al tener la creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier persona.

Rodríguez y Serralde (1991), definen a una persona asertiva como aquella que se siente libre para manifestarse, expresando con sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no; se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, y evita los dos extremos: por un lado, la represión (conducta pasiva) y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones (conducta agresiva).

Monjas (1992), denomina a la asertividad como la pérdida de miedo al comunicar. Como el equilibrio homeostático de las relaciones interpersonales.

Aguilar (1993), emplea el término conducta afirmativa para referirse a lo que en otro momento llama conducta asertiva, la que define como la habilidad para transmitir los sentimientos, creencias y opiniones propios con honestidad, respeto a sí mismo y oportunidad, y al mismo tiempo respetando los derechos de los demás.

Longo (1999), aporta que la asertividad se refiere a comportarse tal y como uno es, ni como un ratón y ni como un monstruo. Es decir, ser asertivo significa dejar que los demás sepan lo que uno siente y piensa de una forma que no les ofenda, pero que al mismo tiempo nos permita expresarnos.

Elizondo (2000), considera que es la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado.

Bishop (2000), refiere que la asertividad es ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores, lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios.

Riso (2002), menciona que la persona asertiva es aquella que expresa sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de forma adecuada a cada situación social que se le presente, respetando esas conductas en los demás y resolviendo de modo adecuado los posibles problemas que surjan.

Lara y Silva (2002), la definen como la habilidad para expresar sentimientos y preferencias cuando las sentimos sin incomodar a los otros. Y ejercer nuestros propios derechos sin violar los de los demás.

Fabra (2010), la considera como un modelo de relación interpersonal que consiste en conocer los propios derechos y defenderlos, respetando a los demás;

teniendo como premisa fundamental que toda persona posee derechos básicos o derechos asertivos.

De la Plaza (2012), define a una persona asertiva como aquella que afirma con certeza.

Cabanillas, García, Morán y Olaz (2014), refieren que es la capacidad de autoafirmarse, es decir, implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades y derechos sin amenazar, castigar o violar los derechos de los demás.

Coinciden en sus definiciones en la necesidad de comunicar claramente los propios puntos de vista o necesidades sin violentar los derechos y postura de los demás. Pero es necesario aclarar que aunque el término asertividad no forma parte del diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2018), aparece el adjetivo “asertivo” como sinónimo de afirmativo. El origen de la palabra asertividad, surge etimológicamente de la palabra aserción que proviene del latín *asserere* o *assertum*, que significa “afirmar” o “defender”; de ahí puede deducirse que una persona asertiva es aquella que afirma o defiende (De la plaza, 2012; Robredo, 1995) con argumentos claros y sólidos.

En la presente investigación se retomó la definición de Lara y Silva (2002), ya que se utilizó el instrumento de medición que dichos autores estandarizaron para población mexicana, además de que su definición engloba la mayoría de los aspectos que otros autores tomaron en consideración.

Como puede observarse, paulatinamente la asertividad se ha ido definiendo con mayor detalle, enfocándose hacia valores, componentes afectivos y consecuencias sociales. Sin embargo, también existen algunas divergencias en el término, lo cual se abordará en el siguiente apartado.

1.2 Convergencias y divergencias en el término de asertividad

Desde que se comenzó a estudiar la asertividad, han surgido problemas para distinguir la habilidad social de la asertividad (Aguilar, 1995; Gonzales, 2013). Se han utilizado diferentes términos (habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta asertiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, asertividad, habilidad asertiva, conducta habilidosa, competencia social o autoexpresión) para hacer referencia, al parecer, a un mismo fenómeno, siendo la asertividad y la habilidad social los términos más utilizados.

El concepto de asertividad ha tenido una evolución, así como distintas connotaciones. En un primer momento, Salter (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria” que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de conducta asertiva. Es hasta mediados de la década de los setenta que el término de habilidades sociales empezó a tomar fuerza como sustituto de conducta asertiva y actualmente se siguen utilizando de forma intercambiable ambos términos.

Según Díaz (1999), la asertividad es una habilidad social, pero que en ocasiones, por la vaguedad de las definiciones de ambas variables, se tiende a considerarlas como sinónimos (Al-Kubaisy & Jassim, 2003; Buldukoglu, Köksal, Kukulú & Kulakac, 2006; Fuentes, 2010; Galaz, 2002).

Algunos autores (Al-Kubaisy & Jassim, 2003; González, 2013), hablan del entrenamiento en habilidades sociales como sinónimo del entrenamiento asertivo, ya que refieren que ambos términos designan el mismo conjunto de elementos en su tratamiento y el mismo grupo de categorías a entrenar.

En contraposición, otros autores (Abarca e Hidalgo, 1990; García, 2010) consideran a la asertividad como un ámbito de las habilidades sociales y no como sinónimos, ya que la asertividad se conceptualiza como un subconjunto de

habilidades conductuales-sociales que permiten obtener ciertos objetivos sociales especialmente en situaciones que implican rechazo, negación y peligro de consecuencias negativas.

García (2010), menciona que las habilidades sociales son un conjunto de conductas sociales (decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con un amigo, empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, etc.) requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Mientras que la asertividad es un concepto restringido, un área muy importante que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales. Este mismo autor denomina a la conducta asertiva como un aspecto de las habilidades sociales; es decir, el estilo con el que interactuamos.

Como anteriormente se mencionó, no existe un consenso en la definición de la asertividad y de las habilidades sociales. Respecto a esto Butler, Grudson y Meichenbaum (1981), afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de habilidad social y de asertividad puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social y la asertividad deben estar consideradas dentro de un marco cultural determinado, puesto que los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores ambientales, variables de la persona (la edad, el sexo, la clase social y la educación) y de la interacción entre ambos. De igual forma, dependen de tres componentes: a) la dimensión conductual (tipo de habilidad), b) la dimensión personal (las variables cognitivas) y c) la dimensión situacional (el contexto ambiental). El grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desee lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra (García, 2010; Gonzales, 2013).

Se concluye aclarando que los términos asertividad y habilidades sociales se han utilizado con cierta frecuencia como sinónimos, sin embargo aunque comparten ciertos elementos y se adquieren mediante aprendizaje, también

existen diferentes aspectos en ambos términos. Pero no se manifiestan como variables independientes. Para este trabajo se consideró que la asertividad forma parte de las habilidades sociales, siendo la asertividad un estilo de conducta con el que nos dirigimos en una situación determinada.

1.3 Estilos de conducta

Antes de definir los tres estilos de conducta (agresivo, pasivo y asertivo) que las personas suelen asumir, es conveniente primero conocer qué es una conducta, la cual es definida como la manera en que reacciona un individuo frente a una situación en su medio ambiente que le afecta, ya sea de forma interna o externa (Gonzales y Pinedo, 2013).

Da Dalt y Difabio (2002), refieren que en la vida real ninguna persona es puramente agresiva, pasiva, o asertiva, que únicamente se poseen tendencias hacia algunas de estas conductas, más o menos acentuadas, pero no existen los tipos puros (Arkowitz, 1981).

De tal forma, puede asumirse que el grado de asertividad que tiene cada persona, depende de su estilo de conducta de respuesta frente a cada situación presentada. Por lo tanto, para distinguir y comprender cada estilo de conducta es necesario conocer en qué consiste cada estilo.

1.3.1 Estilo de conducta agresiva

La agresividad ha sido denominada como los excesos conductuales que son manifestados mediante un comportamiento dirigido al exterior, conocido también como acting-out, es decir, una persona agresiva es aquella que se comporta de una forma hostil a través de pensamientos, sentimientos y creencias de carácter deshonesto, inapropiado y violento hacia los otros individuos en su medio social (Kazdin, Michelson, Sugai y Wood, 1987).

La agresividad se caracteriza de otras emociones por ser un evento que prepara al organismo para la lucha y la defensa, lo que permite a los organismos su sobrevivencia, además de garantizar en cierta medida la permanencia ya no

tan solo del organismo en sí, sino del organismo como especie (Allende, 2015; Jakubowski & Lange, 1976; Pavón, 1994).

Sin embargo, es necesario diferenciar agresividad de agresión por las implicaciones mismas del término. La agresividad es considerada como la tendencia a atacar o a actuar de modo agresivo mediante un conjunto de patrones de actividad que pueden manifestarse con intensidad variable, desde las expresiones verbales y gestuales hasta la agresión física, asociado con la falta de respeto, la ofensa o la provocación (Merino y Pérez, 2008), con el fin de externar o imponer puntos de vista propios, no necesariamente con la intención de agredir; mientras que la agresión es la acción violenta que realiza una persona con la intención de causar daño a otra persona (Hanlon, Searcy & Van Staaden, 2011).

Por lo tanto, se considera que la agresividad puede constituir un estilo de conducta “más/menos agresivo”, que asumen algunas personas al sentirse vulnerables o en desventaja para dar a conocer su pensamiento o postura ante una situación respecto de otra persona.

Las conductas que describen el estilo agresivo son: la imposición, ya que lo más importante son ellos mismos y los demás no valen la pena (Llanos-Baldivieso, 2006); la violencia verbal y física, la burla, la provocación, la pelea, la discusión sobre conflictos ya resueltos; violar o ignorar los derechos de los demás; la acusación, la amenaza y en general, todas aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin considerar sus sentimientos (Conger, Jones y Reis, 1975; Lange, 1985; Patterson y Quay, 1972; en Kazdin et al., 1987). Este estilo puede fácilmente caer en autoritarismo y dominación, lo cual va reduciendo la apertura y creatividad de los demás (Gálvez, 1999).

Es importante intervenir en el estilo de conducta agresivo ya que un mal manejo o abuso de este estilo, puede llegar a convertirse en problema grave de acoso escolar e inclusive de bullying. Además de que algunas investigaciones han reportado que los episodios de agresión en las escuelas producen un problema de interacción social provocando en los niños daños físicos y emocionales, estrés,

desmotivación, ausentismo, e incluso efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008; Henao, 2005; Muñoz, 2017).

La agresividad en sí misma puede ayudar en ciertos casos para ser determinante frente al peligro y decidirse para luchar contra el mal. No se trata necesariamente de reprimir la agresividad, sino de saber canalizarla adecuadamente, de tal forma que sirva como sustento para fortalecer las relaciones sociales en la adversidad (Muñoz, 2017). Y no solo el estilo de conducta agresivo es algo que debe ser modificado, sino también el estilo pasivo.

1.3.2 Estilo de conducta pasiva

El lado opuesto del estilo agresivo es el estilo pasivo, el cual se define como la violación de los propios derechos de la persona, invalidando la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias, y al mismo tiempo, permitiendo a los demás que los violen (Jakubowski & Lange, 1976).

Las personas que emplean el estilo pasivo se describen por presentar conductas, tales como: la dificultad o la nula expresión acerca de lo desagradable que le parece una situación; intentan ignorar sus sentimientos y deseos (Gálvez, 1999); son demasiado complacientes con los demás, temen ofender a los demás; se sienten tímidos ante los superiores y representantes de la autoridad; fácilmente se sienten ofendidos por lo que otros dicen y/o hacen; no expresan adecuadamente lo que sienten y quieren; se molestan cuando necesitan algo y los otros no responden; tienen miedo al éxito y lo disfrazan de diversas maneras; sufren una dependencia molesta que no se atreven a romper; su tónica general es de frustración, depresión, soledad, bloqueo, culpa, resentimiento, inhibición y falta de control; se sienten obligados a dar mil explicaciones o justificaciones por lo que hacen o no hacen; con frecuencia se sienten deprimidos y no saben qué hacer (Gutiérrez, 1994); presentan un bajo nivel de autoestima, valoración y sentimientos de inferioridad (Castanyer, 1999).

Los sujetos con este estilo de conducta son incapaces de decir "no" a demandas que van en contra de sus propios intereses, o lo que en realidad expresan es que se sienten poco importantes, al suponer que lo que los demás quieren, piensan u opinan es más importante que lo propio. No están seguros de sus sentimientos y prefieren ceder aunque ello les haga sentirse mal por tratar de agradar a todo el mundo. Estas personas se sienten manipuladas e incomprendidas, lo que les genera sentimientos de desamparo, depresión, baja autoestima, etc. y, además, tienen la sensación de bajo control tanto ante las situaciones que se les presentan como ante sus propias reacciones personales a la hora de afrontarlas. Toman las discusiones como campos de batalla en donde no hay más alternativa que ganar o perder; creen que por principio ceder es perder (Llanos-Baldivieso, 2006).

Gálvez (1999), refiere que este tipo de conducta parece evitar conflictos con otros y la otra persona probablemente se desalentará sobre sus sentimientos incapaces y a su vez pierde el respeto de otros hacia él, y lo más importante, el respeto hacia él mismo.

1.3.3 Estilo de conducta asertiva

Este último estilo es el patrón de comportamiento ideal ya que constantemente nos encontramos en situaciones donde debemos defender nuestros puntos de vista en escenarios hostiles, pero en los que es necesario mantener la compostura, sosteniendo nuestras opiniones sin la necesidad de agredir u ofender, al mismo tiempo que no permitamos el irrespeto o violación de nuestros derechos. Dichos derechos serán abordados en el siguiente apartado.

Como características de una persona con estilo asertivo, Rodríguez y Serralde (1991) mencionan las siguientes: se siente libre para expresar sus sentimientos mediante sus palabras y actos; suele hacer las siguientes declaraciones "Este soy yo, esto es lo que yo siento, pienso y quiero"; puede comunicarse con personas de todos los niveles, amigos, familiares y extraños, pero esta comunicación es siempre abierta, directa, franca y educada; tiene una

orientación activa en la vida, va tras lo que quiere en contraste con la persona pasiva que aguarda a que las cosas sucedan; es más proactiva que reactiva; actúa de un modo que juzga respetable al comprender que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones. Sin embargo, intenta con todas sus fuerzas lograr sus objetivos, de modo que, ya gane, pierda o empate, conserva su respeto propio y su dignidad; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas con delicadeza y firmeza; establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no.

Con lo anterior mencionado se concluye que una persona asertiva evita los dos extremos: por un lado, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones (estilo agresivo) y por el otro lado, la represión de sus sentimientos y opiniones (estilo pasivo). Este estilo le permite a la persona tener mayor control emocional, se beneficia su comunicación y puede cultivar relaciones basadas en respeto que favorecerán a todas las partes involucradas.

Lara y Silva (2002), refieren que para ser asertivo se debe conocer y tener claridad sobre cada estilo de conducta y, para ello, es importante identificar tanto los componentes no verbales como los componentes verbales de cada estilo conductual.

Respecto a los componentes no verbales Castanyer (1996), menciona que el lenguaje es inevitable frente a otras personas ya que no sólo es el que se comunica de forma verbal, sino que también el lenguaje corporal emite mensajes a través de nuestra cara y cuerpo. Los mensajes no verbales frecuentemente son recibidos de forma medio consciente, es decir, que las personas se forman impresiones de los demás a partir de su conducta no verbal, sin saber identificar de forma certera qué es lo agradable o irritante de cada persona. Así mismo para que un mensaje se considere transmitido de forma socialmente habilidosa (asertiva), las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal. Ya que las conductas no asertivas carecen con frecuencia de la habilidad para dominar los componentes verbales y no verbales apropiados de la conducta, y de practicarlos simultáneamente, sin incongruencias.

Además de los componentes verbales y no verbales, se consideran otros componentes que influyen en la asertividad como: la autoestima, la empatía y las emociones.

En relación con la autoestima, Gutiérrez y López (2015) la definen como la suma de juicios que una persona tiene de sí misma, engloba un conjunto de actitudes y creencias con las cuales enfrentan el mundo y las dificultades de la vida (Valadez, 2016). La autoestima es considerada un pilar fundamental de la asertividad, ya que se han realizado investigaciones donde han encontrado que ambas están ligadas. Los resultados muestran que los bajos niveles de autoestima están relacionados con comportamientos pasivos y comportamientos agresivos, y por el lado contrario, los niveles altos de autoestima se relacionan con el comportamiento asertivo (Castanyer, 1999; Gaeta y Galvanovskis, 2009).

El tener un adecuado manejo de autoestima, significa autoafirmarnos en relación a respetar los propios deseos, necesidades y valores, con una expresión adecuada (Balbie, 2012). Lo cual encamina a actuar de forma asertiva, obteniendo lo que uno desea y merece como ser humano (Naranjo, 2008) y evitando ser manipulados por los demás brindando una salud mental y estabilidad psicológica al conocer las propias emociones y comprender las de otros a través de la empatía (Centeno, 2011; Rosas, 2017).

En este sentido, la empatía es entendida como la capacidad de sentir y pensar lo que otro siente, observando componentes verbales y no verbales (Aguilar y Monika, 2014). En otras palabras, ser empático, es conocer los propios sentimientos y la forma en que los expresamos, ya que así uno podrá comprender los sentimientos de los demás. Por lo que para ser asertivo es necesario contar con cierta empatía, ya que esta se va obteniendo con el tiempo y para poder establecer dicha empatía se requiere saber escuchar, admitir que las demás personas son diferentes a nosotros y que, por lo tanto, piensan y actúan diferente (Rosas, 2017).

Otro componente que influye en la conducta asertiva, son las emociones ya que juegan un rol importante en el desarrollo social, y dependiendo de la forma en que sean expresadas se obtendrá una respuesta del comportamiento de los demás, permitiendo regular los sentimientos y los comportamientos en diversas situaciones y con diferentes personas (Cazares, 2007; Gallardo, 2012).

Aguilar y Monika (2014), mencionan que el grupo inicial para desarrollar un lazo emocional es el vínculo familiar, y este se forma a partir de la interacción del niño con la gente que lo rodea. Dicho vínculo crea el pilar para la construcción de cualquier sociedad, ya que al establecer vínculos sanos influirán en la formación del autoconcepto y autoestima, facilitando el desarrollo de las habilidades necesarias para relacionarse con otros.

Una vez que las personas tienen un adecuado nivel de autoestima, cuentan con habilidad para poder expresar sus emociones y reconocer las de los demás mediante la empatía considerando los componentes verbales y no verbales; la comunicación se logra con mayor facilidad y con esta, la oportunidad de generar un diálogo más equitativo al expresar ciertas demandas para llegar al establecimiento de acuerdos y así evitar la aparición de problemas, o bien, solucionar conflictos de manera asertiva (Rosas, 2017).

Como se observa, existen diferentes componentes relacionados con los estilos de conducta y la importancia radica en poder diferenciar uno de otro y, a su vez, no caer ni en la sumisión, ni en la agresión, practicando, dominando y aprendiendo cada componente que nos lleve al equilibrio conductual, que es la asertividad.

Con el fin de identificar con mayor facilidad las diferencias entre los estilos de conducta y cómo estos se representan de manera distinta en cada estilo de conducta, a continuación se presenta una comparación (Véase Tabla 1) de los diferentes componentes: componentes verbales (los que son referidos mediante palabras por la persona), componentes no verbales (lenguaje expresado mediante los movimientos y expresiones corporales), patrones de pensamiento (ideas de la

persona frente a la situación a la que se enfrenta), emociones y sentimientos (las reacciones que generan de la situación vivida), y sus consecuencias (el impacto de su comportamiento con los de más y con la persona misma).

Tabla 1.

Estilos de conducta y sus componentes.

	Agresivo	Asertivo	Pasivo
Componentes verbales	Volumen de voz elevado. Fluidez rápida. Habla tajante y precipitada. Interrumpe. Utiliza insultos y amenazas.	Habla fluida. Seguridad. Expresión de sentimientos positivos y negativos. Defensa sin agresión. Honestidad. Puede discrepar abiertamente. Habla de gustos e intereses propios. Pide aclaraciones. Dice "no".	Volumen de voz bajo. Habla poco fluida. Bloqueos. Tartamudeos. Vacilaciones. Silencios. Muletillas (esto... ¿no?). Inseguridad para saber qué hacer o decir. Frecuentes quejas a terceros.
Componentes no verbales	Contacto ocular retador. Cara y manos tensas: Postura que invade el espacio del otro. Tendencia al contra ataque.	Contacto ocular directo, pero no desafiante. Relajación corporal. Comodidad postural.	Huida del contacto ocular. Mirada baja. Cara tensa. Dientes apretados o labios temblorosos. Manos nerviosas. Onicofagia. Postura tensa e incómoda.
Patrones de pensamiento	"Ahora sólo yo importo. Lo tuyo no me interesa". Piensan que si no se comportan de esa manera, son excesivamente vulnerables. Asocian todo con ganar o perder. Pueden darse las creencias: "hay gente mala y merece ser castigadas" y/o "es horrible que no salgan las cosas como a mí me gustaría que salieran".	"Lo que yo sienta, piense o desee, es tan importante como lo que tú sientas, pienses y desees". No pretende ganar, sino llegar a acuerdos. Acepta errores. Respeta los derechos propios y ajenos.	Consideran qué así evitan molestar u ofender a los demás. Son personas sacrificadas. "Lo que yo sienta, piense o desee, no importa, importa lo que tú sientas, pienses y desees". "Es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo". Constante sensación de ser incomprendido, manipulado e ignorado.
Emociones y sentimientos	Ansiedad creciente, soledad, sensación de incomprensión, culpa, frustración, baja autoestima, sensación de falta de control, enfado por personas y situaciones, honestidad emocional: expresan lo que sienten y no engañan a nadie.	Adecuada autoestima. No se siente superior ni inferior a los demás. Satisfacción en las relaciones. Respeto por uno mismo. Sensación de control emocional.	Impotencia. Mucha energía mental y poca externa. Frecuentes sentimientos de culpabilidad. Baja autoestima. Deshonestidad emocional. Ansiedad. Frustración. Depresión. Desamparo. Soledad.
Consecuencias	Rechazo o huida por los demás. Conflictos interpersonales. Pierde oportunidades. Daña a los demás.	Resuelven los problemas. Frenan a los atacantes. Aclaran equívocos. Hacen sentir a los demás respetados y valorados. Es bueno para sí y los demás.	Conflictos interpersonales, Pérdida de autoestima, Pérdida del aprecio de las demás personas. Falta de respeto de los demás.

Nota: Para la elaboración de la tabla comparativa de los componentes de los estilos de conducta, se tomó como base las aportaciones de Castanyer (1999), Centano (2011) y Gonzales (2013).

Como ya se revisó, la Teoría del Aprendizaje Social sostiene que la conducta asertiva puede ser aprendida. Por lo tanto, la asertividad debería ser enseñada desde edades tempranas y para ello, no basta con diferenciar los tres estilos de conducta sino también es fundamental el conocimiento y respeto de los derechos asertivos.

