

# El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes

M<sup>a</sup> VICTORIA TRIANES, M<sup>a</sup> JOSÉ BLANCA, BELÉN GARCIA,  
ÁNGELA MUÑOZ Y FRANCISCO-JAVIER FERNANDEZ

Universidad de Málaga



## Resumen

*El primer objetivo es analizar la conducta asertiva infantil en una tarea de oposición asertiva frente al adulto, examinando las relaciones entre dos conjuntos de variables: a) valoraciones sociales de carácter general consistentes en informes sobre habilidades sociales a partir del profesor, los iguales y el propio alumnado, y b) medidas específicas del comportamiento en la situación tomadas a partir del profesor y de la grabación por un video. El segundo objetivo trata de examinar los contrastes entre las fuentes evaluadoras empleadas. Los resultados apuntan a que la valoración por informe del profesor y el sociométrico se asocian a la evaluación del comportamiento asertivo hecha por el profesor y por las analistas del video. El informe del propio alumnado se asocia con las restantes medidas solo en la valoración del comportamiento asertivo con adultos por informe. En las restantes medidas de competencia social y asertividad, de carácter más general, la evaluación del propio alumno se relaciona negativamente con la del profesor y con la del análisis del video. La discusión enfatiza la necesidad de tener en cuenta estas diferencias entre alumnado y profesorado en la valoración de la conducta social, en la orientación e intervención psicoeducativa, ya que no tomarlas en cuenta puede incidir negativamente en la evaluación del ámbito de las relaciones sociales y del clima del centro escolar.*

*Palabras clave:* Asertividad, situación escolar, predicción comportamiento asertivo por medidas de valoración social.

## Assertive behaviour analysis in relation to adults: A relationship model between sources and components

### Abstract

*The present research work has two main goals. First, to analyse the child's assertive behaviour in an assertive opposition task facing an adult, examining the relationships between two groups of variables: a) general social assessments based on social skills reports from the teacher, peers and students themselves, and b) specific in situ behaviour measures provided by the teacher and the video recordings. Second, to compare the assessment resources used in the study. The results show that social skills evaluated by the teacher's report, and less significantly by peers' reports, contribute to predict situational assertive behaviour. In the remaining general assertiveness and social competence measures, the child's own assessment is negatively related to both the teacher's and the video analysis assessment. The discussion emphasizes the need to take into account these differences in evaluating social behaviour between schoolchildren and teachers. This may have a negative bearing on the school's social interaction and social climate.*

*Keywords:* Assertiveness, school situation, prediction of assertive behaviour through social assessment measures.

*Agradecimientos:* Agradecemos a nuestros revisores sus oportunas sugerencias que han contribuido a mejorar este texto. Esta investigación recibió financiación de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT, PB93-0987).

*Correspondencia con los autores:* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga. E-mail: Triatorr@uma.es - blamen@uma.es - mbgarcia@uma.es - Angela@uma.es - Ferbaena@uma.es

## INTRODUCCIÓN

La asertividad ha sido considerada una habilidad social importante desde los primeros momentos de desarrollo del área de trabajo sobre las habilidades sociales, principalmente referida a adultos y, sobre todo, en contextos de entrenamiento para mejorar resultados profesionales. En relación con niños y adolescentes, el entrenamiento en asertividad ha sido uno de los medios más populares, en los años 1970 y 1980, para desarrollar habilidades sociales (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983). Actualmente es escasa la investigación sobre aserción en muestras infantiles o adolescentes. Los estudios continúan adoptando hoy una perspectiva aplicada, trabajando preferentemente con adolescentes en evaluación de programas de promoción del Yo en muestras clínicas (George, 2001) y en programas específicos, como por ejemplo, de prevención de drogadicción para adolescentes en contextos rurales (Golberg-Lillehoj, Spoth y Trudeau, 2005).

Se define la conducta asertiva como la expresión de las propias necesidades sin sufrir ansiedad y sin vulnerar las necesidades de otras personas, siguiendo las normas de cortesía al uso (Brown y Levinson, 1987). En otras palabras, supone la expresión de los propios derechos y opiniones sin vulnerar los derechos de otros (Alberti y Emmons, 1974; Lange y Jakubowski, 1976). Es también una expresión abierta de nuestras preferencias, de manera que lleve a otros a tomarlas en cuenta (McDonald, 1978). Otras definiciones enfatizan que la respuesta asertiva es efectiva cuando consigue los objetivos deseados produciendo consecuencias positivas para las relaciones interpersonales (Wilson y Gallois, 1993) y promoviendo autoestima y autoconfianza (Elizondo, 2005). Lo que se considera conducta asertiva está regulado por reglas sociales específicas que diferencian entre géneros, situaciones y contextos (Wilson y Gallois, 1993).

La conducta asertiva se considera una dimensión de las llamadas habilidades sociales (Caldarella y Merrell, 1997), las cuales se definen como conductas aprendidas y socialmente deseables que capacitan a la persona para interactuar eficazmente con otros y evitar respuestas socialmente indeseables (Gresham y Elliot, 1984). Competencia social, por su parte, es un término evaluativo basado en juicios de otros sobre la adecuación de la conducta en una tarea social (Gresham, 1986; McFall, 1982; Schlund y McFall, 1986). Por ello no sorprende que se asocie ser asertivo con ser competente socialmente (Adams y Roopnarine, 1994; Delamater y McNamara, 1991), tener alta autoestima (George, 2001; Giri, 2003) y presentar habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés escolar (Newby-Fraser y Schlebusch, 1997). Por otro lado, se encuentran bajos niveles de conducta asertiva en adolescentes que son víctimas de abuso de sus compañeros (Shwartz, Chang y Farver, 2001; Shwartz, Chang y Lee-Shin, 2002). Considerándose la asertividad un componente importante de la competencia social, tiene sentido analizar las relaciones existentes entre poseer asertividad y poseer otras competencias o habilidades sociales evaluadas por diversos agentes evaluadores.

La conducta asertiva puede ser un objetivo educativo deseable en niños ya que supone emitir la conducta social apropiada en situaciones difíciles, percibidas como atropello de derechos u obstaculización de objetivos personales. Estas mismas situaciones pueden suscitar la conducta agresiva. La aserción es, pues, una alternativa aceptable socialmente, que puede sustituir a la respuesta agresiva, de mayor coste social. En este trabajo, la situación asertiva diseñada suscita oposición asertiva en relación con el adulto, situación frecuentemente empleada en los programas de entrenamiento al mismo tiempo que frecuente y relevante en la vida de los escolares.

A la hora de evaluar la conducta asertiva en relación con una situación concreta se pueden considerar dos tipos de variables: a) *habilidades sociales situacionales*, descritas en términos operativos y vinculadas a los instrumentos de observación que se utilizan, y b) *medidas globales de valoración social*, efectuadas por diferentes evaluadores y que se refieren, de forma general, a si la persona se ha comportado o no adecuadamente según las normas de un contexto. Estas valoraciones sociales pueden consistir en: a) cuestionarios sobre competencia social, contestados por el profesor, cuyas medidas son entendidas como juicios globales que se refieren a la extensión en la que un individuo exhibe varias características sociales, las cuales incluyen descripciones molares más que relativas a conductas específicas (Cavell, 1990); b) sociométricos, los cuales aportan valoraciones globales de los iguales sobre la reputación social del niño; y c) cuestionarios auto-informados sobre autoestima, locus de control, salud y otras variables pertinentes.

Respecto a la relación entre ambos tipos de variables puede decirse que las valoraciones molares de competencia pueden predecir el comportamiento posterior habilidoso en la situación concreta (Cavell, 1990). Aunque es frecuente aceptar que las habilidades sociales sean indicadoras de competencia social (Beelmann, Pfingsten y Loesel, 1994) también se acepta que la competencia evaluada puede actuar tanto de variable dependiente como independiente (Strayer, 1989). Todo ello dentro de un enfoque metodológico que defiende una evaluación multimétodo-multifuentes-multicontexto (Elliott, Sheridan y Gresham, 1989; Gresham y Cavell, 1986; Ledingham y Younger, 1985; Merrell y Gimpel, 1998), lo que se traduce en que, a la hora de evaluar la asertividad en niños o adolescentes, será preciso tener en cuenta variables tanto de valoración social como situacionales, evaluadas por distintas fuentes y en una tarea social concreta.

