

COMPETENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO DE PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bueno Moreno, M^a Reyes

Dpto. de Psicología Social
Universidad de Sevilla
reyesbueno@us.es

Durán Segura, Mercedes

Dpto. de Psicología Social
Universidad de Sevilla
mduransegura@us.es

Garrido Torres, Miguel Ángel

Dpto. de Psicología Social
Universidad de Sevilla
gtorres@us.es

García González, Alfonso J.

Dpto. de Psicología Social
Universidad de Sevilla
alfonsoj@us.es

RESUMEN

De forma paralela al desarrollo teórico del programa de la asignatura obligatoria de primero de Educación Primaria "Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social", tiene lugar la realización de las prácticas de la asignatura donde se entrenan competencias relacionadas con la interacción social.

Este estudio tiene como objetivo comprobar si el diseño del trabajo de prácticas mejora las competencias comunicativas del alumnado. Para ello se diseñó una investigación de tipo cuasiexperimental con un diseño pretest-postest con grupo de control (Campbell y Stanley, 1968).

En el presente informe sólo presenta los resultados del pretest del grupo experimental. Éste consta de 487 participantes de ambos géneros. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975) y el inventario de Autoestima de Rosenberg (1985). Se realizó una evaluación previa mediante el procedimiento de autoinforme, luego se elaboró el programa. El programa de entrenamiento utilizó el "paquete clásico" del Entrenamiento en Habilidades Sociales.

Palabras Clave: Interacción Social, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Autoestima

ABSTRACT

Parallel to the theoretical development of the subject program "Family, school, interpersonal relationships and social change" in first grade of elementary teacher, takes place the implementation of the subject practices where they train competencies related to social interaction.

This study aims to verify whether the design of work practices improve the students' communicative skills. For this purpose, we used a quasi-experimental type research comparison group pre-test/post-test design (Campbell and Stanley, 1968).

This report only presents the pre-test experimental group's results. It has 487 participants of both

genders. The instruments used were Assertion Inventory of Gambrill & Richey (1975) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (1985). We performed a preliminary evaluation by the processes of auto-report, then developed the program. The training program used the "classic package" Social Skills Training.

Keywords: Social Interaction, Social Skills Training, Self-Esteem

1. INTRODUCCIÓN

Si la Educación puede entenderse como un proceso de interacción comunicativa estructurada entre diferentes actores entre los que se encuentra el maestro (Báez y Jiménez, 1994), entonces una de las competencias básicas del futuro maestro es demostrar eficacia en la comunicación.

La eficacia en la comunicación en el seno del grupo clase no sólo redundará en la mayor satisfacción de los miembros y consiguiente cohesión social del grupo, sino que también lo hace sobre el rendimiento del grupo de forma indirecta: los maestros que son buenos en la mejora de las habilidades de comunicación y de comportamiento del alumnado impulsan la adquisición de contenidos académicos (Jennings y DiPrete, 2010).

Pero la eficacia comunicativa no sólo es importante para el trato con el alumnado, pues los padres de éstos y compañeros de trabajo son otras fuentes de interacciones donde los fracasos en la comunicación suelen ser frecuentes. Baron y Tang (2009) refieren la importancia de la comunicación en el desempeño laboral en general. De hecho una comunicación clara y eficaz posibilita una mejor definición de roles dentro de los grupos así como un mejor abordaje de los conflictos interpersonales (Garrido y Bueno, 2012). El resultado de todo esto se traduce en grupos de trabajo satisfechos y eficaces.

El trabajo de Neidhardt, Weinstein y Conry (citado en Bueno y Garrido, 2012) revela una serie de formas de comunicación naturales -pero incorrectas- que mezclan estilos pasivos y agresivos en el afrontamiento de situaciones. Estos estilos, si bien a corto plazo pueden calmar la ansiedad y aumentar la sensación de control de las personas, a medio y largo plazo son generadores de deterioro personal, social y laboral. A este respecto, cabe señalar que el estrés es una de las mayores preocupaciones de la docencia como profesión, habiéndose encontrado numerosas fuentes de estrés, la mayoría dependientes de las relaciones interpersonales.