1.4 Planteamientos sobre los derechos de la asertividad

Los derechos asertivos pueden definirse como expectativas razonables que una persona tiene respecto a otra y hacia sí mismo. La mayoría de las personas, se preocupan por el cómo comportarse ante diversas situaciones, y si están haciendo lo correcto o no, lo cual con frecuencia les ocasiona la privación de su libertad, conduciéndolos a vivir en una prisión emocional. Lo cual puede ser causado por dificultades, tales como no tener una idea bien definida de cuáles son sus derechos, tienen una idea equivocada sobre ellos, o bien, tienen problemas al no saber defender sus derechos (Díaz-Loving y Flores, 2002).

Por lo tanto, para ser una persona realmente asertiva, en primer lugar, se deben conocer los derechos asertivos y tener conciencia clara de lo que implica cada uno de ellos. Esto no es tan sencillo, puesto que es fácil fallar por defecto o por exceso.

Derivados del estudio de la asertividad, diferentes autores han identificado algunos de los derechos que una persona debe respetar, tanto para sí, como para los otros, para poder decir que actúa de manera asertiva (Castanyer, 1996; Flores, 1989; Flores y Díaz-Loving, 2002; Rodríguez y Serralde, 1991; Smith, 1983).

Haciendo una abstracción de los derechos que mencionan estos autores se elaboró el siguiente listado:

1. El derecho a decir “no”, sin sentirse culpable.
2. El derecho a tener opiniones, sentimientos y emociones, expresándolos adecuadamente y aceptándolos como valiosos.

3. El derecho a tomar nuestras propias decisiones y afrontar las consecuencias.
4. El derecho a cometer errores y ser responsable.
5. El derecho a cambiar de opinión, de idea o de línea de acción.
6. El derecho a nuestra vida privada.
7. El derecho a estar solo y ser independiente, aun cuando los demás deseen su compañía.
8. El derecho a ser el primero.
9. El derecho a criticar constructivamente y a protestar por un trato injusto.
10. El derecho a pedir lo que queramos, ayuda o apoyo emocional.
11. El derecho a ignorar los consejos de los demás.
12. El derecho a recibir el reconocimiento formal después de un trabajo bien hecho.
13. El derecho a no anticiparse a las necesidades y deseos de los demás.
14. El derecho a no dar excusas o razones para justificar su conducta.
15. El derecho a decir “no lo sé”, “no entendí”, “no me importa”.
16. El derecho de interrumpir para pedir una aclaración.
17. El derecho a plantear preguntas y reafirmar si le entiende la persona.
18. El derecho a pedir información y ser informado.
19. El derecho a diferir de la opinión de los demás.
20. El derecho a definir la propia responsabilidad en los problemas ajenos, eligiendo involucrarse o no.
21. El derecho a actuar sin la aprobación de los demás.
22. El derecho a obtener aquello por lo que pagó.
23. El derecho a decidir qué hacer con sus propiedades, cuerpo, tiempo, etc. mientras no se violen los derechos de otras personas.
24. El derecho a tener, a gozar y disfrutar.
25. El derecho a superarse, aun superando a los demás.
26. El derecho a ser feliz.
27. El derecho a tener éxito.
28. El derecho a decidir ser o no ser asertivo.

Existen numerosos derechos asertivos dentro de la literatura que, en general, permiten a los individuos vivir con dignidad, igualdad, justicia, libertad y paz. Estos derechos son esenciales para el desarrollo completo de los individuos y también de sus comunidades, ya que el ser humano se caracteriza por vivir en sociedad, por lo que necesita saber relacionarse con otros seres y es aquí donde los derechos van de la mano con la naturaleza humana.

Todos los seres humanos deben tener acceso a estos derechos por el mero hecho de existir, sin importar la ocupación, títulos, género, edad, estatus económico, jerarquías, etc. Pero cada individuo es responsable de hacerlos valer, así como de tomar la decisión de disfrutar de los beneficios de ser asertivo o sufrir las consecuencias del no ser asertivo.

1.5 Beneficios de ser asertivo

El discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales (Caballo, Iruña, Olivares, Olivares y Salazar, 2014), y la asertividad es una de las principales habilidades que debemos aprender, ya que el practicarla y hacerla un hábito, conlleva a una serie de beneficios.

Es necesario resaltar que, en las distintas definiciones de la asertividad está implícita o explícitamente planteada su importancia debido al papel fundamental que tiene en las interacciones sociales, siendo su principal beneficio el contar con habilidades que permiten interactuar y relacionarse con los demás, de forma efectiva y mutuamente satisfactorias (Bermúdez, 2010; Cabanillas et al., 2014; Cedillo y Muñoz, 2005; Monjas, 2012).

Por otro lado, Aguilar (1995) refiere que las conductas asertivas ayudan a incrementar la percepción de cordialidad, la aceptación de los compañeros y la participación social y entre mayor sean las conductas asertivas, la persona tendrá mejor competencia social, creatividad y desarrollo cognitivo.

Se ha comprobado que las relaciones sociales asertivas son un predictor para el nivel de autoestima y bienestar personal, que a su vez tiene una contribución importante en el éxito personal y social (García, 2010), ya que hoy en día el éxito está más relacionado con las habilidades sociales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales.

Otro de los beneficios importantes, es la capacidad de tomar decisiones con firmeza y claridad, ya que al ser asertivo es más fácil la identificación de sentimientos y deseos, poniendo en claro lo que es más importante para cada uno de nosotros. Lo cual sirve también, para alcanzar metas y objetivos propuestos en la vida, ganando autonomía e independencia (González, 2013).

Riso (2002), menciona que la asertividad fortalece el amor propio (autoestima) y la dignidad; permitiendo mejor defensa psicológica al hacer más seguro al individuo para facilitar la libertad emocional y el autoconocimiento.

Caballero, Cohen, Esterkind, Lacunza y Martinenghi (2011), refieren que al ser asertivo y expresar las emociones de manera adecuada permite a los individuos desarrollar empatía y responder a las emociones de otros, mejorando la comunicación y minimizando la probabilidad de futuros problemas.

En cuanto a los niños en etapa escolar, Delgado, Díaz, García, Ingles y Ruiz (2010), consideran que la conducta asertiva es un predictor de la adaptación del estudiante ya que la asertividad les ayuda a llevar un buen manejo frente al estrés, permitiendo la capacidad de resolver problemas de manera adecuada.

Además, se ha encontrado que las personas asertivas presentan mayores niveles de responsabilidad favoreciendo su desempeño escolar; y que las personas agresivas (no asertivas) muestran menor nivel de responsabilidad, alterando el desempeño escolar (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Lacunza, 2009).

En este mismo tenor, diversas investigaciones han demostrado que las relaciones interpersonales asertivas favorecen de manera positiva el rendimiento

escolar (Alcázar, González, Guevara y Jiménez, 2018; Carbonero, Martín, Monsalvo y Valdivieso, 2015; Estrada, Oyarzún, Oyarzún y Pino, 2012; Felipe, León, Mendo, Palacios y Polo, 2016; García, Inglés y Redondo, 2014).

Como se puede observar, diversos autores han definido beneficios importantes por ser asertivos, de esto deriva la insistencia e importancia de que las conductas asertivas se aprendan en los primeros años de vida, es fundamental su enseñanza en la etapa escolar. Además que la asertividad puede tener un impacto en el desarrollo del niño hasta su vida adulta en el nivel de bienestar y calidad de vida (Cornachione, 2006). Tal como lo mencionan Felipe, León, Mendo, Palacios y Polo (2016), el grado de asertividad, además de relacionarse con el éxito personal, tiene una gran influencia en el logro de competencias laborales, incluso por encima de habilidades técnicas e intelectuales. Lo que ha llevado a señalarla como una de las competencias más importantes del siglo XXI.

El no ser asertivo tiene una serie de consecuencias negativas, las cuales se abordarán a continuación.

1.6 Consecuencias de no ser asertivo

La falta de asertividad, ocasiona que las personas experimenten aislamiento o rechazo social y con ello un probable deterioro del bienestar individual, lo que conlleva a que se sientan solas e infelices, impidiendo la adquisición de nuevas habilidades (Aguilar, 1995).

La no asertividad tiene su origen, en un reforzamiento poco frecuente, el castigo de la conducta, o un fracaso para desarrollar la conducta asertiva. Las emociones positivas (placer, agrado) pueden ayudar al mantenimiento de la conducta asertiva, mientras que las emociones negativas (ansiedad, temor) pudieran servir para debilitarla (Caballo, 1993). Una persona que no es asertiva suele dejarse dominar por el miedo y sentirse desmotivado por el temor al rechazo, tales conductas, en el mayor de los casos ocasiona el abandono escolar y/o bajo rendimiento escolar (Becerra y Reidl, 2015).

En general, la persona poco hábil recibe menos reforzamiento de su medio social, asimismo experimenta más frustración y consecuentemente menos facilidad para adaptarse a su medio social e integrarse a éste, lo cual impacta en menores niveles de autoestima (Martín y Ocaña, 2011).

De acuerdo con Kazdin et al. (1982) cuando las personas no logran adquirir habilidades sociales adecuadas, éstas pueden fluctuar en dos extremos, el primero se refiere a la falta de las mismas, que como consecuencia los dirige al retraimiento social y la pasividad, el segundo extremo alude a la agresividad.

Por otra parte, se considera que el déficit de conductas asertivas en niños, puede tener consecuencias importantes en el desarrollo infantil ya que está estrechamente relacionado con trastornos adaptativos de la conducta como lo son el déficit de atención con hiperactividad, conductas desafiantes, trastornos de ansiedad, trastornos de la conducta alimentaria, trastorno de espectro autista (Aguilar, 1995; Delgado, 2014; Everett, Hupp, Jewell & Jordan, 2009; Kazdin et al., 1982; Contini de González y Lacunza, 2009; Navarro y Yubero, 2012), enfermedades cardiovasculares, abuso de sustancias, problemas de salud física o mental y algún tipo de problema de comportamiento social vinculados a la agresividad.

Como se observa, existen investigaciones que han demostrado las consecuencias de la falta de asertividad, en general, desajustes psicológicos desde la infancia hasta la vida adulta. Por lo que un buen desarrollo de habilidades sociales como lo es la asertividad, nos ayudaría a mejorar la salud psicológica, mediante interacciones sociales adecuadas y la práctica de habilidades para hacer frente a los conflictos que se presenten, teniendo como resultado una mejoría en la calidad de vida.

Esto es de suma importancia, ya que sí se logra incrementar el índice de conductas asertivas en los alumnos, habría una mejora en la socialización entre pares y agentes educativos; teniendo como resultado una adecuada convivencia escolar; con esto, se esperaría mejorar el desempeño académico viéndose

reflejado en el rendimiento escolar (calificaciones) de los alumnos, que a largo plazo podría ser preámbulo del éxito educativo y laboral.

Ahora bien, una vez revisadas todas las implicaciones de la conducta asertiva y sabiendo que esta habilidad puede tener una influencia en el desempeño y rendimiento escolar, también es importante comprender qué es el rendimiento escolar y conocer todo lo que conlleva, lo cual se explicará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

RENDIMIENTO ESCOLAR

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres y mujeres creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos y verificar y no aceptar todo lo que se ofrece”.

- Jean Piaget -

2.1 ¿Qué es el rendimiento escolar?

En el contexto educativo, el rendimiento escolar se ha convertido en la mayor preocupación de los agentes partícipes en la formación educativa (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes). Debido al papel importante que tiene la escuela en educar y formar a los niños para su vida adulta, es importante hablar al respecto. La educación “es el proceso sistemático destinado para lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos con base en objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación” (Lafourcade, 1969, p.208).

La educación no se refiere únicamente a los aprendizajes curriculares, sino también al aprendizaje de un repertorio de habilidades para enfrentar la vida cotidiana.

Edel (2003), realizó una investigación sobre el estudio del rendimiento escolar y su desarrollo, reportando que tiene su origen en las sociedades industriales y se deriva directamente del mundo laboral industrial, donde las normas y procedimientos de medida, se refieren a la productividad del trabajador.

Cuando se evalúa ese procedimiento, se establecen escalas objetivas para asignar salarios y méritos.

Tiempo después, el estudio por el rendimiento tuvo mayor peso en el ámbito educativo, considerado como el producto de la inteligencia, el trabajo intelectual; siendo la dimensión cognitiva su factor principal. Esto ha llevado a que diversos autores se interesen por el estudio de este fenómeno relacionado con el aprendizaje y su aplicación a las situaciones que lo demanden.

Edel (2003) encontró que los primeros estudios considerados en la investigación del rendimiento escolar, son los realizados por Spearman (1904), quien formuló la Teoría Intelectual. Otros autores (Burt, 1917; Foucauti, 2008; Goleman, 1995; Nassari, 1930) también se interesaron en estudiar el rendimiento escolar como factor de inteligencia y determinante del éxito en los estudiantes. Por otro lado, Goleman además de considerar la inteligencia, incluye otros aspectos como las habilidades emocionales, dentro de las cuales está el autocontrol, entusiasmo, perseverancia, satisfacción y motivación.

La palabra rendimiento en su sentido etimológico procede del latín “rendere” que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de alguien, dar fruto o dar una cosa a alguien (RAE, 2018). Debido a que el sistema educativo brinda tanta importancia al rendimiento escolar como su indicador, se ha convertido en objeto de estudio por distintos autores que han aportado diversas definiciones, de las cuales se mencionarán algunas de ellas en orden cronológico.

Páez de Marín (1987), menciona que el rendimiento escolar es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno mediante su proceso educativo en función de los objetivos programáticos previstos, medido mediante la realización de actividades de evaluación.

Jiménez (2000), lo describe como el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

Para Pérez y Veliz (2002), el rendimiento escolar es la expresión que valora el logro alcanzado por los alumnos, durante un periodo dado en el proceso educativo, que se presenta en el área del conocimiento, y en el marco de una institución.

Martínez-Otero (2002), lo define como el producto que el alumnado obtiene dentro de los centros de enseñanza, expresado a través de las calificaciones escolares.

Silvestre y Zilberstein (2003), afirman que el rendimiento escolar es considerado como el producto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, las horas dedicadas al estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

Vigo (2006), define rendimiento escolar como la expresión de capacidades cognitivas y de características psicológicas del estudiante, desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, dando como resultado una calificación final.

Figuroa (2010), refiere que el rendimiento escolar es el resultado de la asimilación del contenido de los programas de estudio, que se expresa mediante calificaciones dentro de una escala convencional.

Ruíz, Ruíz y Ruiz (2010), lo consideran un aspecto muy importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como resultado de un proceso multifactorial (personalidad, entorno familiar, entorno social, capacidades cognitivas, modelo educativo y habilidades docentes).

Gómez (2012), refiere que el rendimiento escolar determina el grado de aprendizaje, expresado en términos numéricos de acuerdo a los cambios que presenta un alumno a nivel de pensamiento, lenguaje, actitud y dominio en cierta materia y en la cual intervienen variables de personalidad fisiológicas, motivacionales y medio ambientales.

Hernández (2016), lo define como el resultado del complejo entorno en el que un estudiante se desarrolla, con relación a sus características individuales como personalidad, inteligencia, habilidades, adaptación al medio, su entorno familiar, sus padres, abuelos o hermanos y el entorno escolar como docentes, compañeros y métodos de enseñanza-aprendizaje, además del uso que le dan a la tecnología.

Como se observa, diversos autores han realizado valiosos aportes al concepto, y con el paso del tiempo le han dado más importancia a factores personales y ambientales, más que a una calificación representada numéricamente; sin embargo, también se han encontrado algunas convergencias y divergencias en el término que son importantes conocer.

2.2 Convergencias y divergencias en el término de rendimiento escolar

La complejidad del rendimiento escolar inicia desde su conceptualización ya que dentro de la literatura encontramos diferentes términos refiriéndose al rendimiento escolar, como: aptitud escolar, rendimiento académico, desempeño escolar o desempeño académico. Estas diferencias solo se explican por cuestiones semánticas, ya que en la literatura, en la vida escolar y experiencia docente, al parecer suelen referirse a lo mismo, ya que son utilizados como sinónimos.

Sin embargo, existen diferencias entre el concepto de rendimiento y el desempeño, ambos enfocados en el ámbito escolar. El rendimiento escolar consiste en la obtención de calificaciones de las materias que se cursan, mientras que el desempeño escolar no solo se basa en un examen teórico, sino también en la suma de diversos indicadores, tales como el trabajo realizado en clase, participaciones, tareas, puntualidad, asistencia y comportamiento (Cruz, 2009; Latapí, 1991; Mendoza, 2006).

Por otro lado, Edel (2003), menciona que en las aulas, la habilidad y el esfuerzo no son considerados como sinónimos, ya que un alumno puede tener cierta capacidad cognitiva (habilidad) que le permita desarrollar con mayor

facilidad una actividad y por lo tanto no requerir de un esfuerzo grande. Por el contrario, hay alumnos que se esfuerzan en gran medida y si no logran un desempeño escolar alto se sienten humillados, además de generarse un equivocado autoconcepto que los hará sentirse menos capaces.

León (2012), refiere que el tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes no garantiza un rendimiento escolar adecuado. Y que el bajo rendimiento escolar no solo puede relacionarse con una baja capacidad intelectual del alumno, sino también se puede relacionar con otros conceptos como pereza, distracción, falta de interés, desmotivación, entre otros.

Como se observa, el desempeño escolar se refiere a ciertos indicadores que se evalúan, entre los cuales se incluyen: la capacidad cognitiva, la inteligencia, la participación en clase, la conducta, la asistencia, el cumplimiento de tareas, etc. que el alumno presenta en su proceso de aprendizaje, y, el rendimiento escolar es la sumatoria de dichos indicadores, es decir el resultado cuantitativo de su evaluación durante un determinado periodo de tiempo, denominado “calificaciones”. Ambos conceptos, son distintos pero existe una relación entre ambos.

También, existen alumnos que presentan habilidades para ejecutar ciertas tareas cognitivas y que no les implica esfuerzo alguno, en comparación con alumnos que no cuentan con dichas habilidades y que aunque se esfuerzen, en ocasiones no llegan a los resultados esperados. Sin embargo, el presentar habilidades y capacidades cognitivas adecuadas, no garantiza tener un rendimiento escolar positivo. Debido a que en el desempeño y/o rendimiento escolar interfieren otros factores que se revisarán en el siguiente apartado.

2.3 Factores asociados al rendimiento escolar

Al delimitar qué factores están incidiendo en el éxito o fracaso escolar, no es extraño encontrarse con muchas dificultades, debido a que constituyen una red fuertemente entrelazada, por lo que resulta difícil delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada una de ellas (Rodríguez y Torres, 2006). Por ello,

el sistema educativo brinda tanta importancia a dichos factores ya que mejorar el rendimiento escolar en México es un gran reto.

Diversas investigaciones se han enfocado en el estudio de los factores que influyen en el desempeño escolar y se dividen en dos grandes grupos, el primero se refiere a los factores intrínsecos (cognitivos, físicos, psicoafectivos y motivacionales), los cuales son inherentes a uno mismo y tienen que ver con aspectos personales psicológicos o somáticos del alumno. Y el segundo se refiere a los factores extrínsecos (familiares, socioeconómicos, contextuales y escolares), es decir, lo referente a lo exterior, todo aquello que es influido por el ambiente en el que se desenvuelve el alumno.

Dentro de la literatura, los factores intrínsecos, fueron los primeros que se consideraron al intentar explicar el rendimiento escolar y aún cuando se realiza la diferenciación entre estos y los factores extrínsecos, se puede percatar que están estrechamente relacionados ya que ambos factores se influyen mutuamente (Pallares, 1990).

2.3.1 Factores intrínsecos

2.3.1.1 Factores cognitivos

Partiendo del hecho de que existen diferentes factores que influyen en el aprendizaje y en el rendimiento escolar, no todos lo hacen en la misma proporción ni de la misma manera. Los factores cognitivos también son conocidos como factores personales ya que son aquellos que caracterizan al alumno, son los que con mayor frecuencia son usados como predictores del rendimiento escolar ya que las tareas y actividades escolares exigen la puesta en juego de procesos cognitivos (Pallares, 1990).

Anteriormente, se consideraba como el factor psicopedagógico con mayor peso en la predicción del rendimiento académico (Cascon, 2000). Sin embargo, actualmente los factores cognitivos no son sinónimos de éxito escolar ya que si no van acompañados de esfuerzo, un adecuado manejo de las emociones,

asertividad, habilidades sociales, bienestar psicológico, acompañamiento de padres de familia, un ambiente adecuado, no se podría garantizar un alto rendimiento escolar (Ferragut y Fierro, 2012).

Dentro de los factores cognitivos encontramos diversos componentes entre los que se incluyen: las aptitudes, la memoria, la atención, los estilos de aprendizaje, las estrategias y habilidades, y la inteligencia. Gómez (2012) explica cada uno de esos componentes cognitivos enfocándose en cómo intervienen en el aprendizaje y rendimiento escolar:

- a) Las aptitudes. Ayudan a saber cómo el alumno percibe, analiza, elabora, comprende o razona ante distintas situaciones.
- b) La memoria. Permite al alumno identificar sonidos, expresar el significado de palabras o el nombre de números; aprender nombres de objetos, acciones o conceptos; asocia los sonidos de vocales y consonantes con el símbolo gráfico y favorece el descubrimiento secuencial de sonidos junto a la comprensión en el aprendizaje de operaciones aritméticas descubiertas con la facilidad para contar automáticamente y realizar operaciones complejas. La memoria visual también resulta importante en el aprendizaje del reconocimiento y recuerdo de las letras impresas del alfabeto, los números y el desarrollo del deletreo y las habilidades del lenguaje escrito.
- c) La atención. Es considerada como un factor decisivo en el aprendizaje, ya que tiene un alto grado de correlación con el aprendizaje de la lectura, escritura, conceptos, solución de problemas y rapidez en la elaboración de la tarea. Lo esencial en la educación se basa en mostrar la capacidad para separar los estímulos extraños e innecesarios con el fin de centrarse en los aspectos y rasgos verdaderamente esenciales de la situación de aprendizaje que se realiza.
- d) Los estilos de aprendizaje. Se refieren a los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente,

cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas estructuran, perciben, memorizan, resuelven situaciones, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias que utilizan para aprender de manera más fácil, dependiendo al canal o canales de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico) del alumno. Las personas aprendemos de forma diferente, de acuerdo a los sentidos que consideramos nos son más útiles al recibir, procesar y responder ante la información que captamos del medio. Son estas diferencias entre unos y otros las que nos hacen únicos y se pueden observar en la forma, la velocidad, la facilidad y/o dificultad para aprender.

- e) Las estrategias y habilidades. Para aprender es necesario poder hacerlo y saber cómo hacerlo, lo cual necesita disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias. Dentro de las estrategias y habilidades de aprendizaje encontramos el procesamiento, manejo de la información, estilo de aprendizaje, indicadores de visión, habilidades de lectura y estrategias aritmético-matemáticas.

