

Estilos comunicativos en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función de variables socio-familiares y escolares

Manuel Deaño, Víctor Domínguez-Rodríguez* y María Esther López-Pérez

Universidade de Vigo

Resumen: El objetivo de este estudio fue comprobar los estilos comunicativos en el alumnado de Educación Primaria y analizar las diferencias entre ser asertivo, agresivo o pasivo según el género, edad, familia, curso y expediente académico del alumnado, y la ubicación del centro educativo. Para ello se realiza un estudio descriptivo-inferencial, de corte transversal a 495 alumnos ($M = 10.64$; $DT = 0.63$), aplicando la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS). Los resultados evidencian una mayor presencia de alumnado que dice ser asertivo (66.38%) frente a ser agresivo (22.51%) o pasivo (11.11%). Los principales comportamientos asertivos se centran en dar las gracias al expresar y responder a manifestaciones positivas o pedir perdón si son negativas. En relación a las habilidades sociales, se encontró asociación significativa con género, edad, estructura familiar, expediente académico y curso escolar. En conclusión, los estilos comunicativos cambian en función de variables socio-familiares y escolares.

Palabras clave: Estilos comunicativos, Asertividad, Educación Primaria, Evaluación.

Communicative styles in primary education students: differences in relation to social, family and school variables

Abstract: The objective of this study was to verify the communicative styles in primary school students and to analyze the differences between being assertive, aggressive or passive according to students' gender, age, family, course and academic record, and the location of the educational center. This is a descriptive, inferential, cross-sectional study of 495 students ($M = 10.64$, $SD = 0.63$), applying the Scale of Assertive Behavior for Children (CABS). The results show a greater presence of students who claim to be assertive (66.38%) versus being aggressive (22.51%) or passive (11.11%). The main assertive behaviors focus on giving thanks by expressing and responding to positive manifestations or begging pardon to negative expressions. In relation to social skills, a significant association was found with gender, age, family structure, academic record and school year. In conclusion, communicative styles change as a function of socio-family and school variables.

Keywords: Communicative styles, Assertiveness, Primary Education, Evaluation.

Poseer habilidad comunicativa es una destreza necesaria para cualquier ser humano. Los estilos de comunicación son primordiales en el intercambio de información entre individuos. Dichos estilos comunicativos dependen, en gran medida, de las habilidades sociales o actitudes utilizadas en las relaciones humanas y con su entorno. Así, se establecen tres tipos de comunicación:

agresiva, que centra sus relaciones en "la defensa a ultranza de sus propios derechos e intereses, sin tener en cuenta lo de los demás" (Castanyer y Ortega, 2014: 26); pasiva, que "no se atreve a decir nada, se guarda todo lo que siente y quisiera decir" (Aravena, 2014: 31) y asertiva, que permite "expresar pensamientos, sentimientos y opiniones en el momento oportuno, de manera desenvuelta, sin experimentar nerviosismo, considerando los derechos de uno y de los demás" (De la Plaza, 2012: 18).

Asimismo, es constatable que los estudiantes llevan a cabo múltiples

Recibido: 16/09/2019 - Aceptado: 26/02/2020 - Avance online: 23/04/2020

*Correspondencia: Víctor Domínguez Rodríguez

Universidade de Vigo.

C.P.: 32004, Ourense, España.

E-mail: viictorou97@gmail.es

interacciones y escenarios, para lo cual es necesario que las propias habilidades sociales mantengan un equilibrio entre sus propios intereses y los de otros individuos, para que la información significativa discurra sin obstáculos. En este sentido, es preciso realizar un diagnóstico que visualice los estilos comunicativos utilizados por el alumnado a edades muy tempranas como base para su desarrollo personal y social. De hecho, la preocupación generada por la deficiente destreza en comunicación de los estudiantes que pusieron de manifiesto distintos estudios (Arce, Seijo, Fariña y Mohamed-Mohand, 2010; Betina y Cotini, 2011; Martínez-González, Inglés-Saura, Piqueras-Rodríguez y Oblitas-Guadalupe, 2010; Spinrad y Eisenberg, 2009), lleva a considerar que a nivel institucional es importante la adopción de procesos formativos que promuevan el mejoramiento de estas habilidades, sobre todo en comunicación asertiva. Sin embargo, no es una tarea fácil, ya que la habilidad asertiva se va aprendiendo y complicando a lo largo del ciclo vital, debido a la acomodación del individuo a cada periodo de avance psicológico y en cada entorno en el que se desenvuelve (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Así pues, la asertividad es una de las habilidades sociales a incrementar en los centros educativos. Según Hare (2003), la asertividad no es un atributo del carácter que un individuo posee cuando nace, sino que puede ser aprendida durante su desarrollo. En dicho aprendizaje interrelacionan aspectos conductuales, individuales, ambientales, educativos y culturales (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014). Por lo tanto, la asertividad debe incorporarse a esas interrelaciones susceptibles de aprendizaje, para lograr un mejor ajuste social (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Senra, 2010). De hecho, en el ámbito socioeducativo, la asertividad se podría considerar como la potencia silenciosa de las competencias sociales en los individuos, considerada una conducta interpersonal que implica la honesta expresión de los sentimientos (Coronel, Levin y Mejail, 2011).