Como alternativa a los estilos anteriores, se postula el estilo asertivo que aunque posee ventajas evidentes, su estilo de conducta requiere cierta elaboración cognitiva que es necesario entrenar.

Una persona asertiva tiene la capacidad para aceptarse tal y como es, comprendiendo sus debilidades y oportunidades. No recurre a comportamientos pasivos ni a agresivos, por lo que confianza y seguridad son sus principales virtudes (Aguilar (1993). Por otro lado, la baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, menor tolerancia al estrés y mayor sensibilidad a las críticas. De ahí que la falta de autoestima sea uno de los elementos comunes de los comportamientos pasivo y agresivo (Bishop, 2000). Esto es: la pérdida de autoestima puede desembocar en comportamientos no asertivos, así como éstos ayudan a fomentar la autoestima.

La autoestima es uno de los conceptos más antiguos por los que se ha interesado la psicología. Desde que en 1890 William James lo utilizase (James, 1890), el término ha sido objeto de multitud de definiciones y estudios empíricos. De acuerdo con Rice (2000), la autoestima de una persona es la consideración que tiene hacia sí misma. Craig (1994) considera que la autoestima es verse a uno mismo con características positivas. Hewit (2002) la define como una actitud acerca del sí mismo

relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales y los logros futuros (Hewit, 2002). Independientemente de la definición que se adopte, las personas coinciden en afirmar que la autoestima es importante en sus vidas.

La autoestima es un constructo de gran interés y relevancia tanto a nivel clínico, por su relación con diferentes cuadros psicopatológicos como depresión, trastornos alimentarios y ansiedad (Rosenberg, 1965; Ghaderi y Scott, 2001; Silverstone y Salsali, 2003; Robins, Hendin y Trzesniewski, 2001), como a nivel social y sobre todo, educativo (Baumeister, Campbell, Krueger, y Vohs, 2003).

En general, los estudios realizados se han centrado en las funciones que tienen los niveles altos y bajos de autoestima (Rosenberg y Owens, 2001), poniendo de manifiesto que la alta autoestima tiene una función de bienestar general en las personas, ya que facilita el manejo del estrés, evita la ansiedad (Baumeister et al., 2003) y se relaciona con un mejor desempeño académico (Naranjo Pereira, 2007) y laboral (Kernis y Goldman, 2003). De acuerdo con Haeussler y Milicic (1995), los trabajos que han investigado las variables que influyen en el rendimiento académico muestran que los estudiantes con autoestima positiva obtienen mejores logros académicos que los que poseen baja autoestima. El alumnado con éxito es el que confiesa tener un mayor sentido de valía personal y se siente mejor consigo mismo (Rice, 2000).

Dada la importancia de esta variable, su evaluación es muy relevante y se realiza con frecuencia, sobre todo en el ámbito educativo. Una de las escalas más empleadas en la evaluación de la autoestima es la escala de Rosenberg (1965), cuyas propiedades psicométricas han sido probadas por numerosos estudios (Vazquez Morejon, Jimenez García Boveda y Vazquez Morejon Jimenez, 2004).

Para Rosenberg (1965) la autoestima se define como una actitud positiva o negativa hacia uno mismo. Sería un fenómeno actitudinal creado por fuerzas de tipo social y cultural, cuyo resultado (el nivel de autoestima personal) se obtiene de la percepción del sí mismo en comparación con los valores personales, valores desarrollados a través del proceso de socialización. De esta manera, la autoestima será mayor cuanto más pequeña sea la distancia entre el sí mismo ideal y el sí mismo real (Rosenberg, 1985).

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) como procedimiento psicoeducativo más que terapéutico se aplica a un gran número de problemas de conducta que redundan en la efectividad interpersonal que repercuten en otras esferas de la persona como la autoestima. El método clásico de entrenamiento (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo y generalización) es un procedimiento simple, cómodo, de fácil utilización y con resultados desde el primer momento. Por ello, como complemento a los contenidos declarativos que el alumnado debe conocer, se decidió programar siete sesiones enfocadas a la práctica de estrategias eficaces de comunicación relacionadas con la asertividad.