- f) La inteligencia. Existen diversas maneras de entenderla y frecuentemente es medida con pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) las cuales consideran aptitudes mentales como: comprensión verbal, razonamiento abstracto, memoria, razonamiento espacial, razonamiento mecánico y atención. Diferentes teorías sostienen que hay múltiples tipos de inteligencia, una de las más conocidas es la del psicólogo e investigador estadounidense Howard Gardner que considera que hay inteligencia lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-kinestética, interpersonal y naturalista. Según otras teorías, también están la inteligencia emocional, intrapersonal, creativa y la colaborativa, entre otras.

2.3.1.2 Factores físicos

Cuando el estado de salud del alumno es negativo, puede experimentar sentimientos de inseguridad, manifestando tendencias regresivas y necesidad de protección, situación que se agrava cuando a causa de la enfermedad el niño interrumpe sus estudios (Pallares, 1990).

Desde una perspectiva de carácter clínico se han desarrollado investigaciones centradas en el aspecto neuropsicológico. En este sentido no podemos deducir la existencia de lesiones cerebrales en los alumnos que presentan cierta dificultad para el establecimiento de un rendimiento o éxito ante el logro de la actividad escolar. Sin embargo, las investigaciones realizadas desde este enfoque teórico advierten la existencia de correlatos neurofisiológicos (lesión cerebral y disfunción cerebral mínima) que influyen en la solución de problemas de lectoescritura. A pesar de todo, la evolución ha sido considerable debido al interés por el cerebro y la localización de las zonas cerebrales hacia nuevos aspectos psiconeurológicos (neurotransmisores, control de la atención, memoria, inteligencia, factores lingüísticos, procesamiento de la información, percepción, etc.) necesarios para la modificación de la conducta y el requerimiento educativo, para un mayor rendimiento escolar y la formación integral del alumno (Accardo, 1980; Bakker, 1982; Duane, 1983; Gaddes, 1980; Golden y Anderson, 1981; Mosse, 1982).

En otro sentido, Enríquez et al. (2013), mencionan que la alimentación, el peso-estatura y el sueño, facilitan la aparición de enfermedades lo cual puede provocar en los niños, irritabilidad, inestabilidad emocional, hiperactividad, fatiga y dificultad para concentrarse.

Los factores físicos hacen referencia al estado de salud físico y mental del alumno; algunas condiciones pueden alterar el proceso de aprendizaje, como: discapacidades, posibles alteraciones hereditarias, edad cronológica, constitución, temperamento, sexo, enfermedades crónicas, retraso mental moderado o severo,

deficiencia visual, desnutrición, trastornos del aprendizaje, trastornos del sueño, entre otros.

2.3.1.3 Factores psicoafectivos

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, en el contexto educativo, ha sido el análisis del papel que juegan las emociones a la hora de determinar tanto el éxito escolar de los estudiantes como su adaptación.

Los factores psicoafectivos se refieren a las emociones y sentimientos del individuo; y cómo estos intervienen en nuestra forma de actuar y de relacionarnos con los demás, permitiendo un funcionamiento adaptado al medio (Grewal & Salovey, 2005).

En la actualidad, uno de los aspectos más controvertidos en torno a los factores psicoafectivos radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre las emociones, de modo que podemos distinguir entre varios modelos basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas y en los rasgos de personalidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Guil, Mestre y Palmero, 2004; Pena y Repetto, 2008).

A nivel general los modelos engloban un conjunto de habilidades que identifican emociones y su comprensión de significados, basadas en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, todo esto con ayuda de rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad como lo es la asertividad, empatía, comunicación activa, respeto, entre otras (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Respondiendo a la inquietud de la influencia de los factores psicoafectivos en el rendimiento escolar, existen diversas investigaciones que sustentan que una causa muy común en el bajo rendimiento escolar son las alteraciones emocionales, ya que los aspectos afectivos (bienestar, satisfacción) son

fundamentales para el proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, tienen consecuencias para los escolares (Adell, 2006; Fernández, 2010; Ferragut y Fierro, 2012; Lieberman, 1985).

El éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades sociales y emocionales, y la asertividad es una propuesta para afrontar de manera productiva los cambios vitales, ya que reduce el riesgo de padecer problemas de salud mental (Curran, Farrel, Humphrey & Woods, 2007) y mejora el bienestar psicológico (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Ferragut y Fierro, 2012).

Las habilidades psicoafectivas pueden contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos, como: el facilitar el pensamiento, ya que el trabajo escolar y el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento; incrementar la concentración; controlar la conducta impulsiva y disminuir los niveles de estrés (Jiménez y López-Zafra, 2009; Gil-Olarte, Guil, Lopes, Mestre & Salovey, 2006); mejorar la convivencia escolar; una adecuada comunicación entre pares y docentes; una participación activa; y, desarrollar un ambiente prosocial. Por lo que su adquisición, debe ser prerequisite para que los estudiantes dominen estas habilidades antes de acceder al material académico tradicional que les presentan en clase.

Por ello, la formación en competencias psicoafectivas de los estudiantes se está convirtiendo en una tarea necesaria y que la mayoría de los docentes considera primordial (Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena y Repetto, 2008). Además de ayudar a ofrecer una respuesta a las demandas actuales de la sociedad que requiere que los niños posean destrezas adicionales que les permitan llevar una vida adulta de manera exitosa. (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

2.3.1.4 Factores motivacionales

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra factores tanto cognitivos como afectivos; cognitivos, por las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivos, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. (Edel, 2003; Weiner, 1986). Pero ambos actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficientemente la motivación, proceso que va de la mano del otro, esencialmente en el aprendizaje dentro del ámbito escolar.

Weiner (1986), explicó con su Teoría Motivacional que el comportamiento motivado está en función de las expectativas para lograr una meta y el valor de esa meta. Según el autor, estos dos componentes se encuentran determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de sus éxitos o fracasos.

Por otro lado Woolfolk (1995), establece planteamientos conductuales para la motivación escolar y explica la motivación con conceptos de recompensa e incentivo. Definiendo que una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Mientras que un incentivo es un objeto que alimenta o desalienta la conducta.

Bandura (1993), en su Teoría Cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales: la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. Si el producto de alguna de esas dos fuerzas tiene valor de cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Con lo anterior mencionado, la motivación en el rendimiento escolar constituye la condición previa para estudiar y aprender, ya que para mejorar el rendimiento es imprescindible saber cómo hacerlo y poder hacerlo, lo cual precisa disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias. Pero además, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y

motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

2.3.2 Factores extrínsecos

2.3.2.1 Factores Familiares

Otro factor con gran influencia es la familia ya que es la primera interacción que ayuda a construir la primera base de la personalidad del alumno. Sujeta a influencias y cambios posteriores. Allí es donde los alumnos aprenden los primeros aprendizajes, roles, modelos de conducta, empiezan a conformar la primera autoimagen de sí mismos, aprenden las normas, la jerarquía de valores que pondrán en práctica (Enríquez, Segura y Tovar, 2013; Hernández, 2016).

Respecto a la influencia familiar en el rendimiento académico de los alumnos, se han estudiado diversos aspectos: el nivel socioeducativo de la familia (nivel académico de los padres y el número de libros o canales de información que se manejan); el control de los padres sobre los hábitos de estudio de los hijos (el tiempo que pasan en la calle, el tiempo que dedican a juegos con las nuevas tecnologías o viendo la televisión, así como el número de actividades extraescolares que realizan); la implicación de la familia en actividades del centro educativo (asistencia a reuniones y citas, participación en actividades extraescolares organizadas por el propio centro); y el tipo de relación entre el equipo docente y la familia (Gómez, 1992; González, 2003; Morrow, 1983; Prats, 2002).

Hernández (2016) analiza otros aspectos, como: el tipo de familia, el tipo de relaciones interpersonales, la existencia o no de situaciones críticas como enfermedades, conflictos, divorcios, desamparo de hogar, nivel de aspiraciones, estado del bienestar, número de hermanos, problemas de maltrato familiar, dinámica familiar, roles y el número de integrantes en la familia. Ya que esto no solo alterará la calidad del rendimiento de los alumnos sino también el desarrollo integral de los mismos como personas, sobre todo en la etapa infantil (Hernández, 2016).

Es sustancial tomar conciencia de que estudiar es un trabajo que requiere esfuerzo y sacrificio, tanto por parte de los padres e hijos como del personal encargado de la educación escolar.

2.3.2.2 Factores socioeconómicos

Las condiciones socioeconómicas que intervienen en el desempeño y aprendizaje escolar, impelen a indagar en la capacidad de las familias, para apoyar con recursos materiales y culturales al estudiante (Chong, 2017). De esta forma el ingreso bajo a nivel familiar tiene efectos sobre el rendimiento escolar del alumno (Brown, 2017; Esquivel, 2015; Piñero y Rodríguez, 1998; Ruíz, 2015).

Meneses (1990), destaca que las políticas económicas y las oportunidades de la sociedad, por ejemplo: la falta de empleo o el trabajo mal retribuido limita lo que una familia puede proporcionar a sus hijos. Según Latapí (1991), las condiciones de pobreza en que viven millones de niños y adolescentes forman un gran obstáculo para el desarrollo integral que puede influir en el rendimiento escolar.

Como se puede ver, el factor socioeconómico es de gran importancia teniendo en cuenta que México es considerado un país pobre. De acuerdo con los últimos datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, hace cinco años 55.3 millones de personas se encontraban en situación de pobreza en México, lo que equivale al 46.2 por ciento de la población nacional (CONEVAL, 2014).

Los datos son preocupantes tomando en cuenta que México es el único país en América Latina que no ha logrado reducir la incidencia de la pobreza en los últimos años (Campos, Chávez y Esquivel, 2014). Esto ha tenido como resultado carencias sociales, como: rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación, entre otros (Brown, 2017; Esquivel, 2015).

Centrándonos en el contexto educativo, Ruíz (2015) menciona que la pobreza no solo es un factor determinante para problemas escolares sino también de comportamiento, entre los cuales destacan el retraso en el desarrollo del lenguaje, una inadecuada comunicación, retraso en el desarrollo de la lectura y otros aprendizajes, la agresión, la violencia, el aislamiento social, el abuso de sustancias, la asistencia irregular, baja autoestima y la depresión. También refiere que los maestros se enfrentan a dificultades para llegar a los padres o tutores de un estudiante para informales que los estudiantes no completan o realizan las tareas, son incapaces de concentrarse en clase, no estudian para los exámenes, o no asisten a la escuela preparados para aprender a causa de la pobreza o relacionado con circunstancias en el entorno del hogar.

Estas cuestiones no sólo tienen un impacto en el aprendizaje de los niños con pobreza, sino que también puede afectar el aprendizaje de otros niños ya que pueden mostrar renuencia o dificultad a interactuar con sus compañeros y/o adultos en la escuela de una manera eficaz. Lo cual subraya la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

2.3.2.3 Factores contextuales

Los factores contextuales se refieren a la influencia que los alumnos ejercen sobre los amigos, a las relaciones interpersonales, las redes sociales, junto a características del entorno físico y sociológico como el estatus social, la zona geográfica donde se vive y la cultura (Solano, 2015). Respecto a las relaciones interpersonales Solano (2015) menciona que la aceptación que el alumno recibe de sus compañeros de clase es uno de los factores que más influencia positiva ejerce en el rendimiento académico; mientras que el rechazo por parte del grupo actúa como inhibidor de las propias capacidades.

Tanto el ambiente del aula como el medio emocional positivo donde se establecen relaciones de calidez, apoyo, respeto, acogida y confianza entre el docente y los estudiantes, favorece la capacidad para enfrentar diferentes

situaciones, la adquisición de habilidades cognitivas, los aprendizajes efectivos y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Olivero y Romero, 2016).

Otro aspecto que influye, son los medios de comunicación modernos, ya que son una poderosa fuente de influencia de legalidad de criterios pedagógicos. El mal uso y abuso de estos medios comunicativos afectan negativamente el desarrollo de la personalidad infantil. La programación televisiva es actualmente el medio más difundido y más accesible, ya que en la mayoría de los hogares mexicanos existe por lo menos un televisor que suele ser usado como entretenimiento, ante la ausencia de los padres, o lo que es peor, aun en su presencia. De algún modo, la forma y grado de influencia de estos medios y formas de comunicación se ve matizada por la propia interpretación y significado que el alumno realiza (Barros y Barros, 2015; Pallares, 1990; Vera, 2001).

2.3.2.4 Factores escolares

Dentro de los factores escolares, encontramos dos categorías que influyen por separado en el rendimiento escolar, en el comportamiento y en el aprendizaje del estudiante.

La primera se refiere a los *factores institucionales*, como la desorganización directiva, desmotivación por parte de los docentes, clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa, grado de cobertura del plan educativo entre lo que se enseña y lo que se debería enseñar, inadecuada infraestructura física, carencia de recursos didácticos, recurso económico, escasa tecnología y baja calidad educativa (Carmona, 1998; Salcedo, 2010).

Y la segunda son los *factores pedagógicos*, que están relacionados con las estrategias metodológicas y pedagógicas utilizadas por los docentes en su proceso de enseñanza, prácticas, tareas escolares, preparación y actualización docente, relación entre compañeros y docente, y las expectativas de los profesores y estudiantes (Gómez, 2012; Muñoz y Guzmán, 2010).

Existen diversos factores que influyen en el desempeño y rendimiento escolar, cada uno con su nivel de importancia. También, se observa en todos los factores que tanto las emociones y sentimientos, como las relaciones interpersonales, están inmersos de manera explícita e implícita. En la presente investigación se pretende estudiar la influencia de la asertividad en el rendimiento escolar a partir de los factores psicoactivos.

A pesar de que tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente o tener un coeficiente intelectual alto no es suficiente para garantizar el éxito escolar, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995) y es aquí donde las emociones y la asertividad juegan un papel cultural en la sociedad actual (Zaccagnini, 2008). Un niño que es asertivo no depende del contexto sino de lo que es capaz de hacer, es decir, que el ser asertivo ayuda no solo al manejo adecuado de nuestras emociones, sino a la toma de decisiones y la manera en que solucionamos los problemas que se nos enfrenten de forma asertiva. Al respecto, Luminet, Menil & Mikolajczak (2006) mencionan que las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales.

Ahora bien, una vez analizados todos los factores que pueden influir en el rendimiento escolar, se busca como evaluarlo.

2.4 Evaluación del rendimiento escolar

En México, el rendimiento escolar de los alumnos de Educación Básica es evaluado mediante una amplia gama de instrumentos que van desde exámenes nacionales estandarizados por Instituciones encargadas de la evaluación educativa, hasta la evaluación formativa y continua en el aula realizada por cada plantel.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) es el encargado de aplicar la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), poniéndola en operación por primera vez en 2015. Esta evaluación se aplica de forma anual, a una muestra de estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de Educación Media Superior, permitiendo dar resultados a nivel nacional, regional, entidad federativa y tipo de escuela (generales públicas, indígenas, comunitarias y privadas). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) se encarga de aplicar una versión más breve de esta prueba al resto de las primarias con el fin de proporcionar resultados escuela por escuela.

PLANEA sustituye a la antigua Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), recuperando las mismas fortalezas conceptuales y operacionales de esta última, pero superando las limitaciones para informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en función de los términos de logro de los aprendizajes de los estudiantes, en dos áreas de competencia: a) Lenguaje y comunicación (Comprensión Lectora); y, b) Matemáticas (PLANEA, 2018).

Dichas competencias son fundamentales para el dominio de los conocimientos y habilidades de los campos formativos (Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas), también son relevantes para la adquisición de aprendizajes en otras áreas de conocimiento y se espera que prevalezcan en el currículo, más allá de las modificaciones que éste suele tener a lo largo del tiempo (INEE, 2018).

Esta prueba es una escala de 200 a 800 puntos, con una media de 500 puntos y cuatro niveles de dominio (Nivel 1 “dominio insuficiente”, Nivel II “Dominio básico”, Nivel III “Dominio satisfactorio” y Nivel IV “Dominio sobresaliente”). Cada uno indica sus logros dependiendo el nivel; los alumnos deben lograr lo siguiente en cada nivel:

Nivel 1 “dominio insuficiente”: en Lenguaje y Comunicación, el alumno debe ser capaz de localizar información explícita (una fecha, un nombre) en textos

narrativos (un cuento) y expositivos (una monografía). Comprender la estructura de oraciones simples (sujeto y predicado). En Matemáticas, resolver operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) con números naturales. Calcular perímetros en figuras regulares. Interpretar gráficas de barra.

Nivel II “Dominio básico”: en Lenguaje y Comunicación, deben poder relacionar entre sí segmentos de información explícita y establecer el significado de elementos no explícitos en textos narrativos y expositivos. Utilizar conjunciones (y, e) y nexos de causa-efecto (porque, pues) en oraciones complejas. En Matemáticas, resolver problemas que requieren operaciones básicas con números naturales; resolver operaciones básicas de números naturales con decimales. Calcular porcentajes y perímetros en figuras irregulares.

Nivel III “Dominio satisfactorio”: en Lenguaje y Comunicación, relacionar información explícita e implícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos (artículos de opinión). Utilizar nexos comparativos (a diferencia de) y de temporalidad (enseguida) en párrafos. En Matemáticas, resolver problemas que requieren operaciones básicas con números decimales; y multiplicar una fracción por un número natural. Reconocer situaciones en que se requiere calcular el perímetro o el área. Identificar la moda a partir de un conjunto de datos.

Y en el *Nivel IV “Dominio sobresaliente”:* en Lenguaje y Comunicación, comparar y evaluar información en textos narrativos, expositivos, argumentativos y dialógicos (entrevista) que pueden incluir gráficas, tablas y esquemas. Utilizar diferentes tipos de nexos de causa y efecto, comparativos, de temporalidad y adversativos (por el contrario) en textos completos. En Matemáticas, resolver problemas que requieren operaciones básicas con números decimales y fraccionarios, que implican conversiones. Resolver problemas que requieren calcular el perímetro o el área de figuras regulares e irregulares. Calcular la media y la mediana a partir de un conjunto de datos.

Esta evaluación tiene cuatro principales objetivos evaluativos. El primero, es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de

aprendizajes esenciales al término de los distintivos niveles de la educación obligatoria. El segundo, es ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares. El tercero, es informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes. Y el cuarto, aportar a las autoridades educativas la información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

Por otro lado, la evaluación que se realiza en el aula, suele estar a cargo de los maestros y tiene lugar en determinados momentos. En nivel primaria se lleva a cabo de manera sistemática en cinco momentos determinados dentro del ciclo escolar.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes se considera tomando en cuenta la realización de exámenes que abarcan la extensión de un curso dividido por bimestres. Mediante éstos se demuestra el aprovechamiento académico a través de calificaciones (Edel, 2003; Gómez, 2012).

La palabra calificación proviene del latín *quota*, que significa “cantidad asignada”. En la actualidad se utiliza al dar un número o letra para determinar si el alumno ha superado un proceso educativo (Figuroa, 2010).

Para Cascon (2000), el indicador del rendimiento escolar son las calificaciones, en su trabajo, analizó las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares, para verificar si pueden ser utilizadas como indicador de rendimiento escolar, calculando índices de fiabilidad y validez, por ello, las calificaciones escolares son tomadas como criterio de rendimiento escolar debido a que reflejan las evaluaciones o exámenes donde el alumno demuestra la cantidad de conocimientos adquiridos según su edad y grado escolar. Concluye que parece justificado utilizar la media de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento escolar por lo que en el presente trabajo fueron utilizadas como indicador.

Es importante mencionar que, siendo las calificaciones el resultado de la evaluación de los aprendizajes, la SEP (2012) en el Artículo 8, del Acuerdo número 648 por el que se establecen *normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*, da a conocer los niveles de desempeño, la colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos dependiendo de cada referencia numérica (calificación obtenida), donde encontramos que la calificación de 10 representa un nivel de desempeño “Destacado” y para conservar este nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda. La calificación de 8 o 9 representa un nivel de desempeño “Satisfactorio” por lo que necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa. La calificación de 6 o 7 representa un nivel de desempeño “Suficiente” lo que indica que requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa. Y por último, la calificación de 5 representa un nivel de desempeño “Insuficiente” significando que requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.

Gilbert y Swiff (1985) mencionan que para la obtención de un rendimiento ajustado a la realidad, se necesita buscar un sistema que evite la separación entre la realidad escolar y la extra escolar. Pérez (2004), sugiere que se deben formar estudiantes que utilicen la teoría y práctica escolar, en el sentido de cómo lograr que los conceptos teóricos de las diferentes materias de estudio sirvan en el análisis de la realidad social e incorporar al pensamiento del estudiante instrumentos de conocimientos, en la resolución de problemas, no solo para aprobar un examen sino para solucionar problemas de la vida cotidiana.

Partiendo desde la postura que el rendimiento escolar es un nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y grado escolar, encontramos que el rendimiento del alumno es entendido desde un proceso de evaluación. Sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Por otro lado, la forma de evaluación es muy discutible ya que los niveles de desempeño que la SEP asigna de acuerdo a la calificación alcanzada nos muestran que en todo momento el alumno necesita ayuda, degrada al alumno y nunca lo libera del apoyo docente, si bien se sabe que el aprendizaje debe ser activo y continuo, esto es confuso ya que se esperaría que se formen a alumnos autónomos. Además los niveles de desempeño solo dan una escala pero no reflejan el dominio de aprendizajes.

Es necesario tener una manera adecuada de evaluar el rendimiento escolar para poder mejorarlo y abatir las consecuencias que conlleva el bajo rendimiento escolar.

2.5 Consecuencias del bajo rendimiento escolar

Cuando un niño no llega a un mínimo en la escala de calificación y obtiene calificaciones bajas o reprobatorias, en la mayoría de las veces tiende a culpabilizarse, este sentimiento aumenta cuando se da cuenta que no está cumpliendo con las expectativas de sus padres y profesores. Esa culpabilidad tiene importantes consecuencias, como la disminución del autoconcepto, la disminución de la motivación, el aumento de los problemas de disciplina, la frustración y la deserción (Rodríguez, 1999), las cuales se explicarán a continuación.

Disminución del autoconcepto: De acuerdo a las calificaciones logradas, el niño se juzga así mismo como alumno y como persona.

Disminución de la motivación: Si se tienen malas calificaciones puede bajar la motivación y el entusiasmo por aprender. En los profesores, el bajo rendimiento provoca la impresión (consciente o inconsciente) de que ellos han fracasado. Además, supone un cuestionamiento de su competencia pedagógica y puede surgir un rechazo hacia estos niños.

Aumento de los problemas de disciplina: El alumno con bajo rendimiento escolar suele presentar más problemas de disciplina, que deterioran las relaciones

entre alumno-profesor y entre pares. También puede surgir desinterés por parte de los alumnos para hacer tareas y dedicarse a estudiar.

