

**Relación entre conductas disruptivas y conductas asertivas emitidas y percibidas por los  
estudiantes de Educación Física de una institución universitaria**

**María José Ahumada Guzmán**

**José Manuel Villarreal Gravini**

**Nota de autor: Esta investigación fue realizada como trabajo de grado de la Maestría en  
Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**



**Universidad de la Costa, C.U.C**

**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

**Maestría en Educación**

**Barranquilla**

**2018**

Relación entre conductas disruptivas y conductas asertivas emitidas y percibidas por los  
estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana

María José Ahumada Guzmán

José Manuel Villarreal Gravini

Tutor: PhD. Adriana De La Peña Leiva

Cotutor: Ps. Mg. Irmina Hernández Sánchez

Universidad de la Costa, C.U.C

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Barranquilla

2018

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Barranquilla, Febrero 28 de 2018

## Contenido

<b>Agradecimientos</b> .....	8
<b>Dedicatoria</b> .....	9
<b>Resumen</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	11
<b>Introducción</b> .....	12
<b>Planteamiento del problema</b> .....	14
<b>Preguntas de investigación</b> .....	18
Preguntas específicas.....	18
<b>Justificación</b> .....	19
<b>Delimitación de la investigación</b> .....	21
Delimitación espacial .....	21
Delimitación social.....	21
Delimitación temporal.....	21
<b>Objetivos</b> .....	22
Objetivo general .....	22
Objetivos específicos.....	22
<b>Marco teórico</b> .....	23
Conductas disruptivas .....	23
Conceptualización de las conductas disruptivas. ....	23
Clasificación de las conductas disruptivas.....	24
Posibles causas de las conductas disruptivas.....	27
Posibles soluciones a las conductas disruptivas.....	28
Las conductas disruptivas y la formación superior. ....	30
Tratamiento de la variable conductas disruptivas en el contexto educativo. ....	31
<b>Conductas asertivas</b> .....	43
Habilidades sociales y asertividad. ....	43
Conceptualización de asertividad. ....	44
Componentes de la asertividad. ....	45
Dimensiones de la asertividad. ....	47

Sub dimensiones de la asertividad.....	47
Características de las conductas asertivas.....	49
Las conductas asertivas y la formación de los estudiantes.....	50
Tratamiento de la variable conductas asertivas en el contexto educativo.....	51
<b>Metodología de investigación.....</b>	<b>63</b>
Paradigma de investigación.....	63
Tipo de investigación.....	63
Diseño de investigación.....	64
Población y muestra.....	64
Técnicas e Instrumentos.....	66
Operacionalización de las variables.....	69
Pilotaje instrumento Escala de Conductas Disruptivas.....	72
Hipótesis de la investigación.....	80
Hipótesis general.....	80
Hipótesis específicas.....	80
<b>Procedimiento.....</b>	<b>81</b>
Herramientas de procesamiento de datos.....	82
Consideraciones éticas.....	82
<b>Resultados.....</b>	<b>84</b>
Características de la población de estudio.....	84
Caracterización de las conductas disruptivas.....	86
Caracterización de las conductas asertivas.....	89
Correlación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas.....	95
<b>Discusión.....</b>	<b>97</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>100</b>
<b>Recomendaciones.....</b>	<b>101</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>114</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>115</b>

**Listado de Tablas**

<b>Tabla 1 Clasificación de conductas disruptivas propuestas por Calvo,García y Marrero (2005).....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 2 Criterios de clasificación de conductas disruptivas propuestas por Mateo (2014). 26</b>	<b>26</b>
<b>Tabla 3 Componentes de la asertividad .....</b>	<b>45</b>
<b>Tabla 4 Sub dimensiones de la asertividad.....</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 5 Características de las conductas asertivas.....</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 6 Población de estudiantes matriculados por semestre y muestra representativa ....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 7 Operacionalización de variables.....</b>	<b>69</b>
<b>Tabla 8 Resumen del procesamiento de los casos .....</b>	<b>73</b>
<b>Tabla 9 Estadísticos de fiabilidad.....</b>	<b>73</b>
<b>Tabla 10 Matriz de correlaciones inter-elementos.....</b>	<b>74</b>
<b>Tabla 11 Factores instrumento Escala Conductas Disruptivas.....</b>	<b>77</b>
<b>Tabla 12 Matriz de componentes rotados.....</b>	<b>78</b>
<b>Tabla 13 Distribución de sexo por semestre .....</b>	<b>84</b>
<b>Tabla 14 Distribución de rangos de edad por semestre .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 15 Participación por semestre en la muestra representativa .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 16 Correlación entre conductas disruptivas y conductas asertivas.....</b>	<b>96</b>

**Listado de figuras**

<b>Figura 1</b>	<b>Fórmula para cálculo de muestra representativa .....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 2</b>	<b>Puntaje inverso Escala de Rathus.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 3</b>	<b>Perfil de emisión de las conductas disruptivas .....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 4</b>	<b>Perfil de causas de las conductas disruptivas .....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 5</b>	<b>Perfil de posibles soluciones de las conductas disruptivas.....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 6</b>	<b>Perfil capacidad para demostrar disconformidad .....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 7</b>	<b>Perfil manifestación de pensamientos, creencias y sentimientos .....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 8</b>	<b>Perfil autoeficacia en las interacciones sociales .....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 9</b>	<b>Perfil evitar interacciones con instituciones.....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 10</b>	<b>Perfil capacidad para externar opiniones ante otros .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 11</b>	<b>Perfil capacidad en decir “No” en las interacciones sociales.....</b>	<b>95</b>

### **Agradecimientos**

Ambos estudiantes quieren agradecer a la Universidad de la Costa – CUC, por ofrecer espacios de aprendizaje enriquecedores que fortalecen la labor de la educación como lo es la maestría.

A los tutores de esta tesis, porque sin su dirección, exigencia y disciplina nada de esto hubiese sido posible, pidiendo siempre lo mejor de sus estudiantes y de este proceso de crecimiento personal y académico.

A los diversos profesores de la maestría que a lo largo de los módulos dieron lumbreras para toda la Cohorte V en cada paso hacia la realización de nuestras respectivas tesis de grado.

A nuestras familias y amigos, siempre acompañándonos en este proceso de formación que tomó más de un año. Y finalmente, a todos los que en algún momento pudieron ayudar a sacar adelante esta tesis de Maestría en Educación.

### **Dedicatoria**

A Dios por siempre ser la fortaleza en cada paso que doy en mi vida, a mi madre que es el reflejo del amor, perseverancia y paciencia, a mis amigos, especialmente Anita, quién siempre me dio luz y sabiduría y a mis compañeros de trabajo que con su experiencia me abrieron a nuevas posibilidades.