En cuanto a las diversas fuentes en la evaluación de habilidades sociales, tanto el profesor, como los iguales, el propio alumnado, y observadores imparciales, son reconocidos como fuentes fiables y válidas para evaluar el comportamiento en la tarea. Los profesores aportan conclusiones acerca de la competencia social del alumnado basadas en una muestra comprensiva y representativa de conductas observadas en la clase durante un periodo de tiempo, por lo que pueden emplear un criterio de referencia (Schneider, 2000). Se considera al profesor, como agente evaluador, una de las fuentes más fiables de evaluación del rendimiento del alumno en el dominio académico, social y comportamental (Gresham, Reschly y Carey, 1987; Ollendick, Oswald y Francis, 1989; Walker, Stieber y O'Neill, 1990). Algunos investigadores encuentran que la valoración de profesores es el mejor predictor del ajuste escolar y de la conducta académica en un período de varios años (Alvidrez y Weinstein, 1999; Walker, Stieber, Ramsey y O'Neill, 1990).

La evaluación basada en los iguales utiliza, como enfoque más común, el sociométrico, empleado para averiguar la reputación social de un compañero a través del estudio de los patrones de preferencias entre iguales. Los sociométricos han sido considerados como índices generales que informan sobre las relaciones entre alumnos en el aula (Durrant y Henggeler, 1986) y como medida indirecta de competencia social (Schneider, Clegg, Byrne, Ledingham y Crombie, 1989). Por ello, la aceptación y popularidad derivadas de sociométricos presentan correlatos en términos de conducta social positiva (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982), siendo al mismo tiempo importantes índices predictores de ajuste posterior (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987).

Profesores e iguales como informadores suelen estar de acuerdo al identificar grupos extremos o conductas más salientes (Hudley, 1993). Así, coinciden al discriminar entre populares y preferidos como habilidosos, y agresivos y rechazados como inhábiles (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Volling, McKinnon-

Lewis, Rabiner y Baradan, 1993; para revisión, Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Se ha atribuido a la evaluación del profesor, en escalas de calificación, ser el mejor predictor del status sociométrico (Odgen, 2003; Wentzel, 1991). Sin embargo, algunos trabajos arrojan datos en los que la valoración del profesor y la de los iguales difieren (Frentz, Gresham y Elliott, 1991; Newcomb *et al.*, 1993), mientras que otros trabajos, desde una perspectiva clínica, encuentran que la puntuación sociométrica no es relevante frente a otras fuentes como profesores o autoevaluación a la hora de predecir el comportamiento inhábil (Ward, 1999).

Por otro lado, los autoinformes son indispensables para conocer la autopercepción y autovaloración de competencias, así como otras variables de personalidad como autoconcepto, atribuciones o sentimientos, habiéndose incorporado hace tiempo a la evaluación de competencia social (Hymel, Rubin, Rowden y LeMare, 1990; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999). Algunos trabajos con escolares y adolescentes (Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980; Meisel, 1989) muestran una ausencia de correlación entre el autoevaluador y otros evaluadores externos. Otros estudios, desde una perspectiva clínica, encuentran convergencia entre profesor y autoevaluación sólo cuando se evalúan síntomas externalizados (Ward, 1999).

Finalmente, los observadores adultos, ajenos al ambiente del niño, cobran especial importancia en la evaluación del comportamiento social en situaciones específicas. La observación del comportamiento mediante grabación en vídeo garantiza la objetividad e imparcialidad del evaluador externo, a la vez que permite discriminar medidas conductuales, como tasas o duraciones de la conducta, así como valoraciones de la conducta global. Además, proporciona un producto permanente para ser analizado con rigor por uno o más evaluadores.

El presente trabajo pretende, como primer objetivo, analizar la conducta asertiva infantil, en una tarea social concreta: “defender la nota ante el profesor (oposición asertiva respecto del adulto)”, examinando relaciones entre dos conjuntos de variables: medidas globales de valoración social y variables situacionales específicas. Para ello, se evalúa, en el primer conjunto de variables, tres fuentes: profesor, autoinforme y sociométricos, utilizando cuestionarios de competencia social, sociométricos, cuestionario de autoestima y cuestionario de asertividad. En el segundo conjunto, se toman medidas específicas de comportamiento asertivo en la tarea de defender la nota ante el profesor, utilizando al propio profesor como agente evaluador y a dos investigadoras ajenas al ambiente de los niños (grabación en vídeo). Un segundo objetivo es analizar las convergencias y divergencias entre las distintas fuentes evaluadoras, entendiéndose que se producen varios contrastes relevantes: entre adultos (observadores externos y profesores), entre niños (iguales y autoinforme) y entre adultos y niños (observadores externos y autoinforme, y profesor y autoinforme). Además estas relaciones entre fuentes pueden ser analizadas en la evaluación situacional tanto como en las medidas globales de valoración social.

Este estudio se justifica en el interés de profundizar en las relaciones entre medidas de evaluación y fuentes que se emplean en la práctica del psicólogo orientador o clínico a la hora de evaluar la asertividad infantil, un área escasamente estudiada en niños y que no cuenta con publicaciones actuales fuera de estudios con muestras clínicas o para evaluar programas de entrenamiento en adolescentes. El diseño se ajusta al enfoque actual multi-informante y multi-situaciones (Masten *et al.*, 1995) y a la recomendación de evaluar la conducta social en tareas concretas (Messick, 1995). Por tanto, este estudio contribuye a la comprensión y evaluación de la conducta asertiva en una muestra infantil, no clínica, poniendo de relieve patrones de relaciones entre variables y fuentes que se

asocian a la conducta de defender la nota ante el profesor, una situación frecuente en la vida escolar.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron en el estudio 92 estudiantes, 47 niños y 45 niñas, de 5º curso de educación primaria con una media de edad de 11 años ( $D.T. = 0.45$ ), organizados en cuatro aulas de tres centros escolares de Málaga capital y su entorno. Los contextos de estos centros variaban, siendo uno de ellos de nivel socioeconómico y cultural acomodado, mientras que los otros dos presentan alumnado de clase media y media-baja. Para este trabajo se utiliza la muestra total, ya que no se persigue la diferenciación entre niveles socioeconómicos, lo cual hemos llevado a cabo en otro trabajo (Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz, 2003).

Igualmente, colaboraron voluntariamente cuatro profesores (3 mujeres y un hombre) encargados de las cuatro aulas participantes. Todos tenían más de 5 años de experiencia y buena reputación como profesores en su centro, contrastada con entrevistas informales con otros profesores por el equipo investigador. Colaboraron con interés y dedicación.

### VARIABLES e INSTRUMENTOS

A continuación se describen las variables medidas y los instrumentos utilizados para evaluar en las variables.

#### A) Instrumentos utilizados para las medidas globales de valoración social

1) *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Presenta dos versiones, para cumplimentar por los alumnos y por los profesores. Fue diseñada para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Sus propiedades psicométricas se han investigado sistemáticamente, resultando satisfactorias en población anglo-parlante (Helsel y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Esveldt-Dawson, 1984; Matson et al., 1983; Matson y Ollendick, 1998; Spence y Liddle, 1990) y en nuestro país (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002). Es una prueba muy conocida en el ámbito de trabajo de la competencia social, que ha sido objeto de distintas revisiones (Cartledge y Milburn, 1986; Calderella y Merrell, 1997). Para esta investigación, el cuestionario original ha sido traducido y adaptado por nuestro equipo de investigación.