Frustración: El hecho de no alcanzar una meta que se haya fijado, causa desilusión en el niño y por lo mismo experimentan sentimientos de fracaso al no obtener lo que ellos esperan.

Deserción: A los alumnos con bajo rendimiento escolar les causa dificultad estudiar pero en la misma medida les resultan inaceptables las consecuencias de no estudiar, como el castigo y la represión en casa o en la escuela. El alumno puede optar por una falsa salida como huir de casa o mostrarse renuente para asistir a la escuela.

León (2012) menciona que el bajo rendimiento en muchas ocasiones desencadena problemas emocionales, como tristeza, depresión, ansiedad, autoconcepto inadecuado, además de ser una causa para la deserción escolar y un estigma para el niño durante su paso por la escuela y aún después de la deserción.

Como se puede observar el bajo rendimiento escolar es uno de los problemas que más preocupan a los padres y maestros. El impacto psicológico para el niño que presenta bajo rendimiento escolar es de sufrimiento y puede dejar secuelas importantes en su desarrollo que pueden afectar su calidad de vida futura, convirtiendo los costos económicos y sociales en problemas importantes (Jiménez, 2000; Oyula, 2000, citado en Gómez, 2012).

Debido a la importancia de mejorar el rendimiento escolar y considerando que el manejo de los sentimientos y el carácter, contribuyen en definitiva a estructurar la personalidad en los individuos y la manera en que se relacionan en su medio, convierte a las habilidades sociales en uno de los factores con mayor influencia, por lo que la asertividad puede ser utilizada como una herramienta de suma importancia para el éxito escolar. Ya que al ser asertivo es capaz de conocerse así mismo, tener alta autoestima y una buena imagen personal, saberse capaz, poseedor de habilidades y talentos que permitan alcanzar las

metas propuestas, tener un desarrollo sano y maduro para responder eficazmente y acogiendo sentimientos, pensamientos, asumir la responsabilidad y el esfuerzo que el aprendizaje escolar conlleva.

Es fundamental ser capaz de identificar y entender a los niños que están en situaciones de riesgo si hemos de apoyar su crecimiento y desarrollo (Ruíz, 2015). Para ello es necesario desarrollar entre los maestros y los niños relaciones cálidas y afectuosas mediante la asertividad y otras habilidades sociales que permitan a los profesores detectar cualquier signo de alarma que pueda poner a los niños en situación de riesgo para el fracaso escolar.

2.6 Estudios enfocados en la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar

Dada la importancia de la asertividad en permitir un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales y los sentimientos de bienestar, diversos investigadores realizaron estudios con el objetivo de encontrar la influencia de la asertividad y el rendimiento escolar.

Alonso y Navazo (2002), realizaron un trabajo con el objetivo de comprobar la relación existente entre las diferentes manifestaciones conductuales, habitualmente consideradas como agresivas, y el rendimiento académico, tanto en el ámbito global como individualmente entre cada una de ellas y las principales áreas del currículum escolar. Colaboraron seis tutores, tres de educación infantil y tres de educación primaria, para la valoración de la agresividad en 101 sujetos españoles de ambos sexos (63 mujeres y 38 hombres) con un rango de edad de 4 a 6 años.

El registro de las conductas de agresividad lo realizaron a partir de la adaptación y reformulación de la lista de verificación utilizada por Born, Egido y Pire (1995, citados en Alonso y Navazo, 2002) teniendo en cuenta tres bloques aglutinadores de seis conductas específicas en cada uno de ellos, donde el primero es el ejercicio de autoridad, con comportamientos que expresan la

voluntad de ejercer sobre el otro alguna forma de autoridad o liderazgo en beneficio de sí mismo. El segundo es la agresividad física, que engloba aquellas conductas de agresión hostil y manifestación de fuerza física en perjuicio del otro y por lo tanto aúna los dos bloques de agresividad física y hostil. Y el tercero, descarga-oposición, en el que hemos aglutinado las conductas relativas a las conductas de oposición de la agresividad pasiva y la descarga de efectos negativos de la agresión.

La aplicación del instrumento fue realizada en entrevistas individuales. Se realizó la valoración global de los bloques, posterior a esto se llevó a cabo una valoración específica para las principales áreas del currículo de las etapas de primaria (lengua, conocimiento del medio, matemáticas y educación física) e infantil (independencia y autonomía, medio físico y social, y, comprensión y razonamiento) y otra valoración global de cero a diez para el rendimiento escolar de cada niño o niña.

Encontraron conductas habitualmente consideradas como agresivas, que no sólo no son predictoras de un mal rendimiento académico sino que, correlacionan de forma positiva con éste. La valoración global del bloque aglutinador de conductas relativas al ejercicio de autoridad se correlaciona de forma positiva con todas las áreas del rendimiento escolar exploradas y su valoración global. También de forma positiva obtuvieron una correlación significativa entre las manifestaciones de agresividad física y el rendimiento académico en el área de educación física. Con respecto a la relación del sexo con las valoraciones globales observaron una tendencia al aumento con respecto al sexo femenino y el rendimiento escolar y ejercicio de autoridad. En cuanto a la edad, a medida que esta avanza advirtieron una tendencia al aumento en el rendimiento escolar, a excepción del área de matemáticas, y un descenso en los tres tipos de agresividad explorados. Su principal hallazgo fue que en la etapa de educación infantil, a medida que aumenta la edad, disminuye de forma sistemática cualquier manifestación conductual de agresividad.

Loureiro, Mariano y Turini (2013) compararon las prácticas educativas escolares positivas y negativas; el repertorio conductual de habilidades sociales, así como los indicadores de problemas de comportamiento de niños de educación especial y regular, diferenciando grupos de niños con y sin problemas de comportamiento y entre género.

Participaron profesoras y alumnos brasileños, de los cuales fueron 15 profesoras en formación Pedagógica (5 de educación especial, 5 de fundamental y 5 de infantil) entre 23 y 50 años de edad; tenían entre 3 y 10 años de experiencia en la docencia. Participaron 28 alumnos de las profesoras (18 de educación regular y 10 de educación especial que asistían a la misma escuela) entre 6 y 9 años, 12 niños y 16 niñas, de los cuales 15 presentaban problemas de comportamiento.

Utilizaron dos instrumentos, la “Guía de habilidades sociales educativas para profesores RE-HSE-pr” (Adaptación de Bolsoni-Silva, Marturano y Loureiro, 2011), compuesta por una entrevista semiestructurada que contiene cuestiones relacionadas con la manera en que los maestros se comportan con respecto a sus alumnos y viceversa, a fin de conocer la relación entre ambos. Asimismo, la Guía mide características educativas, problemas del comportamiento, habilidades sociales de los niños y variables contextuales. Y, el “Instrumento de respuestas socialmente habilidosas, versión para profesores QRSH-pr” (Adaptación de Bolsoni-Silva, Marturano y Loureiro, 2009); contiene 24 ítems que miden comportamientos relacionados con las habilidades sociales mediante 3 factores: a) la sociabilidad y expresión emocional (tener relaciones positivas, mostrar intereses, hacer amigos, expresión de frustración, comunicación, preocupación por otros, expresión de deseos, expresión de derechos, bromas, afectos con colegas, felicitaciones, saludos, lenguaje corporal y participación en grupo); b) iniciativa social (toma de palabra, expresión de opiniones, participar en temas de discusión, tomar iniciativas, negociaciones, grado de convivencia y asistencia); y, c) búsqueda de ayuda (buscar atención, hacer peticiones y hacer preguntas).

Inicialmente el proyecto fue presentado al Comité de Ética de la Universidad donde se realizó la investigación. Posteriormente se refirió a la Secretaría de Educación, encargada de la ejecución de la investigación en escuelas bajo su jurisdicción. Se reunió a los maestros en la escuela para presentar el proyecto y resolución de dudas. Los que cumplieron con los requisitos y aceptaron participar firmaron el consentimiento informado. Los instrumentos fueron aplicados en el tiempo de reunión y extra clases en los lugares de su elección dentro de la escuela. Las entrevistas fueron grabadas con su consentimiento.

Los resultados mostraron que tanto en la educación especial como en la regular no existen diferencias significativas en lo que respecta a las prácticas educativas (positivo y negativo), en el repertorio conductual de los niños (habilidades sociales y problemas de conducta) y en la relación entre profesor-alumno.

Determinaron que los niños con problemas de conducta utilizan prácticas más negativas en comparación con los niños sin problemas de conducta, ya que poseen más habilidades sociales.

También encontraron diferencias significativas entre sexo, siendo las niñas más inteligentes, con menos problemáticas en el comportamiento que los niños. Además, concluyeron que no se puede decir que los niños que asisten a las escuelas con una característica de educación especial tienen más problemas de comportamiento, ya que según los datos encontrados no hay asociación entre necesidades educativas especiales y problemas de comportamiento.

Por otro lado, Carbonero, Marugán y Palazuelo (2012) exploraron el nivel de asertividad en diferentes muestras de estudiantes de Primaria y Secundaria con el objetivo de analizar la relación entre el exceso o déficit de habilidades asertivas y el rendimiento escolar y comprobar si los alumnos conflictivos en la escuela, o los alumnos con alto nivel intelectual, puntúan de forma diferencial al resto de estudiantes de su nivel.

Participaron estudiantes Españoles de Educación Primaria (225 estudiantes de 3º y 4º grado) y de Secundaria (95 estudiantes de 1º y 2º grado) de centros públicos, cuyos rendimientos escolares se distribuían de forma normalizada; 20 alumnos de 2º grado de secundaria de escuelas públicas presentaban problemas de comportamiento; y 23 estudiantes de 3º y 4º grado tenían capacidades altas a nivel académico.

Utilizaron dos instrumentos, "The Children's Assertive Behavior Scale" (CABS) desarrollado por Michelson, Kazdin y Wodd (1987), que consta de 27 reactivos relacionados con conducta asertiva, agrupados en 5 subescalas: 1) hacer y recibir cumplidos; 2) hacer y recibir críticas; 3) pedir ayuda y dar objetos; 4) aceptar responsabilidades; y, 5) ayudar a otras personas y comenzar conversaciones. Y, el "Assessment of Assertiveness (ADCA-1) de García y Magaz (1994), utilizado con estudiantes con conductas disruptivas y bajo rendimiento académico, para evaluar el nivel con el que los individuos interactúan con otros, el uso de cogniciones asertivas, la modulación de la asertividad instrumental y la conducta emocional. Este instrumento contiene dos subescalas: autoafirmaciones (SA) y relaciones asertivas heterosexuales (HA), ambas evalúan el estilo de interacción social (agresivo, pasivo-dependiente, media asertividad, deficiencia asertiva y asertividad promedio).

Se analizaron los resultados obtenidos con alumnos de educación primaria seleccionados por su alto nivel intelectual y buen rendimiento académico, inmersos en un programa de desarrollo cognitivo-afectivo y con un grupo de estudiantes de secundaria, integrados en unidades de Educación Compensatoria, altamente conflictivos y con resultados escolares muy negativos. Posteriormente se administró el instrumento CABS para compararlos con las medias de las calificaciones escolares y número de suspensiones.

Se obtuvo una dependencia inversa estadísticamente significativa entre las variables asertividad y rendimiento académico en las diferentes muestras analizadas. Se presentaron correlaciones inversas y significativas entre rendimiento en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología y

la variable asertividad, de índole más baja cuando se consideró el lenguaje, e inexistente cuando lo correlacionaron con el inglés. Concluyeron que el déficit asertivo puede actuar como una variable predisponente hacia el fracaso escolar, ya que dificulta al alumno las interacciones con profesores y compañeros. Refieren que un patrón asertivo deficitario o pasivo dependiente puede generar conductas que provoquen resultados escolares muy satisfactorios. Por otra parte, que el exceso de esta habilidad social o su autoconcepción errónea puede originar una forma de fracaso escolar.

Álvarez, Domínguez y López (2015) realizaron una investigación en la que analizaron las conductas sociales vinculadas con la asertividad referidas por adolescentes y la influencia de variables socioeducativas y demográficas, tales como vivir en provincia, tipo de escuela, sexo, edad, curso, estudios, y estructura familiar, y cómo estas se relacionan con un alto o bajo nivel de asertividad. Participaron 4,943 alumnos españoles voluntarios de Secundaria Obligatoria, hombres y mujeres de 12 a 17 años. Los estudiantes tenían estudios acreditados, suspensión de alguna materia, repetición del ciclo escolar, cursaban de primero a cuarto grado y vivían con una familia estructurada o desestructurada.

Utilizaron dos instrumentos de evaluación, el cuestionario “ad hoc” referente a variables demográficas anteriormente mencionadas y la traducción al español del Cuestionario de Asertividad de Lazarus y Folkman (1990), tomado de Güell (2005, pp.11-13), que contiene 20 afirmaciones. Evalúa el comportamiento social en variadas situaciones de interacción social en dos dimensiones: asertividad y no asertividad. Antes de la aplicación de instrumentos se solicitó permiso a la dirección de cada instituto, y se explicaron los objetivos y la voluntariedad de la investigación. Posteriormente los profesores tutores, supervisados por los investigadores aplicaron los instrumentos de forma lectiva en un periodo de tres meses.

Los resultados obtenidos señalaron que el 71.2% respondió de manera asertiva a las situaciones presentadas con mayor predominio en conductas defensivas, manifestación de opiniones y sentimientos, mientras que el 28.3% lo

hizo de forma no asertiva conduciéndose de manera pasiva o agresiva, sin expresar de forma adecuada sus sentimientos y creencias.

En cuanto a las variables encontraron que los estudiantes varones de 12 años de edad, que cursaban 1°, residen en provincias con menor número de habitantes, que asisten a escuelas más pequeñas, que han sido suspendidos en alguna materia a lo largo de sus estudios y que viven en familias desestructuradas; ofrecieron respuestas más asertivas que quienes viven en provincias con mayor número de habitantes, asistían a escuelas con mayor número de alumnos, eran mujeres de 17 años de edad, cursaban 4°, acreditaron siempre y viven con familias estructuradas. Por lo que la edad, el grado escolar y quienes no habían reprobado, fueron variables estadísticamente significativas con respecto a la asertividad.

Concluyeron que la asertividad no se manifiesta de manera independiente ya que depende de otras habilidades en la comunicación, que se deben emprender acciones para promover la asertividad a nivel educativo, aproximando competencias educativas y partiendo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estrada, Oyarzún, Oyarzún y Pino (2012) se interesaron en el estudio de la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico. Realizaron un estudio en el que participaron 245 estudiantes colombianos de secundaria (65.7% mujeres y 34.3% hombres) que cursaban el último año en el municipio de Punta Arena, con una edad promedio de 16.5 años.

Utilizaron dos instrumentos, el primero fue el “Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes” (Adaptado de Inderbitzen y Foster, 1992, en Arón Milicic, 1994), constituido por 36 ítems, que evalúa la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales, mediante dos puntuaciones, una de conducta prosocial y otra de conducta antisocial. El segundo fue “El test Sociométrico” (Moreno, 1954), que mide el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y la posición en el grupo. Consta de dos preguntas dirigidas a revelar las preferencias o rechazos del alumno al realizar o no algún tipo de

actividad con otro de su mismo salón. En cuanto a la medición de la variable rendimiento académico se utilizaron las calificaciones globales del año anterior.

Los estudiantes fueron contactados en las escuelas secundarias, se solicitó su participación voluntaria y firmaron un consentimiento informado. La aplicación de los instrumentos fue en horario de clases, se aplicaron de manera colectiva.

Se utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional, donde los análisis de correlación sobre la muestra completa indicaron que no existen asociaciones significativas entre las variables rendimiento académico y las habilidades sociales. Sin embargo, en las mujeres, el rendimiento tiende a asociarse positivamente con la presencia de habilidades sociales y la aceptación por parte de los otros. Por otro lado, el aumento de las habilidades sociales en los hombres se acompaña de una mayor aceptación, y viceversa. Los autores mencionan que los resultados de la investigación se deben a que a la mujer se le asignan roles relacionados al hogar, sensibilidad, afecto, inseguridad y meticulosidad, mientras que al hombre se le ubica en un plano más abierto y social, con características asociadas a la fuerza, agresividad, emprendimiento, desorden y lo que es aceptado socialmente.

Estrada et al. (2012) realizan un segundo estudio con 200 estudiantes universitarios (50% mujeres y 50% hombres) de segundo y tercer año de diferentes carreras profesionales, con edad promedio de 21 a 45 años. Observaron que en los varones existe una correlación positiva entre asertividad hacia el otro sexo y rendimiento académico. En el caso de las mujeres, existen asociaciones significativas y positivas entre rendimiento académico y asertividad defensiva. Por otro lado, en las correlaciones negativas se observa la actitud hostil que se acompaña con la disminución en el rendimiento académico. Por lo que en ambos estudios se constató nuevamente la presencia de perfiles diferenciales según el género.

En otra investigación realizada por Gaeta y López (2013) analizaron las competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales) que poseen los estudiantes universitarios mexicanos inscritos en el programa de pre-medicina en relación con su rendimiento académico, que permitan delinear las actividades académicas de forma más apropiada para obtener los máximos aprovechamientos de los estudiantes con bienestar personal y social.

Participaron en el estudio 101 estudiantes universitarios, de ambos sexos (51.49% hombres y 48.51% mujeres), entre 17 y 22 años de edad, pertenecientes al programa de pre-medicina de la facultad de medicina, en una universidad en el centro de México. La selección de la muestra fue por disponibilidad.

Se utilizaron dos instrumentos, el primero fue el instrumento Trait Meta-Mood Scale, versión reducida (TMMS-24), adaptado del inglés al castellano por Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que evalúa las competencias intrapersonales con 24 ítems, divididos en 3 dimensiones de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación emocional. El segundo instrumento utilizado fue la “Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismo (2000), que evalúa las competencias interpersonales, contiene 33 ítems divididos en 6 sub-escalas: 1) autoexpresión en situaciones sociales; 2) defensa de los propios derechos como consumidor; 3) expresión de enfado y disconformidad; 4) decir no y cortar interacciones; 5) hacer peticiones; y 6) iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Para propósitos de la investigación se eliminó la sub-escala 2 (defensa de los propios derechos como consumidor). Por otro lado, el rendimiento académico se evaluó mediante el promedio académico de los estudiantes al final del período escolar.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera colectiva, durante el horario de clases con una duración de 15 a 20 minutos, en presencia del profesor titular y uno de los investigadores. Se aseguró la confidencialidad de los datos, ya que los estudiantes respondieron de forma anónima. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadístico SPSS 20. Corroboraron la consistencia interna de los instrumentos aplicados al contexto universitario mexicano, indicando

un nivel adecuado de confiabilidad de los mismos. Con respecto a las competencias intrapersonales de los estudiantes, se observó que en ambos sexos la percepción y comprensión de las emociones fue adecuada, pero no la regulación en función de la variación del instrumento TMMS-24 original. Los hallazgos corroboran que la regulación de las emociones comprende el más complejo grupo de competencias, ya que implica el manejo de las expresiones emocionales de uno mismo y de los otros, el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes.

Respecto a las competencias interpersonales, mostraron niveles bajos de autoexpresión y reconocimiento, así como hacer peticiones, poniendo en manifiesto la dificultad que tienen los estudiantes para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad el reconocer las emociones en los otros (ser empáticos), además de solicitar ayuda a los demás cuando se requiere, indicando una vez más un bajo nivel de sus componentes de regulación. En cuanto a la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico, sólo se observó una correlación significativa entre este último, medido a través del promedio académico final, y las interacciones sociales, lo cual sugiere que la menor interacción social con otros, mediante el establecimiento de límites, puede favorecer un mayor rendimiento académico.

Estrada (2010) realizó una investigación donde tuvo como objetivo analizar y describir el rendimiento académico, las causas de deserción y los cambios personales en la autoestima, la asertividad y el autocontrol, en estudiantes del Programa Cobertura con Equidad en la Universidad de San Buenaventura (U.S.B). Participaron 334 estudiantes colombianos del programa cobertura con equidad. El análisis del factor deserción partió de una población de 94 estudiantes que desertaron de la universidad. La muestra la constituyeron 42 desertores (44.68%), que respondieron la encuesta. El grupo restante 52 (55.31%), no logró ser contactado. Para el análisis de percepción sobre cambios personales, se trabajó con una muestra de 254, de los cuales 198 (77.95%), respondió la encuesta y 56

(22.04%), no lo hicieron. Para la muestra de los grupos focales se incluyeron a los desertores del programa, estudiantes activos y egresados de este mismo.

El rendimiento académico fue considerado de la nota mínima equivalente de 3.5 para permanecer en el programa de becas sugerido por la universidad. Se aplicaron cuestionarios para analizar la deserción, adaptación a la universidad y cambios personales como autoestima, autocontrol, asertividad y adaptabilidad, midiendo la percepción de los estudiantes frente a los cambios de estas variables, desde el ingreso a la universidad hasta la fecha de la evaluación. También se obtuvo información complementaria a partir del trabajo con grupos focales, a través de auto-reportes y entrevistas a informantes claves del programa.

Los grupos focales se desarrollaron con estudiantes que desertaron del programa, egresados y estudiantes activos. Los temas focales planteados fueron: “Hablemos de los cambios experimentados a nivel personal, después de haber tenido la oportunidad de estudiar por medio del programa cobertura con equidad”. “Conversemos respecto a los factores que consideran influyen en el rendimiento académico”, y por último, la pregunta focal en la deserción se planteó como “Dialoguemos un poco sobre los factores que los llevaría a desertar de la universidad, pero también que los retienen aquí”. En la guía de auto-reporte, se solicitó al estudiante que respondiera abiertamente a las preguntas. Se eligió trabajar con la entrevista semi-estructurada a informantes claves del programa, grabando las voces con previa autorización de las personas implicadas.

Se encontró que en los cambios personales que evidenciaron los estudiantes en su autoestima, asertividad y autocontrol, los resultados no son significativos en los cuestionarios, pero si en los grupos focales, tanto en los estudiantes activos, desertores como en los egresados. Igualmente, en los auto-reportes se evidenciaron cambios de algunos participantes y el reconocimiento de que al estar dentro de la universidad su ambiente es propicio para la transformación en su desarrollo personal y profesional, encontrando la posibilidad de relaciones interpersonales valiosas y de gran apoyo para el crecimiento

personal. Y por último, se encontró que la deserción se encuentra relacionada con la cuestión económica.

Una vez revisados los estudios con el propósito de analizar la relación entre las emociones y el rendimiento escolar, se observa que los aspectos emocionales (asertividad, competencias sociales, habilidades sociales) son de gran influencia como factores determinantes de la adaptación de los individuos a su entorno y mejora del rendimiento escolar, mientras que la falta de implementación de estrategias emocionales por parte de los estudiantes trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje. Por lo que es importante identificar los factores que inciden en el rendimiento/desempeño escolar de los alumnos, para crear mejores estrategias que impacten positivamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se verá reflejado en una mejora en la calidad educativa.