**MARÍA JOSÉ**

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo establecer el grado de correlación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes del programa Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana de la ciudad Barranquilla, Colombia. Esta investigación se define como cuantitativa de diseño correlacional, y fue realizada con una muestra de 130 estudiantes matriculados, desde el cuarto al décimo semestre, los cuales fueron seleccionados a través de muestreo no probabilístico. Para la obtención de los datos se aplicaron dos escalas: Escala de Conductas Disruptivas y Escala de Asertividad de Rathus. Los resultados obtenidos indican que la conducta disruptiva emitida y percibida por los estudiantes que se emite con mayor frecuencia es el uso constante del celular para acceder a redes sociales. En cuanto a las conductas asertivas se encontró que la muestra estudiada está orientada a un nivel medio bajo de asertividad. Por último, se estableció el índice de correlación de Pearson obteniendo un valor  $-0,015$  el cual evidencia que existe una correlación inversa y poco significativa entre ambas variables. Por ello, se recomienda realizar otros estudios con un constructo más amplio de habilidades sociales o con otro tipo de variables con las que se pueda demostrar asociaciones significativas con mayor intensidad.

***Palabras clave:*** *conductas disruptivas, conductas asertivas, estudio correlacional, educación superior.*

### **Abstract**

The present study aimed to establish the degree of correlation between disruptive behavior and assertive behavior emitted and received by the students from the Bachelor's degree in physical education from the University Corporation Latin American in the city of Barranquilla, Colombia. This research is defined as quantitative correlational design, and was carried out with a sample of 130 students enrolled, from the fourth to tenth semester, which were selected through sampling non-probability. For obtaining data were applied to two scales: scale of disruptive behaviors and Rathus assertiveness scale. The results obtained indicate that disruptive behavior emitted and received by students who are issued more frequently is the constant use of the cell phone to access social networks. As for assertive behavior found that the sample is oriented to a level between low assertiveness. Finally, established the Pearson correlation index obtaining a value - 0.015 which evidence that there is a reverse and non-significant correlation between the two variables. For this reason, other studies with a broader social skills construct or other types of variables that you can demonstrate significant associations with greater intensity is recommended.

***Keywords:*** *disruptive behavior, assertive behavior, correlational study, higher education.*

## Introducción

Las conductas disruptivas constituyen los comportamientos emitidos por los alumnos que interrumpen el proceso de enseñanza aprendizaje y obstaculizan el desarrollo de la clase tanto para el docente como para los estudiantes (Buitrago & Herrera, 2014). Por ello, este tipo de comportamientos pueden influenciar negativamente en la vida académica y social de los estudiantes en cualquier contexto académico (González & Victoria, 2014; Busquets, Pros, Muntada & Martín, 2015).

De acuerdo con lo anterior, este estudio desea establecer el posible grado de asociación entre las conductas disruptivas y otro tipo de comportamientos que pudiesen disminuir la emisión de estas, las conductas asertivas, las cuales según Fernsterheim y Baer (1976) y Smith (1977) favorecen en el individuo el poder expresar sus sentimientos y pensamientos de manera directa y sus propios derechos, pero sin llegar a menoscabar, atropellar o negar los derechos de los otros. Esto último, podría indicar que, al ser los estudiantes asertivos, se disminuiría la presencia de comportamientos inadecuados para su propia formación.

El paradigma de investigación que enmarca el presente trabajo es el positivista, apoyado en un enfoque cuantitativo, de corte no experimental y correlacional, con el cual se podrá establecer el grado de asociación entre las variables de interés, a través de un diseño transeccional, que permitirá recolectar los datos una única vez para su análisis estadístico, tomando como hipótesis la existencia de una posible relación significativa entre las conductas disruptivas y conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

En lo que respecta a la literatura encontrada, se identifican trabajos que aportan significativamente tanto a nivel teórico como empírico. En cuanto a la conceptualización y

clasificación de las conductas disruptivas están, entre otros: Buitrago y Herrera (2014), Ramírez (2015), Sepúlveda (2012) y Badía, Dezcallar, Busquets y Genovard (2010). Mientras que para las conductas asertivas, se evidencian estudios correlacionales con otras variables que influyen el proceso formativo y el desarrollo integral del estudiantado como: el estrés, la resistencia a la presión de grupo, el consumo de alcohol y la autoestima (Londoño & Valencia, 2010; León, Rodríguez, Ferrel & Ceballos, 2009; Alba, 2013; Torres, 2016).

Con respecto a los instrumentos seleccionados, para realizar la caracterización de las conductas asertivas, se aplicó la Escala de Asertividad de Rathus (RAS) ya adaptada al castellano (León y Vargas; 2009, 2014) y validada en Colombia (Londoño & Valencia, 2010; Cañón & Rodríguez, 2011) con estudiantes universitarios. Para la segunda variable, se aplicó la Escala de Conductas Disruptivas (Álvarez, González-González, Castro, Campo & Álvarez, 2016), la cual debió ser piloteada en estudiantes con características similares a la población de estudio, obteniendo un coeficiente de confiabilidad de 0,77 para su validación.

Finalmente, se solicitó el consentimiento informado a la Dirección de la Coordinación del programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación, y a sus estudiantes, después de explicarles el tipo de estudio a realizar y la confidencialidad del mismo. De esta manera, se pudo garantizar su participación voluntaria y la aplicación de los dos instrumentos a la muestra representativa por cada semestre, obtenida a través de un muestreo no probabilístico.

### **Planteamiento del problema**

El conjunto de relaciones que se da entre las personas que tienen interés común en la educación debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. Esas relaciones pueden entenderse como convivencia escolar o la acción de vivir en compañía de otras personas, atendiendo los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera pacífica y armónica (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014). Por consiguiente, formar para la convivencia es un reto ineludible que se debe abordar de manera estratégica, a través de la educación (Touríñan, 2009).

La convivencia es significativa para generar un adecuado proceso de aprendizaje, por lo que se hace indispensable condicionar el aula, de manera que se propicie un clima escolar que permita al docente transmitir su conocimiento al tiempo que el estudiante pueda recibirlo (Ríos et al, 2010). Por tal razón, es trascendental tener claro que el eje de la vida diaria de los centros escolares es el aula, en ella tienen lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales; allí ejercen esencialmente su profesión los profesores (Torrego & Moreno, 2003).

Sin embargo, bajo cualquier forma que adopte el aula como espacio esencial para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente, en muchas ocasiones, debe enfrentar comportamientos del estudiante o grupos de estudiantes que imposibilitan o dificultan el aprendizaje, como, por ejemplo, hablar sin permiso, llegar tarde, interrumpir con comentarios inadecuados, utilizar el celular, realizar tareas o compromisos de otras asignaturas, ausentarse, entre otros. A tales comportamientos se les conoce como conductas disruptivas, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula (Calvo, García & Marrero, 2005).