De esta forma, puede orientarse definitivamente el diseño de la asignatura “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social” a la adquisición de la competencia específica “desarrollar habilidades de relaciones interpersonales”.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En síntesis, la experiencia desarrollada para la mejora de las habilidades sociales es la siguiente:

1. 1ª sesión: dedicada a evaluar el nivel de competencia del alumnado de las habilidades a desarrollar (habilidades sociales y autoestima). Posteriormente, presentamos los objetivos generales y específicos de la asignatura.
2. 2ª sesión: dedicada a mostrar el valor de la retroalimentación en la comunicación humana, a través del análisis de las diferencias entre un sistema de comunicación unidireccional y otro bidireccional.
3. 3ª sesión: dedicada a describir los principales facilitadores y barreras de la comunicación, en diversas situaciones comunicativas. Posteriormente, los alumnos trabajaron distintos materiales con el objetivo de aprender a identificar dichos facilitadores y barreras.
4. 4ª sesión: dedicada a mostrar que las habilidades sociales se adquieren y aprenden como cualquier otra conducta. En esta sesión se describieron los componentes moleculares y molares de las habilidades sociales, y se mostraron instrumentos de evaluación de las habilidades sociales.
5. 5ª sesión: dedicada a presentar las características de los tres estilos de comunicación, incidiendo en el estilo de comunicación asertivo, y a enseñar al alumnado a discriminar entre situaciones agresivas, pasivas y asertivas.
6. 6ª sesión: dedicada a demostrar la importancia de las habilidades de comunicación asertiva y a enseñar al alumnado a dominar los tres pasos hacia la asertividad.
7. 7ª sesión: dedicada a enseñar y hacer que el alumnado asimile las ventajas, condiciones de aplicación y el proceso de las diferentes técnicas de comunicación asertiva (por ejemplo, banco de niebla o afrontamiento de críticas).

Entre las dificultades encontradas para la realización de la propuesta metodológica se encuentran: 1) el elevado número de estudiantes presente en las clases prácticas, 2) la escasa implicación de parte del alumnado, 3) el miedo al ridículo ante la actuación en escenarios públicos (miedo escénico) y 4) la baja adhesión a las normas de convivencia elementales y para la realización de los ejercicios que presentan algunos estudiantes que distorsionan el correcto funcionamiento de las sesiones.

3. METODOLOGÍA

Participantes.

Formaron parte de este estudio 487 alumnos correspondientes a los 10 grupos de primero de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.

Instrumentos.

Para medir la asertividad se utilizó el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (tomado de Carrasco, Clemente y Llanova, 1989). El inventario está compuesto por 40 situaciones. Estas que revelan una estructura factorial de 8 componentes: 1) realizar peticiones, 2) expresar limitaciones personales como admitir ignorancia en algún tema, 3) iniciar contactos sociales, 4) expresar sentimientos positivos, 5) encajar críticas, 6) discrepar de las opiniones de otras personas, 7) ser asertivo con las personas que ofrecen un servicio y 8) hacer críticas a los otros. Por otro lado, el inventario mide el grado de malestar con las situaciones y la probabilidad de hacer cada una de ellas. En función de la suma de las puntuaciones de cada ítem en cada escala pueden obtenerse 4 tipos de sujetos:

- c) “Despreocupados”. Puntúan bajo en la escala incomodidad y alto en la de probabilidad. Son personas que no sienten ansiedad por no hacer lo que deben.

- d) “No-assertivos”. Obtienen puntuaciones elevadas en ambas escalas. Sienten ansiedad por no hacer lo que deben.
- e) “Assertivos”. Sus puntuaciones son bajas en ambas escalas. Ejecutan las acciones que deben sin sentir ansiedad.
- f) “Realizadores”. Tienen puntuaciones elevadas en incomodidad y bajas en probabilidad. Estas personas sienten ansiedad pero son capaces de hacer lo que deben.