El cuestionario MESSY para alumnos está compuesto por 51 ítems con un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Spence y Liddle (1990) hallaron un coeficiente alfa de Cronbach de 0.91 para la puntuación total. Méndez et al. (2002), en una muestra nacional de adolescentes, hallaron un coeficiente de 0.88 y para los distintos factores entre 0.63 y 0.89. En la presente investigación, hemos considerado los factores originales de los autores:

- Habilidades Sociales Apropriadas (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etcétera. La obtención de puntuaciones altas indica competencia y habilidades sociales.
- Asertividad Inapropiada (16 ítems). Explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Puntuaciones altas en este factor indican conducta agresiva, hostil o amenazadora.

- Impulsividad (5 ítems). Evalúa conductas impulsivas. La obtención de puntuaciones altas implica mayor grado de impulsividad.
- Sobreconfianza (6 ítems). Este factor explora conductas de excesiva confianza en sí mismo. Puntuaciones altas indican orgullo y arrogancia.
- Celos/soledad (4 ítems). Explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

El cuestionario MESSY para los profesores presenta tres factores que muestren la misma información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma escala de respuesta. La consistencia interna del cuestionario de profesores ha sido analizada en otro trabajo nuestro anterior en el que se obtuvo un coeficiente global de consistencia interna de 0.89 (Trianes *et al.*, 2003). Los tres factores, son:

- Habilidades Sociales Apropriadas (19 ítems). Explora conductas socialmente competentes y habilidosas.
- Asertividad Inapropiada/Impulsividad (43 ítems). Evalúa conductas impulsivas y agresivas.
- Soledad y Ansiedad Social (2 ítems). Está compuesto por los ítems: “se siente solo” y “le da miedo hablar con la gente”.

2) Escala de Observación para Profesores (EOP) de Muñoz *et al.* (1996). Esta escala presenta 48 ítems, con el mismo formato de respuesta que las pruebas anteriores, y se compone de cuatro factores, identificados por análisis factorial. Fue construida a partir del análisis de contenido realizado sobre otras escalas al uso (Connors, 1969; Spivack y Shure, 1974) con niños de edad preescolar. Tuvo una primera versión para preescolar, en la que se extrajeron tres factores: agresividad, impulsividad e inhibición (Muñoz, 1994; Muñoz y Blanca, 1988). Posteriormente, se adaptaron los ítems a edades intermedias y se añadieron ítems relacionados con amistosidad, cooperación y responsabilidad social. En un último análisis (Muñoz *et al.*, 1996) se extrajeron cuatro factores que son los considerados en el presente trabajo, exponiéndose también sus coeficientes de consistencia interna:

- Impulsividad/Agresividad (16 ítems), el cual explora conductas impulsivas y agresivas ( $\alpha = 0.98$ ).
- Inhibición/Retraimiento (7 ítems). La obtención de puntuaciones altas indica predominio de conductas de evitación social y retraimiento ( $\alpha = 0.97$ ).
- Sociabilidad (10 ítems). Este factor explora comportamientos amistosos y de acercamiento a otros niños y amistad ( $\alpha = 0.95$ ).
- Responsabilidad Social (12 ítems). Puntuaciones altas en este factor implica que el alumno responde a la confianza depositada en el por el profesor ( $\alpha = 0.97$ ).

3) Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS) de Michelson *et al.* (1983). Extrae, a través de autoinforme, seis puntuaciones, en cinco situaciones que son: 1) expresar y responder a manifestaciones positivas; 2) expresar y responder a manifestaciones negativas; 3) dar y seguir órdenes y peticiones; 4) iniciar y mantener conversación y escuchar a los demás durante la conversación; y 5) expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión. El formato supone que, en cada problema, el niño debe elegir entre cinco alternativas de respuesta, de las cuales dos son agresivas, dos pasivas y una asertiva. A partir de estas respuestas se extraen las seis puntuaciones que se exponen a continuación, expresándose los coeficientes de consistencia interna, que consideramos aceptables, excepto dos de ellos que son bajos (la pasiva en sus dos acepciones):

- Asertividad con los iguales. Supone establecer los propios derechos o la propia opinión en un conflicto con iguales ( $\alpha = 0.80$ ).
- Pasividad con los iguales. Supone emitir respuestas conformistas, en las que no se aceptan atropellos o arbitrariedades sin defenderse, en conflictos con iguales ( $\alpha = 0.55$ ).
- Agresividad con los iguales. Supone el empleo de estrategias agresivas para resolver los conflictos con iguales que implican atropello de derechos o vulneración de los propios intereses ( $\alpha = 0.87$ ).
- Asertividad con los adultos. Supone establecer los propios derechos o la propia opinión en conflictos con adultos ( $\alpha = 0.82$ ).
- Pasividad con los adultos. Implica adoptar respuestas de aceptación de la situación sin reivindicar los propios intereses o derechos en conflictos con adultos ( $\alpha = 0.56$ ).
- Agresividad con los adultos. Supone emitir respuestas agresivas para resolver conflictos con los adultos ( $\alpha = 0.82$ ).

4) Índice de Empatía para niños y adolescentes, desarrollado por Bryant (1982), que es una adaptación de la Escala de Mehrabian y Epstein (1972) construida para evaluar el componente afectivo de la competencia social. Contiene 22 ítems de un único factor con un formato de respuesta dicotómico SÍ/NO. La consistencia interna calculada por el autor en diferentes muestras fue de 0.68 y 0.79. El coeficiente alfa obtenido en este trabajo es de 0.81.

5) Cuestionario sociométrico. En la construcción del cuestionario se ha seguido el formato conocido como evaluación de iguales mediante lista de la clase (Asher y Dodge, 1986) en el que un niño valora a todos sus compañeros según tres criterios que exploran la posesión de tres importantes habilidades sociales en la infancia: negociación, asertividad y prosocialidad. De esta forma, se le solicita al niño que evalúe a sus iguales según los siguientes criterios:

- Ser buen compañero, presta sus cosas, ayuda, etcétera (prosocialidad)
- Saber defender sus derechos sin agredir (asertividad)
- Saber resolver problemas con los demás sin peleas (negociación).

El formato de respuesta tiene tres escalones: poco, regular y mucho. De la corrección de la prueba se extraen, para cada criterio, dos puntuaciones, una positiva y una negativa. La primera es la suma ponderada de dos valoraciones: la frecuencia de la alternativa “mucho” multiplicada por 2 y la frecuencia de la alternativa “regular” multiplicada por uno. Esta ponderación se encuentra frecuentemente en otros trabajos y responde a la intención de dar más peso a una respuesta de mayor “intensidad” en la atribución de competencia, como es la alternativa “mucho.” La suma obtenida se divide entre el número de sujetos que contestan al cuestionario (menos uno). La segunda puntuación es el número de valoraciones con la alternativa “poco” dividida también por el número de sujetos (menos uno). Esta puntuación no se pondera puesto que nuestro objetivo no es diagnosticar el rechazo sino interpretar esta valoración como una escasa competencia.

#### *B) Instrumentos utilizados para la evaluación situacional*

Elizondo (2005) señala que existen tres componentes básicos involucrados en la conducta asertiva: visual, vocal y verbal. Entre los elementos visuales están el contacto visual, la distancia corporal y la expresión facial y gestos, además de la postura y movimiento corporal. En lo vocal, se analiza el volumen, velocidad, tono y énfasis. En lo verbal, se enfatiza que el lenguaje seleccionado sea claro, completo y coherente, lo que determinará en gran medida el éxito de la comunicación. Al diseñar los instrumentos para evaluar el comportamiento en la situa-

ción de defender la nota ante el profesor, se consideró que éste debía completar el registro en el tiempo entre que se iba un alumno y entraba otro. Así que se intentó hacer un registro no exhaustivo y que recogiese los aspectos más relevantes y fácilmente observables por el profesor en la evaluación de la conducta asertiva. Los instrumentos utilizados para evaluar el comportamiento en esta situación fueron:

1) Cuestionario para la evaluación situacional de asertividad por el profesor. Elaborado por nuestro equipo de investigación, recoge una evaluación del comportamiento del alumno después de la entrevista individual que mantenía para revisar su examen y reclamar un aumento en la calificación. Incluye una serie de ítem relativos a la corrección del comportamiento, tono de voz, lenguaje, y expresiones no verbales utilizados en la entrevista. Asimismo, se solicita del profesor que indique de 0 a 10 si el comportamiento fue agresivo, pasivo, inhibido, temeroso e impulsivo (Apéndice A).