Vale resaltar que las transgresiones a las normas establecidas constituyen conductas disruptivas en la medida en que interrumpen, implícita o explícitamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Almela, 2006). Estas conductas, lejos de generar experiencias educativas agradables y satisfactorias, propician malas relaciones interpersonales, comunicaciones no asertivas, en ocasiones un aula ruidosa y caótica, hasta llegar, incluso, al bajo rendimiento académico (Gotzens, Cladella, Clariana & Badia, 2015).

Estos comportamientos disruptivos tienden a emularse, dado que el 75% de las personas es proclive a sucumbir ante la presión social, según lo demostró el psicólogo estadounidense Solomon Asch en 1951 (Araque, 2015), y confirmado más tarde en 1969 por Philip Zimbardo, de la Universidad de Stanford. Kelling y Wilson (1982), basados en el experimento de Zimbardo, proponen su teoría de las ventanas rotas:

Si en un edificio aparece una ventana rota, y no se arregla pronto, inmediatamente el resto de ventanas acaban siendo destrozadas por los vándalos. ¿Por qué? Porque es divertido romper cristales, desde luego. Pero, sobre todo, porque la ventana rota envía un mensaje: aquí no hay nadie que cuide de esto (p.3)

Por consiguiente, una ventana rota es una señal de que algo no está funcionando como se espera. La teoría de las ventanas rotas enseña que, si no las arreglan o si no evitan el daño, las van a seguir rompiendo (Muchnik, 2012). De forma analógica, cada conducta disruptiva será una ventana rota y en la medida en que estas conductas no sean contenidas, se enviará el mensaje de naturalizarlas. Ahora bien, muchas de estas conductas disruptivas tienen base en contextos diferentes al escolar, el cual es una extensión del mundo social (Gotzens, Badia, Genovard & Dezcallar, 2009).

En el contexto escolar, las conductas disruptivas también se imitan, dado que las actitudes y comportamientos son reproducibles. Obsérvese que en las aulas, a pesar de la presencia del docente, se perciben los comportamientos disruptivos, y dada su influencia negativa sobre el aprendizaje de los estudiantes, sean estos disruptivos o no, el profesor se obliga a emplear buena parte de su estadía en la clase a tratar de controlar tales comportamientos (Castillo, Correa & Salas, 1980).

Esto implica pérdida de tiempo, que se presenta todos los días, en todos los cursos y en cada hora de clase. Todo lo cual presupone pérdida de dinero (Olmedilla & Torreño, 2011). Además, en los docentes aparece lo que se conoce como el síndrome de burnout o “síndrome de estar quemado”, derivado, en algunos casos, de la interacción del docente con determinadas condiciones nocivas de trabajo que aparecen cuando no se adapta el trabajo a la persona. Lo que conlleva a un agotamiento emocional extremo, la despersonalización en el trato con las personas y la ausencia de realización personal en el trabajo (Correa-Correa, 2012).

Para Uruñuela (2007), la disrupción va contra la tarea educativa propiamente dicha, retarda el aprendizaje y hace que resulte más difícil. Así mismo, incide, de forma poco deseable, en el clima de clase al entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula. Se evidencia, entonces, que los comportamientos disruptivos, además de constituir pérdida de tiempo y dinero, también pueden influir en el bajo rendimiento académico. Por consiguiente, se hace necesario caracterizar las conductas disruptivas de los estudiantes de la Institución de Educación Superior (IES) Corporación Universitaria Latinoamericana, lugar en que se lleva a cabo el presente estudio.

Aunado a lo expuesto, en Colombia, en las últimas décadas, el papel de la educación superior se ha replanteado para ofrecer una formación integral a partir de un enfoque de desarrollo humano. En ese orden, las IES están llamadas a configurarse no solo como espacios

de aprendizaje y capacitación, sino que además de brindar escenarios para el desarrollo intelectual también deben jugar un papel importante en el desarrollo humano integral, que le permita al estudiante relacionarse de manera adecuada con sus pares y con su entorno (MEN, 2016).

Para ello, debe tenerse en cuenta la doble dimensión de las IES, dado que son a la vez centros de aprendizaje y de convivencia, resultando difícil separar el uno del otro. Los estudiantes aprenden conocimientos, destrezas, lengua, ciencias, la cultura propia de la sociedad en la que viven (Uruñuela, 2007). Pero para desenvolverse en cada una de las diferentes situaciones interpersonales, los estudiantes requieren de una gran destreza social. Es bastante probable que en algunas ocasiones se hayan encontrado con dificultad para defender sus derechos, expresar sus sentimientos, sus opiniones, defender su punto de vista sin agredir a los demás, iniciar nuevas relaciones o simplemente poner punto final a una conversación. Es aquí, en este punto, donde la asertividad funciona como una habilidad social (Flores (2002).

La asertividad, según Alberti y Emmons (1978), es una conducta que permite a la persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros. Para Pozo (2008), la mayoría de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes se producen en contextos de interacción social y son modulados por esta interacción, lo que hace pertinente el aprendizaje de las habilidades sociales, que son un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que se encuentra.

Por todo lo anterior, es importante, para esta investigación, establecer cuál sería el grado de relación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas, emitidas y percibidas por

los estudiantes de la Corporación Universitaria latinoamericana, CUL, a fin de determinar cómo están asociadas tales variables.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál sería el grado de relación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cuáles son las conductas disruptivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana?
- ¿Cuáles son las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana?
- ¿De qué manera se asocian las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana?

### **Justificación**

En la actualidad, las instituciones de educación superior son escenarios para la formación no solo académica y disciplinar, pues se encargan de la transformación social y del desarrollo humano e integral de sus estudiantes. Debido a esto, desde el aula universitaria se hace necesario que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo exista una transmisión del saber y del hacer, sino que además, debe generarse el espacio para formular acciones para desarrollar el potencial humano y la competencia del ser en estudiantes y en profesores (Ley 30, 1992).

Para el caso de la Corporación Universitaria Latinoamericana, desde su misión: “(...) promover el desarrollo integral y armónico del alumno en relación con los demás, consigo mismo y con su entorno” (Corporación Universitaria Latinoamericana, 2006, p.2), esta institución debe proporcionar y coordinar desde los diversos servicios educativos prestados a sus estudiantes, el que estos últimos, desde su proceso formativo, puedan relacionarse adecuadamente a nivel social con sus pares y con su entorno.

En este sentido, investigaciones y estudios que pudiesen indicar la posible relación entre aquellas habilidades sociales que permiten a los jóvenes desenvolverse de mejor manera en su entorno y no interrumpir el proceso de enseñanza aprendizaje son relevantes a nivel institucional, dado que pueden ser insumo para generar acciones de mejora para el servicio educativo prestado.