La autoestima se valoró con una de las escalas más usadas para medir este constructo: el Inventario de Autoestima de Rosenberg. Esta escala incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente, por ejemplo “*siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás*”, “*soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente*”, “*en general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a*”, y la otra mitad negativamente, “*en general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a*”, “*a veces me siento verdaderamente inútil*”, “*a veces pienso que no soy bueno/a para nada*”. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= *totalmente en desacuerdo*, 2= *en desacuerdo*, 3= *de acuerdo*, 4= *totalmente de acuerdo*). La puntuación total oscila entre 10 y 40 puntos. Para este estudio, se utilizó la adaptación de Echeburua (1995).

Ambas escalas así como la parte de datos de identificación fueron adaptados a hojas de corrección mecanizada mediante software Remark Office OMR v.6.01.

Procedimiento.

El pretest fue administrado el día de la presentación de la asignatura, pero inmediatamente antes de ésta cuando el alumnado aún no conocía el objetivo de la misma. Paralelamente se recogieron datos de una muestra equivalente de alumnado de primero de otra titulación sobre la cual no se hará ninguna intervención relacionada con la comunicación asertiva.

Los postests se administrarán en la última semana de clases prácticas tanto al grupo objetivo de la intervención (experimental) como al grupo control.

En todos los casos, se pide al alumnado colaboración para participar en una investigación que se encuentran realizando los profesores y se les entrega las hojas con las escalas y datos identificativos (de cara a poder hacer el postest y comparar).

Diseño y condiciones de control.

Para la evaluación de los resultados finales se utilizará un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control (Campbell y Stanley, 1966). Sin embargo, en este informe sólo se aportan los resultados descriptivos del pretest dado que aun se encuentra en desarrollo la fase de la intervención (entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva).

Análisis de resultados

Mediante el paquete estadísticos SPSS v.17 se recurrirá a estadísticos descriptivos, de clasificación de variables y sujetos y ANOVA.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En la tabla 1 y 2 se aprecian los principales estadísticos de las distribuciones de las variables dependientes:

| VV.DD. | Media | Mediana | Desv. Tipo | Rango | Amplitud Intercuartil |
|--------------|--------|---------|------------|-------|-----------------------|
| Incomodidad | 102,54 | 102 | 19,6 | 97 | 28 |
| Probabilidad | 136,43 | 136 | 14,64 | 87 | 20 |
| Autoestima | 34,05 | 34 | 2,69 | 13 | 4 |

Tabla 1: Principales estadísticos descriptivos de las variables dependientes

| VV.DD. | Cuartil 1 | Cuartil 2 | Cuartil 3 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| Incomodidad | 88 | 102 | 116 |
| Probabilidad | 126 | 136 | 146 |
| Autoestima | 32 | 34 | 36 |

Tabla 2: Puntuaciones cuartiles de las variables dependientes

De los datos se puede sospechar un buen ajuste a la curva normal de las escalas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, lo cual se confirma con la prueba de Kolmogorov-Smirnov que arroja para la escala de incomodidad $Z=1,203$ ($P>0,01$) y para la de probabilidad $Z=0,794$ ($P>0,01$). No ocurre igual con la escala de autoestima: $Z=2,20$ ($P<0,01$).

De cara a clasificar a los estudiantes en función de su puntuación en las escalas de incomodidad y de probabilidad, se procedió a realizar un análisis de cluster de K medias bajo la hipótesis de encontrar los 4 tipos de sujetos característicos del inventario de Asertividad de Gambrill y Richey. La tabla 3 revela los resultados obtenidos.

| Conglomerado | Conglomerados finales | | | |
|----------------------|-----------------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1 (Despreoc.) | 2 (No-Asert.) | 3 (Asertivos) | 4 (Realizad.) |
| Centros Incomodidad | 81,14 | 121,55 | 96,49 | 122,23 |
| Centros Probabilidad | 151,47 | 144,15 | 131,41 | 120,61 |
| N / % | 131 / 26,9% | 82 / 16,84% | 161 / 33,06% | 113 / 23,20% |