2) Grabación en Vídeo en la situación de asertividad. Para disponer de una medida objetiva de la adecuación del comportamiento del alumno en la entrevista, se realizó una grabación de la misma por una cámara fija. De ésta se extrajeron cuatro puntuaciones en función de la frecuencia de emisión de comportamientos categorizados como inhibidos, asertivos, agresivos y sin categorizar. Estas categorías fueron establecidas en función de las siguientes áreas: contacto visual, comportamiento postural, gestos y comportamiento verbal. Las categorías utilizadas se muestran en el apéndice B.

## Procedimiento

Los colegios participantes se seleccionaron entre aquellos con los que existía contacto previo debido a la intervención con el programa de Educación Social y Afectiva en primaria (Trianes, 1996). Los Consejos de los respectivos centros aprobaron participar en esta investigación y los profesores se implicaron en la marcha de la investigación, colaborando y compartiendo con nosotros muchas decisiones.

Al principio del curso académico se tomaron las medidas globales de valoración social, administrando los cuestionarios: MESSY para profesor, MESSY para el alumno, EOP, CABS, Índice de empatía y el sociométrico. En la recogida de datos colaboraron tres alumnos de psicología ayudantes de prácticas (2º ciclo). En los meses de Febrero, Marzo y Abril se desarrolló la situación de asertividad, ocupando una semana aproximadamente entre preparación, desarrollo de la situación y evaluación, actividades que fueron gestionadas íntegramente por miembros del grupo de investigación.

En la situación se solicitó al profesor que calificara un examen de la materia con la mayor exigencia posible y que, posteriormente, proporcionara a los alumnos la posibilidad de revisar el examen. Así, el profesor hacía el examen de Matemáticas y al entregar las calificaciones, decía a sus alumnos: "Estoy insatisfecho de estos resultados, pienso que debéis explicarme qué ha pasado y como sé que vosotros estáis también descontentos os daré la oportunidad de subir la nota si la explicación que me dais me convence". Posteriormente, les invitaba a debatir con él su examen en una entrevista en la que podían obtener un aumento en la nota. Las entrevistas se realizaron en la primera semana después de la entrega de los exámenes calificados, con una duración, dependiendo del caso, entre 10 y 15 minutos. Ésta tenía lugar durante el tiempo de los recreos en una sala tranquila del colegio, en la que el profesor se situaba en una mesa frente al alumno. Cuando el alumno entraba repetía las instrucciones expuestas más arriba. En la sala había una cámara de video fija, en alto y detrás del profesor, fuera del foco de la



vista del alumno que estaba sentado, frente al profesor. Esta cámara registraba la entrada del alumno y su conducta al hablar con el profesor. El alumno sabía que se le iba a grabar, aunque esa información le fue dada con anterioridad pero no se le recordaba en el momento de la entrevista. Después de la entrevista, en un tiempo breve antes de hacer pasar al siguiente alumno, el profesor contestaba el cuestionario de evaluación situacional. Todos los alumnos hicieron la entrevista voluntariamente. No se introdujo ningún evaluador externo en esta situación para evitar efectos reactivos en el alumnado.

Posteriormente, las grabaciones fueron analizadas independientemente por dos profesoras, licenciadas en Psicología y Psicopedagogía, respectivamente, que desconocían el objetivo de la investigación. Se extrajeron cuatro puntuaciones en función de la frecuencia de emisión de comportamientos categorizados como pasivo, asertivo, agresivo y sin categorizar.

Con el objeto de analizar las interrelaciones entre las variables de la valoración social previa y las medidas del profesor y de la grabación del vídeo tomadas en la evaluación situacional, se ha realizado un análisis de la correlación canónica. En la presente investigación, la correlación canónica hace posible estimar las relaciones existentes entre dos conjuntos de variables, uno formado por variables que se consideran predictoras y compuesto por valoraciones globales de competencia social y asertividad, recogidas a partir de informes del profesor, autoinforme y evaluación de los iguales, y otro formado por variables consideradas criterio, extraídas de la evaluación situacional de asertividad a partir del profesor y del análisis del vídeo.

Previo al análisis de la correlación canónica, se ha realizado un análisis exploratorio para conocer la distribución de las variables medidas. A partir de éste, se transformaron algunas variables para conseguir una distribución normal. Posteriormente, se procedió a una reducción de datos, mediante análisis de componentes principales, de algunas variables provenientes de las distintas fuentes. Se seleccionó la rotación Varimax, ya que se pretendía obtener componentes independientes. Igualmente, en todos los casos, el número de factores se ha seleccionado en función de aquellos con valores propios mayores que la unidad. La exposición de los resultados comenzará por el procedimiento de la reducción de datos, con el objeto de establecer claramente las variables que intervienen en el análisis de la correlación canónica, para pasar posteriormente a la presentación de los resultados provenientes de la misma.

## RESULTADOS

### 1. Análisis exploratorio y reducción de variables

#### *A) Valoraciones globales de competencia social y asertividad*

Las variables procedentes del profesor extraídas de la MESSY y de la escala de profesores EOP eran siete: habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada/impulsividad, soledad/ansiedad social, impulsividad/agresividad, inhibición/retraimiento, sociabilidad y responsabilidad social. Con el objeto de analizar las interrelaciones subyacentes de estas variables y de resumir las variables procedentes de los dos instrumentos, se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Para este análisis, ya que violaban el supuesto de normalidad, se transformaron a logaritmo las variables soledad/ansiedad social, e impulsividad/agresividad. Igualmente, se calculó la inversa de la variable inhibición/retraimiento. Todas las transformaciones realizadas mantenían la misma interpretación y en el mismo sentido que en las variables originales.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue igual a 0.715 y el test de esfericidad de Bartlett resultó significativo [ $\chi^2(21) = 315.5; p = .001$ ]. Del análisis se extrajeron dos factores que explican el 42.37% y el 31.27% de la varianza, respectivamente. En la tabla I se exponen las saturaciones factoriales de cada variable. El primer factor puede ser identificado como habilidades sociales y las variables que saturan son: habilidades sociales apropiadas, responsabilidad social y sociabilidad, de forma positiva, y soledad/ansiedad social, de forma negativa. El segundo factor puede ser identificado como inhibición/impulsividad, el cual está formado por: inhibición/retraimiento, con saturación positiva, y asertividad inadecuada/impulsividad e impulsividad/agresividad, con saturaciones negativas. Este factor puede ser considerado bipolar, en el cual puntuaciones altas positivas indican inhibición y puntuaciones altas negativas agresividad e impulsividad.

TABLA I  
*Saturaciones factoriales de las variables procedentes de la evaluación previa del profesor*

|                                 | Componentes |       |
|---------------------------------|-------------|-------|
|                                 | 1           | 2     |
| Asertividad inadecuada/Impul.   | -.241       | -.840 |
| Habilidades sociales apropiadas | .862        | .001  |
| Soledad/ansiedad social         | -.720       | .318  |
| Responsabilidad social          | .849        | .257  |
| Sociabilidad                    | .821        | .314  |
| Impulsividad/agresividad        | -.233       | -.822 |
| Inhibición/retraimiento         | -.445       | .733  |

En relación con las variables procedentes del alumno, se obtuvieron un total de 10 variables provenientes de la MESSY y del CABS: habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza, celos/soledad, asertividad, pasividad y agresividad con los iguales, y asertividad, pasividad y agresividad con los adultos. De éstas, se transformó a logaritmo la variable impulsividad y a raíz cuadrada las variables agresividad con los iguales, pasividad con los iguales y agresividad con los adultos. Todas las transformaciones realizadas mantenían la misma interpretación y en el mismo sentido que en las variables originales.