Además, de llegarse a comprobar que la correlación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física es significativa e inversa, se podrían desarrollar otras investigaciones que produjeran para la institución el desarrollo e implementación de programas de habilidades sociales, que potencialicen el buen rendimiento académico de los estudiantes, las conductas adecuadas dentro

del aula y la disminución de la pérdida de atención, esta última necesaria para que se dé óptimamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, desde lo científico, con esta investigación se busca realizar un aporte a la sociedad del conocimiento, tomando en cuenta que en la literatura encontrada, no se evidencian trabajos relacionados con el análisis y descripción de conductas disruptivas en estudiantes universitarios en un contexto local y nacional. Como tampoco se identifican investigaciones en las que se asocie a los comportamientos disruptivos con las habilidades sociales, con la asertividad, a nivel correlacional o comparativo.

Finalmente, se considera que se adiciona conocimiento a la línea de investigación de Convivencia de la Maestría en Educación, porque a través de los resultados de este trabajo, se podría identificar elementos que pudiesen estar afectando el un sano convivir dentro del aula universitaria, como lo son las conductas disruptivas. Y a su vez, identificar si los estudiantes participantes del estudio están adquiriendo dentro de su formación integral, habilidades sociales, como lo es la asertividad, que les permitirían convivir adecuadamente mientras reciben su educación profesional y se relacionan con sus pares.

## **Delimitación de la investigación**

### **Delimitación espacial**

La Corporación Universitaria Latinoamericana se encuentra ubicada en la calle 58 #55-24<sup>a</sup> en la ciudad de Barranquilla, Departamento del atlántico, en la Costa Caribe de Colombia.

### **Delimitación social**

La investigación abarca a los estudiantes desde el cuarto al décimo semestre de la Licenciatura en Educación Física que se encuentren matriculados para el segundo semestre del año 2017, con mayoría de edad.

La Corporación Universitaria Latinoamericana es una institución de educación superior de carácter privado que ofrece este tipo de educación a toda la comunidad de la Región Caribe y el resto del país.

### **Delimitación temporal**

La investigación comprende el periodo 2016-II al 2017-II.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Establecer la relación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar las conductas disruptivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana.
- Caracterizar las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana.
- Determinar la asociación existente entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

## **Marco teórico**

### **Conductas disruptivas**

En virtud del objeto del presente estudio, es necesario realizar una caracterización de las conductas disruptivas; por ello, se toman en cuenta elementos fundamentales como: su definición, clasificación, las posibles causas de estos comportamientos, sus posibles soluciones y la influencia de estos en contextos de formación superior. Dichos elementos, fueron considerados de igual manera en los instrumentos seleccionados para cumplir con el objetivo de la presente investigación.

### **Conceptualización de las conductas disruptivas.**

Las conductas disruptivas, según Buitrago y Herrera (2014), constituyen los comportamientos emitidos por los alumnos, que interrumpen el proceso de enseñanza aprendizaje y obstaculizan el desarrollo de la clase tanto para el docente como para los demás estudiantes. Por ello, se les suele considerar como comportamientos inadecuados no solo a nivel social sino también a nivel instruccional, de manera que su objetivo es romper y transgredir las normas sin importar cómo esto influencia a los demás y si violan o no sus derechos (Carzola, 2011).

Por otro lado, Moreno y Torrego (2011) consideran que son conductas disruptivas aquellas que pueden llegar a definirse como patrones comportamentales persistentes para generar caos en el aula y que dificultan el trabajo de los demás: como el del profesor, a través de

manifestaciones de desobediencia hacia el maestro, impuntualidad, habladurías constantes con los compañeros, peleas, comentarios inadecuados; es decir, cualquier actitud que provoque un comportamiento indisciplinado que perturbe el desarrollo de la clase.

Como resultado, el manejo diario de la disrupción provoca un desgaste continuo para los maestros, sobre todo con los estudiantes que en cierta medida resultan tener más comportamientos inadecuados que otros, y como consecuencia se termina produciendo un proceso de separación entre el docente y el estudiante, dado que se genera una barrera emocional entre ambos y se interrumpe su proceso de comunicación (Moreno y Torrego, 2011, p. 2).

De acuerdo con los autores mencionados previamente, dentro de este tipo de comportamientos, se contemplaron aquellas conductas que pudiesen de alguna manera generar una interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria y que de alguna manera provocan el incumplimiento de normas establecidas tácitamente entre los docentes y los estudiantes universitarios para una sana convivencia en un contexto académico y formativo.

### **Clasificación de las conductas disruptivas.**

Conociendo que la disrupción es un fenómeno que imposibilita el transcurso normal de una clase, es evidente que el proceso de enseñanza aprendizaje también se verá afectado por este tipo de comportamientos en los estudiantes; por ende, se hace necesario esclarecer cuáles son las conductas disruptivas que al parecer afectan dicho proceso, para ello Busquets, 1986 (citado por Sepúlveda, 2012) menciona una clasificación de estas:

- a) Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, andar a la "pata

coja", desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse.

b) Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.

c) Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.

d) Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos.

e) De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo. (p.18).

De igual manera, Calvo, García, y Marrero, 2005 (citados por Busquets et al., 2015) exponen otra clasificación de lo que se pudiese considerar como conductas disruptivas en cuanto hacia quién o qué van dirigidas:

**Tabla 1.**

*Clasificación de conductas disruptivas propuestas por Calvo, García y Marrero (2005).*

Conductas Disruptivas	Hacia quién o qué van dirigidas
Llegadas tardes. Comer en el aula. Ocasionar sonidos para interrumpir la clase.	Transgredir las normas.

No realizar los compromisos.	
Tener aversión hacia los deberes académicos.	Transgredir el proceso de enseñanza-aprendizaje
Hacer comentarios inadecuados durante la explicación.	
Interrumpir.	
Desobedecer.	Transgredir al docente
Hacer caso omiso de las directrices.	
Pelearse con sus pares.	Transgredir a los compañeros de clase.
Burlarse	
Insultar.	

*Nota. Elaboración propia 2017.*

Para la comprensión de los resultados de este trabajo, el grupo investigador asume la clasificación de este tipo de comportamientos propuesta por Mateo (2014). En esta, el autor agrupa a las conductas disruptivas bajo los siguientes criterios:

**Tabla 2.**

*Criterios de clasificación de conductas disruptivas propuestas por Mateo (2014).*

Criterio	Definición
Dimensiones cuantitativas de la conducta	Aquellos comportamientos de los que pudiese carecer el individuo o que por el contrario se presentan con mucha frecuencia.
Consecuencias generadas en el entorno por la conducta	A) Externalizantes: sus consecuencias son "hacia fuera" como la hiperactividad y agresividad. B) Internalizantes: sus consecuencias son "hacia dentro" y provocan aislamiento social como la depresión.
Clasificación clínica	Explican los problemas conductuales como trastornos del comportamiento generados desde la infancia y adolescencia del individuo, como el DSM-IV-TR por la Asociación Americana de Psiquiatría.

