

UADE
UNA GRAN UNIVERSIDAD



Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Trabajo de Integración Final

**Emociones Positivas y Comportamiento Asertivo
en Niños de Escuelas de Entre Ríos**

Tocino Sahagún, Ana Margarita **L.U.:** 122012

Carrera: Licenciatura en psicología

Tutora: Dra. Musso, Mariel F.

Fecha de presentación: 29 de octubre de 2018

Resumen

Objetivo: analizar la relación entre las emociones positivas y el comportamiento asertivo en niños de escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos.

Método: se llevó a cabo un estudio con un diseño no experimental, de tipo correlacional descriptivo y corte transversal que incluye una muestra no probabilística de tipo accidental de 210 niños argentinos de entre 8 y 13 años ($M=9.75$; $DE=1.102$), siendo el 51% del género masculino ($n= 107$) y el 49% del género femenino ($n= 103$). De estos, el 65.2% asiste a escuelas públicas ($n= 137$) y el 34.8% a escuelas privadas ($n= 73$).

Resultados: los resultados demostraron una correlación positiva significativa entre emociones positivas y comportamiento asertivo. Asimismo, se hallaron diferencias significativas en las emociones positivas según gestión de la escuela (solo en la dimensión alegría-gratitud) pero no según sexo y edad. A su vez, se hallaron diferencias significativas en el comportamiento asertivo según sexo, edad y tipo de escuela. Respecto a esto último, se observaron mayores niveles de comportamiento asertivo en los niños de menor edad y en las niñas. En cuanto a la gestión de la escuela, no se hallaron diferencias significativas.

Conclusiones: la presente investigación ofrece información relevante a nivel correlacional respecto a las emociones positivas y comportamiento asertivo en niños, afirmando la importancia de resultados hallados en investigaciones previas y destacando la importancia de la inclusión de estrategias pedagógicas más adecuadas a las necesidades de la población para favorecer el desarrollo de las emociones positivas en virtud de facilitar un intercambio social más positivo en diferentes contextos educativos.

Palabras clave: emociones positivas – comportamiento asertivo – asertividad – niños

Abstract

Objective: to analyze the relationship between positive emotions and assertive behavior in children of primary and private schools in the city of Concordia, Entre Ríos.

Method: a study was carried out with a non-experimental design, descriptive correlation type and cross section that includes a non-probabilistic sample of accidental type of 210 Argentine children between 8 and 13 years old ($M=9.75$; $SD=1.102$), both female and male (51% and 49% respectively) of public schools (65.2%) and private schools (34.8%).

Results: the result showed a positive relationship between positive emotions and assertive behavior. However, no significant differences were found in positive emotions according to sex, age and type of school. In the same way, there are no significant differences in assertive behavior according to sex, age and type of school. However, the assertive behavior greater, children more aggressive behavior than girls, in turn, the children of mayor older age aggressive behavior than minors.

Conclusions: this research offers relevant information at a descriptive level regarding positive emotions and assertive behavior in children, affirming the importance of the results found in previous research and highlighting the importance of including pedagogical strategies more appropriate to the needs of the population for the development of positive emotions is to the extent of facilitating the most positive social exchange in different educational contexts.

Key words: positive emotions – assertive behavior – assertiveness - children

Índice

Introducción.....	6
Objetivos	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos	8
Pregunta de investigación	8
Hipótesis	8
Marco Teórico	10
Emociones Positivas.....	10
Dimensiones de Emociones Positivas de acuerdo con el modelo de Oros (2014)	12
Comportamiento Asertivo.....	15
Dimensiones del Comportamiento Asertivo de acuerdo con el Modelo de Woods y Michelson (1982)	19
Estado del arte	22
Metodología	26
Diseño	26
Participantes.....	26
Instrumentos.....	26
Procedimiento de recolección de datos.....	27
Procedimiento de análisis de datos.....	27
Resultados	28
Relación entre emociones positivas y conducta asertiva.....	28
Emociones positivas y sus dimensiones	29
Comportamiento asertivo y sus dimensiones	29
Emociones positivas según género, edad y tipo de escuela	30
Comportamiento asertivo según género, edad y tipo de escuela	31

Predictores del comportamiento asertivo	33
Discusión.....	34
Limitaciones y futuras líneas de investigación	38
Conclusión	38
Referencias	40
Anexos	47
I. Análisis de regresión lineal múltiple del comportamiento asertivo para predecir las emociones positivas.....	47
II: Nota para los colegios.....	49
III: Nota para los padres.....	50
IV: Consentimiento Informado.....	50
V: Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (Oros, 2014).....	51
VI: Escala de Comportamiento Asertivo (De La Peña, Hernández & Rodríguez Díaz, 2003) .	52

Introducción

Numerosos antecedentes plantean que las emociones positivas constituyen un factor protector de la salud porque promueven el desarrollo de recursos fundamentales del orden cognitivo, social, biológico y comportamental que facilitan una relación con el medio (Oros y Fontana Nalesso, 2015). Específicamente, en la etapa de la niñez y adolescencia la simpatía y la alegría son agentes protectores del rechazo de los pares. Además, la simpatía y la serenidad facilitan las respuestas asertivas y prosociales, mientras disminuyen las conductas agresivas. Por otro lado, la gratitud se relaciona negativamente con la agresividad, y junto con la satisfacción personal y la serenidad, predicen un manejo exitoso de los conflictos interpersonales (Cuello & Oros, 2014; de la Vega & Oros, 2013; Giqueaux & Oros, 2008; Lemos, Hendrie & Oros, 2013; Oros, 2008; Richaud de Minzi & Oros, 2009).

Las habilidades sociales comprenden un eslabón particular dentro de un constructo multidimensional más amplio, en el cual cobra relevancia el comportamiento asertivo (Monjas, 2000, citado en Contini, Coronel, Levin & Hormigo, 2010). Según Gracia (2010), esto debe considerarse en determinado marco cultural, pues dependiendo de la cultura se define el patrón de comunicación. Esto, sin embargo, no significa que haya un único referente comunicativo, pues dentro de la misma cultura también pueden hallarse variaciones en función de la edad, sexo y educación. Ello supone considerar el contexto en el que se inscriben las relaciones e interacciones, ya que la eficacia de las acciones de los individuos depende de lo que se quiera lograr en determinadas situaciones y de las significaciones implícitas, pues un comportamiento puede presentarse apropiado en determinadas situaciones e inapropiado en otras.

En este marco, el comportamiento asertivo funciona como una habilidad social en la medida que se define como aquella conducta interpersonal que permite la expresión abierta de las preferencias personales, ya sea por medio de palabras o de acciones, de manera tal que haga que los otros la consideren (MacDonald, 1978). Asimismo, es este tipo de comportamiento el que permite a una persona actuar con base en sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los ajenos (Alberti & Emmons, 1978).

Ahora bien, aunque existe evidencia acerca de la importancia de las emociones positivas como factores que predicen las habilidades sociales, en la presente investigación se profundiza dicha relación extendiendo los hallazgos a grupos de niños en distintos contextos educativos de nuestro país. Específicamente, se profundizará la relación entre emociones

positivas y el comportamiento asertivo en niños escolarizados de la ciudad de Concordia, Entre Ríos. A su vez, este estudio tiene implicancias teórico-prácticas, dado que permite analizar la importancia de las emociones positivas para el desarrollo cognitivo y social de los niños, considerar cómo intervienen en las conductas prosociales y, por ende, en su desenvolvimiento en el mundo y cómo estas contribuyen a hacer frente a las adversidades. De ahí, que la información obtenida resulte significativa para el diseño de programas de intervención escolar que busquen fortalecer los recursos psicológicos orientados a la promoción de la prosocialidad y la prevención de la agresión. Asimismo, en el escenario del aula puede contribuir a construir estrategias pedagógicas más adecuadas a las necesidades de la población, favoreciendo un intercambio social más positivo en diferentes contextos educativos de nuestro país.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre las emociones positivas y el comportamiento asertivo en niños de escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos.

Objetivos específicos

1. Describir las emociones positivas y el comportamiento asertivo en niños de escuelas primarias de la ciudad de Concordia, Entre Ríos.
2. Identificar si existen diferencias significativas en las emociones positivas y en el comportamiento asertivo según el género.
3. Identificar si existen diferencias significativas en las emociones positivas y el comportamiento asertivo según edad.
4. Estudiar si existen diferencias en las emociones positivas y en el comportamiento asertivo entre niños de escuelas de gestión pública y privada.
5. Identificar qué emociones positivas predicen mejor el comportamiento asertivo en general, y específicamente qué dimensión de ese comportamiento.

Pregunta de investigación

¿Qué relación existe entre las emociones positivas y el comportamiento asertivo en niños de escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos?

Hipótesis

1. Hipótesis 1: El comportamiento asertivo correlaciona de manera positiva con las emociones positivas (objetivo general).
2. Hipótesis 2: Las niñas presentan mayor nivel de emociones positivas que los niños (objetivo específico 2).
3. Hipótesis 3: Las niñas poseen mayor nivel de comportamiento asertivo que los niños (objetivo específico 2).
4. Hipótesis 4: Los niños de mayor edad presentan mayores niveles de comportamiento asertivo y emociones positivas que los de menor edad (objetivo específico 3).

5. Hipótesis 5: Los niños que concurren a escuelas privadas presentan mayor comportamiento asertivo y emociones positivas que los de escuelas públicas (objetivo específico 4).
6. Hipótesis 6: La simpatía, alegría-gratitud y serenidad serán los mejores predictores del comportamiento asertivo (objetivo específico 5).

Marco Teórico

Emociones Positivas

La tendencia natural a estudiar aquello que amenaza el bienestar de las personas ha llevado a centrarse en las emociones negativas y a olvidar el valor de las positivas. Asimismo, el olvido del estudio de las emociones positivas en la investigación científica se debe principalmente a que tradicionalmente esto se ha considerado como una actividad frívola y como tal ha merecido poca atención por parte de los investigadores (Sears, 1983; citado por Vecina Jiménez, 2006; Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003). Sin embargo, la investigación sobre las emociones positivas ha cobrado importancia recientemente en el marco de la Psicología Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), en el que Fredrickson (2000; 2001; 2002) ha abierto una línea de investigación enfocada en las emociones positivas y en su valor adaptativo (Vecina Jiménez, 2006).

De manera general, Frijda, Manstead y Bem (2000, citados en Oros, 2009) definen a las emociones como estados mentales que abarcan sentimientos, cambios fisiológicos, expresiones del cuerpo, y la tendencia a determinadas actuaciones. En añadidura, Fredrickson (2001) menciona que las emociones consisten en tendencias de respuesta organizadas y multidimensionales, que se dan en un período de tiempo relativamente breve. Asimismo, refiere que estas comienzan cuando el individuo realiza una evaluación sobre una situación que supone algún tipo de acontecimiento como antecedente. Esta evaluación de la realidad da lugar a una serie de respuestas en la experiencia subjetiva, en las expresiones faciales y en el sistema fisiológico, y se realiza tanto de manera consciente como de manera inconsciente.

Ahora bien, “las emociones positivas en particular son aquellas en las que predomina la valencia de placer o bienestar” (Lucas, Diener & Larsen, 2003 citados en Oros, 2009, p. 291) y su presencia tiene incidencia en procesos psicológicos de más amplio alcance, pudiéndose decir que las personas con emociones positivas tienen una mejor salud física, establecen vínculos personales de alta calidad, gozan de mejores relaciones interpersonales y viven más. Aquellas personas que cultiven sus emociones positivas no solo tendrán estados de ánimo placenteros en el presente, sino que también obtendrán mejores recursos psicológicos en el futuro (Fredrickson, 2002).