Con objeto de resumir las variables de autoinforme, se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Sin embargo, el KMO fue de 0.27, indicando que las variables son independientes entre sí, por lo que no se procedió con el análisis. Por tanto, para los posteriores análisis, se consideraron todas las variables.

En relación con las variables procedentes de los iguales, se obtuvieron seis variables a partir de sociométricos, dos (una positiva y otra negativa) para cada criterio utilizado (ser buen compañero, saber defenderse sin agredir y saber resolver problemas sin pelearse). Para conseguir la normalidad en la distribución de las variables, se transformó a raíz cuadrada la puntuación negativa del criterio ser buen compañero, y a logaritmo las de los criterios saber defenderse sin agredir y saber resolver problemas sin pelearse. Al igual que en los casos anteriores, todas las transformaciones realizadas mantenían la misma interpretación y en el mismo sentido que en las variables originales.

Para resumir las seis puntuaciones se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Este análisis obtuvo un KMO de 0.714 y

el test de Bartlett indicó que la matriz de datos es susceptible de la reducción de sus dimensiones [ $\chi^2(15) = 701.035$ ;  $p < .001$ ]. El análisis extrae un factor que explica un 77.12% de varianza explicada. En la tabla II se exponen las saturaciones de cada variable en el factor. Las puntuaciones positivas de los tres criterios saturan positivamente, mientras que las negativas saturan negativamente. Por tanto, puntuaciones altas en el factor indican ser considerado hábil por los iguales en los tres criterios. Denominamos a este factor habilidades sociales evaluadas por los iguales y lo etiquetamos como habilidades sociométrico.

TABLA II  
*Saturaciones factoriales de las variables extraídas del sociométrico de la evaluación previa*

|   | Saturaciones |
|---|--------------|
| Puntuación positiva en "ser buen compañero"           | .821         |
| Puntuación positiva en "saber defenderse sin agredir" | .926         |
| Puntuación positiva en "saber resolver los problemas" | .928         |
| Puntuación negativa en "ser buen compañero"           | -.789        |
| Puntuación negativa en "saber defenderse sin agredir" | -.914        |
| Puntuación negativa en "saber resolver los problemas" | -.880        |

### B) Evaluación situacional de asertividad

En cuanto a las variables procedentes del profesor, el registro de evaluación de la situación de asertividad arrojaba medidas conductuales, tales como si se había producido incremento en la nota y la cuantía del mismo, valoraciones sobre aspectos particulares, como el tono de voz, lenguaje y expresiones no verbales, o valoraciones globales sobre si la conducta les había parecido correcta, agresiva, pasiva, inhibida, temerosa e impulsiva. Para reducir el número de variables se realizó un análisis de componentes principales con rotación Varimax. De este análisis se excluyeron la valoración general del comportamiento, ya que presentaba un alto número de valores perdidos, y las valoraciones de la agresividad e impulsividad, ya que el 93% y 74% de los alumnos, respectivamente, fueron calificados con la puntuación 0.

Con las variables introducidas en el análisis factorial, el KMO fue de 0.78 y el test de esfericidad de Bartlett resultó significativo [ $\chi^2(15) = 272.1$ ;  $p = .001$ ]. Del análisis se extrajo un factor que explica el 58% de la varianza. En la tabla III se exponen las saturaciones de cada variable. El factor puede ser identificado como asertividad ya que saturan positivamente la evaluación de la corrección de la voz, lenguaje, expresiones gestuales y negativamente la inhibición, pasividad y temerosidad. Esta variable será etiquetada como asertividad situacional profesor.

TABLA III  
*Saturaciones de las variables extraídas del cuestionario para el profesor de la situación de asertividad*

| Variabes          | Saturaciones |
|-------------------|--------------|
| Voz               | .88          |
| Lenguaje          | .92          |
| Expresión gestual | .78          |
| Pasividad         | -.81         |
| Inhibición        | -.48         |
| Temerosa          | -.59         |

Finalmente, en lo que se refiere a las variables procedentes de la grabación en vídeo en la situación de asertividad, se eliminó, para los análisis, la categoría de agresividad por su baja frecuencia y se eligieron las categorías de pasividad, con una correlación entre observadores de .94 ( $p < .001$ ), y de asertividad, con una correlación de .93 ( $p < .001$ ). Para conseguir la distribución normal estas variables se transformaron a logaritmo.

## 2. Análisis de la correlación canónica

Se pretende analizar las interrelaciones entre unas medidas globales de valoración social y unas variables situacionales específicas. En el análisis intervienen dos conjuntos de datos, con una muestra de 77 participantes. En el primero se incluyen las medidas globales de valoración social (Tabla IV), con las siguientes etiquetas: habilidades sociales profesor, inhibición profesor, habilidades sociales alumno, asertividad inapropiada alumno, impulsividad alumno, sobreconfianza alumno, asertividad iguales alumno, pasividad iguales alumno, agresividad iguales alumno, asertividad adultos alumno, pasividad adultos alumno, agresividad adultos alumno, empatía alumno y habilidades sociales sociométrico. En el segundo conjunto se introducen las variables específicas de asertividad provenientes del profesor y de la observación: asertividad situacional profesor, asertividad vídeo, pasividad vídeo.

Las correlaciones de cada variable con las de su mismo conjunto (global o situacional) se exponen en la tabla IV. El análisis arroja sólo una variable canónica significativa [ $\chi^2(42) = 87.27; p < .001$ ], con un valor de 0.73 (54% de varianza explicada). Estos resultados suponen la existencia de intercorrelaciones significativas entre los dos conjuntos de variables.

TABLA IV  
Coeficiente de correlación múltiple al cuadrado de cada variable con las variables de su conjunto

| Variables                         | R <sup>2</sup> |
|-----------------------------------|----------------|
| <i>Medidas globales</i>           |                |
| Habilidades sociales profesor     | .37            |
| Inhibición profesor               | .52            |
| Habilidades sociales alumno       | .35            |
| Asertividad inapropiada alumno    | .36            |
| Impulsividad alumno               | .35            |
| Sobreconfianza alumno             | .38            |
| Agresividad iguales alumno        | .88            |
| Pasividad iguales alumno          | .83            |
| Asertividad iguales alumno        | .91            |
| Agresividad adultos alumno        | .90            |
| Pasividad adultos alumno          | .89            |
| Asertividad adultos alumno        | .93            |
| Empatía alumno                    | .27            |
| Habilidades sociales sociométrico | .56            |
| <i>Evaluación situacional</i>     |                |
| Asertividad situacional profesor  | .23            |
| Asertividad vídeo                 | .14            |
| Pasividad vídeo                   | .20            |

Se puede observar que las variables del CABS, prueba que mide específicamente asertividad versus pasividad y agresividad, son las que más correlación muestran con su conjunto.

En la tabla V se exponen las correlaciones de la variable canónica con las variables del primer y segundo conjunto de variables. Estas correlaciones permiten interpretar el significado de la variable canónica.