*Nota. Elaboración propia 2017.*

De acuerdo con la tabla 2, se considera que el criterio que enmarca la clasificación de las conductas disruptivas que se pretenden caracterizar, sería el de “consecuencias generadas en el entorno”. Bajo esta agrupación, se pueden evidenciar las repercusiones que pudiesen provocar estos comportamientos en el aula universitaria, porque se podría identificar cuál es la conducta disruptiva emitida y percibida en mayor parte por los estudiantes, y, de igual forma, se podría conocer su impacto sobre el clima de aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia.

### **Posibles causas de las conductas disruptivas.**

Atendiendo a que en la caracterización de las conductas disruptivas se hace necesario el conocer cuáles podrían ser los factores que potencializan la presencia de estos problemas conductuales dentro del aula, se considera que las causas expuestas por Rabadán y Giménez (2012) enmarcan adecuadamente la concepción de las conductas disruptivas y su origen.

Dentro de estas posibles causas, los autores mencionan: a nivel familiar, el estilo de crianza y la falta de afecto; a nivel ambiental, muchos niños y jóvenes que presentan comportamientos disruptivos no tienen supervisión en cuanto al uso de internet y presentan aversión al cumplimiento de normas sociales; a nivel genético e individual, en sentido de que la disrupción se genera cuando no se han desarrollado las habilidades sociales en el individuo o existen dificultades académicas y de aprendizaje; y finalmente, a nivel escolar, debido a que el maestro no presta demasiada atención al estudiante o existe un clima de aula inadecuado para la sana convivencia, comunicación y el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **Posibles soluciones a las conductas disruptivas.**

Al parecer las conductas disruptivas pueden producir efectos negativos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, porque permean el clima escolar, que según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo –Serce (citado por Díaz Better y Sime, 2016), es considerado como un elemento influyente para el desempeño académico de los estudiantes, y a su vez, un catalizador en la creación de entorno sano para la convivencia, el respeto, la confianza y el aprendizaje en el aula.

Por lo anterior, existen medidas de intervención educativa que orientan y facilitan la labor del profesor para que se genere un clima de aula necesario para el aprendizaje y de igual manera, pueda disminuirse la emisión de las conductas problemáticas en los estudiantes. Dentro de estas, se encuentra la propuesta de IES ALARME GETAFE (2002).

Dicha propuesta, consiste en la constante supervisión del docente hacia el comportamiento de sus estudiantes a través de la observación del desarrollo de las actividades mientras se moviliza por el salón, verificando que los niños trabajen según las instrucciones, sin ser agresivos con sus compañeros, y en caso de presentarse algún comportamiento disruptivo en el aula, acercarse al estudiante para llamarle la atención verbalmente, pero sin llegar a ser agresivo o coercitivo con este.

Por otra parte, explican Corsi, Barrera, Flores y Guerra (2009) que, al combinar la técnica de economía de fichas, con un entrenamiento especial al docente, enfocado en la modificación conductual de los estudiantes a través del reforzamiento positivo a nivel físico y verbal, se puede obtener una disminución de los comportamientos disruptivos y aumentar la presencia de conductas pro sociales que mejoren la convivencia en el aula.

Esto último, se complementa con lo expuesto por Casadevall (2013), quién considera que, al desarrollar una estrategia de intervención ante los problemas conductuales en el aula, se debe involucrar a los docentes en la creación e implementación de dichas medidas, porque estos, deberían estar informados y capacitados sobre este tipo de comportamientos desde lo cognitivo y conductual.

A su vez, para Ramírez (2015), el aplicar un tratamiento conductual en el aula, con objetivos claros tanto para el docente como para el estudiante disruptivo, permite obtener una disminución en la emisión de tales comportamientos. Estos objetivos, deben contemplar que el docente se informe adecuadamente sobre el trastorno conductual o el comportamiento inadecuado del estudiante, teniendo en cuenta sus características, origen y causas de conductas similares a las que se presencian en el aula de clase, para luego entrenarse en cuanto a las estrategias educativas y pedagógicas que le permitan controlar estas situaciones y poco a poco reducir su emisión.

Y, además explica Ramírez (2015), que es necesario que el docente se entrene en la autorregulación de sus sentimientos y expresiones, de manera que pueda mantener siempre el control de la situación, y que con el resto de sus estudiantes (no disruptivos) se genere un pacto de aula que permita garantizar un entorno de aprendizaje positivo y de confianza hacia sus compañeros con la dificultad a nivel conductual.

Es importante decir que se deben analizar las distintas estrategias de intervención para las conductas disruptivas, dado que dentro de la caracterización de la variable, en virtud de cumplir con el objeto de la investigación, es prioritario conocer cómo esta se emite, sus posibles causas y de igual manera las posibles soluciones o intervenciones propuestas a este tipo de

problemas conductuales.

### **Las conductas disruptivas y la formación superior.**

Finalmente, es importante hablar de cómo las conductas disruptivas afectan a la educación superior, tomando en cuenta, que el escenario para el presente estudio es una institución de educación superior (IES). Además, está el hecho de que estas instituciones asumen un papel importante dentro de la sociedad, al ser espacios para explotar al máximo el potencial humano, académico, científico, social y profesional de jóvenes y adultos pertenecientes a una comunidad.

Por lo anterior, las universidades, al proveer este tipo de servicio educativo, deben promulgar que, dentro de su estilo de enseñanza, se moldeen las conductas de sus estudiantes. Puesto que las conductas disruptivas, al permanecer como hábitos de la propia idiosincrasia y personalidad de cada uno, llegan presentarse, incluso, dentro del entorno universitario.

Explica Gómez (2011), que los comportamientos disruptivos vuelven el aula universitaria un ambiente caótico, donde coexisten el bullicio y la falta de interés por la clase propuesta por el docente, que luego se traducen en bajas calificaciones para el profesor y en altos niveles de reprobación por bajo desempeño académico, ambos indicadores de la gestión educativa de las Instituciones de Educación Superior.

El desempeño académico o rendimiento académico se considera como uno de los principales indicadores de la gestión educativa, que según Garbanzo (2007), a partir de los resultados obtenidos por las notas, y se puede evidenciar como un indicador preciso de logros alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, Busquets et al., (2015) expresa que existe una relación significativa e inversa entre las conductas disruptivas y el rendimiento académico de los

estudiantes universitarios, por lo que es claro que las notas de los estudiantes van a ser bajas y los indicadores de calidad asociados a esta variable también lo serán. Por esto último, es importante desarrollar estrategias que le permitan al docente universitario promover comportamientos adecuados que no afecten el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

### **Tratamiento de la variable conductas disruptivas en el contexto educativo.**

Dado que los comportamientos disruptivos han sido objeto de estudio para la ciencia a lo largo de los años, a continuación, se presenta la selección de los trabajos más relevantes, teniendo en cuenta sus similitudes y aportes a nivel empírico.

Dentro del contexto internacional, está la investigación realizada por Vicente Mateo (2014) en España, con su artículo “Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes”. En este trabajo se desarrolla el concepto de conductas disruptivas y se analiza cuáles son las que se presentan con mayor frecuencia en estas etapas de la vida.