Existe evidencia que los niños no asertivos presentan en su vida adulta bajos niveles de

sociabilidad, con un mayor riesgo de ansiedad social, conductas agresivas y disruptivas (García-Bacete, 2008; Miers, Blöte, De Rooij, Bokhorst y Westenberg, 2013). De igual manera, también se constata la efectividad de los programas de entrenamiento asertivos en la niñez y adolescencia, sobre todo en la reducción de conductas sociales inadecuadas, aumento de actuaciones prosociales, incremento de competencia social, y sobre todo, prevención de comportamientos disfuncionales (Betina y Cotini, 2011; Garaigordobil y Peña, 2014; Gooding, 2011; Moghtadaie, Amiri, Lahijanian, Jafari y Vatandoost, 2012). En consecuencia, es necesaria una intervención directa, deliberada y sistemática en la asertividad con acciones educativas que la potencien y la integren en el currículo (Bermejo y Fernández, 2010; López y Guaimaro, 2014; Merchán, Bermejo y González, 2014).

Por lo tanto, el comportarse con asertividad permite “expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos con sinceridad y sin rodeos, aunque sin violar los derechos de los demás, mejora la autoestima expresándose de una manera honesta y directa defendiendo los derechos cuando sea necesario y negociando adecuadamente con los demás” (Shelton y Burton, 2006, p. 18). De aquí, que la asertividad se relacione con multitud de variables, sobre todo las vinculadas al ámbito social y escolar.

En este contexto, el estudio realizado por Domínguez, López y Álvarez (2015) pone de manifiesto que las variables situacionales (provincia, tamaño de centro, edad, curso, estudios) desempeñan un discreto papel en la determinación de las conductas asertivas, presentando un mejor perfil asertivo el alumnado que acude a centros concertados de una o dos líneas (centros más pequeños), son varones de doce años de edad, cursan primero de Educación Secundaria Obligatoria, han suspendido alguna materia a lo largo de sus estudios y viven en familias desestructuradas. Sin embargo, son muchas las investigaciones que constatan fuertes correlaciones entre los componentes asertivos (defender derechos, expresión de disconformidad, hacer peticiones

o iniciar interacciones positivas) y el nivel de rendimiento académico (Carbonero, Martín, Monsalvo y Valdivieso, 2015; Costa y Taberner, 2012; González, Guevara, Jiménez y Alcázar, 2018; Gutiérrez, Escarti y Pascual, 2011; Redondo, Inglés y García, 2014). De hecho, niveles bajos de habilidades sociales (asertividad) incrementan el desajuste emocional del individuo considerado un buen predictor del rendimiento y las competencias académicas (Fernández, Carranza y Ato, 2012; Gutiérrez y López, 2015).

Por otro lado, en las relaciones con el género, los estudios reportan que las mujeres poseen mayor asertividad que los hombres (García et al., 2014), y los hombres manifiestan mayores conductas de agresividad o pasividad (Zubeidat, Fernández, Sierra y Salinas, 2008).

Teniendo en cuenta la importancia de la asertividad en el período de la niñez, comprobar la asertividad en el alumnado de educación primaria y analizar la existencia de asociación significativa o explorar posibles diferencias en función de variables socio-familiares (género, edad, tipo de familia) y escolares (curso, expediente académico, ubicación del centro educativo), es el objetivo fundamental de esta investigación. Con base a la revisión teórica realizada, se plantearon las siguientes hipótesis de investigación: H1. Se pronostica una alta prevalencia de la comunicación asertiva en el alumnado de centros de Educación Primaria. H2: Se predicen diferencias significativas en la comunicación pasiva, asertiva o agresiva del alumnado de primaria según las variables socio-familiares y escolares.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La población de referencia en este estudio transversal fueron alumnos de la Comunidad Autónoma de Galicia que cursan quinto y sexto de Educación Primaria. El muestreo, probabilístico por conveniencia y caracterizado por ser alumnado de fácil acceso (Bisquerra, 2014), quedó compuesto por 495 estudiantes con edades que oscilan