La teoría abierta y construida de las emociones positivas planteada por Fredrickson (2000) explicitan cómo las emociones afectan el comportamiento, el pensamiento y las reacciones psicológicas. Para la autora, tanto las emociones negativas como las emociones positivas son igualmente importantes y tienen una función adaptativa, que actúan en escalas de tiempo: así las negativas aparecerían en momentos de superveniencia, el miedo y la ira preparan a los individuos para una situación de peligro. Mientras que las emociones positivas están relacionadas con la ampliación, flexibilización complejización del pensamiento axial como también con la creatividad. Emociones como la alegría el orgullo, la satisfacción si bien se consideran como distintas tiene la capacidad de ampliar los marcos de referencia de acción y de pensamiento de los individuos, construir recursos físicos, psicológicos y sociales disponibles en un momento futuro de crisis (Vecina, 2006).

Las emociones no solo tienen un efecto instantáneo en el bienestar de las personas, sino que también puede prolongarse en el tiempo, debido a que preparan a las personas para momentos futuros de crisis haciéndolas más resistentes a la adversidad a través de la ampliación y construcción de recursos psicológicos para enfrentar el estrés. Adicionalmente, la teoría de ampliación y construcción propone que experimentar emociones positivas permite construir y reforzar los recursos con los que cuenta la persona, ya sea de forma física, intelectual y social, creando así una espiral ascendente que transforma a la persona (Barragán, Martínez & Morales, 2014).

Asimismo, Oros (2013) plantea que el desarrollo de emociones positivas en la etapa de la infancia resulta de gran importancia porque permiten disminuir comportamientos agresivos, fomentar actitudes positivas y asertivas frente a las dificultades, estimulan comportamientos prosociales, y promueven patrones cognitivos y conductuales que tiende a disminuir amenazas en virtud de que se generan recursos personales como la resiliencia. Por otra parte, Vecina (2006) señala las potencialidades de las emociones positivas para la salud, el bienestar subjetivo y su incidencia en la resiliencia psicológica. De esta manera, plantea que varios estudios demuestran que las personas más resilientes suelen experimentar niveles elevados de felicidad y de interés por las cosas en momentos de gran ansiedad. Pero también las emociones positivas actúan como un elemento protector frente a la depresión, incluso después de haber pasado una experiencia traumática.

Dimensiones de Emociones Positivas de acuerdo con el modelo de Oros (2014)

Oros (2014) propone un modelo multidimensional de emociones positivas en el cual selecciona una serie de emociones y nuclea a la alegría, la gratitud, la simpatía, la serenidad y la satisfacción personal. Para ello, desarrolla la gratitud tomando como base la propuesta de McCullough, Emmons y Tsang (2002), la simpatía partiendo de los postulados de Eisenberg (1991) y Lazarus (2000), la serenidad desde la perspectiva de Oros (2008), la alegría, en la cual toma los aportes de Greco (2010) y la satisfacción personal, también desde la propuesta de Lazarus (2000). Este modelo en particular se caracteriza por integrar una serie de emociones que, si bien han sido consideradas dentro de la investigación psicológica en Iberoamérica, no todas han sido extendidas a la población infantil (Oros, 2013; 2014) hecho por el cual la autora desarrolla dicho modelo, considerando la importancia de estas emociones en el tipo de población mencionada.

Alegría: es una intensa emoción positiva desencadenada por situaciones de vida satisfactorias y por progresos significativos en dirección a las metas personales. Se refiere a un estado general de contentamiento, diversión y regocijo, cuya máxima expresión es la risa (Lazarus, 2000 citado en Oros, 2014). La alegría se manifiesta a través del reír y sonreír, y se vive muy agradablemente, ya que es un estado en el que nos sentimos bien con nosotros y con el mundo (Greenberg & Paivio, 2000). La alegría previene el rechazo de los otros, facilita la socialización positiva con los pares y a la vez que favorece la disposición para desarrollar habilidades sociales, es decir, para cooperar con los demás o prestarles ayuda cuando lo soliciten (Giqueaux & Oros, 2008). Este tipo de emoción positiva surge cuando la persona experimenta una atenuación en su estado de malestar, cuando consigue una meta o logra un objetivo deseado -cuyo logro no necesariamente debe ser esperado, sino que también puede tener un cariz inopinado- o cuando se tiene una experiencia estética (por ejemplo, la visión de un rostro agraciado o la contemplación de una bella escultura) (Domínguez Sánchez, 2012).

A nivel psicológico, la alegría tiene un efecto de atenuación reduce los correlatos psicológicos propios de la emoción negativa (Tomkins, 1962). De esta manera, esta emoción reduce la ansiedad y el enfado, atemperando la disposición agresividad. Del mismo modo, mitiga la inhibición asociada a la impotencia para resolver un determinado problema, facilitando nuevas posibilidades de resolución, es decir, el comportamiento asertivo (Lazarus, Kanner & Folkman, 1980). Asimismo, la alegría se configura como un reforzador intrínseco que lleva a un

individuo a esforzarse y persistir en la consecución de un objetivo, lo que le permite disfrutar de actividades objetivamente poco gratificantes (Tomkins, 1962).

A su vez, la alegría también se configura como un factor de regulación de la interacción social, donde la expresión alegre informa a un eventual interlocutor de la buena disposición para iniciar o mantener una relación interpersonal o comunicativa (Izard, 1989; Ekman, 1992). De este modo, la retirada de la sonrisa (manifestación de la alegría) cuando la interacción sobrecarga o desborda la capacidad del individuo, es reconocida e interpretada por el otro como señal del deseo de finalizar la interacción, o de que esta ha perdido su carácter de agradable (Cronbach & Snow, 1977). Asimismo, la sonrisa no solo se utiliza para favorecer la interacción de carácter amistoso, sino también para inhibir el comportamiento hostil de los demás hacia un individuo (Eibl-Eibesfeldt, 1995).

Gratitud: es la emoción que provoca un cálido sentido de apreciación por alguien o algo y un sentido de buen deseo hacia esa persona u objeto, a partir de la cuál surge la disposición a actuar positivamente (Fitzgerald, 1998). Por lo tanto, una persona agradecida reconoce la recepción de la generosidad de alguien más y ese sentimiento la impulsa a retribuir por el bien recibido, realizar conductas prosociales y sostener conductas morales (Emmons, McCullough & Tsang, 2003). Se experimenta gratitud cuando se obtiene un beneficio que es evaluado como positivo y cuando ese beneficio no se ha conseguido por el esfuerzo propio, sino que ha sido otorgado intencionalmente por un benefactor (Emmons et al., 2003). El sentimiento genuino de gratitud retroalimenta las conductas prosociales, puesto que una persona agradecida sentirá deseos de retribuir a su benefactor, quien ha mostrado altruismo y prosocialidad antes (Emmons & McCullough, 2003). Asimismo, la gratitud asegura la reciprocidad en la interacción humana e inhibe la realización de comportamientos interpersonales guiando la percepción y la atención, manteniendo a las personas activamente comprometidas en contactar con el mundo. Consiste en una experiencia en la cual se absorbe la atención y se genera la suficiente motivación para mantener la actividad cognitiva, así como el esfuerzo y compromiso a largo plazo (Greenberg & Paivio, 2000).

Serenidad: es una emoción profunda que involucra paz interna y confianza en uno mismo. Puede experimentarse independientemente de los eventos externos, incluso en situaciones de adversidad (Roberts & Cunningham, 1990). En añadidura, Gerber (1986) sostiene que la serenidad se extiende más allá de las situaciones problemáticas, para agregar el entusiasmo y la ecuanimidad a la vida. Otros autores la han definido como un reflejo del ser

(Bodley, 1955), un nivel de conciencia (Whitfield, 1984), y un comportamiento altamente organizado y vigorizado dirigido a objetivos realistas y significativos (Weitz, 1968). Asimismo, también ha sido definida como calma mental, uniformidad de temperamento, compostura, tranquilidad, reposo y estado de calma o de tranquilidad (Roberts & Cunningham, 1990).

La serenidad facilita el afrontamiento al estrés (Connors, Toscova & Tonigan, 1999) y permite tomar distancia de aquellos pensamientos que generan inquietud y/o angustia. La regulación emocional y la capacidad de relajación constituyen elementos clave de la habilidad para serenarse. Es una emocionalidad caracterizada por un bienestar profundo que se da al desconectarse de pensamientos inquietantes y se toma distancias de las preocupaciones, estrés, miedo. (Rodríguez, Oñate & Mesurado, 2017). La persona serena tiene una sensación de estar conectado al mundo externo como un todo. Tales personas informan una sensación de expansión e interconexión con algo más grande que ellos mismos (Jackson, 1977; Presnell, 1959).

Simpatía: es un factor clave de la calidad de las relaciones sociales, caracterizada por la disposición del individuo para sentir simpatía por una persona en apuros y la motivación para beneficiar a alguien necesitado. Esta disposición se desarrolla durante la infancia, en el contexto de una red de relaciones donde el niño no solo está siendo influenciado, sino que también influye mucho a los demás. La simpatía constituye el componente afectivo de la empatía, que envuelve la capacidad de sintonizar con la emoción de los demás y la inclinación a ayudar (Eisenberg, 1991; Kienbaum, Volland & Ulich, 2001). Asimismo, Oros (2006) indica que la sensación de ser movido por la situación en la que el otro se encuentra es una característica específica de la simpatía. Esta emoción es una respuesta emocional vicaria frente al estado o condición emocional del otro, que no implica meramente sentir lo que el otro siente, sino que envuelve sentimientos de pena e interés o preocupación o por la necesidad de este y comprende el deseo de que el otro se sienta mejor (Eisenberg et al., 2001; Lemos, Hendrie & Oros, 2015). La simpatía es una emoción que surge cuando se percibe a individuo en situación de necesidad, donde se genera el deseo de aliviar su preocupación o angustia, siendo sus expresiones predictoras de la conducta de ayuda y llevando a la consecución de estas (Eisenberg, 1986). Es decir, esta emoción se evoca al encontrarse con personas necesitadas y al observar las situaciones que determinan la causa del malestar ajeno, siempre que su situación sea atribuida a factores que estén más allá del control de quien lo padece (Ouden & Russell, 1997).

Satisfacción personal: es la emoción positiva que acompaña los procesos de valoración, promoción del *self* y auto atribución de méritos valiosos (Lazarus, 2000 citado en Oros, 2014). Es una respuesta afectiva relacionada a la conformidad y a la aceptación de uno mismo. En este sentido, el concepto de satisfacción personal está estrechamente ligado al de autoestima. Entendida así, la satisfacción personal se diferencia del concepto de satisfacción con la vida, el cual es un componente principalmente cognitivo del bienestar subjetivo y se refiere al juicio global acerca de la vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Es una emoción de contentamiento, paz y satisfacción, resultado de la comparación entre querer y necesitar y los logros y habilidades alcanzadas que se caracteriza por una disposición positiva (Rodríguez, Oñate & Mesurado, 2017). A su vez, los juicios de satisfacción dependen de una comparación de las circunstancias de uno con lo que se considera un estándar apropiado. Es importante señalar que el juicio de cómo las personas se encuentran con su estado actual de cosas se basa en una comparación con un estándar que cada individuo establece para sí mismo, no está impuesto externamente (Diener & Pavot, 1993).