Mateo (2014) realiza una caracterización de los siguientes comportamientos disruptivos: TDAH, el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante, teniendo en cuenta sus rasgos, su naturaleza y su origen. Por ello, este trabajo se considera un artículo de carácter informativo y documental, es decir, su aporte a la presente investigación es a nivel teórico en cuanto a la conceptualización y contextualización de la variable de estudio.

Otra investigación realizada en España, y que se relaciona con la variable conductas disruptivas, es el trabajo ejecutado por González y Victoria (2014). Este se titula “Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizaje”, el cual tiene como objetivo analizar los problemas que poseen los estudiantes de educación básica y su razón de ser, partiendo de que el origen de dichos problemas son las conductas disruptivas. Este trabajo es un

estudio cualitativo y documental, en el que se comparan las perspectivas y definiciones de distintos teóricos. Para ello, se utilizaron varias bases de datos, así como otras fuentes de información tales como: Google Académico, Dialnet, ERIC, ISOC ON-LINE, CSIC y la base de datos de la Universidad de Granada.

Se considera que la tesis realizada por González y Victoria (2014), realiza un aporte en cuanto a la conceptualización y contextualización de las conductas disruptivas, porque permite una aproximación a su concepto y explica, desde la teoría, cómo este tipo de comportamientos puede llegar a influenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Siguiendo otros trabajos que aportan de manera significativa, en cuanto a la conceptualización y contextualización de la variable conductas disruptivas, está la investigación realizada por Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso (2007), titulada “Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física”. Para estos autores, es necesario hablar en primer lugar de disciplina e indisciplina en el aula y qué elementos influyen en cada una, para finalmente crear la concepción de conductas disruptivas como aquellas que generan comportamientos de indisciplina en el salón de clases.

Otro artículo detectado, que estudia los comportamientos disruptivos, es el titulado “Conductas disruptivas desde la óptica docente: validez de una escala”, realizado en España por Alvarez, Castro, González – González, Alvarez y Campo (2016) para la Universidad de Oviedo. Esta investigación tuvo como objetivo validar una escala que permitiese conocer la percepción de los docentes sobre las conductas disruptivas presentes en el salón de clases. El estudio fue realizado en centros educativos privados y públicos, y se aplicó a 346 docentes con edades promedio de 43 años.

El proceso de validación de dicha escala contó con la evaluación y recomendaciones de 15 especialistas expertos en el diseño de pruebas de valoración en el campo educativo, por lo que a nivel de constructo y contenido se le hicieron los ajustes pertinentes convirtiéndose en un instrumento con 21 ítems, tipo escala Likert, que van del 1 al 5, siendo 1 el puntaje orientado a “muy desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”.

Finalmente, se considera que este artículo se destaca dentro de la literatura revisada, dado que presenta una escala validada en un país de habla hispana, que permite abordar las conductas disruptivas en tres dimensiones: su emisión, sus causas y sus posibles soluciones, todos elementos necesarios para la caracterización de estos comportamientos en el aula. Por lo que, el grupo investigador se permite asumir este instrumento como su escala para recolectar los datos necesarios para cumplir con los objetivos del presente estudio.

Siguiendo con otros trabajos investigativos realizados en España, sobre las conductas disruptivas, se encuentra el artículo realizado por Ramírez (2015) para la Universidad Miguel Hernández, con el título “Tratamiento cognitivo conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y Trastorno negativista desafiante”. El objetivo de la investigación era determinar el grado de eficiencia de una terapia cognitiva conductual aplicada a un niño en básica primaria de 6 años, en donde solo se involucró al niño. Sus docentes y los miembros familiares no participaban directamente en la intervención.

Los resultados obtenidos por la terapia propuesta por Ramírez (2015) fueron favorables para el estudiante, sus docentes y compañeros, dado que, a través de un enfoque por tareas y roles específicos para cada uno de los actores, el niño logró integrarse más al grupo de estudiantes, redujo las conductas disruptivas, la desobediencia e incluso mostraba más interés en

los deberes y compromisos académicos en clase y en casa, donde también mejoró su comportamiento.

Por lo mencionado previamente, se considera que este artículo aporta a la presente investigación porque expone dos trastornos: el TDAH y el trastorno negativista desafiante, como conductas disruptivas que también afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico y el clima del aula, y que de alguna manera podrían ser origen y explicación de porqué muchos estudiantes universitarios presentan conductas disruptivas en el aula, impidiendo el alcance de un buen desempeño académico y buenas relaciones interpersonales con sus pares y profesores.

Otra estrategia de intervención desde España, para las conductas disruptivas, es la tesis “El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria”, realizada por Sepúlveda (2014), en la que se aborda de manera conceptual las principales conductas disruptivas en niños y niñas del aula de básica primaria, con el fin de diseñar y proponer una medida de intervención didáctica como principal elemento al maestro, basada en la técnica de la observación utilizando las técnicas del Refuerzo Positivo y la Economía de Fichas, de manera de que se pudiese reducir en cierta medida las consecuencias negativas para los estudiantes.

La propuesta tiene como fundamento teórico los estadios del niño propuestos desde la psicología con Gessell (1980), y los posibles factores que generan cambios de comportamiento en estos. El trabajo se realizó con niños del grupo de 1° con edades promedio de 7 años, quienes suelen ser impulsivos y bruscos. Otro fundamento teórico que se manifiesta desde la medida de intervención de Sepúlveda es el enfoque de Casadevall (2013), el cual se caracteriza por ser cognitivo y conductual, partiendo de la premisa de que si se va a involucrar a los docentes en la

creación e implementación de dichas medidas estos deberían estar informados y capacitados sobre las conductas disruptivas desde lo cognitivo y conductual.

El tipo de investigación utilizado fue investigación cualitativa, investigación-acción, dado que se observó para después proponer estrategias que ayudasen con las conductas disruptivas en el aula y así poder transformar la realidad educativa de su entorno.

Finalmente, se considera la tesis realizada por Sepúlveda (2014) como aporte a la presente investigación porque define cuáles son las conductas disruptivas dependiendo del sexo, nivel educativo, la clase social, el entorno cultural, y de igual manera describe cuáles son las conductas que se presentan con mayor frecuencia en el aula de primaria y qué factores inciden para que estas se emitan.

Continuando con la literatura de las investigaciones encontradas, y que tienen por objeto de estudio a las conductas disruptivas, se encuentran aquellas que asocian estos comportamientos con otras variables, es decir, estudios correlacionales.

Entre estos, se señala el trabajo realizado en España por Busquets, Pros, Muntada y Martín (2015), titulado “Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico”. El cual se destaca por ser una investigación de corte cuantitativo cuyo objetivo radica en analizar la correlación existente entre el rendimiento académico con la indisciplina instruccional.

Para estos investigadores, la indisciplina instruccional hace referencia a aquellos comportamientos inadecuados que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que aquellos comportamientos que generan una indisciplina instruccional en realidad son conductas disruptivas.