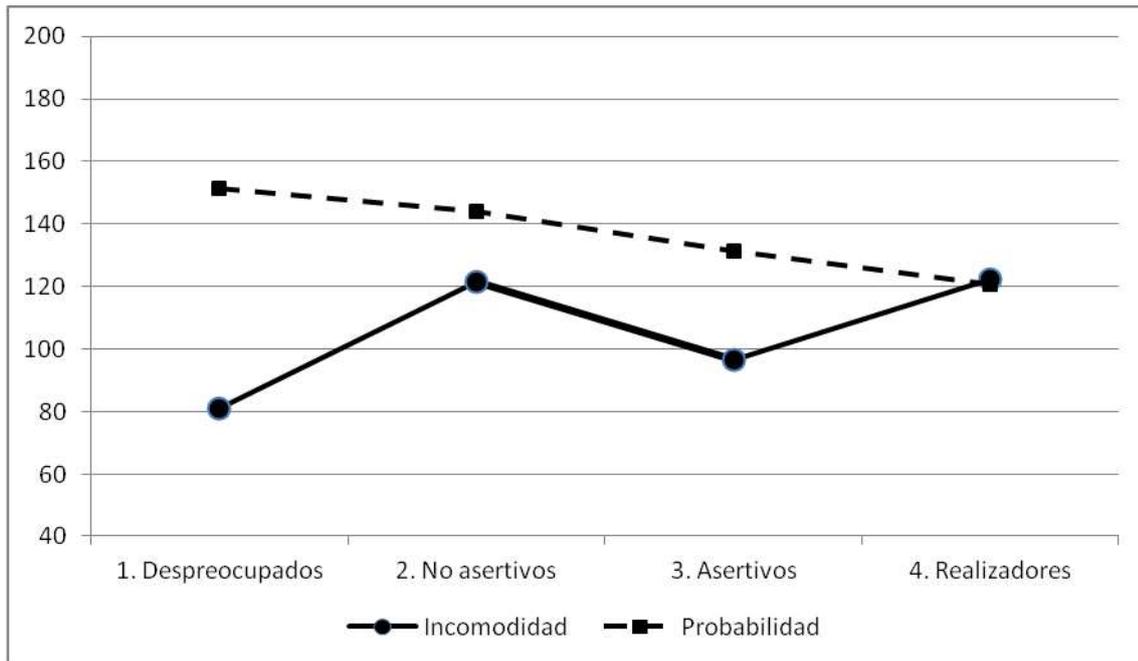
Tabla 3: Conglomerados finales de clasificación de sujetos mediante conglomerado K-medias

El ANOVA de los tipos de sujetos con las puntuaciones en las escalas incomodidad y probabilidad confirma la clasificación teórica de los sujetos.

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------|--------------|-------------------|-----|------------------|---------|------|
| Incomod. | Inter-grupos | 139399,050 | 3 | 46466,350 | 471,241 | ,000 |
| | Intra-grupos | 47625,837 | 483 | 98,604 | | |
| | Total | 187024,887 | 486 | | | |
| Probabilidad | Inter-grupos | 66903,948 | 3 | 22301,316 | 287,502 | ,000 |
| | Intra-grupos | 37465,892 | 483 | 77,569 | | |
| | Total | 104369,840 | 486 | | | |

Tabla 4: ANOVA tipos de sujetos con escalas Incomodidad y Probabilidad.

En análisis de subconjuntos homogéneos mediante la prueba Scheffé para $\alpha=0,05$ informa de 3 grupos de sujetos diferentes en la escala Incomodidad y 4 en la escala probabilidad (ver gráfica 1).