También, se ha podido observar que algunos resultados difieren de los obtenidos en esta investigación, debido a la utilización de instrumentos de medición, población utilizada y la metodología tan diversa que presentan los estudios y a la falta de consenso en cuanto a la definición operacional del constructo para referirse a la asertividad. Esta diversidad teórico-conceptual está suponiendo un obstáculo importante en el desarrollo de la psicología, ya que aunque se han realizado algunos estudios en los que los investigadores se plantean si estamos ante constructos diferentes, o bien, complementarios (Pena y Reppeto, 2008), no existe una definición operacional clara y consensuada del constructo.

Casi todos los estudios están enfocados a adolescentes y adultos y la mayoría no son realizados en población mexicana. Por esto, es importante seguir con esta línea de investigación en mexicanos y en edades tempranas para poder intervenir de manera oportuna mediante programas de entrenamiento.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

*“Para saber que sabemos lo que sabemos,
Y saber que no sabemos lo que no sabemos,
hay que tener cierto conocimiento”*

- Nicolás Copérnico -

3.1 Justificación y planteamiento del problema

Todos los seres humanos somos entes sociales, por lo que las interacciones con los demás son fundamentales y la conducta asertiva tiene un papel importante en las relaciones interpersonales.

En torno a esto, existen muchas investigaciones que demuestran los beneficios que la conducta asertiva determina, ya que el desarrollo sano de los individuos no sólo es considerado en términos físicos, sino también en su estabilidad emocional y psíquica e incluso se ha comprobado que la salud física se deteriora si el equilibrio mental se encuentra afectado de manera negativa (Ruíz, 2015).

La falta de asertividad lleva a tener un estilo de conducta agresiva o pasiva ocasionando una convivencia insana. Gálvez (1999) señala que los niños con problemas de conducta son menos asertivos que los niños sin problemas de conducta.

Actualmente se ha reportado que los problemas de convivencia escolar en México se han incrementado, a pesar de que desde años atrás se han iniciado movimientos sociales, pedagógicos y psicológicos que le dan gran importancia a las competencias sociales para promover la convivencia sana, pacífica y libre de violencia, así como la participación democrática y valoración de las diferencias en nuestra sociedad (Velásquez, 2005), por lo que es de suma importancia investigar

lo que está afectando a estos movimientos sociales para el logro de resultados esperados, es decir, una mejora en la convivencia escolar.

En el ambiente educativo de México, no solo la convivencia escolar es un tema de preocupación sino también el rendimiento escolar, ya que de acuerdo con los resultados de PLANEA realizados en 2017-2018, México ocupa el lugar 102 de 137 países, pero ha ocupado el 104, el 106 y el 109 desde que se tiene registro (INEE, 2019); no mostrando una mejora significativa.

La inadecuada convivencia escolar más el bajo rendimiento escolar puede estar provocando trastornos emocionales y conductuales, lo cual estaría provocando desde el nivel de educación básica hasta el nivel de educación superior, deserciones y rezagos educativos. La SEP (2017) refirió que el 20% de los estudiantes que ingresan a secundaria, el 36% que ingresan a bachillerato y el 29% que ingresan a licenciatura, abandonan sus estudios antes de concluirlos, es decir, que de cada 100 estudiantes de nivel primaria solo 22 estudiantes se gradúan; estos datos generan diversas inquietudes en el Sistema Educativo.

Dentro de la literatura, existen pocos estudios que están enfocados en estudiar la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar; algunos resultados reportan que poseer conductas asertivas mejora el rendimiento escolar (Arbona, McPherson, Nora, Pisecco & Poyrazli, 2002; Charbonneau & Nicol, 2002; Del Caño & Marugán, 2005; Furr, 2005; Hernández y Román, 2004; Martínez, Ochoa, Palacio y Tirado, 2006).

De ahí partió la inquietud e interés por estudiar la relación entre estas variables y conocer si el aprender a manejar situaciones escolares desde conductas asertivas podría favorecer el rendimiento escolar. Se pretende que los resultados del presente estudio puedan ser de utilidad para futuras investigaciones para la construcción, el diseño y la aplicación de programas o talleres de entrenamiento que promuevan las conductas asertivas desde la etapa infantil y no esperar hasta la vida adulta, para así mejorar la convivencia escolar y el nivel educativo en México, y ampliarlo a otros contextos como el familiar y social.

Además de beneficiar la salud biopsicosocial y el éxito en el transcurso de su vida (Contini De González y Lacunza, 2011).

3.2 Pregunta de investigación

¿Existe relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar de alumnos que cursan su educación en escuela pública y privada?

3.3 Objetivo general

Identificar la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar en alumnos de primaria de dos subsistemas educativos.

3.4 Objetivos específicos:

- Conocer el nivel de conducta asertiva en alumnos por subsistema educativo.
- Conocer el rendimiento escolar en alumnos por subsistema educativo.
- Comparar la conducta asertiva y el rendimiento escolar de los alumnos por subsistema educativo.
- Comparar los estilos de conducta (agresivo, pasivo y asertivo) en los alumnos por subsistema educativo.
- Determinar si existen diferencias entre sexo en el nivel de conducta asertiva y el rendimiento escolar de los alumnos por subsistema educativo.
- Identificar si existe diferencia en la conducta asertiva y el rendimiento escolar respecto al grado escolar de los alumnos por subsistema educativo.

3.5 Variables

Conducta asertiva

Definición conceptual: habilidad para expresar sentimientos y preferencias cuando las sentimos sin incomodar a los otros. Y ejercer nuestros propios derechos sin violar los de los demás (Lara y Silva, 2002).

Definición operacional: puntaje obtenido en la ECAN (Lara y Silva, 2002) que determine asertividad.

Rendimiento escolar

Definición conceptual: nivel alcanzado por los alumnos en el logro de los objetivos programáticos previstos, y que puede ser medido mediante la realización de actividades de evaluación y presentado de manera cuantitativa (Estrada, 2011).

Definición operacional: promedio final obtenido en las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia y formación cívica y ética, en el último ciclo escolar (2017-2018).

El nivel de desempeño escolar y la escala de calificación, se consideró con base en el Artículo 8 (Véase Tabla 2) del Acuerdo número 648 por el que se establecen Normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (SEP, 2012).

Tabla 2.

Niveles de desempeño y escala de calificaciones en Educación Primaria (SEP, 2012).

Nivel de desempeño	Colaboración requerida por parte de la familia, docentes y directivos	Referencia numérica
Destacado	Para conservar este nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
Satisfactorio	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	8 o 9
Suficiente	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	6 o 7
Insuficiente	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

3.6 Tipo y diseño de estudio

Se llevó a cabo un estudio no experimental ya que no se manipularon variables; de corte transversal, dado que la recopilación de los datos se realizó en un solo momento de la investigación (Baptista, Fernández y Hernández, 2014); y de corte comparativo-descriptivo, ya que se recolectaron datos en dos muestras con el propósito de observar el comportamiento de una variable, tratando de controlar estadísticamente otras variables que se consideró pudieran afectar la variable estudiada (variable dependiente) (Alarcón, 1991; Reyes y Sánchez, 1996).

3.7 Criterios de inclusión

- Tener de 8 a 13 años de edad.
- Participación voluntaria.
- Pertenecer al grupo determinado como “A”.

3.8 Criterios de exclusión

- Tener menos de 8 años de edad.
- No querer participar en el estudio.
- No requerir apoyo, ni tener necesidades educativas especiales.

3.9 Muestra y participantes

Se empleó una muestra por conveniencia, de grupos intactos, no probabilística de tipo intencional, porque la elección de los sujetos no dependió de la probabilidad (Battaglia, 2008; Hernández-Sampieri et al., 2013; Johnson, 2014). Se conformó por alumnos escolarizados del Estado de Hidalgo que cursaban el nivel primaria de dos subsistemas educativos (público y privado).

El tamaño total de la muestra fue de 242 alumnos de ambos sexos (Véase Figura 1), de los cuales 128 eran mujeres (53%) y 114 hombres (47%).

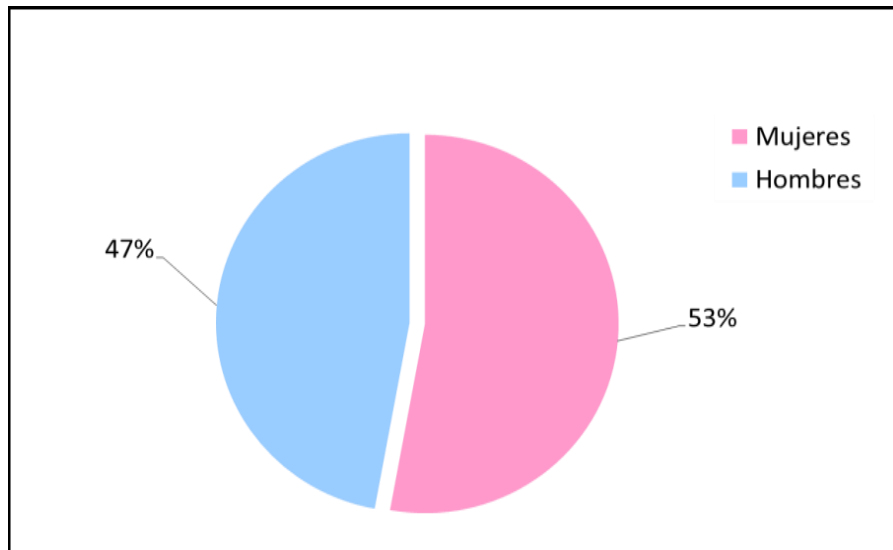


Figura 1. Distribución de la muestra por sexo.

De la modalidad pública participaron 122 alumnos, de los cuales 72 eran mujeres (60%) y 48 hombres (40%) de nivel socioeconómico medio-bajo. Y de la modalidad privada 120 alumnos, de los cuales 56 eran mujeres (46%) y 66 hombres (54%) (Véase Figura 2), de nivel socioeconómico alto-medio.

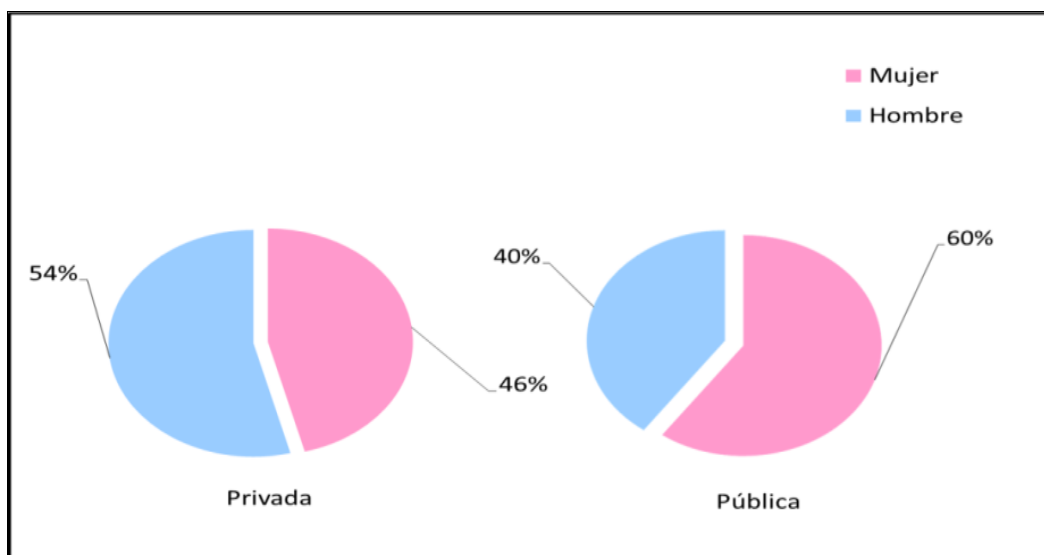


Figura 2. Distribución de la muestra por sexo y subsistema educativo.

El rango de edad fue de 8 a 13 años, pero la mayoría de los alumnos en ambas escuelas tenían 10 años ($M= 10.04$, $DS=1.25$), (Véase Tabla 3). La elección del rango de edad de los participantes se realizó en función de los parámetros establecidos por la escala utilizada.

Tabla 3.

Distribución de la muestra en función de la edad.

Edad	Privada		Pública	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
8 años	19	15.6%	12	10%
9 años	25	20.5%	29	24.2%
10 años	38	31.1%	31	25.8%
11 años	31	25.4%	22	18.3%
12 años	9	7.4%	24	20%
13 años	0	0%	2	1.7%

Los participantes cursaban diferentes grados escolares, de 3° a 6° (Véase Tabla 4). Se observa que en la escuela privada existe una diferencia mínima en el número de alumnos por grado escolar y en la escuela pública era mayor el número de alumnos en sexto grado.

Tabla 4.

Distribución de la muestra por grado escolar.

Grado escolar	Privada		Pública	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Tercero	31	25.4%	29	24.2%
Cuarto	33	27%	28	23.3%
Quinto	30	24.6%	29	24.2%
Sexto	28	23%	34	28.3%

3.10 Instrumento

La versión original de la “Children Assertive Behaviour Scale” (ECAN, por sus siglas en español, Escala de Conducta Aserativa en Niños) fue creada por Flynn & Michelson (1978). Tiempo después Michelson y Wood (1981) realizaron la adaptación española de la ECAN, con una confiabilidad interna interjueces de 89 a 96% con una media de 94%, la cual fue estandarizada a población mexicana por Lara y Silva (2002), trabajando con 1467 niños y adolescentes entre 9 y 17 años de edad. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .80. Realizaron un análisis factorial y un análisis discriminativo de los reactivos, de los cuales todos resultaron significativos (.05). Los autores obtuvieron las nuevas normas mediante el procedimiento de cálculo de cuartiles para la calificación de la Escala de Aserividad para niños de Michelson y Wood.

Se utilizó la escala estandarizada por Lara y Silva (Véase Anexo 1), la cual consta de 27 reactivos relacionados con conducta asertiva, agrupados en: empatía, dar y recibir cumplidos o quejas, iniciar conversaciones y hacer peticiones. Incluye una hoja de respuestas (Véase Anexo 2). Esta escala se agrupa en dos factores, el factor 1: agrupa los reactivos que exploran el componente de expresar sentimientos positivos y negativos, dar y recibir cumplidos, y hacer y recibir críticas. El factor 2: se refiere a sentimientos de culpa y enojo.

Para la calificación se utiliza una escala con medición tipo Likert (Véase Anexo 3), con cinco opciones de respuesta. Cada respuesta se ubica en un estilo de conducta, donde 1 es la respuesta asertiva, 2 es la menos pasiva, 3 es la más pasiva, 4 es la menos agresiva y 5 es la más agresiva. La calificación bruta se obtiene sumando los puntajes de todos los reactivos. Un puntaje de 0 a 42 puntos denomina “asertividad”, de 43 y 46 “menos pasivo”, de 47 a 50 “más pasivo”, de 51 a 57 “menos agresivo” y de 58 a 135 más agresivo.

Esta escala es de puntuación inversa (Véase Tabla 5), es decir entre menor sea el puntaje más asertiva es la persona y mientras mayor sea el puntaje es más agresiva.

Tabla 5.

Normas de calificación de la ECAN.

Puntuación por respuesta	Estilo de conducta	Puntuación bruta
1	Asertivo	0-42
2	Menos pasivo	43-46
3	Más pasivo	47-50
4	Menos agresivo	51-57
5	Más agresivo	58-135

La escala permite clasificar tres estilos de conducta:

a) El estilo asertivo, se caracteriza por el respeto a los derechos propios y a los de los demás; entre mayor conducta asertiva tienen los niños, alcanzan mejor competencia social, creatividad y desarrollo cognitivo.

b) El estilo pasivo, se caracteriza por indefensión, sometimiento y culpa, en general conductas que impiden defender los derechos propios e implican aceptar todo lo que se les pida; tiene la ventaja de que no se recibe el rechazo directo de los demás, pero la desventaja es que los demás se aprovechan de la persona.

c) El estilo agresivo, donde la conducta se caracteriza por peleas, acusaciones y amenazas, en general todas aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tomarlos en cuenta; la persona agresiva tiene la ventaja de no ser víctima de otras personas, pero la desventaja es que con esa conducta la gente empieza a aislarla.

3.11 Escenario

La aplicación de la ECAN, se llevó a cabo en salones asignados por las autoridades de las dos escuelas primarias que participaron (pública y privada), en tal cuestión, se sugirieron espacios cómodos, libres de factores distractores y con mobiliario para poder escribir.

Ambos subsistemas educativos pertenecían a la misma zona escolar y trabajaban con el Plan de estudios 2011 de Educación Básica de la SEP.

3.12 Procedimiento

Se gestionó con las autoridades escolares el permiso correspondiente para llevar a cabo la presente investigación. Se presentó una Carta de Consentimiento Informado que describía el objetivo de la investigación, la logística y requerimientos para realizar el estudio. Una vez autorizado por los directivos y padres de familia, se programó la calendarización para la aplicación de los instrumentos.

Se aseguró con las docentes titulares de los grupos que participarían en el estudio, que todos los alumnos pudieran leer las instrucciones y reactivos del instrumento. Así mismo, se preguntó el número de alumnos por grupo para llevar los instrumentos y hojas de respuestas necesarias.

Se procedió a la aplicación autoadministrada del instrumento de manera grupal, en los salones de clases y durante los horarios establecidos.

Antes de comenzar se estableció el rapport, se solicitó la participación de manera voluntaria para contestar el cuestionario, y se explicó que no involucraba conocimientos académicos ni obtención de alguna calificación escolar, por lo que se les pidió expresar con sinceridad su opinión sobre su forma de actuar en una situación dada y no marcar las respuestas al azar o más de una.

Se leyeron detenidamente las instrucciones del instrumento a los alumnos y se les pidió que expresarán o preguntaran cualquier duda que les surgiera. Se les garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato a los participantes.

Se solicitó a los niños que empezaran a contestar el cuestionario y se fue verificando de manera discreta que registraran sus respuestas de manera correcta. El titular de grupo estuvo presente durante la aplicación. Después de la aplicación del instrumento se recogió todo el material y se les agradeció su cooperación. Posteriormente se le agradeció al director y se agendó una nueva cita para la obtención de las calificaciones finales de los niños sometidos a estudio de las asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, artísticas y educación física, del curso escolar pasado (2017-2018).

Se obtuvo el promedio final de cada estudiante eliminando las calificaciones de las materias de artísticas y educación física, ya que se observó que eran materias con promedios altos (9 y 10) que subían artificialmente el promedio final. También se tomó en consideración que PLANEA no evalúa esas materias.

Al calificar las respuestas de los cuestionarios y analizar los datos con el promedio final, se elaboró un informe de los resultados para cada escuela, donde se mencionó el estilo de conducta asertiva predominante, el porcentaje de cada estilo de conducta de toda la muestra y por grado escolar, y se les entregó de manera escrita un resumen de las características de cada estilo de conducta (asertivo, pasivo y agresivo). Finalmente se les invitó a que promovieran la conducta asertiva con una serie de recomendaciones (juegos cooperativos) que se les proporcionaron, así como un listado de los beneficios de poseer conductas asertivas y las consecuencias de no poseerlas.

RESULTADOS

Se realizó el análisis de los datos utilizando el paquete Estadístico SPSS para Windows (Versión 15). Se empleó estadística descriptiva (Frecuencias, Medias y Desviación Estándar) y estadística inferencial (Prueba *t* de Student para muestras independientes, ANOVA y Prueba de Correlación de Pearson), para procesar la información.

Al comparar el nivel de la conducta asertiva de la escuela privada ($M=52.66$; $DS=19.22$) y de la escuela pública ($M=53.46$; $DS= 13.35$), se observó que en ambas escuelas la puntuación fue similar (Véase Figura 3), ya que difieren por un punto porcentual, ubicándolos según la ECAN como alumnos “menos agresivos”.

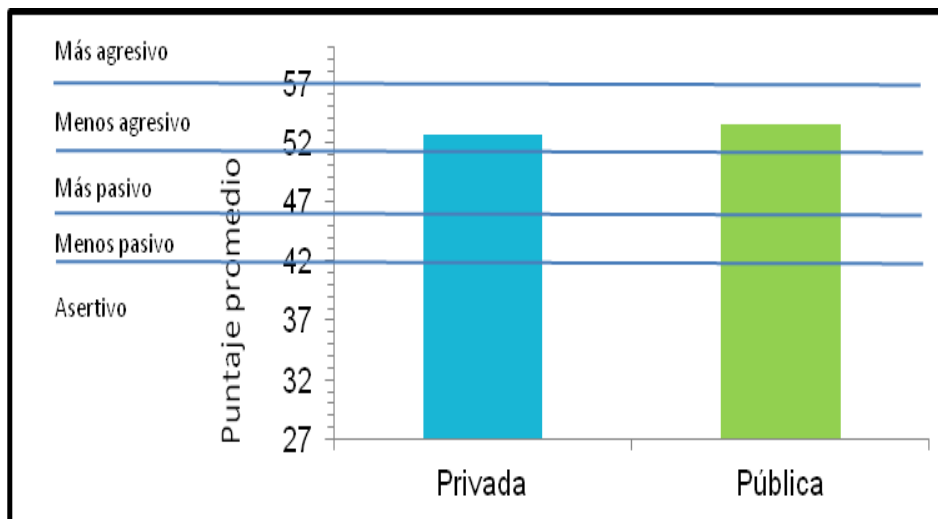


Figura 3. Nivel de conducta asertiva por subsistema educativo.

Para obtener el rendimiento escolar global se aplicó la Prueba *t* de Student (Véase Tabla 6). El rendimiento escolar de la escuela privada ($M= 8.77$) fue mejor que el de la escuela pública ($M= 8.18$), pues se observaron resultados estadísticamente significativos $p < .000$ ($gl= 240$, $t=6.257$).

Tabla 6.

Rendimiento escolar por subsistema educativo.

	Pública (<i>M</i>)	Privada (<i>M</i>)	Levene	<i>t</i> Student	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Rendimiento escolar	8.18	8.77	.205	6.257	240	.000

Para identificar la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar en alumnos de ambos subsistemas educativos, se aplicó la Prueba de Correlación de Pearson, la que arrojó una correlación estadísticamente significativa $p < .000$ (Véase Tabla 7). Esto indica que a mayor nivel de conducta asertiva presentada por el alumno, el rendimiento escolar se incrementa.

Tabla 7.

Relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar.