Comportamiento Asertivo

En cuanto seres sociales, los sujetos se hallan constantemente en interacción con otras personas y de aquí se deduce la relevancia que los individuos le conceden a la interacción social para el desarrollo. Conseguir que las relaciones interpersonales, la comunicación y el diálogo con el entorno sean naturales, espontáneos, claros, sin malentendidos ni conflictos, implica un aprendizaje (Cañón-Montañez, Rodríguez Acelas & Luz, 2011). Según Caballo (2007) la conducta socialmente habilidosa es el conjunto de comportamientos emitidos por un sujeto en un contexto interpersonal en el cual expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros conflictos. Estas habilidades son predominantemente conductuales, se adquieren en el transcurso de la vida y se ponen en juego en la interacción con otros (Caballo, 2005; Monjas & González, 2000, citados en Contini, Coronel, Levin & Hormigo, 2010). Para Caballo (2007), los niños nacen con algún sesgo del temperamento hacia la inhibición, o hacia la expresividad. La niñez es un período crítico para desarrollar las habilidades sociales y la que el niño traiga de manera innata, va a interactuar con lo que aprenda en el día a día dando espacio a las manifestaciones sociales observadas.

Las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria Monjas (1999). De esta manera, puede mencionarse que es en la infancia cuando se aprende en mayor medida a relacionarse con los demás, y este proceso continúa durante toda la vida, por lo que es muy probable que a cualquier individuo se le presente una ocasión donde tenga dificultad para defender sus derechos, expresar sus sentimientos u opiniones, defender el propio punto de vista sin agredir a los demás, iniciar nuevas relaciones o simplemente finalizar una conversación (Cañón Montañez, Rodríguez Acelas & Luz, 2011). Es en este marco donde la asertividad funciona como una habilidad social.

Dentro del campo de la investigación psicológica, el concepto de asertividad surge de la mano de Salter (1949), autor que establece las bases para el desarrollo del constructo al postular su modelo "excitatorio". Wolpe (1958) prosigue con estos estudios y desarrolla la primera técnica de terapia conductual dedicada a la asertividad: el entrenamiento asertivo. Sin embargo, este constructo fue puesto en boga por Alberti y Emmons (1978), quienes publican un libro dedicado exclusivamente al comportamiento asertivo y a técnicas conductuales sobre el mismo. La expansión que se dio del constructo en los años setenta dio lugar a una serie de disensos por partes de los teóricos sobre la definición de este, dando lugar a distintos intentos de definirla.

Alberti y Emmons (1978) definen a la conducta asertiva como aquella que permite a un sujeto actuar con base en sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los ajenos. A su vez, Libet y Lewinshon (1973, citado por Caballo, 2014) mencionan que es la capacidad compleja de emitir conductas reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas castigadas o extinguidas por los demás. Una definición similar puede hallarse en Rich y Schroeder (1976 citado por Caballo, 2014), quienes definieron a la conducta asertiva como la habilidad de búsqueda, mantenimiento o mejora del reforzamiento en una situación interpersonal por medio de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo.

Fensterheim y Baer (1976) definieron a la asertividad como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los sentimientos propios y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los ajenos. De forma similar, McDonald (1978 citado por Caballo, 1983) menciona que la aserción es la expresión abierta de las preferencias, ya sea por

medio de palabras o de acciones, de manera tal que los otros las tomen en cuenta. Por otra parte, desde un enfoque conductual, Brown y Brown (1980) mencionan que esta es la conducta que se da en un marco interpersonal, interesada principalmente por la adquisición de refuerzo personal y que minimiza la pérdida por refuerzo por parte del receptor de la conducta.

Unificando los aspectos fundamentales de las definiciones de la literatura, Alberti, Emmons, Fodor, Galassi, Galassi, Garnet, Jakubowski y Wolfe (1977) definen a la asertividad como un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones de esa persona de una manera directa, firme y honesta, respetando los sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones de los otros. Asimismo, afirman que este conjunto de conductas puede incluir la expresión de emociones tales como la ira, miedo, aprecio, esperanza, alegría, desesperación, indignación, alegría, indignación, perturbación, pero en todos los casos es expresada de manera tal que no viole los derechos ajenos. A su vez, la diferencian de la conducta agresiva, con la cual varios autores la han homologado (Flores, Díaz Loving & Rivera 1987), diciendo que esta última expresa sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones, pero de una manera que no respeta estas características en los demás.

Flores et al. (1987) nuclea los conceptos fundamentales hechos en las concepciones desde el enfoque cognitivo y mencionan que el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. A su vez, remarca la necesidad de incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad, ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás, reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas, y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos. Es así como la asertividad se fundamenta en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones.

Riso, Pérez, Roldán y Ferrer (2000), por otra parte, explica que una persona se comporta de manera asertiva cuando es capaz de defender sus derechos, pudiendo negarse, expresar desacuerdo, manifestarse de forma negativa sin permitir ser manipulado como lo hace un sujeto sumiso, ni violar los derechos de otros como lo hace una persona con un estilo agresivo. Respecto a estos últimos dos estilos.

Posteriormente, Pick y Vargas (1990) mencionan que para que se dé la asertividad es necesaria una serie de condiciones, a saber, la auto aceptación y autovaloración, el respeto por los otros, la firmeza de las propias opiniones y la comunicación clara y directa de lo que se quiere o necesita expresar. Respecto a esto, Rodríguez y Serralde (1991) afirman que una persona asertiva es aquella que se siente libre para manifestarse, expresando con sus palabras lo que siente, piensa y desea, así también como aquella que puede comunicarse con los demás de forma abierta, directa, franca y adecuada, teniendo una orientación activa en la vida, yendo tras lo que desea, actuando de un modo que juzga respetable, aceptando sus límites al comprender que no siempre se puede ganar, aceptando o rechazando en su mundo emocional a las personas con delicadeza, pero también con firmeza, estableciendo quiénes son sus amigos y quiénes no, manifestándose emocionalmente libre para expresar sus sentimientos y evitando los dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Siguiendo la línea de Pick y Vargas (1990), Rees y Gram (1991) definen al individuo asertivo teniendo en cuenta un aspecto más bien relacionado con la autoestima, refiriendo que es asertivo aquel sujeto que tiene respeto por sí mismo y por los otros, con base en la creencia básica de que sus propios pensamientos, opiniones, sentimientos y creencias son igual de importantes que las ajenas. Esta definición se ve reforzada por lo postulado por Robredo (1995, citado por García Arista & Reyes Lagunes, 2017), quien afirma que, en un sentido profundo, la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima, afirmando, defendiéndose y expresándose de manera directa y responsable, constituyéndose socialmente habilidoso para interactuar en el marco de las relaciones interpersonales.

Respecto a esto, López, Garrido, Rodríguez & Paino (2002) afirman que el ser socialmente habilidoso implica ser asertivo, es decir, saber defender los derechos propios sin atropellar los ajenos. Ello conlleva, a su vez, ser empático, poder ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista, así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación.

Dimensiones del Comportamiento Asertivo de acuerdo con el Modelo de Woods y Michelson (1982)

El comportamiento asertivo, desde esta perspectiva teórica, es la capacidad que tienen las personas para expresar con facilidad y sin ansiedad sus puntos de vista e intereses sin negar el de los demás, y se asocia también con el afrontamiento directo a la situación problema (Woods & Michelson, 1982). Asimismo, las personas asertivas tienden al autocontrol, es decir, tienen control sobre sí mismas y sobre sus acciones. En añadidura, Aguilar (1993a) menciona que el individuo asertivo se aprecia y se acepta a sí mismo sin un juicio crítico, está a gusto con cómo es en todos los sentidos, siempre busca lo mejor para sí mismo, confía en sus capacidades, valora sus esfuerzos y se respeta. Este tipo de comportamiento permite mantener relaciones eficaces, siendo consciente de que la buena relación con el entorno no es algo fácil, sino que requiere esfuerzo e incluso aprendizaje por parte del individuo (De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003).

Los sujetos que se comportan de manera asertiva son capaces de reflexionar para definir correctamente sus problemas, postular varias alternativas a una situación conflictiva y pararse a pensar en las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajas y menos inconvenientes tenga, identificando correctamente el objetivo de sus acciones y planificando los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo así capaces de anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en esta ejecución (López, Garrido & Ross, 2001, citado en De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003). Asimismo, es importante considerar que los niños que poseen un estilo asertivo en sus relaciones interpersonales se caracterizan por ser firmes y directos, mantienen el contacto visual, hablan fluido, utilizan gestos firmes, mantienen una postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas (Llanes Baldivieso, 2006, citado en Osés Bargas, Duarte Briceño & Pinto Loria, 2016).

Por otro lado, el comportamiento inhibido o pasivo es aquel que no solo viola los propios derechos, anula la libre expresión de sentimientos, pensamientos y creencias, sino que también da lugar para que los demás los violen (Jakubowski, 1977). Los niños que emplean el estilo pasivo para interactuar se caracterizan por su tono vacilante y de queja, mantienen la mirada hacia abajo, hablan en voz baja y tratan de evitar la situación (Llanos Baldivieso, 2006, citado en Osés Bargas et al., 2016). Este comportamiento se caracteriza por la carencia de autocontrol y la victimización que el individuo sufre cuando el ambiente contraria sus intereses, dando lugar

a la creencia de incapacidad para dirigir el propio destino (Aguilar, 1987). Asimismo, Aguilar (1993b) menciona que los individuos con este estilo se caracterizan por una baja autoestima que conlleva sentimientos de apatía, asilamiento y pasividad. Este tipo de sujetos presenta altos niveles de ansiedad social, bajos niveles de autoestima y altos niveles de agresión, presentando a la vez pobres habilidades sociales (Harman, Hansen & Lindsay, 2005). A su vez, este tipo de comportamiento se caracteriza por la torpeza tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así como carentes de energía e iniciativa. Este tipo de sujetos serían aquellas personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan (De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003).

El comportamiento agresivo se refiere a una expresión directa y hostil a través de pensamientos, sentimientos y creencias de carácter deshonesto, inapropiado y violento (Lange & Jakubowski, 1976). Aguilar (1987) define la conducta agresiva como la forma de expresión de pensamientos, emociones u opiniones que, con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el derecho y faltan al respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de otras personas.

Sin embargo, Robredo (1995, citado por García Arista & Reyes Lagunes, 2017) menciona que tanto la agresividad como la agresión hostil constituyen el manejo negativo de la asertividad, pero que la agresividad bien dirigida se considera asertividad. Siguiendo esta línea, Llanos Baldivieso (2006) refiere que defender las propias necesidades o derechos a través de la expresión de emociones u opiniones es el punto donde agresividad y asertividad convergen. Los niños que emplean el estilo agresivo se caracterizan por ser impositivos, ya que lo más importante son ellos mismos y los demás no valen la pena, asimismo, suelen tener la mirada fija, la voz alta, hablan rápido y emplean una postura intimidatoria.

Bishop (2000) hace un interesante aporte y destaca entre los comportamientos pasivos y agresivos un factor en común: la falta de autoestima. De esta manera, una baja autoestima es la base de un comportamiento no asertivo y, contrariamente, una alta autoestima favorece un comportamiento asertivo. Respecto a esto, vale aclarar que se clasifican como no asertivos los estilos agresivos y pasivos o inhibidos.

Resumiendo, los sujetos agresivos no toman en consideración los derechos ajenos, de forma que pretenden alcanzar inmediatamente sus metas sin considerar a largo plazo las consecuencias negativas. El estilo personal agresivo retrata a los individuos que basan todo en

sus propios derechos, logrando sus objetivos a expensas de los demás (De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003).