El estudio comprobó su hipótesis de una posible correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y la indisciplina instruccional. Por esto último, se considera que este trabajo realiza un aporte a la presente investigación, siendo que se establece un referente en cuanto a estudios cuantitativos de la variable disrupción, con una variable de mucho interés para el proceso de formación en las instituciones de formación superior, el rendimiento académico.

Otro de los estudios correlacionales realizados en España, asociados con las conductas disruptivas, es el trabajo investigativo realizado por Badía, Pros, Busquets y Muntada (2012), en el cual correlacionan dos variables: el sexo y la indisciplina instruccional (comportamientos disruptivos), este se titula: “La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género”. El objetivo de esta investigación es realizar un acercamiento a la posible asociación entre la variable género y los comportamientos disruptivos.

Esta investigación cuantitativa tiene un enfoque empírico analítico, realizado en estudiantes de bachillerato y universidad. La muestra está compuesta por más de 400 estudiantes de Madrid y Barcelona, de centros públicos y privados.

Los resultados indicaron que las transgresiones que realizan los estudiantes dentro del aula de clases, a nivel de comportamiento, son aquellas que de verdad si están interrumpiendo y perturbando el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se obtuvo que, de aquellas trasgresiones, los estudiantes masculinos percibieron haber realizado en menor medida, comportamientos disruptivos, mientras que las mujeres admitieron ser más disruptivas en el salón de clases. Por lo anterior, esta investigación aporta al presente estudio porque analiza las conductas disruptivas en un contexto universitario, y establece una posible asociación con la variable sexo.

Nuevamente, los investigadores Busquets, Badía, Roselló y Sáez (2010) realizan otro estudio correlacional, un análisis comparativo titulado “Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula”. Esa investigación se realizó, de igual manera, en España, y hace una comparación de tres muestras de docentes pertenecientes a Coímbra, Barcelona y Murcia. En este trabajo, se analizan las diversas y diferentes percepciones de estos, sobre las conductas disruptivas en el aula. El tipo de investigación es de corte cuantitativo, con un enfoque empírico analítico, en donde se describe lo expuesto por los 146 docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Los resultados que se obtuvieron de esta investigación y que se consideran como un aporte a este estudio son:

1. Los comportamientos disruptivos y socialmente no aceptados suelen tener mayor importancia para el cuerpo docente, a pesar de que éstos no afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo hacen los que propician a una indisciplina instruccional (conductas disruptivas).

2. Los docentes masculinos tienden a darle mayor importancia a los comportamientos disruptivos e inadecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con los resultados obtenidos de sus compañeras docentes.

3. A medida que los docentes adquieren más edad, suelen darles relevancia a los comportamientos disruptivos y de indisciplina instruccional.

Lo anterior permite observar que dentro del proceso formativo por el que puede pasar un individuo a lo largo de su vida, desde que inicia su educación, los docentes están corrigiendo y priorizan aquellos comportamientos que para la sociedad no son adecuados, sin tener en cuenta que, dentro de un ambiente académico, se deben priorizar y propiciar aquellos elementos que si le permiten al estudiante adquirir y recibir el conocimiento que se le está transmitiendo. Por lo

que es posible, que aún en la universidad esos comportamientos que si afectan su formación profesional y conocimiento disciplinar puedan empeorar y como se ha demostrado previamente perjudicar su rendimiento académico.

Esto último es muy preocupante, porque se puede interpretar como una indiferencia hacia aquellos comportamientos que realmente si afectan el desarrollo y aprendizaje del estudiante e incluso pueden influir en frustrar que este alcance su máximo potencial mientras está en la escuela y no pueda formarse adecuadamente para la vida.

En Perú, Gordillo, Rivera-Calcina & Gamero (2013) realiza una investigación cuantitativa y correlacional, titulada “Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao”, para la Universidad de Católica San Pablo. Este estudio, buscaba comparar la frecuencia de comportamientos disruptivos y el agrupamiento escolar por sexo, para encontrar una eventual correlación, teniendo en cuenta que el agrupamiento por sexo se basaba en dos categorías: escuelas mixtas y escuelas diferenciadas.

Dentro de los principales aportes que realiza esta investigación al presente estudio, está el hecho de que los estudiantes de escuelas mixtas, presentan mayor frecuencia en cuanto a comportamientos inadecuados en el aula en comparación con los estudiantes de escuelas diferenciadas.

Sin embargo, con respecto al objetivo de establecer la posible correlación entre las variables de estudio, se obtuvo una correlación débil y no significativa, por lo que se consideraría que la presencia de conductas disruptivas no está relacionada con el tipo de escuela (sea mixta o diferenciada), para el caso de las instituciones educativas seleccionadas para el estudio.

Otras investigaciones a nivel latinoamericano, que abordan el tratamiento de las conductas disruptivas y proponen estrategias para su intervención, es la realizada por Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra (2009) para la Universidad Adolfo Ibáñez y la Universidad Viña del Mar, en Chile, la cual se titula “Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos”. Esta tiene por objetivo evaluar la eficacia de un programa de intervención para la disminución de la frecuencia de las conductas disruptivas mientras se aumentaba la frecuencia de habilidades sociales en la escuela.

El programa se basa en el uso de la economía de fichas y en un entrenamiento especial hacia el docente, en el uso de instrucciones específicas para controlar las conductas inadecuadas en el aula a través de reforzamientos positivos hacia las conductas pro sociales.

Los resultados de la evaluación de dicho programa demostraron que con el entrenamiento eficaz del docente y la combinación de las técnicas mencionadas, se modificó la conducta de los estudiantes de secundaria que presentaban comportamientos disruptivos en el aula, y de igual forma, se hicieron más presentes, actitudes más positivas que propician al entorno de aprendizaje y una buena convivencia escolar.

Lo anterior, contribuye a la presente investigación, porque demuestra parcialmente una posible solución ante los comportamientos disruptivos utilizando las habilidades sociales. De manera que, si se llegase a comprobar la correlación significativa entre las conductas disruptivas y conductas asertivas, se pudiese considerar el desarrollo de programas especiales enfocados en actitudes pro sociales para disminuir la presencia de comportamientos inadecuados para el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

En cuanto a estudios que aborden la variable interrupción a nivel nacional, se encuentra el trabajo de grado para Magíster en Educación de Buitrago y Herrera (2014), titulado “La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en clase”. Dicho trabajo, tiene como objetivo describir como la inteligencia emocional de profesores de un grado de primaria en una institución educativa del Estado, influye en el manejo de las conductas disruptivas de los niños durante la clase.

El tipo de investigación trabajado por los autores fue el *expo facto* de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo. En este, se realizaron encuestas a los estudiantes y profesores y entrevistas semiestructuradas a éstos últimos, sobre lo que ocurre en el salón de clases cuando se efectúan las conductas disruptivas. Para el estudio participaron 3 maestros, un por cada salón, y 107 niños, en edades entre los 9 y 12 años de edad, pertenecientes a los estratos socio económicos 1 y 2.