	Rendimiento escolar
Escala de Conducta Asertiva para niños	-.323**
Nivel de la Correlación	.000

Al comparar los estilos de conducta de los alumnos entre ambos subsistemas educativos, se observó que en la escuela privada la mayoría de los niños se ubica en un estilo de conducta “asertivo” y en la escuela pública en un estilo de conducta “agresivo” (Véase Figura 4). Sin embargo, cabe resaltar que los alumnos de la escuela pública en un mayor porcentaje que en la escuela privada son agresivos y pasivos.

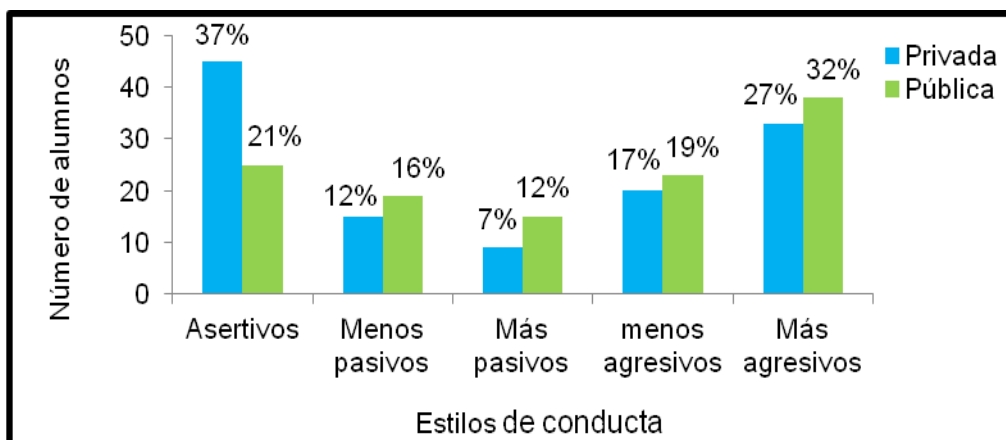


Figura 4. Comparación de los estilos de conducta por subsistema educativo.

Con respecto a la conducta asertiva comparada por sexo y subsistema educativo (Véase Tabla 8), los resultados fueron significativos a favor de las mujeres de escuela privada ($M=42.88$; $DS=11.544$) y en los hombres de escuela pública ($M=55.88$; $DS=12.423$), ya que se observa mayor nivel de asertividad.

Tabla 8.

Nivel de conducta asertiva por sexo y subsistema educativo.

Sexo	Modalidad educativa	<i>M</i>	<i>DS</i>
Hombre	Privada	60.95	20.568
	Pública	55.88	12.423
		58.82	17.717
Mujer	Privada	42.88	11.544
	Pública	51.85	13.793
		47.92	13.566

Por otro lado, en cuanto al rendimiento escolar comparado por sexo se muestran resultados significativos a favor de los hombres ($M=8.56$; $DS=.6912$) y mujeres ($M=9.03$; $DS=.5223$) de escuela privada (Véase Tabla 9), quienes presentaron mejor rendimiento escolar.

Tabla 9.

Rendimiento escolar por sexo de acuerdo al subsistema educativo.

Sexo	Modalidad educativa	M	DS
Hombre	Privada	8.561	.6912
	Pública	8.021	.8079
		8.333	.7861
Mujer	Privada	9.032	.5223
	Pública	8.299	.7801
		8.620	.7693

También se observa que los alumnos de ambos sexos y subsistemas educativos obtuvieron un rendimiento escolar calificado como “satisfactorio” según los niveles de desempeño y escala de calificaciones en educación primaria establecida por la SEP.

Al realizarse la asociación del nivel de rendimiento escolar y el estilo de conducta “asertivo” por modalidad educativa (Véase Figura 5), se observó que la mayoría de los alumnos de ambos subsistemas educativos tenían un rendimiento escolar “satisfactorio”, por lo que dicho nivel puede estar relacionado con el estilo de conducta “asertivo”.

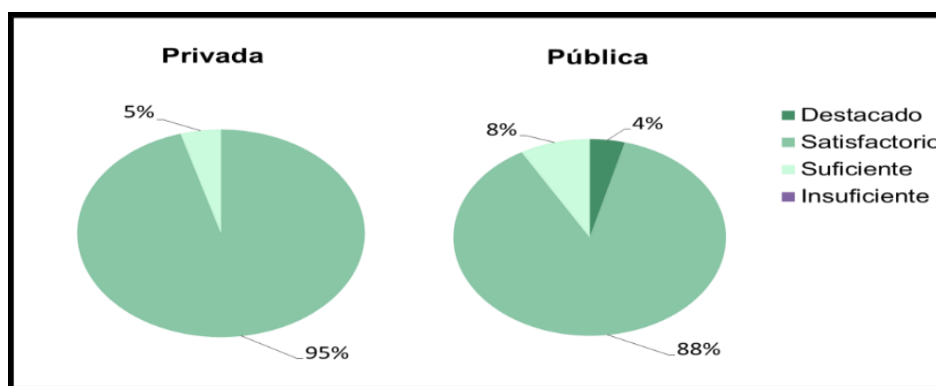


Figura 5. Relación del estilo de conducta asertiva y rendimiento escolar por subsistema educativo.

De forma general, respecto a la conducta asertiva por sexo en la muestra total sin comparar el subsistema educativo (Véase Tabla 10), se obtuvo diferencias significativas $p < .000$ ($gI=210.70$, $t=5.32$), a favor de las mujeres ($M=47.92$; $DS=17.717$). En función del rendimiento escolar por sexo sin comparar los subsistemas educativos, se obtuvo un $p < .005$ ($gI=240$, $t= 2.859$), mostrando también una diferencia significativa a favor de las mujeres ($M=8.62$; $DS=.693$). En resumen, las mujeres tienen mayor nivel de conducta asertiva y rendimiento escolar en comparación con los hombres.

Tabla 10.

Comparación del nivel de conducta asertiva y rendimiento escolar por sexo en toda la muestra.

	Sexo	M	DS
Conducta asertiva	Hombre	58.82	16.548
	Mujer	47.92	17.717
Rendimiento escolar	Hombre	8.333	.7861
	Mujer	8.620	.693

Para comparar el rendimiento escolar y la conducta asertiva por grado escolar y subsistema educativo, se utilizó ANOVA de un factor. Los resultados del rendimiento escolar por grado (Véase Figura 6) indican que en la escuela privada el rendimiento escolar disminuye en quinto y sexto grado. En la escuela pública va incrementando a medida que van pasando de un grado escolar a otro y en sexto disminuye. Sin embargo, las variaciones no son significativas ya que fluctúa de uno a tres grados porcentuales.

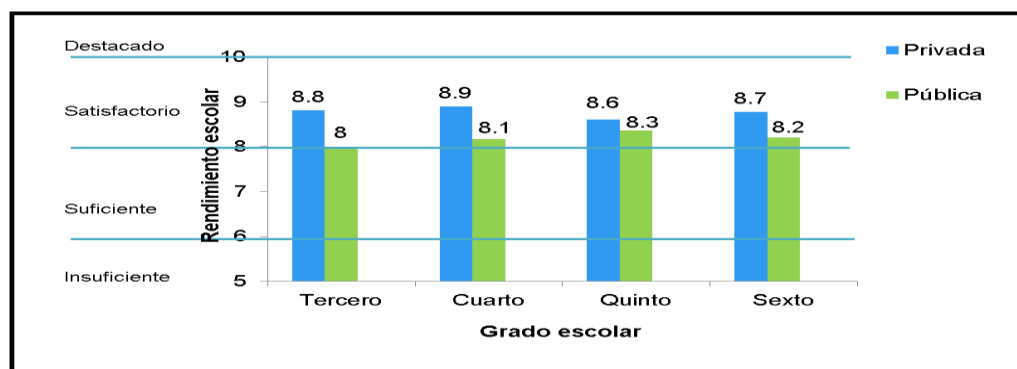


Figura 6. Rendimiento escolar global por grado escolar y subsistema

Por otro lado, respecto al nivel de conducta asertiva por grado escolar (Véase Figura 7), se identificó que los grados de tercero y quinto de la escuela privada mantienen un estilo agresivo, mientras que cuarto y sexto un estilo más pasivo. En la escuela pública tercer grado tiene un estilo agresivo, en cuarto grado aumenta a un estilo más agresivo y en quinto y sexto grado mantienen un estilo más pasivo.

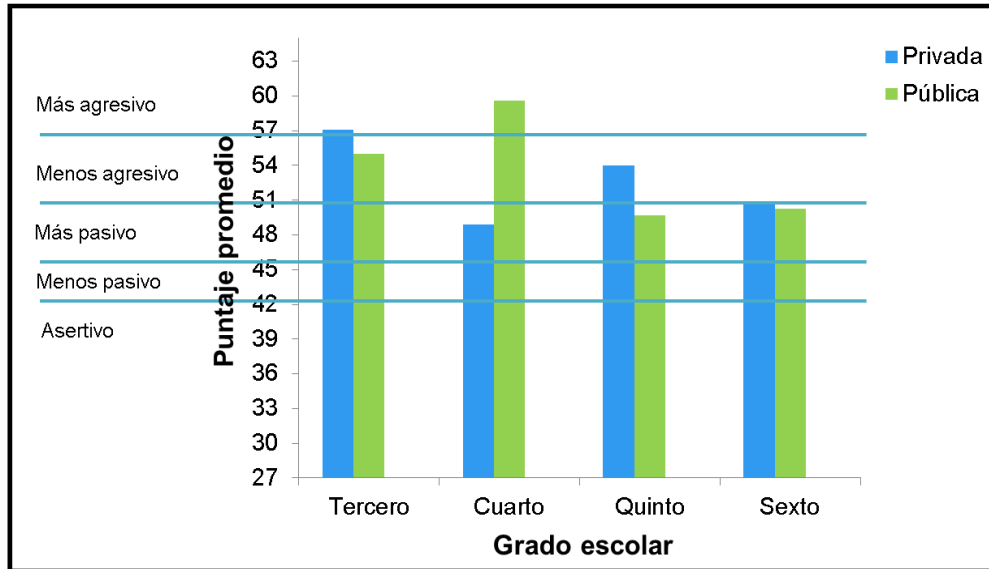


Figura 7. Nivel de conducta asertiva por grado escolar y subsistema educativo.

Los resultados permitieron observar que a medida que los alumnos van pasando de un grado escolar a otro la conducta asertiva no aumenta. En relación a los dos estilos de conducta opuestos, que son pasividad y agresividad, es de gran interés analizar las causas que pudieran estar matizando estos dos estilos. Así como los efectos de los estilos de conducta que presentan los alumnos en función de su nivel de rendimiento escolar. Estos resultados se analizan a mayor profundidad en la discusión.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tanto el rendimiento escolar como la asertividad son áreas de interés para las instituciones educativas, para los docentes y padres de familia. La presente investigación se enfocó en el contexto educativo, ya que las escuelas, y principalmente el aula, son marcos institucionales de socialización, interacción e integración de los niños, fuera del contexto familiar. Además de que podrían estar relacionados con el éxito en el transcurso de la vida de las personas. El propósito de este estudio fue identificar si la conducta asertiva favorecía el rendimiento escolar y si la modalidad educativa influía en ello.

La conducta asertiva es determinante para el desarrollo de estrategias expresivas y comunicativas que permiten un apropiado manejo interpersonal mejorando las relaciones de grupo para una adecuada convivencia (Araki et al., 2008; Duarte, Osés y Pinto, 2016), brinda la posibilidad de entender las consecuencias de la conducta y la resolución de problemas (Charbonneau & Nicol, 2002). También funciona como una herramienta para el logro de objetivos y metas, lo cual impacta en el éxito del estilo de afrontamiento ante la complejidad de la vida, favoreciendo el desarrollo personal y humano (Nápoles, 2012).

Debido a la importancia de la conducta asertiva, esta debe desarrollarse desde la infancia y no esperar hasta la vida adulta, dado que puede tener un impacto positivo en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Charbonneau & Nicol, 2002) como se observó en este trabajo de investigación.

De acuerdo con lo declarado por Backhoff (2018), Consejero Presidente del INEE, el rendimiento escolar es de gran interés para el país ya que México no ocupa uno de los primeros lugares en la prueba PLANEA, mencionando que para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017), mejorar el rendimiento escolar ayudará a que los estudiantes logren mayor éxito en el transcurso de su vida. Para las instituciones educativas, abatir el bajo rendimiento de los estudiantes mejorará el desempeño de todo el sistema.

Mientras que para los países en desarrollo, entre los cuales se encuentra México, lograr que todos sus estudiantes adquieran las competencias mínimas mejorará su Producto Interno Bruto (PIB) de manera significativa (OCDE, 2017).

En el sistema educativo, encontramos dos subsistemas educativos: público y privado. En la presente investigación se comparó el estilo de conducta de cada subsistema educativo y se identificó en ambos subsistemas un estilo de conducta “Menos agresivo”.

Es probable que la conducta de los alumnos dentro del ambiente escolar, sea destructiva e inapropiada, pasen por encima del otro para obtener la atención deseada, se aferren a su punto de vista, presenten problemas de interacción con los demás, griten, no escuchen, interrumpen cuando alguien está hablando para que puedan expresarse, tengan baja tolerancia a la frustración, sean impacientes, no respeten turnos, no sigan indicaciones, reten los conocimientos del docente, piensen que sus ideas son más importantes que otras y esto impacte de manera negativa en su rendimiento escolar ya que no trabajan de forma colaborativa, cerrándose a las retroalimentaciones constructivas, no corrigiendo sus errores, ni aceptando sus áreas de oportunidad y así evitando el aprendizaje entre pares.

Otras investigaciones han encontrado que la mayoría de los alumnos con un estilo de conducta agresivo reaccionan de esta manera como una forma de defender sus derechos al creer que violan los suyos, ya que las conductas agresivas se van desarrollando paralelamente a su instinto de supervivencia, como una forma de defenderse contra un medio, que generalmente, lo perciben como hostil (Allende, 2015; Del Caño & Marugán, 2005), por lo que esta conducta recibe reforzamiento positivo por cuestiones educacionales o culturales (Pavón, 1994). De igual forma, esto refleja que no han aprendido a negociar o conciliar sus propios puntos de vista con los de otras personas de manera pacífica.

Sin embargo, a pesar de ser funcional para ellos el estilo agresivo, no es una forma sana de interacción. Por lo que sería de suma importancia poder observar las conductas de estos alumnos y modelar la asertividad, para no seguir

umentando los niveles de agresión entre pares. La OCDE (2017) reportó que México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica, ya que este comportamiento ha afectado a 18,781,875 alumnos de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. El 40.24 % de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25.35 % haber recibido insultos y amenazas; 17 % ha sido golpeado y 44.47 % dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y a través de las redes sociales.

El bullying según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), es violencia, con todas sus formas y características. Pero este, se caracteriza por la presencia de una o más conductas de hostigamiento de forma deliberada, el proceso es frecuente y continuado en el tiempo, el maltrato verbal y modal es dirigido a un niño en específico por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño (Oñate y Piñuel, 2005, citados en Garaigordobil y Oñederra, 2010). A diferencia del estilo de conducta agresivo, que se emplea para defender a como dé lugar el propio punto de vista, sin la intención premeditada de hacer daño a una persona en específico.

Sin embargo, la falta de control de un estilo de conducta agresivo, y el silencio de quienes tienen un estilo pasivo al grado de pasar desapercibidos, pueden dar pauta a la aparición del bullying escolar (Cerezo, 2006; Gumpel y Meadan, 2000) y tener consecuencias negativas en su desempeño académico. Los padres llegan a considerar las conductas agresivas como comportamientos típicos de la edad (Pedreira, Rodríguez y Seoane, 2006), pero el profesor llega a no tolerar dicho comportamiento dentro del aula, sin identificar que la necesidad del alumno es orientarlo hacia un estilo más conciliador y respetuoso hacia los demás cuando difieren con sus ideas. Y, dado que los alumnos con un estilo pasivo no externan sus desacuerdos, el profesor asume que no tienen más que opinar.

Además, quienes tienen el estilo de conducta pasiva, en contraste con el estilo agresivo, no defienden sus derechos, son personas demasiado

complacientes con los demás porque temen ofenderlos, permitiendo que los demás los dominen porque en general creen que ellos tienen la razón (Gutiérrez, 1994). Es posible que los alumnos con este estilo, no externen sus dudas, ni cuestionen los modelos de aprendizaje por temor a que el docente se ofenda, no participen por miedo a equivocarse, no se esfuercen por ser escuchados, se mantengan invisibles, acepten todas las propuestas e indicaciones que se les brinden sin cuestionar o valorar si son las mejores opciones, presenten problemas de interacción al ser inhibidos y no saber qué hacer ante situaciones escolares, aceptando lo que el otro quiere y decide. Por lo tanto, los alumnos con estas características no son asertivos.

Parece que quienes presentan este estilo de conducta, están tratando de evitar conflictos con otros (Gálvez, 1999), pero no es un estilo adecuado y sano, ya que limitan su aprendizaje al minimizar su juicio y criterio, con la probabilidad de ser pasivos en la búsqueda del conocimiento escolar.

En oposición, al estilo de conducta agresivo y pasivo, se encuentra el estilo de conducta asertivo, quienes son personas honestas, francas, respetuosas y libres de expresar sus sentimientos, opiniones y preferencias (Jakubowsky, 1979). Es muy probable que quienes presentan este tipo de conducta participen activamente en clase, cuestionen los métodos y estrategias de aprendizajes de forma respetuosa, aporten ideas y sugerencias de aprendizaje, respeten turnos, practiquen la escucha activa, sus relaciones interpersonales sean sanas, apoyen a sus compañeros, logren sus objetivos con facilidad sin perjudicar al otro, entre otras características más. Estas conductas, brindan beneficios positivos en el rendimiento escolar ya que el trabajo colaborativo entre pares tiene efectos positivos en el aprendizaje, además de que amplían su acervo escolar por cuenta propia.

Por tanto, resulta conveniente analizar lo que pudiera estar propiciando que un estilo de conducta predomine más que otro en los distintos subsistemas educativos. Comparando los estilos de conducta que mide la ECAN, en la escuela privada predominó el estilo asertivo y en la pública el estilo agresivo, seguido del

estilo pasivo, demostrando que hay mayor probabilidad de que el subsistema educativo influya en el desarrollo de la capacidad de mostrar una conducta asertiva. Respecto a esto algunos autores mencionan que en la gran mayoría de los casos dependerá del contexto cultural en el que se desarrolle el individuo, así como de otras variables personales y situacionales, que pueden hacer que una conducta apropiada en una situación no lo sea en otra (Díaz-Loving y Flores, 2002).

Además del contexto cultural, factores como el entorno familiar y escolar, influyen en la posibilidad de la adquisición de algún estilo de conducta, así como factores personales, sociales y emocionales del alumno en su interacción con pares y profesor (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Flores, Cortés y Góngora, 2008).

Es probable que pudieran estar interfiriendo otros aspectos en la asertividad de los estudiantes, tales como: a) la cantidad de alumnos, ya que en escuelas privadas cuentan con menor demanda que las escuelas públicas, brindando así, mayor control en su convivencia y relaciones interpersonales; y, b) los recursos económicos, que influyen en el sentido de que las escuelas privadas por ser una modalidad de paga cuentan con mayor capital, brindando mayores oportunidades, como salidas a museos, parques recreativos, exposiciones, eventos sociales y culturales, materias extracurriculares y talleres, los cuales fortalecen los aprendizajes, el desarrollo de la disciplina y la formación de grupos estrechos, permitiendo una mejor convivencia entre pares, la adquisición de habilidades de organización, cooperativas y trabajo en equipo. Además, estas actividades pudieran estar minimizando el nivel de estrés de los alumnos.

En este sentido, se debe señalar que también el menor número de alumnos por aula permite tener mayor atención y control sobre los estudiantes tanto sobre su conducta como en su aprendizaje. Algunos estudios demuestran que las escuelas con menor número de alumnos y en comunidades pequeñas, los niños son más asertivos que los alumnos donde asisten a escuelas con mayor número de alumnos (Álvarez et al., 2015; Estrada et al., 2012).

Los resultados encontrados respecto al rendimiento escolar de la escuela privada fueron mejores que los de la escuela pública, lo que puede deberse a que el subsistema privado como anteriormente se mencionó, cuenta con mayor nivel socioeconómico teniendo la posibilidad de contar con mayores herramientas que favorecen el aprendizaje, tales como materiales didácticos, bibliotecas con un alto acervo bibliográfico, computadora por alumno, proyectores, audiovisuales, grabadoras, entre otros. Aunque también pudiera estar influenciando el nivel de estudio de los padres ya que la mayoría son profesionistas, lo que permite un mejor apoyo académico en tareas. En cuanto al trabajo que tienen que realizar en casa, estos alumnos tienen mayores posibilidades de tener aparatos tecnológicos como computadoras, celulares, tabletas e internet, con lo que los niños pueden reforzar sus aprendizajes o la búsqueda de información para la realización de sus tareas, teniendo mayor probabilidad de adquirir un rendimiento escolar favorable.

Es importante mencionar que ambos subsistemas se rigen bajo el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 de la Secretaría de Educación Pública, el cual maneja una serie de principios pedagógicos, entre ellos, el principio cuatro, que podría estar relacionado con la conducta asertiva, dado que sostiene que el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, orientando las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Para ello, es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando la inclusión, la definición de metas comunes, el favorecimiento del liderazgo compartido, permitir el intercambio de recursos, el desarrollo del sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y su realización en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real.

Sería conveniente investigar acerca de lo que está pasando en el aula. Ya que ambas modalidades educativas deben favorecer el trabajo colaborativo y manejan libros de textos que proponen el trabajo en pares y en equipo, como la realización de debates, el compartir puntos de vista, la retroalimentación, la toma de decisiones, resolución de conflictos, etc., lo cual debería estar promoviendo la

asertividad. Sin embargo, la incidencia del estilo agresivo y pasivo es mayor que el asertivo en ambos escenarios.

También es importante saber si los docentes llevan a cabo los principios pedagógicos y las consignas que sugieren los libros de texto, o no las realizan como una forma de ahorrar tiempo. Y si las llevan a cabo, verificar si las realizan de forma adecuada, si intervienen los docentes como mediadores y lo más importante, si fungen como modelo para los alumnos, ya que se espera que los docentes también participen y encaucen el estilo asertivo tomando en cuenta los procesos de aprendizaje que sustenta la Teoría Social del Aprendizaje.

Considerando que existe relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar de los alumnos, con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, también, existen otros datos que documentan que a mayor nivel de conducta asertiva, el rendimiento escolar incrementa y el déficit asertivo puede actuar como una variable predisponente hacia el fracaso escolar, ya que dificulta al alumno las interacciones con profesores y compañeros (Arbona et al., 2002; Charbonneau & Nicol, 2002; Hernández y Román, 2004; Del Caño & Marugán, 2005; Furr, 2005; Martínez et al., 2006). También, se ha encontrado que a nivel nacional y en todos tipos de escuela, un clima favorable de participación y respeto en el aula se asocian con el logro de los aprendizajes en los alumnos (Carbonero et al., 2012; Chong, 2017; Estrada, 2010; Gaeta y López, 2013).