Estado del arte

Se llevó a cabo una búsqueda y revisión de la bibliografía utilizando las bases de datos Redalyc, Scielo y EBSCO, así como también investigaciones publicadas en Google Académico. Se usaron las palabras claves en español: habilidades sociales; asertividad, emociones positivas; escuela; escuela rural; aprendizaje y niños. Se relevaron aquellos estudios empíricos en los que se relacionaban ambas variables centrales del presente estudio: asertividad, habilidades sociales y emociones positivas en niños. Estos estudios se han enfocado en diferentes aspectos como edad, género, población a la que pertenecen y situación social.

Richaud de Minzi y Mesurado (2016) realizaron en Argentina una investigación cuyo objetivo fue analizar qué proporción de variancia de la prosocialidad y de la agresividad predice las emociones positivas, la empatía y la auto eficacia social en una muestra de 221 niños de ambos sexos que concurrían a escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Para ello, utilizaron el Cuestionario de Emociones Positivas (Oros, 2014), *The Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983; versión española de Richard de Minzi, 2008), la Escala Multidimensional de Eficacia (Oros 2014), la Escala de Agresividad Física y Social (Caprara & Pastorelli, 1993; versión española de Del Barrio, 2001) y el Cuestionario de Conducta Prosocial (Caprara & Pastorelli; versión española de Del Barrio, Moreno & López, 2001). Los resultados indican que la empatía tanto emocional como cognitiva, así como las emociones positivas y la autoeficacia social están asociadas positivamente con la conducta prosocial en mujeres; en los varones ocurre lo mismo a excepción de la autoeficacia social la cual no mostró ninguna asociación con la conducta prosocial. En relación con la conducta agresiva pudo observarse que la empatía y dos emociones positivas (alegría y gratitud y serenidad) previenen las conductas agresivas de las mujeres mientras que en el caso de los varones solo lo hace la serenidad. Asimismo, la predicción global de la conducta prosocial fue significativa en varones y mujeres, aunque la predicción global de la agresión solo fue significativa en mujeres.

El mismo año, Osés Bargas et al. (2016) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar los efectos de un programa de intervención en juegos cooperativos y creativos sobre el comportamiento asertivo y las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales en 89 niños de ambos sexos de escuelas públicas de Yucatán, México. Para ello, utilizaron la Escala de Comportamiento Asertivo para niños (Michelson & Woods, 1982) y el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Resolución de Situaciones Sociales (Garaigordobil, 2000). Respecto a los resultados, los análisis estadísticos con la prueba *t* mostraron un incremento de la

conducta asertiva y una reducción de la inhibida. Con relación al género, los análisis de varianza univariante muestran un incremento de la asertividad en mujeres y hombres, siendo las mujeres las que presentan más esta conducta, no encontrando diferencias en la conducta agresiva.

En relación con las dos variables elegidas en este trabajo, en el año 2015, en Argentina, Oros y Fontana Nalesso publicaron un artículo sobre la influencia de la simpatía y las emociones positivas en las habilidades sociales de niños. Los participantes fueron 406 niños argentinos (179 varones y 227 niñas) de ocho escuelas de la provincia de Misiones (Argentina), cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 12 años. El propósito de este estudio fue profundizar una parte poco estudiada, ya que hay muchos estudios que analizan y afirman el rol importante que tiene la empatía sobre comportamientos sociales, mientras que la influencia que tienen las emociones positivas no ha sido tenida en cuenta en mayor o menor medida, pese a sus meritorias implicaciones en la salud psicosocial de los niños. Los resultados permitieron encontrar evidencia a favor de la hipótesis de que tanto la empatía como las emociones positivas son importantes precursores de las HHSS adecuadas en la niñez. “Los niños empáticos, especialmente aquellos que manifiestan respuestas afectivas apropiadas, buena autoconciencia emocional y alta regulación empática, tienen una probabilidad mayor de poner en marcha HHSS adecuadas” (Oros & Fontana Nalesso, 2015, p. 115). En cuanto a la toma de perspectiva, como los resultados no fueron significativos, concluyeron que el proceso cognitivo de situarse en el lugar del otro no representa, en esa muestra de niños, un elemento relevante a la hora de explicar las HHSS. En relación con el papel de las emociones positivas, sí pudieron observar que a los niños que son alegres, simpáticos y agradecidos se les hace más fácil desplegar conductas sociales adecuadas en su interacción con otros niños y con adultos.

Respecto a las diferencias entre habilidades sociales de mujeres y varones de nivel secundario de escolaridad, Oyarzún Iturra, Estrada Goic, Pino Astete y Oyarzún Jara (2012) señalaron que las mujeres y varones exhiben perfiles diferentes de asociación entre las variables que indicarían que las habilidades interpersonales positivas se asocian al rendimiento académico, particularmente, en el caso de las mujeres. En cuanto al género, concluyeron que, en las mujeres, el rendimiento tiende a asociarse positivamente con la presencia de habilidades sociales y la aceptación por parte de los otros. En los varones, no se observaron correlaciones significativas entre rendimiento y las otras variables del estudio.

En concordancia con los estudios anteriores, se expone una investigación realizada en México sobre habilidades cognitivas y sociales en adolescentes de zona rural (Morales Rodríguez, Benítez Hernández & Agustín Santos, 2012). El objetivo general de esta investigación fue fortalecer las habilidades cognitivas, como autoeficacia y afrontamiento, y las habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) para evaluar la autoeficacia; la subescala de Afrontamiento del Inventario de cualidades resilientes para adolescentes (ICREA) de Villalobos (2009) para medir el afrontamiento y la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1978). Los resultados que obtuvieron en cuanto a las habilidades sociales dan cuenta de que los adolescentes se ubican en los niveles medio y medio alto en todos los factores, y lo pudieron explicar teniendo en cuenta el punto que los adolescentes, por lo general, se encuentran receptivos a ideas nuevas y tienen el deseo de aprovechar su creciente capacidad para la toma de decisiones, la curiosidad e interés que presentan les dan apertura a nuevas posibilidades, como por ejemplo, la de relacionarse con sus iguales.

En una investigación realizada en Argentina (Contini et al., 2010), se exploraron las habilidades sociales y la presencia de comportamientos antisociales, aislamiento social y sentimientos de soledad en adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán. Se trató de un estudio descriptivo-correlacional, con muestreo intencional formado por 106 mujeres y varones escolarizados de 5° y 6° grado. En dicha investigación realizaron un estudio descriptivo-explicativo, con un muestreo intencional simple, incidental. Los participantes fueron adolescentes escolarizados de NES bajo del Gran San Miguel de Tucumán (Argentina). Se empleó la Batería de Socialización de Silva Moreno y Martorell Pallás - BAS-3 (Contini et al., 2010) y una encuesta sociodemográfica. Los objetivos propuestos fueron describir las HHSS de chicos de 11 y 12 años de NES bajo de Tucumán (Argentina) que se encuentran viviendo en condiciones de pobreza y determinar si prevalecen las HHSS facilitadoras de la socialización o las inhibidoras de esta. Se analizaron los resultados obtenidos en la BAS-3 sobre la base de las cinco dimensiones: Consideración con los demás; Autocontrol; Retraimiento Social; Ansiedad Social/Timidez y Liderazgo. “Se estudió la prevalencia de habilidades facilitadoras o inhibidoras de la socialización y se establecieron relaciones entre la cualidad de dichas habilidades y el contexto en el que vive el adolescente” (Contini et al., 2010, p. 112). Concluyeron que, respecto a las habilidades sociales, no hubo diferencias que resultaran significativas en las distintas escalas de la BAS según género, excepto para la escala Ansiedad Social/Timidez, que es

superior en el caso de las mujeres (Contini et al., 2010). A partir de los resultados, infirieron que el 70 % de los niños demostraron sensibilidad social y preocupación por los otros, en particular, por quienes se encuentran en una situación problemática (Contini et al., 2010).

En otra investigación realizada en Argentina, Contini, Lacunza y Esterkind (2013) realizaron una comparación de las habilidades sociales de adolescentes escolarizados de 11 a 12 años considerando su lugar de residencia (rural-urbano), condiciones socioeconómicas y sexo. Esta investigación fue de carácter comparativo correlacional. Contó con la participación voluntaria de los adolescentes y se llevó a cabo en cuatro escuelas públicas rurales, dos escuelas urbanas de NES bajo y dos colegios privados de NES alto. Se hizo una de la BAS-3 acondicionada al contexto y una encuesta sociodemográfica. De acuerdo con los resultados, se pudo establecer que los adolescentes de NES alto presentaban menos dificultades en comportamientos facilitadores de la socialización, específicamente en la Consideración, mientras que los adolescentes rurales manifestaron más comportamientos deficitarios para la socialización. Pero en cambio, los adolescentes rurales mostraron un mayor liderazgo en cuanto a sus pares urbanos. En relación con las mujeres rurales éstas mostraron mayor ansiedad social respecto a sus pares mujeres urbanas y varones rurales y urbanos.

En el año 2009, Oros publicó una investigación cuyo propósito fue analizar si la empatía y la experiencia de emociones positivas impactan positivamente sobre la ejecución de habilidades sociales en la niñez media, y en qué medida lo hace cada una. Seleccionó una muestra de 406 niños de entre 10 y 12 años, que completaron la Subescala de Habilidades Sociales Adecuadas (Matson, Rotatori & Hesel, 1983), la Escala Multidimensional de Empatía para Niños Argentinos (Richaud de Minzi, Lemos & Oros, 2013) y el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (Oros, 2014). En términos generales, los resultados indicaron que las emociones positivas y la empatía facilitan el despliegue de conductas socialmente habilidosas, siendo mayor el impacto de las emociones positivas en comparación a la empatía. Respecto al género, los resultados no mostraron diferencias significativas, evidenciando que las emociones positivas y la empatía favorecen las habilidades sociales independientemente del género de los niños. Sin embargo, se observó que en las niñas las emociones positivas tendrían una tendencia mayor que la empatía a favorecer las habilidades sociales, caso contrario en los varones. De la misma manera, se hallaron leves diferencias según edad, donde en niños menores es más potente la influencia de las emociones positivas al momento de ejecutar las habilidades sociales, mientras que en los mayores cobra más importancia la empatía.

Metodología

Diseño

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con un diseño no experimental, de tipo correlacional descriptivo y de corte transversal.

Participantes

Se recolectó una muestra no probabilística de tipo accidental, conformada por 210 niños de ambos sexos, con una edad comprendida entre 8 y 13 años ($M=9$; $DE=1.102$), siendo el 51% niños ($n=107$) y el 49% niñas ($n=103$), de los cuales el 65.2% ($n=137$) asisten a escuelas públicas y el 34.8% ($n=73$) a escuelas privadas de la ciudad de Concordia (Entre Ríos).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: para recolectar información sobre las características sociodemográficas de los niños se diseñó un cuestionario indagando acerca del género, edad, si pertenecían a escuela de gestión pública o privada y el grado al que concurrían.

Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (Oros, 2014): el cuestionario consta de 23 enunciados en los cuales se operacionaliza la alegría-gratitud (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 19, 20, 21, 22 y 23) la serenidad (ítems 6, 7, 8, 9, 10 y 11), la simpatía (ítems 12, 13, 14 y 15) y la satisfacción personal (ítems 16, 17 y 18). Las frases están redactadas de modo aseverativo, en primera persona, presentan una longitud adecuada (menos de 12 términos por ítem) y describen un solo comportamiento o experiencia a la vez. Cada enunciado se puede responder con una de tres posibles opciones: (3) sí, (2) más o menos, o (1) no, según el grado de acuerdo con la frase que se expresa. Estudios realizados (Oros, 2014) han demostrado tanto la validez y la consistencia interna de dicha escala adaptada a niños de edad escolar de Argentina ($\alpha = .90$), como de sus dimensiones alegría y gratitud ($\alpha = .92$), serenidad ($\alpha = .75$), simpatía ($\alpha = .64$) y satisfacción personal ($\alpha = .71$).

Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) (Wood & Michelson, 1982). Versión Tipo II: se utilizó la adaptación al español (De La Peña, Hernández & Rodríguez Díaz, 2003), compuesta por 24 ítems que enuncian una serie de situaciones sobre temas como hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y ceder cosas, aceptar culpas, prestar ayuda, iniciar conversaciones y comportamiento ante órdenes. La valoración se realiza mediante una escala tipo Likert donde se presentan tres alternativas de respuesta: asertiva, agresiva e

inhibida, a la vez que la sumatoria de las dos últimas se consideran polos antagónicos a la propia asertiva (no asertivas). Esta escala consta de una serie de ítems en los que se describe una situación interpersonal y se dan tres alternativas de respuesta; una corresponde a una respuesta asertiva, otra a respuesta inhibida y la otra a respuesta agresiva. El niño o niña debe elegir una de las tres alternativas. En el cuestionario se modifica al azar el orden de presentación de dichas categorías de unos ítems a otros. Estudios realizados (De La Peña, Hernández & Rodríguez Díaz, 2003) han demostrado la fiabilidad de esta escala (0.65).

Procedimiento de recolección de datos

Para acceder a la muestra, en primer lugar, se tomó contacto con las directoras de las escuelas logrando su autorización para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se solicitó la firma del consentimiento por parte de los padres. Luego, se pidió la participación voluntaria a los alumnos y se les explicó las consignas. Los instrumentos fueron respondidos en forma individual y anónima por cada niño, en el grupo escolar del curso correspondiente, dentro de la escuela durante el horario escolar.

Procedimiento de análisis de datos

En primer lugar, se realizaron estudios descriptivos de las variables de estudio, distribuciones de frecuencia y porcentajes, medias y desvíos estándar correspondientes. Por otro lado, se llevaron a cabo análisis de correlaciones utilizando r de Pearson para los puntajes de las escalas de comportamiento asertivo y emociones positivas. Además, se realizaron pruebas t de Student para analizar las diferencias entre varones y mujeres en las habilidades sociales y en las emociones positivas. De la misma forma, se analizaron las diferencias entre escuelas públicas y privadas en las variables de estudio realizando pruebas t de Student. Finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para estudiar en qué medida las emociones positivas (y cuáles) predicen el comportamiento asertivo.

Resultados

Relación entre emociones positivas y conducta asertiva

En la tabla 1 se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson para responder al objetivo general: analizar la relación entre las emociones positivas y la conducta asertiva.

Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre los puntajes totales de emociones positivas y conducta asertiva, donde se presenta una correlación positiva baja ($r = .232$; $p < .01$), es decir, a mayor emocionalidad positiva mayor conducta asertiva. Asimismo, el puntaje total de emociones positivas correlaciona de forma negativa y baja con la conducta agresiva ($r = -.225$; $p < .01$) y una correlación negativa baja con la conducta no asertiva ($r = -.233$; $p < .01$), aunque no presenta correlación con la conducta inhibida.

Respecto a la conducta asertiva, se encontró una correlación positiva baja con la dimensión "satisfacción personal" ($r = .215$; $p < .01$), pero no se observaron correlaciones con las otras dimensiones de las emociones positivas. Asimismo, tampoco se hallaron correlaciones entre las dimensiones de las emociones positivas y la conducta inhibida, a excepción de la dimensión "satisfacción personal" que presentó una correlación negativa muy baja con la conducta inhibida ($r = -.140$; $p < .05$).

Finalmente, la conducta no asertiva presentó una correlación negativa baja con la dimensión alegría-gratitud ($r = -.238$; $p < .01$) y con la dimensión satisfacción personal ($r = -.215$; $p < .01$), lo que da cuenta que a medida que disminuye una aumenta la otra. Sin embargo, no se observaron correlaciones con las dimensiones serenidad y simpatía.

Tabla 1. Relación entre habilidades sociales y emociones positivas

	Emociones Positivas	Alegría-Gratitud	Serenidad	Simpatía	Satisfacción Personal
Conducta Asertiva	.232**	.236**	.134	.098	.215**
Conducta Inhibida	-.104	-.120	-.036	-.009	-.140*
Conducta Agresiva	-.225**	-.215**	-.154*	-.132	-.161*
Conducta no Asertiva	-.233**	-.238**	-.133	-.098	-.215**

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Emociones positivas y sus dimensiones

En la tabla 2 se presentan las medidas descriptivas de las emociones positivas y sus dimensiones para responder al primer objetivo específico. Los participantes obtuvieron un promedio de emociones positivas de 60.39 ($DE= 5.683$), donde el menor puntaje fue de 32 y el máximo de 69. En las dimensiones, la media más alta se halló en alegría-gratitud ($M= 26.70$; $DE= 2.729$), seguida de serenidad ($M= 15.16$; $DE= 1.932$), simpatía ($M= 10.74$; $DE=1.391$) y finalmente satisfacción personal ($M= 7.80$; $DE= 1.302$).

Tabla 2. Descriptivos de emociones positivas y sus dimensiones

	<i>Media (DE)</i>	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Emociones Positivas	60.39 (5.683)	32	69	-1.168	3.091
Alegría-Gratitud	26.70 (2.729)	13	30	-1.219	2.712
Serenidad	15.16 (1.932)	8	18	-1.025	1.587
Simpatía	10.74 (1.391)	5	12	-1.243	1.599
Satisfacción Personal	7.80 (1.302)	3	9	-1.046	.561

Comportamiento asertivo y sus dimensiones

En la tabla 3 se muestran las medidas descriptivas que responden al segundo objetivo específico, que consistía en describir el comportamiento asertivo total y sus dimensiones. Los sujetos obtuvieron un promedio de comportamiento asertivo de 16.60 ($DE= 3.655$), con un puntaje mínimo de 6 y un puntaje máximo de 24, versus un promedio de comportamiento no asertivo de 7.40 ($DE= 3.658$) con un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 18. Respecto a las dimensiones, la media más alta se halló en el comportamiento inhibido ($M=5.45$; $DE= 2.704$), con un mínimo de 0 y un máximo de 15, y luego el comportamiento agresivo ($M= 1.95$; $DE= 2.532$) con un mínimo de 0 y un máximo de 14.

Tabla 3. Descriptivos de comportamiento asertivo y sus dimensiones

	<i>Media (DE)</i>	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Comportamiento asertivo	16.60 (3.655)	6	24	-.726	.162
Comportamiento inhibido	5.45 (2.704)	0	15	.523	.507
Comportamiento agresivo	1.95 (2.532)	0	14	1.935	4.680
Comportamiento no asertivo	7.40 (3.658)	0	18	.727	.158

Emociones positivas según género, edad y tipo de escuela

En la tabla 4 se presentan las diferencias de grupo en emociones positivas según género. No se hallaron diferencias significativas en el puntaje total de emociones positivas ni en ninguna de sus dimensiones: alegría-gratitud; serenidad; simpatía y satisfacción personal en función del género.

Tabla 4. Diferencias de grupo en emociones positivas según género

	Género		$t_{(210)}$
	Masculino <i>Media (DE)</i>	Femenino <i>Media (DE)</i>	
Emociones Positivas	60.34 (6.114)	60.44 (5.228)	-.128
Alegría-Gratitud	26.67 (2.993)	26.72 (2.439)	-.121
Serenidad	15.03 (2.063)	15.29 (1.786)	-.987
Simpatía	10.91 (1.431)	10.56 (1.333)	1.978
Satisfacción Personal	7.73 (1.278)	7.86 (1.329)	-.751

A continuación, se presentan las diferencias de grupos en emociones positivas según edad (ver tabla 5). Los resultados no indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 8 a 9 años y de 10 a 13 años. Asimismo, tampoco se hallaron diferencias en las dimensiones alegría-gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal.

Tabla 5. Diferencias de grupo en emociones positivas según edad

	Edad		$t_{(210)}$
	8 a 9 años <i>Media (DE)</i>	10 a 13 años <i>Media (DE)</i>	
Emociones Positivas	60.53 (5.484)	60.16 (6.013)	.454
Alegría-Gratitud	26.70 (2.689)	26.69 (2.809)	.016
Serenidad	15.18 (1.856)	15.12 (2.058)	.195
Simpatía	10.81 (1.286)	10.62 (1.546)	.956
Satisfacción Personal	7.84 (1.357)	7.73 (1.215)	.604

Finalmente, se presentan en la tabla 6 las diferencias en emociones positivas según tipo de escuela, donde solo se halló una diferencia estadísticamente significativa en la alegría-gratitud entre los alumnos de escuelas de gestión pública y los de gestión privada ($t_{(210)}= 2.079$; $p < .05$): los niños que asisten a escuelas de gestión privada ($M= 27.25$; $DE= 2.954$) puntuaron más alto que los que asisten a escuelas de gestión pública ($M= 26.39$; $DE= 2.574$). No obstante, no se hallaron diferencias significativas en las dimensiones restantes: serenidad; simpatía y satisfacción personal (ver tabla 6).

Tabla 6. Diferencias en emociones positivas según escuela

	Gestión		$t_{(210)}$
	Pública Media (DE)	Privada Media (DE)	
Emociones Positivas	59.85 (5.430)	61.40 (6.081)	-1.823
Alegría-Gratitud	26.39 (2.574)	27.25 (2.954)	-2.079*
Serenidad	15.09 (1.919)	15.28 (1.973)	-.668
Simpatía	10.60 (1.417)	10.99 (1.316)	-1.970
Satisfacción Personal	7.77 (1.384)	7.89 (1.095)	-.700

** . Significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Comportamiento asertivo según género, edad y tipo de escuela

En la tabla 7 se presentan las diferencias de grupo del comportamiento asertivo según género. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento asertivo ($t_{(210)}= -2.024$; $p < .01$), donde las niñas ($M=17.12$; $DE= 3.490$) puntuaron significativamente más alto que los varones ($M=16.10$; $DE= 3.757$). A su vez, se hallaron diferencias en la dimensión agresividad ($t_{(210)}= 2.861$; $p < .01$), donde los varones ($M= 2.43$; $DE= 2.599$) puntuaron significativamente más alto que las mujeres ($M= 1.45$; $DE= 2.371$) y en el comportamiento no asertivo ($t_{(210)}= 2.003$; $p < .01$), donde los niños ($M= 7.89$; $DE= 3.763$) puntuaron significativamente más alto que las niñas ($M= 6.88$; $DE= 3.490$). No obstante, no se hallaron diferencias en el comportamiento inhibido teniendo en cuenta el género de los niños.