entre 10 y 12 años ($M = 10.64$; $DT = 0.63$). Atendiendo al alumnado: según el género, un 49.5% son chicas y 50.5% chicos; en edad, el 44.4% tiene 10 años, el 47.1% tiene 11, y el 8.5% tiene 12; en rendimiento académico, el 73.9% presenta buen expediente académico (aprueba todo), el 17% regular (ha suspendido alguna materia) y el 9.1% malo (ha repetido algún curso en su trayectoria académica); en estructura familiar, el 62% viven en familias biparentales, mientras que el 38% lo hace en familias monoparentales. Si se hace referencia al centro educativo: según su ubicación, un 26.3% de los centros se encuentran en pueblos, 29.7% en villas, y un 44% en ciudad; y en curso académico, un 50.9% cursa quinto de primaria, y un 49.1% lo hace en sexto curso de primaria.

INSTRUMENTOS

Para la realización de este estudio se ha utilizado la escala de comportamiento asertivo (CABS: Wood, Michelson y Flynn, 1978) adaptada por De la Peña, Hernández y Rodríguez (2003), que evalúa el comportamiento social de los niños explorando las respuestas pasivas, asertivas o agresivas. La escala está formada por 27 ítems con cinco alternativas que varían en un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas. Los estudios psicométricos han mostrado alta consistencia interna y fiabilidad, así como una buena validez discriminante y convergente (De la Peña et al., 2003).

PROCEDIMIENTO

El cuestionario se administró de manera colectiva en estudiantes de Educación Primaria en horario regular de clases. Después de comunicar las instrucciones oportunas y previo consentimiento informado (centro y familias), todo el alumnado cumplimentó de forma voluntaria la información solicitada. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y por el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. Todo ello bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki. Es necesario indicar la receptividad de todo el

profesorado y alumnado a los que se les solicitó colaboración, así como la participación de los estudiantes en la investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

Todos los datos fueron analizados en el paquete estadístico de SPSS v. 23.0 para Windows. En primer lugar, se calculan porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones típicas de la comunicación pasiva, asertiva o agresiva, y de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario CABS. En segundo lugar, las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) indicaron distribuciones normales por lo cual se utilizaron las pruebas paramétricas t-independiente (variables dicotómicas) y F del ANOVA de un factor con la prueba a posteriori de Scheffé para las restantes variables. También se calculó el tamaño del efecto (*d* de Cohen): valores entre .2 y .3 indican un efecto pequeño, alrededor de .5 un efecto mediano y mayores que .8 un efecto alto. Para todos los análisis se considera que una relación es estadísticamente significativa cuando $p \leq .05$.

RESULTADOS

A nivel general (Figura 1), el alumnado de Educación Primaria (5° y 6° curso) elige mayoritariamente conductas asertivas (66.38%), y en menor medida conductas agresivas (22.51%) y pasivas (11.11%). Con respecto al género, las medias (*mínimo* = 1,

máximo = 3) son mayores en asertividad para las chicas ($M = 2.12, DT = 0.67$), mientras que los chicos lo hacen en pasividad ($M = 2.03, DT = 0.74$) y agresividad ($M = 1.95, DT = 0.71$).

Del mismo modo (Tabla 1), atendiendo a los porcentajes obtenidos se observa que el alumnado de Primaria es muy asertivo al expresar y responder a manifestaciones positivas (asertividad: 92.22%; pasividad: 4.9%; agresividad: 2.88%). Sin embargo, la asertividad desciende cuando se trata de expresar y responder a manifestaciones negativas (asertividad: 49.85%; pasividad: 31.97%; agresividad: 18.18%).

Asimismo, teniendo en cuenta los porcentajes alcanzados cuando el alumnado debe dar o seguir órdenes y peticiones, se obtienen niveles moderados en las conductas asertivas (asertividad: 66.25%; pasividad: 22.55%; agresividad: 10.40%). En situaciones de interacción social que el alumnado debe iniciar y mantener conversación y escuchar a los demás durante la conversación, se aprecia un nivel medio-alto de conductas asertivas (asertividad: 71.9%; pasividad: 20.16%; agresividad: 7.94%). Finalmente, en situaciones que el alumnado debe expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión o empatía, se observa un nivel medio de conductas asertivas (asertividad: 61.03%; pasividad: 26.57%; agresividad: 12.4%) (Tabla 2)