En contraste, otras investigaciones muestran resultados diferentes, negando una relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar (Araki et al., 2008; Caso y Hernández, 2007; Codoche, 2007; Delgado et al., 2005; García 2010; Ramírez, 2005). La disparidad entre resultados puede ser causa de la utilización de instrumentos de medición de las variables, población utilizada (edad, ubicación geográfica, cultura, sexo, subsistema educativo, entre otros), la metodología utilizada e incluso la falta de consenso en la definición de los conceptos de asertividad y rendimiento escolar. Esto connota que el tema de investigación es muy extenso y puede abarcar mucho más de lo ya planteado y para ello es de suma importancia seguir con esta línea de investigación

centrándose en la población mexicana y desde edades tempranas para poder aplicar medidas de prevención e intervención de manera oportuna mediante programas de entrenamiento.

Por otro lado, el sexo es considerado como una determinante de la conducta asertiva. Anteriormente la asertividad era tratada más como una característica masculina, y la asertividad no había sido mantenida en las mujeres porque normativamente dicha conducta era considerada inapropiada (Jakubowski-Spector, 1973).

En la presente investigación las niñas de escuela privada y los niños de escuela pública presentaron mayor nivel de conducta asertiva. Al realizar la comparación de toda la muestra, las niñas se perciben como individuos más asertivos que los niños, coincidiendo con diversos estudios (Del Prette y Del Prette, 2014; Duarte et al., 2016; Flores et al., 2008; Osés y Quintal, 2007). Esto puede ser una consideración promovida en gran medida por la cultura, estilos de crianza y por las condiciones socioeconómicas que, a su vez, influyen en las creencias de los padres acerca de las conductas y actitudes que consideran apropiado enseñar a sus hijos (Castillo y Cortés, 2007). En el caso de las mujeres, se les asignan roles relacionados al hogar, sensibilidad, afecto y meticulosidad; mientras que al hombre, se le ubica en un plano más abierto y social, con características asociadas a la fuerza, agresividad, emprendimiento, desorden. Dichas conductas etiquetadas son aceptadas socialmente e influyen directamente en el comportamiento (Carbonero et al., 2012; Estrada et al., 2012; Loureiro et al., 2013).

En cuanto a la edad, existen investigaciones que reportan que la conducta asertiva se aprende con la edad, por lo que entre mayor edad tiene un niño adquirirá mayor nivel de conducta asertiva, ya que se espera que la conciencia de las personas sobre su conducta vaya incrementándose conforme el paso de los años (Del Prette y Del Prette, 2014; Carlson y Kagan, 1975). Resultados similares indican que a medida que la persona crece y aumenta su nivel de escolaridad y/o edad es más asertivo (Alonso y Navazo; 2002; Díaz-Loving y Flores, 2002). En

esta investigación los resultados en cuanto a mayor asertividad por grado escolar y en función de la edad, no arrojaron ningún dato significativo.

Con lo anterior mencionado, se puede inferir que la contribución de la asertividad en la adaptación escolar y social, puede provocar un aumento de la motivación intrínseca del estudiante para realizar el trabajo escolar, un adecuado uso de sus emociones y sentimientos, el aprendizaje de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, una sana interacción social con su ambiente y con ello no solo mejorar el rendimiento escolar sino también otras situaciones de conflicto a las que se enfrenten las personas durante el transcurso de su vida.

En base con todo lo abordado en este trabajo y la importancia de esta línea de investigación es conveniente delimitar y establecer nuevos alcances, para poder contribuir con información útil para los investigadores interesados en el tema.

APORTACIONES Y SUGERENCIAS

Derivado de los resultados del presente trabajo, se sugiere seguir realizando estudios que permitan profundizar sobre distintos aspectos, con el fin de obtener información más específica con el menor número de restricciones y obstáculos en la ejecución de la investigación y para ello se realizan varias consideraciones y sugerencias que se mencionan a continuación.

- El estudio se realizó en el Estado de Hidalgo, sería interesante implementarlo en otros Estados para verificar el impacto del factor cultural y sociodemográfico con relación a estas dos variables, el nivel de asertividad y el rendimiento escolar.
- Se sugiere un estudio mixto, ya que cuando se utilizan instrumentos de medición, los niños responden lo que suponen se espera de ellos; cuando se aplica una técnica cualitativa, esta facilita observar de forma directa la conducta asertiva y su relación con el desempeño académico. Esto permitirá tomar en consideración las voces de los participantes, constatar o verificar cómo afecta el tipo de conducta que manifiestan dentro del aula y/o ambiente en el que se desenvuelven.
- Resultaría interesante implementar un estudio longitudinal para identificar si el rendimiento escolar y el nivel de conducta asertiva aumentan, disminuyen o se mantienen al paso de los años.
- Indagar cómo interviene el papel de la familia, en qué medida y de qué manera los estilos de crianza influyen en el desarrollo de conductas asertivas.

- Constatar que los docentes estén fomentando y desarrollando el trabajo cooperativo como lo marca la SEP, y observar cómo lo llevan a cabo (si son justos, si cuentan con habilidades sociales para modelarlas, promueven el respeto y la participación, si resuelven conflictos, si al solicitar lo que quieren lo hacen con claridad, si aceptan elogios y críticas, si pueden identificar cuando sus alumnos son capaces de establecer objetivos y metas, si tienen confianza en la manera en que enseñan, afrontan retos, entre otros), ya que varios estudios demuestran que el fomentar el trabajo cooperativo aumenta el nivel de asertividad y este a su vez tiene un impacto en el rendimiento escolar.
- Puesto que la presente investigación se realizó únicamente para conocer la relación entre la conducta asertiva y el rendimiento escolar, sería un gran avance solicitar a las instituciones que se lleven a cabo propuestas de intervención mediante programas de entrenamiento, talleres de sensibilización y pláticas donde se promueva la conducta asertiva, dirigida a los alumnos, padres de familia y docentes. También es importante considerar que en los primeros años de vida existe mayor probabilidad de desarrollar habilidades y hábitos positivos que perduren en las siguientes etapas de sus vidas, por lo que se sugiere trabajar en todos los niveles educativos y principalmente en edades tempranas.
- Realizar estudios donde participe la opinión de los docentes en relación a la conducta asertiva u otras habilidades sociales y su incidencia en el desempeño escolar, con el objetivo de que sean escuchadas las realidades que se viven a diario en el aula y así los especialistas en el tema podamos brindar alternativas que se puedan aplicar en la práctica. Aunado a esto, es de suma importancia reconocer que si a los padres de familia se les dificulta la educación de los hijos, imaginemos como es el reto del docente que esta frente a un grupo de alumnos; esto evidencia que los docentes y padres de familia necesitan del apoyo profesional de especialistas en el tema.

- En los hallazgos encontrados, se observa la importancia de la asertividad en el desempeño/rendimiento escolar. Sin embargo, también existen otros factores psicoafectivos que intervienen como la autoestima, el autoconcepto, la empatía, entre otras, que todas estas se encuentran inmersas en las habilidades sociales, por lo que sería importante realizar estudios donde incluyan más variables y determinen la relación existente entre estas habilidades y el desempeño escolar.
- También existen otros factores que influyen en el desempeño escolar como los socioculturales, nivel económico, entre otros. Respecto a esto la literatura refiere que cuando los alumnos se encuentran en entornos favorables los resultados serán favorables, lo cual no sucede con entornos donde los recursos económicos y culturales son limitados, por lo que sería interesante que se investiguen otras variables como: hábitos de estudio, alimentación, ocio, tiempo libre, así como tipos de disciplina con las que se esta educando al alumno.

Entre las limitaciones a superar en futuras líneas de investigaciones están las siguientes:

- Controlar que sea una muestra homogénea, es decir, mismo número de participantes mujeres y hombres, ya que la muestra del presente estudio tuvo más participantes mujeres que hombres, por lo que pudo haber alterado los resultados con los que se pretendía analizar diferencias respecto a sexo.
- El impacto de la conducta asertiva en el rendimiento escolar es un factor que no ha sido muy explorado en comparación con la conducta asertiva relacionada con otros factores, tales como la autoestima, habilidades comunicativas, la vulnerabilidad al estrés, dependencia a drogas, género y contexto sociocultural. Por lo que sería conveniente realizar una réplica del

estudio, utilizando una muestra más grande y en población mexicana, ya que la muestra utilizada es muy pequeña para poder realizar generalizaciones.

Con lo anterior, se espera contribuir y apoyar a quienes están interesados en realizar investigación sobre la conducta asertiva y su efecto en el rendimiento académico, considerando la importancia de los factores psicoafectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de promover actitudes y ambientes positivos en los estudiantes para que mejoren sus expectativas de logro.

REFERENCIAS

- Abarca, C. y Hidalgo, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de Psicología*, 22, 265–282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80522205.pdf>
- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, E. (1993). *Elige la autoestima*. México: Árbol Editorial.
- Aguilar, G. y Monika, P. (2014). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños y adolescentes: programas para padres, docentes y psicólogos*. México: Trillas.
- Aguilar, R. (1995). *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de 8 a 16 años*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE. Recuperado de http://www2.sep.pdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf
- Alberti, E. & Emmons, L. (1970). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. (3a. ed.). San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Alberti, E. y Emmons, L. (1978). (3ª ed.). *La derecha perfecta: una guía para el comportamiento asertivo*. San Luis Obispo, California: Impacto editores.
- Alcázar, R., González, C., Guevara, Y. y Jiménez, D. (2018). Relación entre Asertividad, Rendimiento Académico y Ansiedad en una Muestra de Estudiantes

Mexicanos de Secundaria. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127. doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>

Al-Kubaisy, T. & Jassim, A. (2003) The efficacy of assertive training in the acquisition of social skills in Iraqi social phobics. *Arab Journal of Psychiatry*, 14(1), 68-72.

Allende A. (2015). Agresividad y violencia en el fútbol. *Revista Digital Universitaria*. 7 (6), 1607–6079. Recuperado en de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article866>

Allende, F. (2015). Agresividad y violencia en el fútbol. *Revista Digital Universitaria*. 7 (6), 1607–6079. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article866>

Alonso, J. y Navazo, M. (2002). Agresividad y su relación con el rendimiento escolar. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 5, 1, 1-5 Recuperado en Diciembre 18 2004 de <http://web.archive.org/web/20041217224747/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=1005>

Álvarez, E., Domínguez, J., y López, A. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula abierta*, 43, 1, 26-31.

Álvarez, G., Benavides, A., Quesada, A., y Romero, M. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776007>

Araki, R., Dioses, A., Montero, M., Montgomery, U., Pomalaya, R., Reynoso, D., Velásquez, C. y Velásquez, N. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 139–152. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>

- Arbona, C., McPherson, R., Nora, A., Pisecco, S., & Poyrazli, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 32-42.
- Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Arkowitz, H. (1981). *Assessment of social skills*. En M. Herseny y S. Bellack (Eds), Behavioral assessment: A practical handbook. Nueva York: Pergamon.
- Arratia-González, N., González, S., Valdez, J. y Reyes, M. (2009). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedentes de maltrato. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología social y de la salud*, 1 (1), 51-62. Recuperado de http://www.psicumex.uson.mx/revistas/articulos/1-r1_art5.pdf
- Backhoff, E. E. (14 de junio 2018). Estudiantes de bajo rendimiento en México. *El universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2018/06/14/estudiantes-de-bajo>
- Balbie, E. (2012). *Adolescentes violentos. Con los otros, con ellos mismos*. Italia: Herder Editorial.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1969). *Principales of Behavior Modification*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- Barros, C. y Barros R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), ISSN: 2218-3620

- Batista, P., Fernández, C. y Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed). México: Mc. Graw Hill.
- Becerra, C., y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar en estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a6.pdf>.
- Bermúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1) 49-65. Recuperado de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/192>.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blake, J., Hewitt, L., & Riccio, A. (2011). Relation of measures of executive function to aggressive behavior in children. *Applied Neuropsychology*, 18(1), 1-10. doi: 10.1080/09084282.2010.525143.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59(1), 20-28. doi:10.1037/0003-066X.59.1.20
- Brown, S. C. (4 de julio 2017). ¿Es México un país pobre?. *Nexos Economía y Sociedad*. Recuperado de <https://economia.nexos.com.mx/?p=411>
- Buldukoglu, K., Köksal, D., Kukulú, K., & Kulakac, Ö. (2006). The effects of locus of control, communication skills and social support on a assertiveness in female nursing students. *Social Behavior and Personality*, (34), 1, 27-40.

- Butler, L., Grudson, L., y Meichenbaum, D. (1981). *Toward a conceptual model of social competence*. En J. Wine y M. Smye (Comps.), *Social Competence*. NuevaYork: Guriford Press.
- Caballero, V., Cohen, S., Esterkind, E., Lacunza, A. y Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 29(1), 167-183. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5064348>.
- Caballo, V., Irurtia, M., Olivares, J., Olivares, P. y Salazar, I. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Psicología Conductual*, 22 (3), 401-422. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916443>.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (3ra ed.). Madrid: S. XXI.
- Cabanillas, G., García, M., Morán, V. y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 7(2), 114-134. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3736>.
- Calero, M., Carles, R. y González, E. (2010). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 16(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640744>
- Campos, R. Chávez, E., y Esquivel, G. (2014). *Los ingresos altos, la atribución óptima y la recaudación posible*. In Premio Nacional de Finanzas Públicas, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, Cámara de diputados, H. Congreso de la Unión. México.

Carbonero, M., Martín, L., Monsalvo, E., y Valdivieso, J. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de Psicología*, 31(3), 990-999. doi:10.6018/analesps.31.3.181161.

Carbonero, M., Marugán, M., y Palazuelo, M. (2012). Capacidades para la asertividad y rendimiento académico en la educación primaria y secundaria, altas capacidades y alumnos conflictivos. *Education y Psychology*, 10, 1, 213-232. Recuperado en marzo 21 2013 en <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?653>

Carlson, H. y Kagan, S. (1975). Development of adaptive assertiveness. *Development Psychology*, 11(1), 71- 78.

Carroles, B. (1979). *La práctica de la terapia de conducta: Teoría y método de aplicación para la práctica clínica*. Valencia: Promolibro.

Cascon, I. (2000). Análisis de las Calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico del Colegio Público Juan García Pérez. *España: En Red*. Recuperado en: <http://campus.usual.es/inicio/investigacion/jornadas/jornada2/común/cl7.htm>

Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 487-501. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000300004

Castanyer, M. O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Castanyer, O. (1999). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. (Assertiveness as expresión of healthy self-esteem). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Cazares, M. (2007). *Desarrollo socioemocional y comunicación asertiva en los adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Cedillo, J. y Muñoz, M. (2005). *Propuesta: Taller de competencias emocionales en la adolescencia para el desarrollo de habilidades sociales*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Centeno, C. (2011). *Las habilidades sociales: Elemento clave en nuestras relaciones con el mundo*. España: Alcalá Formación Editorial.
- Cerezo, F. (2006). *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares BULL-S.* Bizkaia: ALBOR-COAHHS.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional Intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90 (2), 361-370. doi: 10.2466/pr0.2002.90.2.361
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, XLVII(1), 91-108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., y Valderrama A. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, XIV(2), 21-30. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Codoche, L. (2007). *Habilidades sociales y rendimiento en un entorno de aprendizaje cooperativo*. (Tesis de Licenciatura). Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2014). *Informe de Evaluación de la política de Desarrollo social en México 2014*. Consultado el 9 de mayo de 2018 en

https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS_2014/IEPDS_2014.pdf

Contini de González, N. y Lacunza, A., (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Prensa médica Latinoamericana*, 3(1), 57-66.

Cornachione, M.A. (2006). *Adulthood: Aspects biological, psychological and social*. Argentina: Brujas.

Cruz, V. (2009). “*Características parentales de niños de cuarto y quinto grado de primaria con bajo desempeño escolar. Estudio comparativo entre una escuela rural y un colegio particular urbano*” (Tesis de Licenciatura). Actopan: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Curran, A., Farrel, P., Humphrey, N., Morris, E., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

Da Dalt, M. E. y Difabio, A. H. (2002) Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares Interdisciplinaria, *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Buenos Aires*, 2 (19), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>

De Antón L. J. (2012). *Sentido de la violencia escolar*. Madrid: CCS.

De la Plaza, J. (2012). *La inteligencia asertiva. Cómo, cuándo y dónde expresar lo que piensas*. Chile: Vergara y Riba editoras.

Del Caño, S. M. y Marugán, M. M. (2005) Asertividad y rendimiento académico en el primer ciclo de la ESO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (2), 441-450. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309033>

Del Prette, Z. y del Prette, A. (2014). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual moderno.

Delgado, A., Ecurra, L.M., Guevara G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Riva, G. y Santos J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en los alumnos universitarios de la ciudad de Lima, *Revista IIPSI*, 8 (1) 87–106. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4235>

Delgado, B., Díaz, Á., García, J., Inglés, C. & Ruiz, C. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 730-740. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/172/17217376019.pdf>.

Delgado, I.L. (2014). *Destrezas Sociales*. España: Paraninfo.

Di Gresia, L. y Porto, A. (2001): Rendimiento de Estudiantes Universitarios y sus Determinantes. Presentado en la Asociación Argentina de Economía Política.

Díaz, R. (1999). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.

Díaz-Loving, R., y Flores, M. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Miguel Ángel Porrúa. Librero-editor.

Duarte, E., Osés, R. M., y Pinto, M. 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. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 2 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Edel.pdf>

Elizondo, M. (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.

- Elizondo, M. (2011). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico* (2ª.ed.). México: Trillas
- Enríquez, C.L., Segura, A.M., Tovar, J.R. (2013). Factores de riesgo asociados al bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15 (26), pp.654-666. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239026287004>
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, auto-eficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>.
- Escobar, T. J., García, C. R., Garrido P. E. y Ortega, A. N. (2009). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. *Revista electrónica de psicología ICSa-UAEH*. 9, 53-69. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Jorge_Torres/8.pdf
- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad extrema en México: concentración del poder económico y político*. Reporte de Oxfam México, 23.
- Estrada, A. (2010). Rendimiento académico, causas de deserción y cambios personales en los estudiantes del programa cobertura con equidad en la universidad San Buena Aventura de Medellín. *Artículos de investigación*, 11, 1, 89-111. Recuperado en marzo 2011 en <http://Dialnet-RendimientoAcademicoCausasDeDesercionYCambiosPerso-4136970.pdf>
- Estrada, A. (2011). Rendimiento académico, causas de desertación y cambios personales en los estudiantes del programa cobertura con equidad en la universidad San Buenaventura de Medellín. *Investigación Medellín-Colombia* 1(11), 1-231. ISSN:1657-8031

- Estrada, C., Oyarzún, G., Oyarzún, M. y Pino, E. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. Recuperado de <http://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/961>.
- Everett, G.E., Hupp, S.D., Jewell, J.D., & Jordan, S.S. (2009). Etiology and Relationships to developmental disabilities and Psychopathology. En J.L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in children* (pp. 39-60). doi: 10.1007/978-1-4419-0234-4
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fabra, M. L. (2010). *Diez historias de mujeres que lograron ser asertivas*. México:Octaedro.
- Felipe, E., León, B., Mendo, S., Palacios, V. y Polo, M. (2016). Evaluación de las habilidades sociales en estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/14031/13525>.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008.pdf>

- Ferreira, M. G. (2007). *Determinantes del desempeño universitario. Efectos heterogéneos en un Modelo Censurado*. (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de La Plata, UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Figueroa, A. (2010). *Relación entre rendimiento escolar y niveles de autoestima en alumnos de educación primaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Negocios ISEC. Incorporada a la UNAM, México.
- Flores, G. M., Cortés, A. L., y Góngora, C. E. (2008). *Familia, crianza y personalidad: una perspectiva etnopsicológica*. (Tesis). Universidad Autónoma de Yucatán, UAY, México.
- Flores, M. (1989). *Asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en una muestra mexicana*. (Tesis de Maestría). No publicada. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Flores, M. (1989). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. (Tesis inédita de Doctorado en Psicología). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2015). *La edad escolar*. México: UNICEF. Consultado el 27 de septiembre de 2017 en http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6876.htm
- Foucault, M. (2008), *El gobierno de sí y de los otros*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, I. (2010). *Comunicación y asertividad entre padres e hijos(as) adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Ciencias De La salud. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Furr, M. (2005). Differentiating hapinnes and self-esteem. *Individual Differences Research*, 3(2), 105–127.

- Gaeta, G. L. y Galvanovskis, K. A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (14), 403-425. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- Gaeta, M. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 16, 2, 13-25. Recuperado el 23 de julio 2013 en <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Gallardo, M. (2012). Propuesta: *Taller de competencias emocionales en la adolescencia para el desarrollo de habilidades sociales*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Gálvez, O. (1999). *Determinación de los niveles de asertividad en niños con problemas conductuales a través del CABS*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 9(2),221-246. Recuperadp de https://www.researchgate.net/publication/268811476_GARAIGORDOBIL_M_2001_Intervencion_con_adolescentes_Impacto_de_una_experiencia_en_la_asertividad_y_en_las_estrategias_cognitivas_de_afrontamiento_de_situaciones_sociales_Behavioral_Psychology
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y educación en derechos humanos*. Madrid: pirámide.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI: Revista de Educación*. (12), 225-240. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/5352>
- García, J., Inglés, C., y Redondo, J. (2014). Conducta prosocial y atribución académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489. doi: 10.6018/ analesps.30.2.148331.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Lopes, P., Mestre, J., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones Javier Vergara.
- Gómez, M. (2012). *Relación entre rendimiento escolar y niveles de autoestima en alumnos de educación primaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Negocios ISEC. Incorporada a la UNAM, México.
- Gonzales, Q. C. y Pinedo V. A, (2013). *Habilidades sociales*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana de los Andes.
- González, C. (2013). *Efectos del programa de intervención para el entrenamiento de las habilidades sociales en niños institucionalizados*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Graham, R., & Rees, S., (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Guil, R., Mestre, J., y Palmero, F. (2004) *Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gutiérrez, C. M. y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista*

Española de Orientación y Psicopedagogía, 2 (26), 42-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>

Gutiérrez, M. (1994). Desarrollo de habilidades sociales en la escuela: experiencia de una estrategia de prevención, *Revista Iberoamericana*. 1, 1-7.

Hanlon, R. T., Searcy, W. A. y Van Staaden, M. J (2011). "Signaling Aggression». *Aggression. Academic Press*. 75, 23-49. Doi: 10.1016/B978-0-12-380858-5.00008-3.

Hanushek, E. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *The Journal of Human Resources*, 14(3), 351-381.

Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740205>

Hernández, G. (2016). Propuesta: "Rendimiento escolar: su relación con las formas de disciplina, estilos de crianza y uso de la tecnología". (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.

Hernández, Y. y Román, C. (2004). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina, *Dialnet*. 2(39) 2-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197052>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). *Resultados Planea 2018*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *SciELO Analytics*, 28, 193-204. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052002000100012&script=sci_arttext&tlng=en.

Jakubowski, P. & Lange, A. (1976). *Responsible assertive behavior. Cognitive behavioral procedures for trainers*. E.U.A.: Research Press Company.

Jakubowski, P. & Lange, S. (1978). *The assertive option: Your Rights and Responsibilities*. Research Press Company.

Jakubowski, P. (1979). *The assertive option: your right & responsibilities*. Research Prees company.

Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertiveness training. *The Counseling Psychologist*, 4(1), 75-86. doi:10.1177/001100007300400107

Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad: Revista de estudios*. 24, 21-48. ISSN 1131-595

Jiménez, M. y López-Zafra E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>

Jurado, R. Y. (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. México: CENGAGE Learning.

Kazdin, A. E., Michelson, L., Sugai, D. P. y Wood, R. P. (1982). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Kelly, A. J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Ed.). Bilbao: Desclee de Brouwer.

Kelly, A. J. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales: Guía práctica para intervenciones* (6ª Ed.). Bilbao: Desclee de Brouwer.

- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas de la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, X, 231-245. Recuperado de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_13.pdf.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Kplusz.
- Lange, A. (1985). *Responsible assertive behavior cognitive, behavior procedures for trainers research press*. Champaign, Ill: Research press.
- Lara, C. y Silva, T. (2002). *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Latapí, P. (1991). *Aprendizajes y rendimiento escolar*. México, D.F.: Nueva Imagen.
- Lazarus, A. (1966). Behavior rehearsal vs non-directive therapy vs advice in effecting behaviour change. *Behaviour research and Therapy*, 4, 209-212.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior a brief note. *Behavior Therapy* 4, 697-699.
- León, S. (2012). *Análisis de caso: La efectividad de la terapia de juego en un niño de siete años que presenta bajo rendimiento escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Salesiana. Incorporada a la UNAM, México.
- Lieberman, F. (1985). *Trabajo social el niño y su familia*. México: Pax.
- Liranzo, S. P. y Moreno, P. L. (2017). Asertividad e ideología de género en mujeres víctimas de abuso psicológico. *Ciencia y Sociedad*, 1 (42), 59-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902005>

- Llanos-Baldivieso, C. C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/858/1/15885574.pdf>
- Longo, J. (1999). *Asertividad y habilidades sociales*. Versión introductoria. Recuperado de <http://idd00f0b.eresmas.net/Docus/Asertividad.PDF>.
- Loureiro, S., Mariano, M. y Turini, A., (2013). Contexto escolar: prácticas educativas do profesor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicología Escolar e Educacional*, 17, 2, 259-269. Recuperado en julio-diciembre 2013 en
- Luminet, O., Menil, C., & Mikolajczak, M. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
- Martín, R.N. y Ocaña, L.V. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. España: Paraninfo, Servicios Formativos.
- Martínez, Y., Ochoa, N., Palacio, J., y Tirado, E. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de Atlántico y Bolívar. *Revista Psicogente*, 15 (9), 11-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552137001>
- Martínez-Otero V. P. (2002). Claves del rendimiento escolar. Artículo en Tribuna Libre. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/700/tribuna.html>
- Masten, S. (2012). Resilience and development psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Developmental and Psychopathology*, 24 (2), 345-361. doi: 10.1017/S095457941200003X
- Meneses, M. E. (1990). *El ambiente propicio para establecer límites hogar-colegio*. México: Trillas.

- Merino, M. y Pérez, P. J. (2008). *Definición de agresividad*. Recuperado de <https://definición.de/agresividad/>
- Michelson, L., & Wood, R. (1981). Development and psychometric properties of the children's assertive behavior scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 3-13. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2F01321378>.
- Monjas, M.I. (1992). *Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en Educación Primaria*. Valladolid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: Ciencia de la educación preescolar y especial.
- Muñoz, A. (2000). *La Agresión*. Recuperado de <http://www.cepvi.com/articulos/agresion.htm>
- Muñoz, C. (2017, 15 de enero). Estilo agresivo. *La revista el universo*. Recuperado de <http://www.larevista.ec/orientacion/consultorio/estilo-agresivo>
- Muñoz, C. y Guzmán, T. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, México., XL (2), pp.167-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018884008.pdf>
- Muñoz, R.C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Gedisa.
- Muñoz, V.F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Murphy, G., Murphy, L.B. & Newcomb, T.M. (1937). *Experimental Social Psychology*. New York: Harper and Row.

Nápoles, S.M. (2011). La asertividad, una actitud favorecedora para el desarrollo profesional y humano. *Ilustrados*, 1 (1). Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/10390/asertividad-actitud-favorecedora-para-desarrollo-profesional.html>

Nápoles, S.M. (2012). Asertividad, promotores deportivos comunitarios y salud. *Dialnet*. 165, 1-6. Recuperado en <http://www.DialnetAsertividadPromotoresDeportivosComunitariosYSalud-4267035.pdf>

Navarro, R., y Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la ciber victimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología*, 5(3), 4-15. Recuperado de https://investigacion.uclm.es/documentos/ fi_1357635991-vol5num32.pdf

Naylor, R. A. & Smith, J. (2004). *“Determinants of Educational Success in Higher Education”*. International Handbook in the Economics of Education, U.K.: Edward Elgart Publishing.

Nicol, A.M. y Pexman, M.P. (2007). *Cómo presentar resultados. Una guía práctica para crear figuras, carteles y presentaciones*. México: Manual Moderno.

Olivero, S. y Romero, A. (2016). *Relación entre los factores contextuales y la competencia académica en la población Pre-escolar* (Tesis de Maestría Fundación Universidad del Norte Barranquilla). Recuperada de <http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/7542/1/sandra.pdf>

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2017). *Panorama de la educación en México*. México: OCDE. Consultado el 16 de marzo de 2018 en <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2017). *Violencia Escolar en México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Consultado el 18 de noviembre de 2017 en

<http://www.cndh.org.mx/violenciaescololar/education-at-a-glance-bullying19991487.htm>.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). Consultado 10-05-2017 en http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112670/9275315884_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y&ua=1

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2017). Consultado 27-07-2018 en <https://www.oecd.org/pisa/VIOLENCIAESCOLAR-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2015). *PISA 2015 Technical Report*. París: OECD. Consultado el 16 de marzo de 2018 en <http://dx.doi.org/10.1187/9789264255425-en>.

Oyula, C. (2000). *Fracaso Escolar. El éxito prohibido* (2a Ed.). Argentina: Aljibe.

Páez de Marín, A. (1987). *Rendimiento estudiantil en química en el primer año de ciencias del nivel de educación media diversificada y profesional: distrito Maracaibo*. Sector Público. (Tesis de doctorado). Universidad de Zulia. Maracaibo.

Page, L.M. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.

Pallares, M. E. (1990). *Los datos del problema, causas y consecuencias, del fracaso escolar*. España: mensajero.

Pavlov, I. P. (1929). *Los Reflejos Condicionados*. Madrid: Ediciones Morata.

Pavón, A. (1994). *Asertividad: un entrenamiento dirigido a profesores de primaria*. México: Pirámide.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez, H. (2004). *La revolución Mexicana*. México, D.F.: Tusquets.
- Pérez, M.A. y Veliz, M. (2002). Las actitudes hacia la matemática y el rendimiento académico en alumnos de cálculo diferencial. *ALME*, 17, 411-417. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/6350/1/PerezLasactitudesAlme2004.pdf>
- Phillips, L. & Zigler, E. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 264-2
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA] (2018). *Documento rector*. México: INEE. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- Ramírez, M.C. (2005). Conceptualización y medición de las habilidades sociales en un contexto universitario mexicano. *II Encuentro Nacional de Orientadores*, 502 – 511.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario esencial de la Real Academia Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Femenina de México.

- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez, N. y Torres, L. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Rodríguez, S. (1999). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Hermes.
- Rosas, A. (2017). *“Taller de asertividad para prevenir el bullying en secundaria”*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Ruíz, E., Ruíz, G. y Ruíz, J. (2010). Indicador Global de Rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52. ISSN: 1681-5653.
- Ruíz, J.B. (2015). *Habilidades sociales. Autoestima y resiliencia en niños de 8 a 13 años de edad*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Sabino, C. (2005). *El proceso de investigación*. México: Limusa.
- Salcedo, A. (2010). *Deserción Universitaria en Colombia (3era Edición)* Colombia: Revista Academia y Virtualidad.
- Salter, A. (1949). *Terapia acondicionado réflex*. Nueva York: farrar, stratus y girous.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Material gratuito.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). *Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. México: Diario Oficial de la Federación. Consultado el 18 de noviembre de 2017 en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264634&fecha=17/08/2012

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Estadísticas por Estados del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP. Consultado el 20 de noviembre de 2017 en <http://www.sep.gob.mx/desempeño/appsite/xestados/index.htm>
- Shapiro, B. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del Sistema Nervioso. *REV. MED. CLIN. CONDES*, 22(2), 218-225. Recuperado de <http://enfermeriaaps.com/portal/wp-content/uploads/2013/01/Bajo-rendimiento-escolar.-una-perspectiva-desde-el-desarrollo-del-Sistema-Nervioso.pdf>
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2003). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Smith, M. (1983). *Cuando digo no, me siento culpable*. México: Grijalbo.
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis doctoral, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II). Recuperada de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionLosolano/SOLANO_LUENGO_Luis_Octavio.pdf
- Valadez, A. (2016). *Aplicación de técnicas cognitivas conductuales en un caso de problemas familiares: reestructuración cognitiva, asertividad y manejo de contingencias*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Vera, J. (2001). Influencia educativa de los medios de comunicación social en la sociedad neoliberal. *Revista Ediciones Universidad de Salamanca*, 13, 187-208. ISSN: 1130-3743
- Vigo, A. (2006). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del I año del Instituto Superior Tecnológico Huando-Huaral*. (Tesis de licenciatura). Instituto Superior Tecnológico Huando, Perú.

- Weiner, B. (1986). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548 – 573.
- Williams, M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146. Recuperado de
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibición*. Stanford University Press.
- Wolpe, J. (1969). *La práctica de la terapia de conducta*. México:Trillas.
- Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

ANEXOS

Anexo 1.

Escala de Conducta asertiva de Michelson y Wood ECAN (Estandarizada por Lara y Silva, 2012).

INSTRUCCIONES

A continuación te presentamos algunos enunciados relacionados con lo que haces en ciertas situaciones. Vas a contestar de acuerdo a lo que haces o harías en una situación como la que se plantea; no hay respuestas “buenas” o “malas”, solamente responde lo que verdaderamente harías en la situación que se describe. Por ejemplo:

Estas hablando con otro niño(a) y no te hace caso. Lo que normalmente harías es:

- a) Le pides que escuche
- b) Sigues hablando
- c) Dejas de hablar y pides que escuche
- d) Dejas de hablar y te vas
- e) Hablas más fuerte

De entre las cinco alternativas que aparecen abajo del enunciado, tienes que elegir una y marcar en la hoja de respuestas la letra **a**, **b**, **c**, o **e** de la respuesta que se parezca más a lo que tu acostumbras hacer. Después que marques tu respuesta pasa al siguiente enunciado.

Si no entiendes alguna palabra del enunciado o respuesta, pídele a quien te dio el cuestionario que te explique.

Recuerda que debes responder honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero deberás terminar lo más rápido posible.

Por favor no hagas marcas en el cuadernillo, solo en la hoja de respuestas.

No des vuelta a la hoja hasta que se te indique.

1. Un niño(a) o un adulto te dice: "creo que eres una persona agradable (buena onda)". Lo que normalmente dirías es:
 - a) "No, no soy tan agradable"
 - b) "¡Si, creo que soy el mejor!"
 - c) "Gracias"
 - d) No le dices nada pero te da pena
 - e) "Gracias, realmente soy fabuloso"

2. Un niño(a) o un adulto hace algo que crees es realmente fabuloso. Lo que normalmente le dirías es:
 - a) "Está bien", y actúas como si no fuera tan fabuloso
 - b) "Está bien, pero he visto cosas mejores"
 - c) No dices nada
 - d) "¡Yo puedo hacerlo mejor!"
 - e) "¡Eso realmente es fantástico!"

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que ésta muy bien. Un niño(a) o un adulto te dice: "¡no me gusta lo que estás haciendo!". Lo que normalmente dirías es:
 - a) "¡Eres un tonto(a)!"
 - b) "Yo creo que si está bien"
 - c) "Tienes razón", pero en verdad no estás de acuerdo
 - d) "Para mi es fantástico, además ¡qué te importa!"
 - e) Te sientes lastimado y no dices nada

4. Se te olvidó algo que debiste traer y un niño(a) o un adulto dice: "¡hay eres tan tonto(a) que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada!". Lo que normalmente dirías es:
 - a) "Yo soy más listo(a) que tú, además ¡tú qué sabes!"
 - b) "Si, tienes razón, a veces parezco tonto(a)"
 - c) "El(la) tonto(a) lo serás tú"
 - d) "Nadie es perfecto, ¡no soy tonto(a) sólo porque se me olvidó algo!"
 - e) No dices nada o lo ignoras

5. Un amigo(a) con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, y eso te molesta. Tu amigo(a) no te dice por qué llegó tarde. Lo que normalmente dirías es:

- a) "Me molesta que me dejes esperando así"
- b) "Me estaba preguntando a qué hora llegarías"
- c) "¡Es la última vez que te espero!"
- d) No le dirías nada
- e) "¡Eres un tonto(a), llegas tarde!"

6. Necesitas que un niño(a) o un adulto te haga un favor. Lo que normalmente dirías es:

- a) No pedirías ayuda
- b) "¡Tienes que hacer esto por mí!"
- c) "¿Me harías un favor? "y explicas qué es lo que necesitas
- d) Das a entender que necesitas algo
- e) "Quiero que hagas esto por mí"

7. Un niño(a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es:

- a) "Tengo otra cosa que hacer, pero haré lo que quieres"
- b) "¡De ninguna manera!, búscate a otro"
- c) "Está bien, haré lo que quieres"
- d) "¡Olvídalo y lárgate!"
- e) "Ya tengo otra cosa que hacer, a lo mejor la próxima vez"

8. Ves a un niño(a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente harías es:

- a) Le gritas y le dices que se te acerque
- b) Te acercas, te presentas y comienzas a conversar
- c) Caminas hacia ese niño(a) y esperas a que te dirija la palabra
- d) Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado
- e) No le dices nada

9. Un niño(a) que no conoces se te acerca y te dice "hola". Lo que normalmente dirías es:

- a) "¿Qué quieres?"
- b) No dices nada
- c) "No me molestes, ¡quírate!"
- d) Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas: "¿cómo te llamas?"
- e) Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas

10. Sabes que tu amigo(a) está enojado(a). Lo que normalmente dirías es:

- a) "Te ves enojado(a), ¿Te puedo ayudar?"
- b) Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo
- c) Preguntas: "¿qué te pasa?"
- d) No le dirías nada y lo dejas en paz
- e) Te ríes y le dices: "¡eres un bebé berrinchudo!"

11. Estás enojado(a) y un niño(a) o un adulto dice: "te ves enojado". Lo que normalmente dirías es:

- a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada
- b) "¡Qué te importa, no es asunto tuyo!"
- c) "Si, estoy enojado(a), gracias por preguntarme"
- d) "No es nada"
- e) "Si estoy enojado(a), déjame en paz"

12. Un niño(a) o un adulto comete un error y te echa a ti la culpa. Lo que normalmente dirías es:

- a) "¡Estás loco(a)!"
- b) "Yo no fui, fue otra persona"
- c) "No creo que sea mi error"
- d) "Yo no fui, ¡no sabes lo que dices!"
- e) Dejas que te echen la culpa y no dices nada

13. Un niño(a) o un adulto te pide que hagas algo, y tu no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente dirías es:

- a) "Esto no tiene ningún sentido, no quiero hacerlo"
- b) Haces lo que te pide y te quedas callado
- c) "Esto es tonto, ¡no lo voy hacer!"
- d) Antes de hacerlo dices: "no entiendo por qué quieres que haga esto"
- e) "Si eso es lo que quieres" y luego lo haces

14. Un niño(a) o un adulto te dice que hiciste algo magnífico. Lo que normalmente dirías es:

- a) "Si generalmente soy mejor que los demás"
- b) "No, no es muy bueno"
- c) "Si así es, porque soy el mejor"
- d) "Gracias"
- e) Lo ignoras y no dices nada

15. Un niño(a) o un adulto ha sido muy bueno y amable contigo. Lo que normalmente dirías es:

- a) "Has sido muy amable conmigo, gracias"
- b) Actúas como si no hubiera sido amable contigo y dices: "bueno, gracias"
- c) "Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor"
- d) Lo ignoras y no dices nada
- e) "No me has tratado suficientemente bien"

16. Estás platicando en voz muy alta con un amigo(a). Un niño(a) o un adulto te dice: "perdona, pero estás haciendo mucho ruido". Lo que normalmente dirías es:

- a) Dejas de hablar inmediatamente
- b) "Pues si no te gusta, ¡vete!" y sigues hablando en voz alta
- c) "Perdón, hablaré más quedito" y entonces hablas en voz baja
- d) "Perdón" y deja de hablar
- e) "Está bien" y sigues hablando en voz alta

17. Estás formado en una fila y un niño(a) se mete adelante de ti. Lo que normalmente harías es:

- a) En silencio piensas cosas tales como “que gente tan mal educada”, sin decirle nada
- b) Decir: “¡joye, vete al final de la fila!”
- c) No le dices nada pero te hace sentir enojado
- d) Decir en voz alta: “¡salte de la fila!”
- e) Decir: “Yo llegue primero, por favor fórmate al final de la fila”

18. Un niño(a) o un adulto te hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente harías es:

- a) Le gritas “¡eres odioso(a)!”
- b) Decir: “estoy enojado(a) contigo, no lo vuelvas a hacer”
- c) Te sientes dolido(a) por lo que te hizo, pero no dices nada a la persona
- d) Decir: “estoy enojado(a), ¡no me caes bien!”
- e) Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona

19. Un niño(a) o un adulto tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente harías es:

- a) Le dices: “¡dámelo!”
- b) No lo pides
- c) Lo tomas
- d) Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides
- e) Haces el comentario de que te gustaría usarlo, pero no se lo pides.

20. Un niño(a) o un adulto te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente dirías es:

- a) “Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día”
- b) “No quisiera, pero lo puedes usar”
- c) “¡No, ve a conseguirte el tuyo!”
- d) Se lo das aunque realmente no quieres
- e) “¡Estás loco!”

21. Unos niños(as) están hablando de algo que les gusta mucho hacer y que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente harías es:

- a) No dices nada
- b) Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer
- c) Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad
- d) Te acercas a las personas y esperas hasta que te vean
- e) Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también

22. Estás realizando algo que te gusta mucho hacer y un niño(a) o un adulto te pregunta “¿qué estás haciendo?”. Lo que normalmente harías es:

- a) “Este..., algo” o “este..., nada”
- b) “No me molestes, ¿no ves que estoy ocupado?”
- c) Sigues en lo que estás haciendo y no dices nada
- d) “¡No es asunto tuyo!”
- e) Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo

23. Ves a un niño(a) o un adulto tropezar y caerse. Lo que normalmente harías es:

- a) Te ríes y dices: “¿por qué no ves por dónde vas?”
- b) Preguntas: “estás bien, ¿te puedo ayudar?”
- c) Preguntas: ¿qué te pasó?
- d) Dirías “ni modo fue un accidente”
- e) No haces nada y lo ignoras

24. Accidentalmente te das un golpe en la cabeza. Un niño (a) o un adulto te dice: “¿estás bien?”. Lo que normalmente dirías es:

- a) “¡Estoy bien, déjame en paz!”
- b) No le dices nada y lo ignoras
- c) “¡A ti qué te importa!”
- d) “Me pegué, me dolió pero estoy bien, gracias”
- e) “No me pasó nada, estoy bien”

25. Cometes un error y otro niño(a) es culpado(a) por tu error. Lo que normalmente harías es:

- a) No dices nada
- b) Le echarías la culpa "¡es su error!"
- c) Te culparías "fue mi error"
- d) Dirías que tal ese niño(a) no fue, pero no le dices quien lo hizo
- e) Dirías: "¡eso es mala suerte!"

26. Te sientes insultado por algo que dijo un niño(a) o adulto sobre ti. Lo que normalmente harías es:

- a) Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto pero no le dices
- b) Le pides que no lo vuelva a hacer
- c) No le dices nada aunque te sientes insultado
- d) Te defiendes y lo insultas
- e) Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer

27. Un niño(a) o un adulto interrumpe a cada rato cuando está hablando. Lo que normalmente dirías es:

- a) "Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo"
- b) "Esto no es justo, ¿no me dejas hablar?"
- c) Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona
- d) No dices nada y dejas que la persona continúe hablando
- e) "¡Cállate, estoy hablando!"

Anexo 2.

Hoja de registro de respuestas de la ECAN

Nombre: _____

Grado escolar: _____ **Sexo:** Hombre () Mujer ()

Edad: _____ **Escuela:** _____

Marca con un tache (X) la letra **a**, **b**, **c**, **d**, o **e** según tu respuesta de las opciones del cuadernillo. Como se puede observar, se contesta de manera horizontal. Los números que se encuentran en la parte superior en negritas indica el número del reactivo. Sólo se podrá contestar una opción por reactivo y es importante que se contesten todos los reactivos, de lo contrario se invalidará el cuestionario.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e

Anexo 3.

Plantilla para calificar la ECAN

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
3	2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	5	4	4	1	3	2	5	4	1	3	2	5	4	3	3	1
5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	5	1	3	3	2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	5	4	2
1	3	3	5	4	1	3	2	5	4	1	2	5	5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	5	1	2	4
2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	4	1	1	3	2	5	4	1	3	2	5	4	1	2	5	3
4	1	2	2	5	4	1	3	2	5	4	3	2	2	5	4	1	3	2	5	4	1	3	2	4	1	5

Valores correspondientes a cada reactivo:	
Puntuación	Estilos de conducta
1	Asertivo
2	Menos pasivo
3	Más pasivo
4	Menos agresivo
5	Más agresivo

Normas para la calificación de la Escala de Asertividad para niños de Michelson y Wood revisada por Lara y Silva.	
Estilos de conducta	Puntuaciones naturales
Asertivo	0-42
Menos pasivo	43-46
Más pasivo	47-50
Menos agresivo	51-57
Más agresivo	58-135