Tabla 7. Diferencia de grupos de comportamiento asertivo según género

	Género		$t_{(210)}$
	Masculino <i>Media (DE)</i>	Femenino <i>Media (DE)</i>	
Comportamiento asertivo	16.10 (3.757)	17.12 (3.490)	-2.024**
Comportamiento inhibido	5.46 (2.600)	5.44 (2.820)	0.56
Comportamiento agresivo	2.43 (2.599)	1.45 (2.371)	2.861**
Comportamiento no asertivo	7.89 (3.763)	6.88 (3.490)	2.003**

** . Significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 8 se presentan las diferencias de grupo de comportamiento asertivo según edad. Los resultados indicaron diferencias significativas en comportamiento asertivo según la edad ($t_{(210)} = 2.336$; $p < .05$), donde el grupo de 8 a 9 años ($M = 17.06$; $DE = 3.117$) obtuvo mayores niveles de comportamiento asertivo que el de 10 a 13 años ($M = 15.86$; $DE = 4.298$). Asimismo, se hallaron diferencias en la dimensión comportamiento agresivo ($t_{(210)} = -3.783$; $p < .05$), donde el grupo de 10 a 13 años ($M = 2.84$; $DE = 3.108$) puntuó significativamente más alto que el de 8 a 9 años ($M = 1.39$; $DE = 3.117$). De la misma manera, se hallaron diferencias en el comportamiento no asertivo ($t_{(210)} = -2.310$; $p < .05$), en la que los niños de 10 a 13 años ($M = 8.12$; $DE = 4.305$) puntuaron significativamente más alto que los de 8 a 9 años ($M = 6.94$; $DE = 3.117$). Sin embargo, los resultados no evidenciaron diferencias significativas en la dimensión comportamiento inhibido entre los niños de menor y mayor edad (ver tabla 8).

Tabla 8. Diferencias de grupos en comportamiento asertivo según edad

	Edad		$t_{(210)}$
	8 a 9 años <i>Media (DE)</i>	10 a 13 años <i>Media (DE)</i>	
Comportamiento asertivo	17.06 (3.117)	15.86 (4.298)	2.336*
Comportamiento inhibido	5.55 (2.543)	5.28 (2.951)	.671
Comportamiento agresivo	1.39 (1.901)	2.84 (3.108)	-3.783*
Comportamiento no asertivo	6.94 (3.117)	8.12 (4.305)	-2.310*

*. Significativa al nivel 0.05 (bilateral)

A continuación, se presentan en la tabla 9 las diferencias en comportamiento asertivo según tipo de escuela, donde no se hallaron diferencias significativas entre los alumnos que asisten a escuelas gestión pública y los que asisten a escuelas de gestión privada. Asimismo, tampoco se hallaron diferencias significativas en las dimensiones comportamiento inhibido, comportamiento agresivo y comportamiento no asertivo.

Tabla 9. Diferencias de grupo en comportamiento asertivo según tipo de escuela

	Gestión		$t_{(210)}$
	Pública <i>Media (DE)</i>	Privada <i>Media (DE)</i>	
Comportamiento asertivo	16.33 (3.740)	17.17 (3.448)	-1.622
Comportamiento inhibido	5.61 (2.715)	5.14 (2.692)	1.188
Comportamiento agresivo	2.06 (2.754)	1.69 (2.032)	1.084
Comportamiento no asertivo	7.66 (3.744)	6.83 (3.448)	1.607

Predictores del comportamiento asertivo

En general, se encontró que las emociones positivas explican muy poco de la varianza de la asertividad (4.9%). Específicamente, es la alegría-gratitud ($t= 3.506$; $\beta= .362$; $p<.001$) la que mejor predice la asertividad (una mayor alegría-gratitud predice una mayor asertividad).

Por otra parte, la satisfacción personal ($t= -2.034$; $\beta= -.290$; $p<.05$) es la única que predice el comportamiento inhibido (solo un 1.5%), es decir, a mayor satisfacción personal, menor conducta inhibida. Asimismo, la alegría-gratitud ($t= -3.173$; $\beta= -.199$; $p<.01$) predice negativamente la agresividad: a mayor alegría-gratitud menor comportamiento agresivo, explicando un 4.2% (Ver anexo I).

Finalmente, se encontró que la alegría-gratitud ($t= -3.528$; $\beta= -.318$; $p<.001$) predice el comportamiento no asertivo de manera negativa, es decir, a mayor alegría-gratitud menor comportamiento no asertivo, explicando un 5.2% (Ver anexo I).

Discusión

En cuanto al objetivo general de la presente investigación y su correspondiente hipótesis, se comprobó que las emociones positivas correlacionan de manera positiva y significativa con el comportamiento asertivo, es decir, a medida que aumentan las emociones positivas, aumenta el comportamiento asertivo. Estos resultados concuerdan con los hallados por Oros (2009) quien indicó que las emociones positivas facilitan el despliegue de conductas socialmente habilidosas y que las emociones positivas favorecen la apreciación saludable y el afrontamiento funcional de las dificultades y las situaciones problemáticas, a la vez que incrementan aspectos cognitivos involucrados en la prevención del fracaso académico y fomentan actitudes más tolerantes y persistentes ante las frustraciones. Asimismo, los resultados obtenidos también son congruentes con los reportados por Oros y Fontana Nalesso (2015), quienes observaron que a aquellos niños con una emocionalidad positiva alta se les hace más fácil desplegar conductas sociales adecuadas en su interacción con otros niños y con adultos, es decir, la emocionalidad positiva como facilitadora de las conductas asertivas. Oros (2013) plantea que el desarrollo de emociones positivas en la etapa de la infancia resulta de gran importancia porque permiten disminuir comportamientos agresivos, fomentar actitudes positivas y asertivas frente a las dificultades, estimulan comportamientos prosociales, y promueven patrones cognitivos y conductuales que tiende a disminuir amenazas en virtud de que se generan recursos personales como la resiliencia.

Respecto a los objetivos específicos, el primero consistió en describir las emociones positivas y el comportamiento asertivo que presentan los niños de escuelas de la ciudad de Concordia, Entre Ríos. Por una parte, las medias de emociones positivas obtenidas en el presente estudio son similares a investigaciones previas (Richaud de Minzi & Mesurado, 2016), donde la dimensión con mayor puntaje fue alegría-gratitud. Para Giqueaux y Oros (2008) contar con altos niveles de alegría previene el rechazo de los otros, facilita la socialización positiva con los pares y favorece la disposición para desarrollar habilidades sociales, es decir, para cooperar con los demás o prestarles ayuda cuando lo soliciten. Asimismo, los altos niveles de gratitud permiten reconocer la recepción de la generosidad ajena, lo que impulsa a la retribución por el bien recibido, a la vez que facilita conductas prosociales y sostiene conductas morales (Emmons, McCullough & Tsang, 2003).

Por otra parte, las medias de comportamiento asertivo obtenidas en el presente estudio concuerdan parcialmente con las reportadas por Osés Bargas et al. (2016), quienes hallaron

medias más altas. Sin embargo, los resultados coinciden en la medida en que el comportamiento asertivo es la dimensión con mayor puntuación, seguida del comportamiento inhibido y comportamiento agresivo. Los niños que poseen un estilo asertivo en sus relaciones interpersonales se caracterizan por ser firmes y directos, mantienen el contacto visual, hablan fluido, utilizan gestos firmes, mantienen una postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas (Llanes Baldivieso, 2006, citado en Osés Bargas et al., 2016). Lo opuesto sucede en aquellos con un estilo inhibido, quienes no expresan sus puntos de vista, no responden directamente en las situaciones sociales y huyen o escapan de situaciones donde se deben expresar sus puntos de vista, respetar lo que los otros dicen, solicitar ayuda o expresar sentimientos (Osés Bargas et al., 2016). De la misma manera, los niños con un estilo agresivo con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el derecho y faltan al respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de los otros (Aguilar, 1987).

El segundo objetivo específico consistió en analizar las diferencias en las emociones positivas y el comportamiento asertivo según el género. Por una parte, se observó que no existen diferencias significativas en las emociones positivas entre niños y niñas, resultados que concuerdan con los reportados por Oros (2009), quien también concluyó que las emociones positivas favorecen las habilidades sociales independientemente del género de los niños. Por otra parte, los resultados indicaron diferencias significativas en el comportamiento asertivo según el género, donde las niñas presentan mayor nivel que los niños. Estos resultados coinciden con los reportados por Osés Bargas et al. (2016), quienes reportaron diferencias en el comportamiento asertivo, donde las mujeres presentaban mayores niveles que los hombres. Asimismo, se hallaron diferencias en el comportamiento agresivo, donde los niños presentan un estilo más agresivo que las niñas, resultados congruentes con investigaciones anteriores (Osés Bargas et al., 2016). De la misma manera, se observaron diferencias en el comportamiento no asertivo entre niños y niñas, en donde los primeros tienden a comportarse de manera menos asertiva que estas últimas.

Por otra parte, el tercer objetivo específico consistió en analizar las diferencias en las emociones positivas y el comportamiento asertivo según edad: se observó que no existen diferencias significativas en las emociones positivas según edad, resultados que difieren con los hallados por Oros (2009), quien reportó una leve diferencia en las emociones positivas en la cual los niños de menor edad presentaban mayores niveles. Sin embargo, sí se hallaron diferencias en el comportamiento asertivo según edad, donde el grupo de menor edad presenta mayores niveles de comportamiento asertivo que los de mayor edad. Estos resultados difieren

de lo reportado por Oyarzún Iturra et al. (2012), quienes no observaron diferencias en el comportamiento asertivo según la edad. No obstante, se hallaron diferencias en donde los niños de mayor edad presentan mayor comportamiento agresivo y un estilo no asertivo que los de menor edad. Estos resultados podrían sentar las bases para considerar la edad como un factor influyente en el desarrollo del comportamiento asertivo con base en las emociones positivas, dado que, aunque no se hallaron diferencias en las emociones positivas, sí se observó que los niños de menor edad tienden a ser más asertivos y menos agresivos.

Respecto a las diferencias en las emociones positivas y el comportamiento asertivo considerando la gestión de la escuela, por una parte, en relación con las emociones positivas, los resultados no mostraron diferencias significativas en la mayoría de las dimensiones entre los niños que asistían a escuelas de gestión privada y los que asistían a escuelas de gestión pública. Sin embargo, los estudiantes de escuelas privadas presentaron una mayor manifestación de alegría-gratitud que los de escuelas públicas, hecho que puede tener base en las diferencias en el nivel socioeconómico que presentan los niños que asisten a escuelas públicas, que tiende a ser más vulnerable que el de los niños que asisten a escuelas de gestión privada. De todos modos, como bien afirma Oros (2008), toda habilidad social debe de considerarse dentro de un marco cultural determinado y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas (y dentro de una misma cultura), dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desee lograr en la situación particular en que se encuentre (García, 2010, citado en Oros, 2008).

Por otra parte, los resultados no permitieron observar diferencias significativas en el comportamiento asertivo considerando la gestión de la escuela. No hay investigaciones previas que permitan comparar las diferencias en las variables considerando el tipo de escuela, pero teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación se puede plantear que la emocionalidad positiva y el comportamiento asertivo son independientes del tipo de escuela al que los niños asisten.