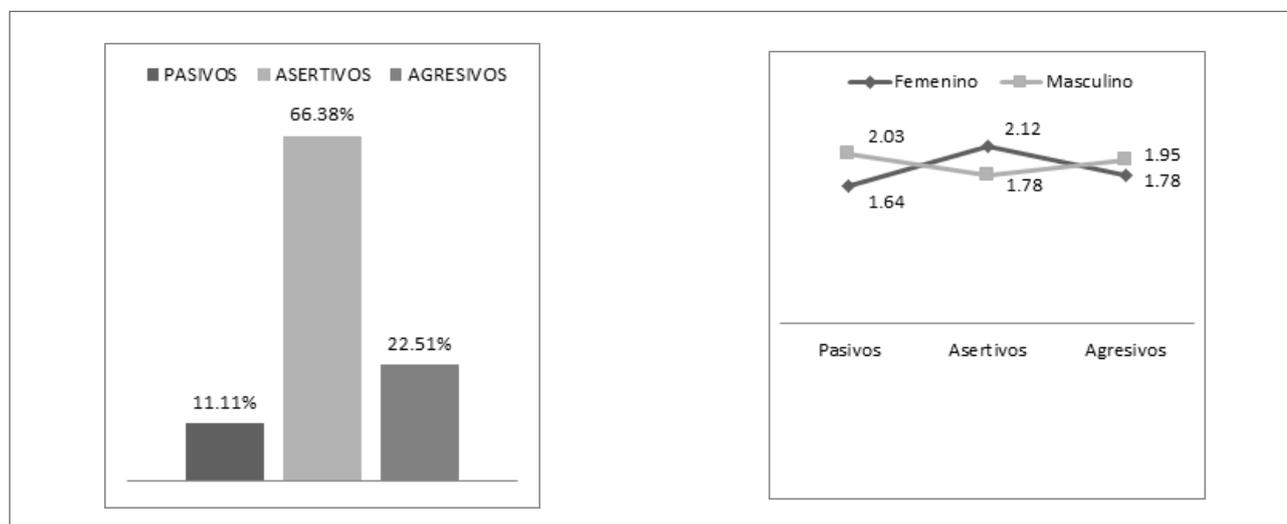


Figura 1: Porcentajes generales y medias del comportamiento social según el género

Tabla 1
Porcentaje de respuestas del alumnado ante manifestaciones positivas y negativas de otros niños en situaciones ficticias (N=495)

Expresar y responder a manifestaciones positivas	P (%)	AS (%)	AG (%)
1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?	5.2	88.5	6.3
	<i>Decir: Gracias</i>		
2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, ... ¿Qué harías o dirías generalmente?	5.9	91.9	2.2
	<i>Decir: Está muy bien</i>		
11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico ¿qué harías o dirías generalmente?	7.1	90.7	2.2
	<i>Decir: Gracias</i>		
12. Otro niño ha sido muy amable contigo ¿qué harías o dirías generalmente?	1.4	97.8	0.8
	<i>Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias</i>		
Expresar y responder a manifestaciones negativas	P (%)	AS (%)	AG (%)
3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?	22.8	56	21.2
	<i>Decir: Yo creo que está muy bien</i>		
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?	24.6	59.6	15.8
	<i>Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo</i>		
5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?	73.3	17.6	9.1
	<i>Decir: Me preguntaba cuándo llegarías/No decirle nada</i>		
15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?	37.6	50.5	11.9
	<i>Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho</i>		
23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien ¿Que harías o dirías generalmente?	19.6	47.9	32.5
	<i>Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer</i>		
24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estas hablando ¿Qué harías o dirías generalmente?	13.9	67.5	18.6
	<i>Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo</i>		

Nota: P= Comunicación pasiva; A= Comunicación asertiva; AG= Comunicación agresiva

Tabla 2
Porcentaje de respuestas sobre órdenes, peticiones, conversaciones, escuchas y sentimientos de otros niños en situaciones ficticias (N=495)

Dar y seguir órdenes y peticiones	P (%)	AS (%)	AG (%)
6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?	6.7	88.5	4.8
	<i>Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres</i>		
10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Que harías o dirías generalmente?	19.8	48.9	31.3
	<i>Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto</i>		
14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante tuyo. ¿Qué harías o dirías generalmente?	9.9	74.5	15.6
	<i>Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola</i>		
16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar ¿Qué harías o dirías generalmente?	5.5	89.1	5.4
	<i>Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo</i>		