TABLA V  
*Correlaciones de la variable canónica con las variables originales del conjunto criterio y predictor*

| Variables                         | Correlaciones |
|-----------------------------------|---------------|
| Habilidades sociales profesor     | .36           |
| Inhibición profesor               | -.02          |
| Habilidades sociales alumno       | -.57          |
| Asertividad inapropiada alumno    | .71           |
| Impulsividad alumno               | -.24          |
| Sobreconfianza alumno             | .04           |
| Agresividad iguales alumno        | .01           |
| Pasividad iguales alumno          | -.32          |
| Asertividad iguales alumno        | -.04          |
| Agresividad adultos alumno        | -.45          |
| Pasividad adultos alumno          | -.36          |
| Asertividad adultos alumno        | .39           |
| Empatía alumno                    | -.34          |
| Habilidades sociales sociométrico | .28           |
| Asertividad situacional profesor  | .94           |
| Asertividad video                 | .35           |
| Pasividad vídeo                   | -.60          |

Eligiendo una correlación de corte de .30 para la interpretación, las variables que en el conjunto criterio se correlacionan con la variable canónica son, de forma positiva, la evaluación situacional de asertividad por parte del profesor y la puntuación en asertividad extraída de la observación del video y, de forma negativa, la puntuación de pasividad extraída de la observación del video. En el conjunto predictor, las variables que se relacionan positivamente con la variable canónica son las habilidades sociales evaluadas por el profesor, asertividad inapropiada percibida por el alumno y la valoración que alumno posee de su asertividad con los adultos. Las asociaciones negativas son las habilidades sociales evaluadas por el alumno, la valoración del alumno sobre la pasividad con los iguales, y sobre la agresividad y pasividad con los adultos.

Por tanto, la variable canónica indica que aquellos alumnos que, en la valoración inicial, son percibidos socialmente hábiles por los profesores también son evaluados situacionalmente hábiles por los profesores y por el análisis del video. Estos alumnos se perciben a sí mismos con poca habilidad, poco pasivos con los iguales, poco empáticos y con alta asertividad inapropiada pero, sin embargo, se manifiestan como asertivos con los adultos y poco agresivos y pasivos con los mismos.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo perseguía dos objetivos principales: a) analizar la conducta asertiva infantil, en una tarea social concreta: “defender la nota ante el profesor (oposición asertiva respecto del adulto)” examinando relaciones entre dos conjuntos de variables: medidas globales de valoración social y variables situacionales específicas y b) analizar las convergencias y divergencias de las distintas fuentes evaluadoras.

En relación con el primer objetivo, la cuantía de la correlación canónica obtenida permite concluir que medidas obtenidas por informe a partir de profesores, iguales y el propio alumno guardan relación con valoraciones específicas de la conducta emitida por los sujetos cuando son expuestos a una tarea social relevante. El que medidas relativas a valoraciones sociales descontextualizadas se relacionen con medidas específicas tomadas sobre el rendimiento en una tarea concreta que requiere asertividad, se justifica en el enfoque utilizado con evidencia empírica que acepta que informes del profesor, los iguales o el propio alumno permiten identificar estudiantes con riesgos de desarrollar, más tarde, problemas de la conducta social diagnosticados a partir de medidas objetivas (Chen, Ruben y Li, 1995; Coie, Terry, Lenox, Lochman y Hyman, 1995).

Además, tal como se suponía a partir de la aceptación de que las habilidades sociales son altamente específicas según la situación (Cavell, 1990; Sheridan, Hungelman y Maughan, 1999), encontramos que las medidas de autoinforme de asertividad son las que se relacionan, en mayor medida, con la conducta observada en la situación. Así, en la autoevaluación del alumnado, cuatro de las variables que mide el CABS, una prueba específica de asertividad, se relacionan significativamente con el comportamiento situacional. Es coherente también, dado que la evaluación situacional está hecha por adultos, que las variables de autoinforme que más se relacionan son las de asertividad, agresividad y pasividad en relación con adultos. Se obtiene así un dato que incrementa la validez de este cuestionario para predecir la conducta asertiva valorada en la situación real, lo que es una cualidad a apreciar por cualquier orientador o evaluador de la conducta infantil.

Respecto al segundo objetivo, en términos generales se ha encontrado, en estudios precedentes, una escasa o moderada intercorrelación entre distintas fuentes y situaciones en la evaluación de la conducta social (Drotar, Stein y Perrin, 1995). Concretamente, se ha encontrado que la autoevaluación realizada por el niño aporta información distinta a la de los agentes externos (Green *et al.*, 1980; Meisel, 1989).

Igualmente, en el presente estudio, se encuentra una baja interrelación entre la autoevaluación del alumno, y los informes de los otros evaluadores y la evaluación situacional realizada por profesor y observador externo. Solo hay una excepción a esta situación y se trata de los resultados en la CABS, un cuestionario que evalúa asertividad en relación a iguales y a profesores, cuyas variables ofrecen una pauta correlacional coherente con el comportamiento competente en la tarea valorado por el profesor y por el análisis del video. Las respuestas de la CABS que correlacionan son las relativas a la relación con adultos, y lo hace positivamente la asertividad, mientras que lo hacen negativamente la agresividad y la pasividad.

El hecho de que, en general, la autoevaluación no correlacione con las restantes fuentes, pero lo haga en las puntuaciones de la CABS podría ser debido a que ésta es una prueba tipo cuestionario que evalúa específicamente asertividad, con un modelo teórico propio en el que se contrasta la respuesta asertiva de la pasiva y de la agresiva. Este resultado apunta a la especificidad necesaria en la evaluación de habilidades sociales, ya que la conducta habilidosa se juzga siempre en relación a un determinado contexto o tarea (Sheridan *et al.*, 1999).

Un resultado que resulta paradójico es que la empatía contribuya en los resultados con signo negativo ya que podía esperarse que lo hiciese en positivo, puesto que en el área de trabajo de la conducta asertiva se asigna un papel activo a la empatía. Se ha encontrado que la aserción empática, compuesta por expresiones de comprensión, disculpa, explicación, es juzgada más competente que la afirmación de derechos personales o que la respuesta pasiva (Delamater y McNama-

ra, 1991). Sin embargo, estos resultados provienen de la investigación con adultos y pueden no ser generalizables a la población infantil. Además, la naturaleza de la tarea, consistente en defender la nota ante el profesor, podría estimular escasamente el ponerse en el punto de vista del profesor, puesto que lo requerido era más bien una actitud centrada en los propios argumentos frente a los del profesor.

En líneas generales, los resultados apuntan a que lo que es considerado hábil por el profesor no lo es para el alumno. Los alumnos que el profesor considera competentes en la situación o tarea se asignan a sí mismos alta puntuación en asertividad inapropiada y baja puntuación en habilidades sociales. Esta divergencia parece indicar diferentes puntos de vista y el manejo de diferentes criterios en la evaluación de competencia social, la cual puede estar regulada por complejas reglas que varían en función del género, edad y status, entre otras variables (Schneider, 2000). Es posible que los niños no distinguan bien entre asertividad y conducta fanfarrona, amenazadora, hostil o asertiva inapropiada. Puede que para ellos lo habilidoso sea una conducta activa, asertiva en exceso, impulsiva y autoconfiada lo que es un perfil diferente al que supone la evaluación de competencia social del adulto que otorga la competencia a un comportamiento autorregulado, considerado con el otro y respetuoso con las normas. En apoyo a esta interpretación, un interesante trabajo sobre la influencia de los valores sobre la competencia social encuentra que aquellos alumnos que valoran la conformidad frente al adulto obtienen un status más bajo entre iguales, pero son mejor valorados por el profesor (Allen, Weissberg y Hawkins, 1989).

Por otro lado, también puede apelarse a las limitaciones y sesgos de la autoevaluación en adolescentes. La investigación actual señala que los adolescentes competentes suelen ser realistas y exigentes al autoevaluarse. Competencia social, en términos generales, parece conectarse con ausencia de autoengrandecimiento en la evaluación del Yo (Colvin, Block, Funder, 1995; Salmivalli *et al.*, 1999). En nuestro caso, en relación con los contenidos negativos (inhabilidades), esta conclusión nos llevaría a pensar que los alumnos mejor valorados por el profesor, más competentes a juicio de éste, podrían ser más críticos consigo mismos.