Gráfica 1: Medias para los grupos en subconjuntos homogéneos en las escalas Incomodidad y Probabilidad

En la gráfica 1 puede apreciarse que no existen diferencias entre no asertivos y realizadores en la escala Incomodidad (error típico=1,441; $P>0,05$), es decir, que ambos tipos de sujetos experimentan los mismos niveles elevados de incomodidad (ansiedad) ante las mismas situaciones respecto a los otros tipos que experimentan bajos niveles. Este resultado es consistente con los planteamientos teóricos de partida.

Respecto a la escala Probabilidad puede apreciarse un aumento en la probabilidad de llevar a cabo cada una de las situaciones en función del tipo de sujeto (puntuaciones elevadas significan baja probabilidad de actuar). Se encuentran diferencias significativas en todos los casos, si bien despreocupados y no-asertivos puntúan muy por encima de asertivos y realizadores. En la tabla 5 se detallan esos resultados.

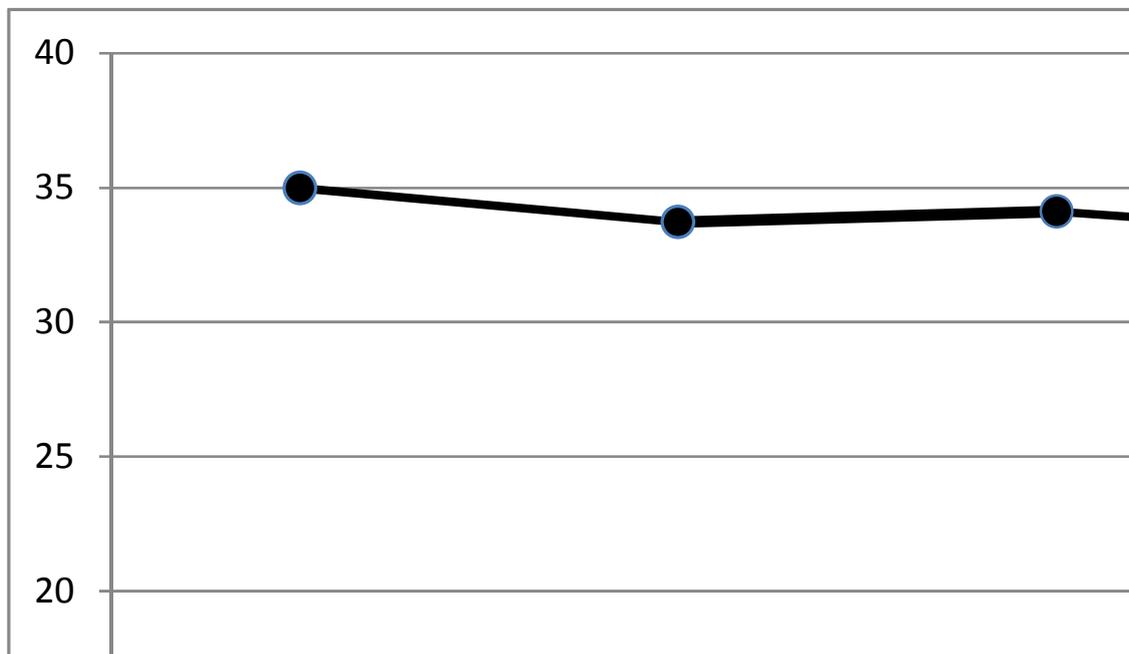
| VD | (I) Tipología de Sujetos | (J) Tipología de Sujetos | I-J | Error típico |
|--------------|--------------------------|--------------------------|---------|-----------------------|
| Incomodidad | Despreocupados | No asertivos | -40,411 | 1,398 ^(**) |
| | | Asertivos | -15,322 | 1,168 ^(**) |
| | | Realizadores | -41,092 | 1,274 ^(**) |
| | No asertivos | Despreocupados | 40,411 | 1,398 ^(**) |
| | | Asertivos | 25,089 | 1,347 ^(**) |
| | | Realizadores | -,681 | 1,440 |
| | Asertivos | Despreocupados | 15,322 | 1,168 ^(**) |
| | | No asertivos | -25,089 | 1,347 ^(**) |
| | | Realizadores | -25,770 | 1,218 ^(**) |
| | Realizadores | Despreocupados | 41,092 | 1,274 ^(**) |
| | | No asertivos | ,681 | 1,440 ^(**) |
| | | Asertivos | 25,770 | 1,218 ^(**) |
| Probabilidad | Despreocupados | No asertivos | 7,326 | 1,240 ^(**) |
| | | Asertivos | 20,088 | 1,036 ^(**) |
| | | Realizadores | 30,862 | 1,130 ^(**) |
| | No asertivos | Despreocupados | -7,326 | 1,240 ^(**) |
| | | Asertivos | 12,761 | 1,194 ^(**) |
| | | Realizadores | 23,535 | 1,277 ^(**) |
| | Asertivos | Despreocupados | -20,088 | 1,036 ^(**) |