<i>Tabla 2 (Continuación)</i>			
Porcentaje de respuestas sobre órdenes, peticiones, conversaciones, escuchas y sentimientos de otros niños en situaciones ficticias (N=495)			
Dar y seguir órdenes y peticiones	P (%)	AS (%)	AG (%)
17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo ¿Qué harías o dirías generalmente?	75.6	22	2.4
	<i>Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo/Prestárselo aunque no quisieras hacerlo</i>		
25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer ¿Qué harías o dirías generalmente?	17.8	74.5	7.7
	<i>Decir: Tengo otros planes. Quizá la próxima vez</i>		
Iniciar y mantener conversación y escuchar a los demás durante la conversación	P (%)	AS (%)	AG (%)
13. Estas hablando muy alto con un amigo, y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?	10.7	83	6.3
	<i>Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja</i>		
18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo ¿Qué harías o dirías generalmente?	31.1	64	4.9
	<i>Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo</i>		
19. Estas haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?	11.3	83	5.7
	<i>Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces</i>		
26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte ¿Qué harías o dirías generalmente?	17.8	69.5	12.7
	<i>Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar</i>		
27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Que harías o dirías generalmente?	29.9	60	10.1
	<i>Decir: ¡Hola! Presentarme y preguntarle quién es</i>		
Expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión o empatía	P (%)	AS (%)	AG (%)
7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Que harías o dirías generalmente?	2.6	59.4	38
	<i>Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?</i>		
8. Estas preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?	33.1	63.6	3.3
	<i>Decir: Si, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí</i>		
9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?	28.5	54.7	16.8
	<i>Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona</i>		
20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo ¿Qué harías o dirías generalmente?	17	77.8	5.2
	<i>Decir: ¿estás bien? ¿Puedo hacer algo?</i>		
21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?	52.9	42.4	4.7
	<i>No decir nada e ignorar a esa persona/Decir: No es nada. Estoy bien</i>		
22. Cometes un error y culpan a otro niño ¿Qué harías o dirías generalmente?	25.3	68.3	6.4
	<i>Decir: Es culpa mía</i>		
<i>Nota: P= Comunicación pasiva; A= Comunicación asertiva; AG= Comunicación agresiva</i>			

Por otro lado (Tabla 3), los resultados de la prueba *t* independiente realizados en función del género, presentan diferencias significativas en el alumnado pasivo [$t_{(1, 493)} = 36.32; p < .001$], siendo mayor en el género masculino (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .67$); asertivo [$t_{(1, 493)} = 42.55; p < .001$], siendo mayor en el género femenino (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .59$); y agresivo [$t_{(1, 493)} = 6.88; p < .05$], siendo mayor en el género masculino (tamaño de efecto bajo: $\eta^2 = .24$). Del mismo modo, atendiendo a la edad, los datos del ANOVA revelan diferencias significativas en el alumnado pasivo [$F_{(2, 492)} = 3.09; p < .05$], siendo mayor en el alumnado con 12 años frente al que tiene 10 años (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .51$); asertivo [$F_{(2, 492)} = 3.83; p < .05$], siendo mayor en alumnos que tiene 10 años frente al de 12 años (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .39$). No se manifiestan diferencias significativas en el alumnado agresivo [$F_{(2, 492)} = 1.52; p > .05$]. También, los resultados de la prueba *t* independiente realizados en función de la estructura familiar, presentan diferencias significativas en el alumnado asertivo [$t_{(1, 493)} = 4.21; p < .05$], siendo mayor en familias monoparentales (tamaño de efecto bajo: $\eta^2 = .19$), y en el alumnado agresivo [$t_{(1, 493)} = 3.48; p < .05$], siendo mayor en familias biparentales (tamaño de efecto bajo: $\eta^2 = .26$). No muestran

diferencias significativas el alumnado pasivo [$t_{(1, 493)} = 1.22; p > .05$]. En referencia al ámbito escolar, en la ubicación del centro los resultados del ANOVA no evidencian diferencias significativas en el alumnado pasivo [$F_{(2, 492)} = 2.24; p > .05$], asertivo [$F_{(2, 492)} = 1.21; p > .05$], o agresivo [$F_{(2, 492)} = 1.58; p > .05$]. Asimismo, los resultados del ANOVA realizados en función del expediente académico (aprobado, suspenso y repetir) mostraron diferencias significativas en el alumnado pasivo [$F_{(2, 492)} = 5.96; p < .05$], siendo mayor en el alumnado que suspende frente al que aprueba (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .472$); asertivo [$F_{(2, 492)} = 9.69; p < .001$], siendo mayor en alumnos que aprueban frente a los que suspenden (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .444$) o los que repiten (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .427$); y agresivo [$F_{(2, 492)} = 20.10; p < .05$], siendo mayor en el alumnado que repite frente a los que aprueban (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .398$). Finalmente, los datos de la prueba *t* independiente realizados en función del curso, presentan diferencias significativas en el alumnado pasivo [$t_{(1, 493)} = 3.91; p < .05$], siendo mayor en sexto curso (tamaño de efecto medio: $\eta^2 = .49$). No muestran diferencias significativas el alumnado asertivo [$t_{(1, 493)} = 1.29; p > .05$], ni el alumnado agresivo [$t_{(1, 493)} = 1.58; p > .05$].