Finalmente, se analizaron las emociones positivas como predictoras del comportamiento asertivo. En este caso, los resultados indicaron que solo la alegría-gratitud predice positivamente el comportamiento asertivo. A su vez, la alegría – gratitud predice negativamente la agresividad: a mayor alegría-gratitud menor comportamiento agresivo y, también se observó que la alegría-gratitud es un predictor negativo del comportamiento no asertivo, es decir, a

mayor alegría-gratitud menor comportamiento no asertivo. En cuanto al resto de las dimensiones, solo la satisfacción personal predice el comportamiento inhibido, esto quiere decir, a mayor satisfacción personal, menor conducta inhibida. Estos resultados pueden relacionarse con lo hallado por Richaud de Minzi y Meusurado (2016), quienes observaron que las emociones positivas se encuentran involucradas en la predicción de la conducta prosocial, tanto en los niños como en las niñas. En este sentido, podría considerarse que los niños estarían intrínsecamente motivados a comportarse de manera asertiva en la medida que experimentan afecto positivo, es decir, relacionarse de manera asertiva resulta un medio para mantener o sostener el estado afectivo placentero (Aknin, Dunn & Norton, 2012).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como limitación debe considerarse que en el presente trabajo se trabajó con una muestra con características sociodemográficas homogéneas (tipo de población, edad), no representativa de toda la población escolar. Se sugiere utilizar una muestra más amplia y aleatoria que permita analizar las diferencias entre varios grupos socioculturales y a lo largo de todo el ciclo evolutivo. Se recomienda seguir con la misma línea de investigación considerando un mayor número de características sociodemográficas, tales como grupo de convivencia, clase socioeconómica y ampliar la limitación geográfica, ya que el presente estudio se llevó a cabo solo con escuelas de la ciudad de Concordia, Entre Ríos.

Conclusión

Los resultados permitieron observar una relación positiva entre las emociones positivas y el comportamiento asertivo, evidenciando que los niños con mayor emocionalidad positiva cuentan con mayor comportamiento asertivo, respondiendo de esta manera a la pregunta de investigación propuesta en el presente trabajo y aportando evidencia a favor de la primera hipótesis.

Por otra parte, se concluye que no existen diferencias significativas en las emociones positivas entre niños y niñas, donde ambos géneros presentan puntajes similares. De esta manera, no se encontró evidencia a favor de la segunda hipótesis según la cual las niñas presentarían mayores niveles de emociones positivas que los niños. Esto daría cuenta de que el desarrollo de las emociones positivas es independiente del género.

No obstante, se acepta la tercera hipótesis, según la cual las niñas poseen mayor nivel de comportamiento asertivo que los niños, puesto que se hallaron diferencias significativas en el comportamiento asertivo según género, a favor de las niñas. En añadidura, vale aclarar que los niños puntuaron más alto en comportamiento agresivo que las niñas, y que, a su vez, los niños presentan un comportamiento no asertivo mayor que las niñas.

Por otra parte, la cuarta hipótesis, donde los niños de mayor edad presentan mayores niveles de comportamiento asertivo y emociones positivas que los de menor edad, se confirma parcialmente, dado que no se observaron diferencias significativas en las emociones positivas considerando la edad. Sin embargo, respecto al comportamiento asertivo entre los niños de menor y mayor edad, se observaron diferencias significativas a favor del primer grupo. Asimismo, se observó que los niños de mayor edad presentan mayor comportamiento agresivo

que los de menor edad. Esto puede explicarse teniendo en cuenta la autonomía que comienza a desarrollarse en la adolescencia, donde un manejo de la agresividad bien dirigida permite alcanzar los objetivos propuestos (Llanos Baldivieso, 2006).

De la misma manera, se estudiaron las diferencias en las emociones positivas y el comportamiento asertivo considerando el tipo de gestión de la escuela a la que asistían los niños. Los resultados rechazaron parcialmente la quinta hipótesis, según la cual los niños que concurren a escuelas privadas presentan mayor comportamiento asertivo y emociones positivas que los niños que concurren a escuelas públicas, ya que solo se hallaron diferencias en la dimensión alegría-gratitud a favor de los niños que asisten a escuelas privadas. Respecto al resto de las dimensiones, no se hallaron diferencias considerando el tipo de gestión de la escuela y, de la misma manera, no se observaron diferencias en el comportamiento asertivo.

Finalmente, la sexta hipótesis, según la cual la simpatía, la alegría-gratitud y la serenidad serían los mejores predictores del comportamiento asertivo, se confirma parcialmente, ya que se observó que solo la alegría-gratitud predice el comportamiento asertivo. Además, se concluye que la satisfacción personal es un predictor del comportamiento inhibido. Por otra parte, la alegría-gratitud resultó ser un predictor negativo del comportamiento agresivo y del comportamiento no asertivo, es decir, mayores niveles de alegría-gratitud darían cuenta de menores niveles del comportamiento no asertivo.

Referencias

- Aguilar, E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Aguilar, E. (1993a). *Domina la comunicación*. México: Árbol Editorial.
- Aguilar, E. (1993b). *Elige la autoestima*. México: Árbol Editorial.
- Aknin, L. B., Dunn, E. W. & Norton, M. I. (2012). Happiness runs in a circular motion: Evidence for a positive feedback loop between prosocial spending and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 347-355. doi.org/10.1007/s10902-011-9267-5
- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behaviour*. California: Impact.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L., Fodor, I. G., Galassi, J. P., Galassi, M. D., Garnett, L., Jakubowski, P. & Wolfe, J. L. (1977). A statement of Principles for ethical practice of assertive behavior training. En R. E. Alberti (ed.), *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. California: Impact.
- Barragán Estrada, A., & Morales Martínez, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 103-118.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa.
- Bodley, R. V. C. (1955). *In search of serenity*. Boston: Little, Brown
- Brown, S. D. & Brown, L. W. (1980). Trends in assertion training. Research and practice: a content analysis of the published literatura. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 265 – 269.
- Caballo, V. E. (2007) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- Caballo, V. E. (2014). Asertividad: Definiciones y Dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51 – 62. doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343

- Cañón-Montañez, W., Rodríguez-Acelas, C. & Luz, A. (2011). Asertividad: una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto & Contexto Enfermagem*, 20(7), 71-98.
- Connors, G. J., Toscova, R. T. & Tonigan, J. S. (1999). Serenity. En W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners* (pp. 235-250). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Contini, E., Lacunza, A. & Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103-117. doi:org/10.5944/ap.13.1.15560
- Contini, N., Coronel, C. P., Levin, M. & Hormigo, K. (2010). Las habilidades sociales en contextos de pobreza. Un estudio preliminar con adolescentes de la Provincia de Tucumán. *Perspectivas en Psicología*, 7 (1), 112-120.
- Cronbach, L.J., & Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- De la Peña, V., Hernández, E. & Rodríguez, F. J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de la escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 8 (2), 11-25.
- Diener, E. & Pavot, W. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164 – 172. doi:org/10.1037/1040-3590.5.2.164
- Diener, E., Emmons, E., Larsen, J. & Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Domínguez Sánchez, F. J. (2010). La alegría, la tristeza y la ira. En E. Fernández, B. Rodríguez, P. Sánchez, D. Díaz & F. J. Domínguez Sánchez (Eds.), *Psicología de la Emoción* (1ed) (pp. 267 – 291). España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Historia Natural del comportamiento humano*. Barcelona: Salvat.

- Eisenberg, N. (1986). Altruistic emotion, cognition and behavior. Hillsdale, NJ, EE. UU.: Laurence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1991). Values, sympathy and individual differences: toward an pluralism of factor influencing altruism and empathy. *Psychological Inquiry*, 2 (2), 128-131.
- Eisenberg, N. (2001). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotions: New findngs, new questions. *Psychological Science*, 3, 34 – 38.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Emmons, R. A.; McCullough M. E. & Tsang J. A. (2003). The assessment of gratitude. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment* (pp. 327-341). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Fensterheim, H. & Baer, J. (1976). No diga sí cuando quiere decir no. Barcelona: Grijalbo.
- Flores, M., Díaz Loving, R. & Rivera, S. (1987). Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 4 (1), 29 – 35.
- Fredrickson B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2003). What Good Are Positive Emotions in Crises? A Prospective Study of Resilience and Emotions. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365-376.
- Fredrickson, B. L. (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention y Treatment*, 3. Disponible en línea: <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html> [25/11/04].
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, (3) 1. doi:org/ 10.1037/1522-3736.3.1.31
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.): Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.

García Arista, A. & Reyes Lagunes, I. (2017). Construcción y Validación de una Escala de Asertividad en Relación Médico – Paciente. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3), 2793 – 2801.

Gerber, W. (1986). *Serenity: Living with equanimity, zest, and fulfillment by applying the wisdom, of the world's greatest thinkers*. Lanham, MD: University Press of America.

Giqueaux, G. & Oros, L. B. (2008). Las emociones positivas como facilitadoras de la sociabilidad infantil. XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, Buenos Aires

Greco, C. (2010). *Emociones positivas: herramientas psicológicas para la promoción de la salud mental infantil en contextos de vulnerabilidad social*. Manuscrito de Tesis Doctoral en Psicología. Universidad de San Luis, Argentina.

Greenberg, L. S. y Paivio, (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

Harman, J., Hansen, C., Cochran, M. & Lindsey, C. (2005). Liar, liar: internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (1), 1-6.

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen (Ed.), The G. Stanley Hall Lecture Series (Vol. 9, pp. 35-73). Washington, DC: American Psychological Association

Jackson, B. (1977). *Afire with serenity*. Center City, MN: Hazeldon Foundation.

Jakubowski, P. A. (1977). Assertive behavior and clinical problems of women. En R. E. Alberti (ed.) *Assertiveness: Innovations, applications, Issues*. California: Impact.

Jakubowski, P. A. (1977). Assertive behavior and clinical problems of women. En R. E. Alberti (ed), *Assertiveness: Innovation, Applications, Issues*. California: Impact.

- Kienbaum, J., Volland, C. & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Lange, A. J. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior: cognitive/behavioral procedures for trainers*. EUA: Resserch Press.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Barcelona: Desclée de Brouwer
- Lemos, V., Hendrie, K. & Oros, L. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años [en línea], *Revista de Psicología*, 11(21), 47 – 59.
- Llanos Baldivieso, C. C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/858/1/15885574.pdf>
- López, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. & Paíno, S.G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14, 155-163.
- MacDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: a model and method. *Behavior Therapy*, 889 – 900.
- Michelson, L. & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Monjas, I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M. & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113.
- Oros L. (2006). Evaluación de la simpatía en niños de 6 y 7 años de edad. Libro de Ponencias del X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, 345- 349. Buenos Aires, Argentina.
- Oros, L. B. & Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.

- Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25(2), 181-196.
- Oros, L. B. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B. (2013). Emociones positivas y niñez: ¿Qué sabemos al respecto? *Revista de Investigación Universitaria*, 2 (1),13-21.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529.
- Osés Bargas, R., & Duarte Briceño, E., & Pinto Loria, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186.
- Ouden, D.& Russell, G. W. (1997). Simpathy and Altruism in Response to Disasters: A Dutch and Canadian Comparison. *Social Behavior and Personality*, 25(3), 241-248.
- Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E. & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Pick, W. & Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: Limusa.
- Presnell, L. F. (1959). *The search for serenity and how to achieve it*. Salt Lake City: Utah Alcoholism Foundation.
- Rees, S. & Gram., R. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. Londres: Routledge.
- Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5

- Richaud de Minzi, R. & Mesurado, B. (2016) Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13 (2), 31-41. doi.org/10.5944/ap.13.2.17808
- Riso, W., Pérez, G., Roldán, L. & Ferrer, A. (1988). Diferencias en ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad en sujetos altos y bajos en asertividad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(3), 391-400.
- Roberts, K. & Cunninham, G. (1990). Serenity: Concept análisis and measurement. *Educational Gerontology*, 16(6), 577 – 589. doi.org/10.1080/0380127900160607
- Rodríguez, E. & Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, L., & Oñate, M., & Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, 16 (3) doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.rcep
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. Nueva York: Farrar Starus & Giroux.
- Sánchez, S. (2011). Educación responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Revista Padres y Maestros* (337), 27-31.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Tomkins, S. S. *Affect, imagery, consciousness: Vol. 1. The positive affects*. New York: Springer, 1962.
- Vecina Jiménez, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Weitz, H. (1968). Some practical problems in interest measurement. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 1(1), 56-62.
- Whitfield, C. L. (1984). Stress management and spirituality during recovery: A transpersonal approach. Part 1: Becoming. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 1(1), 3-54.
- Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.