| VD | (I) Tipología de Sujetos | (J) Tipología de Sujetos | I-J | Error típico |
|--------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|
| Autoestima | Realizadores | No asertivos | -12,761 | 1,194 ^(**) |
| | | Realizadores | 10,774 | 1,080 ^(**) |
| | | Despreocupados | -30,862 | 1,130 ^(**) |
| | | No asertivos | -23,535 | 1,277 ^(**) |
| | | Asertivos | -10,774 | 1,080 ^(**) |
| | Despreocupados | No asertivos | 1,257 | ,368 ^(**) |
| | | Asertivos | ,852 | ,308 |
| | | Realizadores | 1,853 | ,336 ^(**) |
| | | No asertivos | -1,257 | ,368 ^(**) |
| | | Asertivos | -,404 | ,355 |
| No asertivos | Despreocupados | -,595 | ,379 | |
| | Asertivos | -0,852 | ,308 | |
| | No asertivos | ,404 | ,355 | |
| | Realizadores | 1,000 | ,321 ^(**) | |
| | Despreocupados | -1,853 | ,336 ^(**) | |
| Asertivos | No asertivos | -,595 | ,379 | |
| | Realizadores | -1,000 | ,321 ^(**) | |
| | Asertivos | -1,000 | ,321 ^(**) | |

(**) Diferencia de medias significativa al nivel de 0,01

Tabla 5: Contrastes individuales de subconjunto de sujetos.

Respecto a la variable autoestima, se aprecian puntuaciones significativamente más elevadas en los sujetos despreocupados que en los no-asertivos (error típico=1,257; $P < 0,05$) y realizadores (error típico=1,853; $P < 0,05$). Igualmente puntúan significativamente más alto los sujetos asertivos que los realizadores (error típico=1,000; $P < 0,05$). En la tabla 5 y en la gráfica 2 se reportan detalladamente esas diferencias.



Gráfica 2: Medias para los grupos en subconjuntos homogéneos en la escala de autoestima

Como conclusiones cabe destacar las siguientes:

Las escalas de incomodidad y de probabilidad revelan puntuaciones globales elevadas, lo cual es indicativo de existencia de ansiedad ante diferentes situaciones y dificultad para llevarlas a cabo cuando es necesario hacerlo. Además, se destaca la marcada diferencia entre las puntuaciones cuartiles de la distribución (que se ajusta a la normal).

El análisis de conglomerados respecto a las escalas Incomodidad y Probabilidad informa de 4

grupos (dato consistente con las premisas teóricas de partida). Si bien el número de sujetos clasificados como Asertivos ronda 1/3 de la distribución (33,06%), los resultados en las dos escalas no son tan bajos como sería deseable para definir sujetos ser marcadamente asertivos. Es decir, hubiera sido deseable que los sujetos Asertivos se acercaran a los despreocupados en la escala Incomodidad y a los realizadores en la escala Probabilidad.