Tabla 3

Diferencias en respuestas pasivas, asertivas o agresivas, en función del género, edad, estructura familiar, ubicación del centro, curso y expediente académico ($N=495$)

Género	Mujer (n=245)	Hombre (n=250)	<i>t</i> (1,493)	<i>p</i>	η^2	Prevalencia
	<i>M</i> (DT)	<i>M</i> (DT)				
Pasivo	2.19 (2.30)	3.82 (2.58)	36.32	.000	.67	>hombres
Asertivo	19.08 (3.60)	16.76 (4.28)	42.55	.000	.59	>mujeres
Agresivo	5.71 (2.81)	6.41 (3.05)	6.88	.009	.24	>hombres

Tabla 3 (Continuación)

Diferencias en respuestas pasivas, asertivas o agresivas, en función del género, edad, estructura familiar, ubicación del centro, curso y expediente académico (N=495)

Edad	10 (n=220)	11 (n=233)	12 (n=42)	F (2,492)	p	η^2	Scheffé
	M (DT)	M (DT)	M (DT)				
Pasivo	2.70 (1.91)	3.15 (2.09)	3.90 (2.72)	3.09.	.046	.51	12>10
Asertivo	18.23 (4.09)	17.84 (4.08)	16.59 (4.36)	3.83	.041	.39	10>12
Agresivo	6.06 (2.92)	5.99 (2.89)	6.50 (3.47)	1.52	.592	-	ns
Familia	Biparental (B) (n=307)	Monoparental (M) (n=188)	t (1,493)	p	η^2	Prevalencia	
	M (DT)	M (DT)					
Pasivo	3.12 (1.25)	2.84 (1.90)	1.22	.337	-	ns	
Asertivo	17.61 (4.18)	18.39 (4.02)	4.21	.041	.19	M>B	
Agresivo	6.26 (1.92)	5.75 (1.98)	3.48	.045	.26	B>M	
Ubicación	Pueblo (P) (n=130)	Villa (V) (n=147)	Ciudad (C) (n=218)	F (2,492)	p	η^2	Scheffé
	M (DT)	M (DT)	M (DT)				
Pasivo	3.51 (2.15)	2.84 (2.10)	2.83 (2.10)	2.24	.107	-	ns
Asertivo	17.48 (4.50)	18.25 (4.07)	17.93 (3.93)	1.21	.298	-	ns
Agresivo	6.01 (3.12)	5.89 (2.74)	6.22 (3.01)	1.58	.259	-	ns
Curso	Quinto (n=252)	Sexto (n=243)	t (1,493)	p	η^2	Prevalencia	
	M (DT)	M (DT)					
Pasivo	2.74 (1.01)	3.30 (1.23)	3.91	.048	.49	6º>5º	
Asertivo	18.07 (4.19)	17.74 (4.08)	1.29	.363	-	ns	
Agresivo	6.17 (3.02)	5.95 (2.88)	1.58	.418	-	ns	
Expediente académico	Aprobar (A) (n=366)	Suspender (S) (n=84)	Repetir (R) (n=45)	F (2,492)	p	η^2	Scheffé
	M (DT)	M (DT)	M (DT)				
Pasivo	2.75 (1.95)	4.03 (2.69)	3.24 (1.94)	5.96	.003	.54	S>A
Asertivo	18.39 (3.89)	16.53 (4.52)	16.60 (4.53)	9.69	.000	.44/.42	A>S/R
Agresivo	5.85 (2.71)	6.42 (3.26)	7.15 (3.87)	4.71	.009	.39	R>A

Nota: ns: no significativo

DISCUSIÓN

Durante las últimas décadas se ha producido un creciente interés por los estilos comunicativos del individuo, sobre todo en la etapa de la infancia que es donde comienza el desarrollo y adquisición de dichas habilidades sociales (Vega, González, Anguiano, Nava y Soria, 2009). De este modo, los objetivos de investigación están centrados en averiguar el nivel de comunicación asertiva en el periodo de la niñez, y determinar la existencia de diferencias significativas entre la comunicación pasiva, asertiva o agresiva, con diferentes variables socio-familiares y escolares.