Anexos

I. Análisis de regresión lineal múltiple del comportamiento asertivo para predecir las emociones positivas

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,232 ^a	,054	,049	3,564

a. Predictores: (Constante), EP

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error estándar	Beta			
1 (Constante)	7,578	2,631			2,881	,004
EP	,149	,043	,232		3,444	,001

a. Variable dependiente: Asertividad

Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² aj.	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,236 ^a	,056	,051	3,560	,056	12,289	1	208	,001

a. Predictores: (Constante), AlegríaGratitud

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	8,155	2,422			3,368	,001
	AlegríaGratitud	,316	,090	,236		3,506	,001

a. Variable dependiente: Asertividad

Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² aj.	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig.	Cambio en F
1	,140 ^a	.020	,015	2,684	,020	4,139	1	208		,043

a. Predictores: (Constante), SatisfacciónPersonal

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	7,709	1,127			6,841	,000
	SatisfacciónPersonal	-,290	,143	-,140		-2,034	,043

a. Variable dependiente: Inhibición

Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² aj.	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig.	Cambio en F
1	,215 ^a	.046	,042	2,479	,046	10,087	1	208		,002

a. Predictores: (Constante), AlegríaGratitud

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	7,270	1,686			4,311	,000
	AlegríaGratitud	-,199	,063	-,215		-3,173	,002

a. Variable dependiente: Agresividad

Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² aj.	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig.	Cambio en F
1	,238 ^a	,056	,052	3,561	,058	12,446	1	208		,001

a. Predictores: (Constante), AlegríaGratitud

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	15,897	2,422			6,563	,000
	AlegríaGratitud	-,318	,090	-,238		-3,528	,001

a. Variable dependiente: NoAsertivo

II: Nota para los colegios

Estimados directivos

De mi mayor consideración:

Mi nombre es Margarita Sahagún, y por la presente nota me dirijo para solicitarles acceder a la administración de dos cuestionarios o escalas: Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (Oros, 2014) y la Escala de Comportamiento Asertivo (De La Peña, Hernández & Rodríguez Díaz, 2003) a los alumnos de 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grado del colegio. El objetivo es desarrollar mi trabajo de investigación final para la Lic. en Psicología, de la Universidad Argentina de la Empresa, Ciudad de Buenos Aires, acerca de "Comportamiento asertivo y emociones positivas en niños de escuelas de Entre Ríos", supervisada por la Dra. Mariel Musso.

El uso de los datos será confidencial, únicamente con fines académicos. Asimismo, la participación de los niños es de carácter voluntario y totalmente anónima.

Al terminar con el análisis de los datos podemos brindarle un informe grupal de los resultados.

Desde ya muchas gracias.

III: Nota para los padres

Señores padres:

Le pedimos su autorización para que su hijo responda a dos cuestionarios de forma anónima, sobre distintas formas de comportarse y sentir al relacionarse con los demás. Estos cuestionarios son totalmente anónimos y aplicados en el horario de clase, y forman parte de una investigación científica para una tesis de licenciatura que está realizando una estudiante de la UADE, Margarita Sahagun. Su colaboración será de mucha ayuda para comprender más sobre las emociones y habilidades sociales en el desarrollo de los niños. ¡Muchas gracias!

Si desea más información puede contactarse al mail margaritsahagun@gmail.com

Autorizo: SI - NO. Tachar lo que no corresponda

Notificado:

(Firma)

IV: Consentimiento Informado

La presente investigación es realizada por Margarita Sahagún, alumna de la licenciatura en Psicología en la Universidad Argentina de la Empresa y supervisada por la Dra. Mariel Musso. El objetivo de esta es analizar la relación entre el comportamiento asertivo y las emociones positivas en niños de escuelas de la ciudad de Concordia, Entre Ríos. Si accedes a participar en este estudio, se te solicitará que completes unos cuestionarios que te tomarán aproximadamente 15 minutos de tu tiempo.

La participación en la investigación es de carácter estrictamente voluntario y la información recolectada será tratada de forma totalmente confidencial, utilizándose solo para fines académicos. Asimismo, sus respuestas al cuestionario serán codificadas, de manera tal que se garantiza el anonimato.

Desde ya se agradece su participación.

Firma: _____

V: Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (Oros, 2014)

Por favor responde las frases que aparecen más abajo haciendo una cruz (x) en la casilla que corresponda. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo es importante que seas honesto. Muchas Gracias.

Si Más o menos No

1. Soy una persona alegre
2. Estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mí
3. La mayor parte de los días me siento en paz
4. Valoro cuando los demás me ayudan
5. Soy bastante tranquilo
6. Me pongo muy mal si veo que alguien se lastima
7. Si veo llorar a un/a nene/a me dan ganas de llorar a mí también
8. Me quiero mucho a mí mismo
9. Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad
10. Me gusta devolver favores
11. Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él
12. Me divierto mucho con las cosas que hago
13. Soy muy feliz
14. Casi siempre estoy relajado
15. Siempre que puedo, devuelvo los favores que recibo
16. Siento que soy muy valioso
17. Aunque tenga problemas, igual mantengo la calma
18. Casi siempre la paso bien
19. Me quedo tranquilo, aunque no pueda hacer lo que me gusta
20. Siento que soy importante
21. Si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo
22. Me gusta agradecerle a la gente
23. Casi siempre estoy contento/a

VI: Escala de Comportamiento Asertivo (De La Peña, Hernández & Rodríguez Díaz, 2003)

A continuación, se presentan una serie de situaciones a las cuales debes responder marcando con un círculo o cruz una de las tres respuestas que se encuentran debajo de ellas:

1.- Tu amigo te dice en serio: eres muy simpático o simpática.

A) "Sí, creo que soy el mejor".

B) "Gracias".

C) No digo nada y me pongo colorado.

2.- Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien.

A) No le digo nada.

B) "¡Yo lo hago mejor que tú!".

C) "Está muy bien".

3.- Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: No me gusta.

A) "Pues yo creo que está bien".

B) "Está muy bien: ¿tú qué sabes?".

C) Me siento mal y no le digo nada.

4.- No has traído el libro de Matemáticas y tu compañero te dice: ¡Pareces tonto!, mira que olvidarte del libro...

A) "Es verdad, a veces parezco tonto".

B) "Tonto lo serás tú".

C) "No soy tonto por olvidar algo: eso le puede pasar a cualquiera".

5.- Quedas con un amigo y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llego tarde.

A) "No me gusta que me hagan esperar".

B) No le digo nada.

C) “Se necesita cara para llegar tarde y no dar explicaciones”.

6.- Tienes que pedirle ayuda a tu amigo para hacer la tarea.

A) No me atrevo a pedírsela.

B) “¡Hazme la tarea!”.

C) “¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?”.

7.- Tu amigo o amiga está triste.

A) “Estás triste, cuéntame lo que te pasa”.

B) Me quedo con él o con ella y no le digo nada.

C) Me río de él o de ella y le digo que es un chico o una chica.

8.- Estás triste y tu hermano (si no lo tienes un amigo) te dice: ¿Te pasa algo?

A) “¡A ti no te importa!”.

B) “Sí estoy triste; gracias por preguntarme”.

C) “No, no me pasa nada”.

9.- Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto.

A) “¡Estás loco: yo no hice nada!”.

B) “Yo no lo hice”.

C) Cargo con la culpa y no digo nada.

10.- Tu profesor te dice que tienes que hacer de árbol o de flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo.

A) “Eso es de tontos: ¡yo no lo hago!”.

B) Lo hago sin protestar.

C) “Profesor, ¿podría hacer otra cosa? De árbol o de flor no me gusta”.

11.- Estás en una excursión y varios niños están haciendo cometas. Un compañero te dice que la tuya es la mejor.

- A) “No, no está bien”.
- B) “Es verdad, soy el mejor”.
- C) “La verdad es que me ha quedado muy bonita”.

12.- Estás con tu grupo de amigos y uno de ellos te ha dado un chicle.

- A) “Gracias por el chicle”.
- B) “Gracias”, pero lo digo un poco cortado.
- C) “¡Dame más, uno no es nada!”.

13.- Estas en tu casa con un amigo y tu hermano te dice: No grites tanto.

- A) “Si no te gusta, te aguantas” y sigo hablando.
- B) “Tienes razón, te hablaré más bajo” y hablo más bajo.
- C) “Perdona” y dejo de hablar del todo.

14.- Estás haciendo cola en un cine y un chico se te cuela.

- A) No le digo nada.
- B) “¡Ponte el último, idiota!”.
- C) “Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio”.

15.- Un compañero te quita los lápices de colores y tú te enfadas.

- A) “¡Eres tonto, te voy a dar un puñetazo!”.
- B) “¡Devuélveme ese estuche que es mío!” (Dicho con serenidad).
- C) Me siento mal y no le digo nada.

16.- Un compañero tiene una pelota con la que tú quieres jugar...

- A) No le digo nada.
- B) Se la quito.

C) “¿Jugamos juntos?” o “¿Me la prestas?”.

17.- Tu hermano (si no lo tienes, tu amigo) te pide el jersey que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo.

A) “No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?”.

B) Se lo presto, aunque no quiero hacerlo.

C) “¡Ni loco te lo presto! Usa uno tuyo”.

18.- Vas a ir al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ir a ver. Tus amigos dicen la que les gusta a ellos.

A) Los hago callar y digo: “tenemos que ir a ver la que a mí me gusta”.

B) Digo la que a mí me gusta.

C) Espero que me pregunten y si lo hacen, no digo nada.

19.- Un chico va corriendo por la calle y se cae.

A) Me río y le digo que mire por donde va.

B) Lo ayudo a levantarse del suelo.

C) Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarlo.

20.- Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con una estantería. Alguien de tu familia te dice: ¿Te has hecho daño?

A) “¡A ti qué te importa: déjame en paz!”.

B) “Me duele un poco, pero no te preocupes”.

C) “No, no me duele” (pero sí te duele).

21.- Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro.

A) Me callo.

B) “Sí, fue él quien lo rompió”.

C) “No fue él, fui yo”.

22.- Tú eres el portero del equipo de fútbol de tu clase. Te meten un gol tonto y al terminar el partido, el capitán de tu equipo te dice: Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada.

- A) Me siento muy mal y no le digo nada.
- B) “Vete a la m... ¡El que no sirve eres tú!”.
- C) “Lo siento, pero no hace falta que te enfades conmigo”.

23.- Tu madre te dice que recojas tu cuarto, pero aún no has terminado la tarea del colegio.

- A) No digo nada y me pongo a recogerlo.
- B) “¡Déjame en paz! No pienso hacerlo”.
- C) “Déjame que termine la tarea y en seguida lo recojo”.

24.- Durante el recreo, un chico o una chica al que no conoces mucho se te acerca y te dice: “¡Hola!”.

- A) “No me molestes, ¡lárgate!”.
- B) “Hola, ¿quieres jugar conmigo?”.
- C) Le digo “hola” tímidamente y me marcho corriendo.