En general, la puntuación media de autoestima ($M = 35.08$) informada por el alumnado es buena, similar a la obtenida en otros estudios con población no clínica en España, $M = 30.4$ (Baños y Guillén, 2000), y en otros países, $M = 30.4$ (Shapurian, Hojat y Nayerahmadi, 2007), $M = 38.7$ (Pullmann y Allik, 2000), y superior a la informada en estudios realizados con población clínica (Vázquez Morejón et al., 2004). Es importante tener en cuenta que, aunque a priori esto pueda suponer un dato positivo, no debemos perder de vista que quererse excesivamente a uno mismo y poco a los demás puede resultar contraproducente ya que puede generar conflictos en las relaciones interpersonales y rechazo.

Las puntuaciones más elevadas en autoestima las obtienen los sujetos asertivos (lo cual es consistente con las premisas teóricas de partida) y los sujetos despreocupados, lo cual puede explicarse desde la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger de 1957 (citado en León, Barriga, Gómez. y cols.; 1998), pues la tensión ejercida en el sistema de ideas, creencias y emociones de las personas, al no poder ejecutar algo que consideran que deben hacer, amenaza la autoestima del sujeto, con lo que éste se esfuerza en generar ideas, sentimientos y conductas, es decir, actitudes (del tipo “no hago eso porque no me interesa”) encaminadas a reducir esa tensión la tensión.

Los resultados analizados justifican la necesidad de intervenir en el alumnado de Primero de Educación Primaria de cara a facilitar el esfuerzo cognitivo necesario que cree las bases de una conducta asertiva frente a las naturalmente agresivas o pasivas que el ser humano suele ejecutar. Por otro lado, conocer la conducta asertiva, así como los fundamentos de su entrenamiento, facilita que los futuros maestros enseñen a sus alumnos los beneficios de este tipo de conducta.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, E. (1993). *Domina la comunicación*. México: Árbol Editorial.
- Báez, B. y Jiménez, J. E. (1994). *Contexto escolar y comportamiento social*. En M. J. Rodrigo (ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Baños, R.M. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a spanish version of the Rosenberg self-esteem scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Baron, R. A. y Tang, J. (2009). Entrepreneurs' Social Skills and New Venture Performance: Mediating Mechanisms and Cultural Generality. *Journal of Management*, 35, 282-306.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1- 44.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa.
- Bueno, M. R. y Garrido, M. A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*, Madrid: Pirámide.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Rand McNally, Chicago, Illinois.

- Carrasco, I., Clemente M. y Llanova, L. (1989). Análisis del inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74
- Echeburua, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gambrill, E. D. y Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavioral Therapy*, 6, 550-556.
- Garrido, M. A. y Bueno, M. R. (2012). *Estructura de los grupos*. En M. Marín y Y. Troyano. Psicología social de los procesos grupales. Madrid. Pirámide. 51-75.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Dolmen.
- James, W. (1890). *Principles of psychology, Volume 1*. New York: Henry Holt.
- Jennings, J. L. y DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135-159.
- Kernis, M. H. y Goldman, B. M. (2003). *Stability and variability in self-concept and self-esteem*. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 106-127). New York, NY: Guilford Press.
- León, J.M.; Barriga, S.; Gómez, T. y cols. (1998): *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill
- Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades investigativas en Educación*, 3, 1-27.
- Pullmann, H. y Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-esteem Scale: its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28, 701-715.
- Rice, Philip. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Robins, R.W., Hendin, H.M. y Trzesniewski, K.H. (2001). Measuring global self-esteem: construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. y Owens, T. J. (2001). *Low self-esteem people: A collective portrait*. En T. J. Owens, S. Stryker y N. Goodman (Eds.), *Extending self esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY: Cambridge University Press.
- Shapurian, R., Hojat, M. y Nayerahmadi, H. (1987). Psychometric characteristics and dimensionality of a Persian version of Rosenberg Self-esteem Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 27-34.
- Silverstone, P.H. y Salsali, M. (2003). Low self-esteem and psychiatric patients: part I – The relationship between low self-esteem and psychiatric diagnosis. *Annals of General Hospital Psychiatry*, 2, 2-12.
- Vázquez Morejón, A. J., Jiménez García Boveda, R. y Vázquez Morejón Jiménez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica Española. *Apuntes de Psicología*, 22, 247-255.