Así, los resultados obtenidos confirman la primera hipótesis planteada en su totalidad, ya que los datos muestran una mayor presencia de comunicación asertiva, frente a comunicación agresiva o pasiva en el alumnado de primaria. El estudio realizado por Redondo et al. (2014) señala que solamente el 17% del alumnado de secundaria mostraron un patrón prosocial. Del mismo modo, Gutiérrez y López (2015) indican que los adolescentes muestran bajos niveles de habilidades sociales, fundamentalmente en conductas asertivas. En concordancia, se observan más respuestas de tipo asertivo cuando se expresan o responden a manifestaciones positivas (p.e. Creo que eres una persona muy simpática ¿Qué harías o dirías generalmente? -Decir: gracias-) y cuando tienen que iniciar o mantener conversación y escuchar a los demás (p.e. Estas hablando muy alto con un amigo y otro niño te dice: perdona, pero haces demasiado ruido ¿Qué harías o dirías? -Decir: lo siento hablaré más bajo-). Asimismo, las comunicaciones asertivas presentan un nivel moderado cuando se trata de seguir órdenes o peticiones (p.e. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer ¿Qué harías o dirías generalmente? -Decir: tengo otros planes-), o cuando debe expresar y reaccionar ante sentimientos y manifestaciones de comprensión o empatía (p.e. Sabes que otro niño está preocupado ¿Qué harías o dirías generalmente? -Decir: puedo ayudarte-). Finalmente, las comunicaciones asertivas

presentan un nivel bajo cuando se trata de expresar o responder a manifestaciones negativas (p.e. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien ¿Qué harías o dirías generalmente? -Decir: perdona...-).

Atendiendo a la segunda hipótesis (H_2 : Se predicen diferencias significativas en la comunicación pasiva, asertiva o agresiva del alumnado de primaria según las variables socio-familiares y escolares”), se confirma parcialmente. De hecho, los datos obtenidos presentan diferencias significativas en el género (en comunicación pasiva, asertiva o agresiva), edad (en comunicación pasiva o asertiva), familia (en comunicación asertiva o agresiva), curso (en comunicación pasiva) y expediente académico (en comunicación pasiva, asertiva o agresiva). No presenta diferencias significativas en la ubicación del centro. Así pues, los resultados sostienen una mayor comunicación asertiva en el género femenino y una mayor pasividad o agresividad en el masculino. Si se tiene en cuenta la edad, el alumnado presenta una mejor asertividad a los diez años, mientras que a los doce años predominan las comunicaciones pasivas. La comunicación asertiva tiene mayor presencia en el alumnado que vive en familias monoparentales, mientras que la comunicación agresiva se manifiesta en mayor medida en familias biparentales. Los estudios de Lacunza (2009) o García et al. (2014), reportan una mayor habilidad social en las mujeres que los hombres.

En el ámbito escolar, el rendimiento académico media según el tipo de comunicación, el alumnado con buen expediente académico (aprobar siempre) desarrolla un mayor número de comunicaciones asertivas, mientras que el alumnado con bajo expediente académico (suspender materias) presenta una mayor comunicación pasiva o agresiva. También el curso contribuye en las acciones asertivas del alumnado, mostrando mayor pasividad el alumnado que cursa sexto de primaria. Sin embargo, la ubicación del centro no es una variable interviniente en la comunicación pasiva, asertiva o agresiva del alumnado. En esta misma línea, estudios como los realizados por Carbonero et al.

(2015), o González et al. (2018), muestran una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la asertividad en estudiantes. Por el contrario, la investigación realizada por Chacaltana, Valderrama y Chacaltana (2019) sostiene que a mayor asertividad no siempre se obtiene un mayor rendimiento académico.

No obstante, es necesario indicar que, si bien se ha realizado una visión positiva de los estilos comunicativos, se han de reconocer también sus limitaciones centradas en la representatividad de la muestra (por su tamaño y procedimiento de selección), y la utilización única de cuestionarios de autoinforme dirigidos al alumnado (sesgo de deseabilidad social).

En conclusión, se puede sostener que la comunicación asertiva es una habilidad social necesaria para relacionarse de manera exitosa en su desarrollo social y personal. Así pues, las intervenciones orientadas a mejorar la asertividad a edades tempranas, ayudan a incrementar una interacción exitosa en la sociedad, y sobre todo potencia un mejor ajuste social en periodos posteriores.