Respecto a la evaluación de los iguales, aunque el resultado presenta una saturación levemente inferior (.28) al punto de corte para la interpretación, permite observar que apunta a una convergencia de la puntuación del sociométrico con otras medidas como la evaluación de asertividad situacional del profesor y del video, y con el informe de habilidades sociales del profesor. De hecho, a nivel de correlaciones simples, el sociométrico correlaciona sustanciosamente ( $r = .43$ ) con las habilidades sociales evaluadas por el profesor. Este resultado se aproxima al de otros estudios que encuentran también acuerdo entre sociométricos y la valoración del profesor habiéndose dicho que el acuerdo era mayor tratándose de aspectos observables y muy visibles, y menor cuando se trataba de aspectos más sutiles (Schneider y Byrne, 1987). Pero en este estudio se trata de coincidencia en la evaluación de una habilidad social, la asertividad, por lo que puede resultar más novedoso. También correlaciona el sociométrico aunque de forma leve con los autoinformes, tanto con el de asertividad con adultos, como con el de asertividad inapropiada. Dado que la correlación no llega al punto de corte este resultado no revela más que la tendencia de la puntuación sociométrica a influir en el sentido general de la correlación canónica. Pero sería preciso analizar, con medidas más precisas, esta tendencia a correlacionar de la evaluación de iguales con informes del propio sujeto, en la evaluación de la conducta asertiva.

Finalmente, en relación con el análisis del video, los resultados muestran una coincidencia con las apreciaciones realizadas por el profesor, tanto en la evaluación global como en la situacional. Este acuerdo puede indicar que ambos agen-

tes manejan criterios similares en la evaluación de la asertividad, a diferencia de los manejados por los alumnos. El hecho de que la situación se haya desenvuelto en el contexto escolar ha podido también homogeneizar los criterios. El contexto escolar es un amplio sistema que ha sido definido como una cultura receptora y gestionadora de poder (Tyler, 1991), en la que circulan reglas, normas y criterios sobre la conducta competente, que está siendo evaluada continuamente como parte de la tarea educadora. Es posible que en las situaciones regladas escolares pudiera haber menos variedad que en otros contextos, por ejemplo, en las relaciones sociales extraescolares.

Como conclusión del presente trabajo, se puede afirmar que las habilidades sociales evaluadas por el profesor y, en menor medida, por los iguales, se relacionan con el comportamiento asertivo en una tarea socialmente relevante, evaluado por el profesor y por un observador externo. También es coincidente la evaluación realizada por el propio niño referente a su asertividad con adultos aunque no lo es en relación con habilidades más generales. Un segundo resultado relevante del estudio es el hecho de que la autoevaluación del alumno sobre sus habilidades sociales generales difiera en gran medida de la evaluación situacional que hace el profesor sobre el comportamiento asertivo del alumno. Aquellos alumnos que son bien valorados por el profesor se autovaloran peor, en el sentido de atribuirse incompetencias y bajas habilidades sociales, poniendo de manifiesto diferentes criterios en la valoración de la conducta hábil. En cuanto a la evaluación de iguales presenta acuerdo sustancial con la del profesor y este con el observador externo. Las diferencias inter-fuentes que se muestran en este estudio se encuentran entre el autoinforme y los informes de evaluadores externos, particularmente, del profesor.

Como aportación a la práctica profesional, de este trabajo, es de destacar la relevancia educativa que tiene la constatación de diferencias entre alumno y profesor a la hora de considerar los criterios de la conducta hábil. Las implicaciones de este resultado alcanzan a la necesidad de considerar que las normas de disciplina o criterios de conducta no son percibidos ni comprendidos por el alumnado del mismo modo que lo hacen los profesores, de donde pueden provenir faltas de identificación con las normas y problemas de disciplina. Al mismo tiempo, este resultado presta apoyo a procedimientos más democráticos en la definición del ROF (particularmente del Reglamento de Disciplina) que hacen participar al alumnado en la definición de las normas, con lo que se garantiza su comprensión y percepción acorde con los objetivos educativos y con el punto de vista del profesorado.

Pueden derivarse de este trabajo otras aportaciones a la práctica profesional. Este estudio ha versado sobre la producción de comportamiento competente en un contexto específico, contribuyendo a desvelar las pautas correlacionales entre las evaluaciones hechas por distintos agentes que parten de diferentes puntos de vista. Este conocimiento puede ser aprovechado a la hora de evaluar la conducta asertiva o sus déficits, suponiendo un toque de atención a favor de la necesidad de una evaluación multifuente que diferencie entre medidas generales y específicas y situacionales en la valoración de competencia social. Cara al diseño de intervenciones psicoeducativas se enfatiza: a) la necesidad de promover la conducta asertiva competente en relación a tareas y situaciones concretas, b) prestando siempre atención a las comprensiones y percepciones del alumnado sobre los objetivos y actividades de la intervención, c) favoreciendo auto-evaluaciones y haciendo participar al alumnado en las decisiones más que imponerlas desde el status adulto.



## Referencias

- ADAMS, G. P. & ROOPNARINE, J. L. (1994). Physical attractiveness, social skills, and same-sex peer popularity. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 47, 15-35.
- ALBERTI, R. E. & EMMONS, M. L. (1974). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, CA: Impact.
- ALVIDREZ, J. & WEINSTEIN, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746.
- ALLEN, J. P., WEISSBERG, R. P. & HAWKINS, J. A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology*, 25 (3), 458-464.
- ASHER, S. R. & DODGE, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22 (4), 444-449.
- BEELMANN, A., PFINGSTEN, U. & LOESEL, F. (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 260-71.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRYANT, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- CARTLEDGE, G. & MILBURN, J. L. (1986). *Teaching innovative skills to children* (2<sup>a</sup> ed.). Nueva York: Pergamon.
- CALDARELLA, P. & MERRELL, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- CAVELL, T. A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A Tri-Component Model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.
- CHEN, X., RUBEN, K. H. & LI, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Developmental Psychopathology*, 7, 337-349.
- COIE, J. D., DODGE, K. A. & COPPOLTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- COIE, J. D., DODGE, K. A. & KUPERSMIDT, J. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- COIE, J. D., TERRY, R., LENOX, K., LOCHMAN, J. & HYMAN, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-714.
- COLVIN, C. R., BLOCK, J. & FUNDER, D. C. (1995). Overly positive self-evaluation and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.
- CONNORS, C. A. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 152-156.
- DELAMATER, R. J. & McNAMARA, J. R. (1991). Perceptions of assertiveness by women involved in a conflict situation. *Behaviour Modification*, 15, 173-193.
- DROTAR, D., STEIN, R. E. K. & PERRIN, E. C. (1995). Methodological issues in using the Child Behaviour Checklist and its related instruments in clinical child psychology research. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 184-192.
- DURRANT, N. C. & HENGGELE, S. W. (1986). The stability of peer sociometric ratings across ecological settings. *Journal of Genetic Psychology*, 147 (3), 353-358.
- ELIZONDO, M. (2005). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Méjico: Trillas.
- ELLIOTT, S. N., SHERIDAN, S. M. & GRESHAM, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- FRENTZ, C., GRESHAM, F. M. & ELLIOTT, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29 (2), 109-120.
- GEORGE, G. (2001). Les thérapies d'affirmation de soi: Applications et techniques chez les adolescents. *Annual Medical Psychology*, 159, 717-721.
- GIRI, V. N. (2003). Associations of self-esteem with communication style. *Psychological Reports*, 92 (3), 1089-1090.
- GOLBERG-LILLEHOJ, C. J., SPOTH, R. & TRUDEAU, L. (2005). Assertiveness among young rural adolescents: Relations to alcohol use. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 14 (3), 39-68.
- GREEN, K. D., FOREHAND, R., BECK, S. J. & VOSK, B. (1980). An assessment of relationship among measures of children's social competence and children's academic adjustment. *Child Development*, 51, 1140-1156.
- GRESHAM, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. En P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior. Development, assessment and modification* (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic Press.
- GRESHAM, F. M. & CAVELL, T. A. (1986). Assessing adolescent social skills. En R. G. Harrington (Ed.), *Testing adolescents: A reference guide for comprehensive psychological assessments* (pp. 93-123). Kansas City: Test Corporation of America.
- GRESHAM, F. M., & ELLIOTT, S. N. (1984). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 120-4.
- GRESHAM, F. M., RESCHLY, D. J. & CAREY, M. (1987). Teachers as tests: classification, accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review*, 16, 543-553.
- HELSEL, W. J. & MATSON, J. L. (1984). The assessment of depression of children: the internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- HUDLEY, C. A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 377-384.
- HYMEL, S., RUBIN, K. H., ROWDEN, L. & LEMARE, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalising and externalising problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- KAZDIN, A. E., MATSON, J. L. & ESVELDT-DAWSON, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.
- KUPERSMIDT, J. B., COIE, J. D. & DODGE, K. A. (1990). The role of poor peer relationship in the development of disorder. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGE, A. J. & JAKUBOWSKY, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Illinois: Research Press.