● **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Aravena, M. (2014). *Diagnóstico del nivel de reconocimiento de los estilos comunicativos correspondientes a una comunicación asertiva, pasiva o agresiva de los alumnos del programa de formación propedéutica (PROUDEC) de la Universidad de Concepción*. Concepción: Informe final de investigación presentado a la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales para optar al grado académico de Magíster en Comunicación Creativa, Mención Comunicación Estratégica.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Bermejo, B., & Fernández, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Bisquerra, R. (2014). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Carbonero, M., Martín, L., Monsalvo, E., & 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](https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.181161)
- Castanyer, O., & Ortega, E. (2014). *Asertividad en el Trabajo, Cómo decir lo que siento y defender lo que pienso* (Segunda Edición). Barcelona: Penguin Random House.
- Coronel, C.P., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-262.
- Costa, S., & Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y auto-concepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Chacaltana, J., Valderrama, J., & Chacaltana, A. (2019). Asertividad y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer año de la escuela profesional de ingeniería metalúrgica y materiales de la universidad nacional Jorge Basadre Grohmann-Tacna, 2016. *Ciencias*, 1(1), 38-42.
- De la Peña, V., Hernández, E., & Rodríguez, F.J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria. *REMA*, 8(2), 11-25.
- De la Plaza, J. (2012). *La inteligencia asertiva*. Buenos Aires: VyR.
- Domínguez, J., López, A., & Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula Abierta*, 43, 26-31. doi:[10.1016/j.aula.2014.05.004](https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.004)

- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Fernández, C., Carranza, J., & Ato, M. (2012). Efecto del ajuste socio-emocional en el rendimiento y las competencias académicas en el contexto escolar: Estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 28(3), 892-903. doi:[10.6018/anale-sps.28.3.131211](https://doi.org/10.6018/anale-sps.28.3.131211)
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V., & 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.
- García-Bacete, F.J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar, R.J. (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:[10.14718/ACP.2018.21.1.6](https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6)
- Gooding, L.F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 440-62. doi:[10.1093/jmt/48.4.440](https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.440)
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutiérrez, M., & López, J. (2015). Auto-concepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:[10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215](https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215).
- Hare, B. (2003). *Sea asertivo: la habilidad directiva clave para comunicar eficazmente*. Barcelona: Editorial Gestión.
- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas de la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad (España)*, 10, 231-245. doi:[10.18682/pd.v10i0.398](https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.398)
- López, G., & Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales*, 2, 60-73. doi:[10.18682/jcs.v0i2.255](https://doi.org/10.18682/jcs.v0i2.255)
- Martínez-González, A., Inglés-Saura, C., Piqueras-Rodríguez, J., & Oblitas-Guadalupe, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Merchán, I.M., Bermejo, M.L., & González, J.D. (2014). Eficacia de un programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. doi:[10.17979/reipe.2014.1.1.30](https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30)
- Miers, A.C., Blöte, A.W., de Rooij, M., Bokhorst, C.L., & Westenberg, P.M. (2013). Trajectories of Social Anxiety during Adolescence and Relations with Cognition, Social Competence, and Temperament. *Journal of Abnorm Child Psychol*, 41(1), 97-110. doi:[10.1007/s10802-012-9651-6](https://doi.org/10.1007/s10802-012-9651-6)
- Moghtadaie, M., Amiri, S., Lahijanian, Z., Jafari, A.S., & Vatandoost, N. (2012). Effectiveness of training program based on social skills on pro social behaviors rate of victim children. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 1106-1115.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª edición). México: McGraw Hill.
- Redondo, J., Inglés, C., & García, 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](https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331)

- Senra, V.M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 423-433. doi:[10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11556](https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11556)
- Shelton, N., & Burton, S. (2006). Haga oír su voz sin gritar. *Asertividad*. Madrid: Fundación Confemental.
- Spinrad T., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. En R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119-129). New York: Routledge..
- Vega, Z., González, F., Anguiano, S., Nava, C., & Soria, R. (2009). Las habilidades sociales y estrés infantil. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 1(1), 1-16. doi:[10.22201/fesi.20070780.2009.1.1.377](https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2009.1.1.377)
- Wood, R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). Assessment of assenive behavior in elementary school children. Presentado en el Annual Meeting o£ the Associa- tion for Advancemente of Behavior Therapy, Chicago, Noviembre. (Traducción castellana en L. Michelson, D. Sugai, R. Wood y A. Kazdin (1983). *Las habilidades sociales en la infancia* (pp. 203-210). Barcelona: Martínez Roca.
- Zubeidat, I., Fernández, A., Sierra, J., & Salinas, J. (2008). Evaluación de factores asociados a la ansiedad social y a otras psicopatologías en adolescentes. *Salud Mental*, 31, 189-196.