- LEDINGHAM, J. E. & YOUNGER, A. J. (1985). The influence of the evaluator on assessment of children's social skills. En B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 111-124). Nueva York: Springer-Verlag.
- MASTEN, A. S., COATSWORTH, J. D., NEEMANN, J., GEST, S. D., TELLEGEN, A. & GARMEZY, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- MATSON, J. L. & OLLENDICK, T. H. (1998). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. Oxford: Pergamon Press.
- MATSON, J. L., ROTATORI, A. F. & HELSEL, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research Therapy*, 21 (49), 335-340.
- MCDONALD, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behaviour Therapy*, 9, 889-899.
- MC FALL, R. M. (1982). A revised and reformulation of the concept of social skills. *Behaviour Assessment*, 4, 1-33.
- MEHRABIAN, A. & EPSTEIN, N. A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- MEISEL, C. J. (1989). Interpersonal problem solving and children's social competence: Are current measures valid? *Psychology in the School*, 26 (1), 37-47.
- MÉNDEZ, J., HIDALGO, M. D. & INGLÉS, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (1), 30-42.
- MERRELL, K. W. & GIMPEL, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MESSICK, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from person's responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P. & KAZDIN, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. Nueva York: Plenum Press. [Trad. cast. de E. Andreu: *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca, 1985].
- MUÑOZ, A. (1994). *Enseñanza de solución de problemas interpersonales en preescolar con el programa de Spivack y Shure*. Tesis doctoral, microficha nº 109. Universidad de Málaga.
- MUÑOZ, A. & BLANCA, M. J. (1988). Escala de observación de la conducta abierta para profesores. Comunicación en *European Meeting on the Experimental Analysis of Behaviour*. Bélgica.
- MUÑOZ, A., TRIANES, M. V., JIMÉNEZ, M., BLANCA, M. J., SÁNCHEZ, A. & GARCÍA, B. (1996). Escala de observación para profesores (EOP): Evolución y forma actual. En M. Marín (Eds.), *Sociedad y Educación* (pp. 565-573). Sevilla: Eudema.
- NEWBY-FRASER, E. & SCHLEBUSCH, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Psychology*, 34 (3-4), 61-69.
- NEWCOMB, A. F., BUKOWSKI, W. M. & PATTEE, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- ODGEN, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (1), 63-76.
- OLLENDICK, T., OSWALD, D. & FRANCIS, G. (1989). Validity of teacher nominations in identifying aggressive, withdrawn and popular children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (3), 221-229.
- PARKER, J. G., & ASHER, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- SALMIVALLI, C., KAUKIAINEN, A., KAISTANIEMI, L. & LAGERSPETZ, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescent's participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.
- SCHLUND, D. & MCFALL, R. M. (1986). New directions in the assessment of social skills. En L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 22-49). Nueva York: Wiley.
- SCHNEIDER, B. H. (2000). *Friends and enemies*. Nueva York: Oxford University Press.
- SCHNEIDER, B. H. & BYRNE, B. M. (1987). Individualizing social skills training for behaviour-disorder children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 444-445.
- SCHNEIDER, B. H., CLEGG, M. R., BYRNE, B. M., LEDINGHAM, J. & CROMBIE, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81, 48-56.
- SHERIDAN, S. M., HUNGELMAN, A. & MAUGHAM, D. P. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention and generalization. *School Psychology Review*, 28, 84-103.
- SHWARTZ, D., CHANG, L. & FARVER, J. M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37 (4), 520-532.
- SHWARTZ, D., CHANG, L. & LEE-SHIN, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (2), 113-125.
- SPENCE, S. H. & LIDDLE, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills of Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioural Assessment*, 12, 317-336.
- SPIVACK, G. & SHURE, M. (1974). *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- STRAYER, F. F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. En B. H. Schneider, G. Atrili, J. Nadel & R. E. Weisberger (Eds.), *Social Competence in developmental perspective* (pp. 145-174). NATO Science Institutes series. Serie D. Behavioural and Social Sciences, vol. 51. Dordrecht: Kluwer
- TRIANES, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M. V., CARDELLE-ELAWAR, M., BLANCA, M. J. & MUÑOZ, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (1), 38-55.
- TYLER, W. (1991). *School organisation. A sociological perspective*. Londres: Croom Helm.
- VOLLING, B. L., MCKINNON-LEWIS, C., RABINER, D. & BARADAN, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further explorations of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Developmental and Psychopathology*, 5, 459-483.
- WALKER, H. M., STIEBER, S. & O'NEILL, R. E. (1990). Middle school behavioral profiles of antisocial and at-risk control boys: Descriptive and predictive outcomes. *Exceptionality*, 1, 61-77.

- WALKER, H. M., STIEBER, S., RAMSEY, E. & O'NEILL, R. E. (1990). School behavioral profiles of arrested versus non-arrested adolescents. *Exceptionality*, 1, 249-265.
- WARD, S. H. (1999). Students at-risk for early adolescent depression: A retrospective longitudinal investigation using school-based predictors. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (11 A), 4060.
- WENTZEL, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1062-1078.
- WILSON, K. & GALLOIS, C. (1993). *Assertion and its social context*. Oxford: Pergamon Press.

## Apéndice A

### Cuestionario para el profesor de la evaluación situacional de asertividad

Nos gustaría saber algunos aspectos relacionados con la entrevista que ha mantenido con este alumno/a. Para ello, le pedimos que conteste a las siguientes cuestiones según lo sucedido.

¿Le subió la nota? SI NO ¿Cuánto? \_\_\_\_\_ (hasta 10)

¿Le ha parecido, en general su comportamiento correcto y adecuado?  
Nada- correcto- muy correcto

Evalúe ahora cada aspecto, en concreto, de 0 (nada correcto) a 10 (muy correcto):

Tono de voz: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lenguaje utilizado: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Movimientos y expresiones gestuales: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Destacaría algún otro aspecto?

En general ¿cómo calificaría su comportamiento, de 0 (nada) a 10 (mucho), en los siguientes aspectos?:

Agresivo: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pasivo: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Inhibido: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Temeroso: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Impulsivo: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## Apéndice B

### Categorías para el análisis observacional en la situación de asertividad

#### INHIBICIÓN

No contacto ocular  
Contacto ocular con el examen o material  
Postura alejada  
Encojerse de hombros  
Mantener silencio

#### ASERTIVIDAD

Mantenimiento de la mirada  
Expresión fluida  
Gestos de acompañamiento  
Postura normal

|                 |   |
|-----------------|---|
| AGRESIVIDAD     | Mirada de amenaza o recelo<br>Verbalizaciones agresivas<br>Inquietud motriz<br>Gestos de desprecio<br>Postura activa/acercamiento<br>Invasión del espacio |
| SIN CATEGORIZAR | Miradas esporádicas<br>Postura relajada<br>Asentimiento con la cabeza<br>Monosílabos<br>Respuestas cortas   |