Dentro de los resultados obtenidos de la investigación de Buitrago & Herrera (2014), se destaca la correlación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas, partiendo de esta últimas, presentaron un mayor índice de repetición en los salones de los maestros con bajos resultados para el test de inteligencia emocional. Por lo anterior, se considera que esta tesis realiza un aporte significativo a la presente investigación en el sentido que, asocia de manera significativa, a los comportamientos disruptivos con la inteligencia emocional, una habilidad social así, como lo es la asertividad, como se desea establecer en el presente estudio.

Y finalmente a nivel local, se encuentra el trabajo realizado por Lewis, Cuesta Guzmán, Ghisays Cardozo y Romero (2004) en Barranquilla, titulado “La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia)”. Este se centra en la descripción y comparación de la adaptación

escolar de niños que presentan un diagnóstico de TDAH y otros que no. Es decir, en este estudio las variables de análisis son: trastornos de conductas disruptivas y la adaptación social en un entorno escolar de aulas regulares de la ciudad.

Dentro de la muestra seleccionada, se encontraban niños con edades que oscilaban entre los 8 y 10 años de edad, tomando como muestra 40 niños, en donde la mitad presentaba TDAH.

Los resultados obtenidos por esta investigación, pudieron comprobar que hay diferencias en cuanto al nivel de adaptación social entre ambas poblaciones, además se encontró que existe una diferencia de rango alto entre ambos grupos, en la cual los niños con TDHA presentan un mayor nivel de inadaptación social.

En cuanto a la variable de inadaptación escolar, los resultados arrojaron que al igual que en la variable anterior, existen diferencias entre las puntuaciones alcanzadas entre ambos grupos, y a su vez los estudiantes que presentan TDHA resultan obtener puntajes muchos mayores con respecto a los demás niños.

Lo anterior, se explica en que éstos estudiantes al tener una dificultad comportamental, de igual manera, al tratar de cumplir con las expectativas de un entorno exigente y académico tendrán problemas, pues deberán esforzarse por concentrar su atención y controlar sus impulsos, atender a las clases, escuchar al maestro, etc. A su vez, esto se manifestará en problemas de convivencia e indisciplina dentro del aula, ambos elementos que interrumpen y entorpecen proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo mencionado previamente, este artículo representa un aporte al presente trabajo, porque confirma una vez la relación entre el aprendizaje y el comportamiento, en donde el primero depende del segundo dado, que un estudiante debe esforzarse por concentrarse y prestar atención a la clase para que el maestro pueda transmitirle el conocimiento satisfactoriamente. Sin

embargo, en niños que presentan trastornos conductuales y disruptivos como el Trastorno de Atención Dispersa e Hiperactividad, el controlar los impulsos y el ejecutar estos procesos mentales puede volverse una misión imposible.

Por otra parte, este trabajo brinda un referente en cómo se relacionan las conductas disruptivas provenientes en alguna medida de los trastornos conductuales con la interacción social, primordial de igual manera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir y acorde con el objetivo del presente trabajo, se obtiene que el tratamiento a la variable de conductas disruptivas a nivel hispanoamericano y correlacional, ha tenido en cuenta la asociación de este tipo de comportamientos con la inteligencia emocional, el género, el rendimiento académico y la adaptación escolar. Sin embargo, dentro de la literatura revisada no se encontraron evidencias de investigaciones que asocien a los comportamientos disruptivos y los comportamientos asertivos en un contexto educativo de formación superior a nivel empírico o teórico.

## **Conductas asertivas**

### **Habilidades sociales y asertividad.**

No existe, en términos generales, una definición universalmente aceptada de habilidades sociales. García (2010) afirma que se hace imposible una definición consistente, al ser el contexto cambiante. Los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas; incluso dentro de una misma cultura, en la que inciden factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Por consiguiente, la habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado: la sala de cine, el aula de clases, la fila para entrar al estadio. De esa manera, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desee lograr en la situación particular en que se encuentre.

De allí que la conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra. Para García (2010), no puede haber una manera correcta de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques que puedan variar de acuerdo con el individuo. Así, en el aula de clases, dos estudiantes pueden comportarse de un modo totalmente distinto ante una misma situación, o el mismo estudiante actuar de manera diferente en dos situaciones similares, y ser consideradas dichas respuestas con el mismo grado de habilidad social.

Desenvolverse en cada una de las diferentes relaciones interpersonales requiere de una gran destreza social, particularmente en el aula de clases. En ocasiones, en presencia de conductas disruptivas, hay estudiantes que tienen dificultad para expresar sentimientos, opiniones, puntos de vista; defender sus derechos sin agredir a los demás. Entonces, en este tipo de circunstancias, una habilidad social como la asertividad, funciona (Flores, 2002).

### **Conceptualización de asertividad.**

El concepto de asertividad surge originalmente en Estados Unidos, según Flores (2002), en el contexto clínico, con Salter en 1949, quien describe las primeras formas de adiestramiento asertivo. Años más tarde, en 1958, Wolpe desarrolla más ampliamente el concepto (Callejas & Izaguirre, 2010). El término se deriva del verbo inglés “assert”, que significa manifestar, expresar con fuerza; afirmar de forma positiva, segura y plena. El idioma español acoge la expresión latina “assertio-tionis”, que expresa afirmar, sostener y dar por cierta y asentada una cosa.

Flores y Díaz (2004) mencionan la asertividad como la capacidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona. En el Manual Tipps (2007) se afirma que ser asertivo conlleva reconocer y nombrar sentimientos; aceptarlos y expresarlos, y finalmente, procesarlos. Lo mismo que definir el problema; buscar alternativas de solución, evaluarlas y tomar decisiones.

En la mayoría de las definiciones de asertividad, manifiestan Flores y Díaz (2004), siempre están presentes tres características generales:

1. El individuo tiene derecho a expresarse.
2. Es necesario respetar al otro individuo.
3. Se espera que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción.

De acuerdo con lo anterior, cabe citar la definición de Prendes, González y Cadoche (2005), cuando dicen que “la asertividad puede definirse como una conducta que permite a una

persona actuar guiada por sus intereses más profundos, expresar sus sentimientos con honestidad y ejercer sus derechos respetando los de los demás” (p.1).

En consecuencia, desde la perspectiva de esta investigación, esta habilidad es de suma importancia y utilidad para la educación, en la medida en que el o los estudiantes que presenten conductas asertivas, trabajarán con confianza con sus compañeros y docentes. Esto posibilitaría que resolvieran con éxito sus diferencias y se comunicaran con sinceridad entre ellos mismos y con los docentes, tanto para expresar sus opiniones como para exponer sus inseguridades.

Luego de la descripción de diferentes conceptos sobre asertividad, para este estudio se entenderá la variable como el cúmulo de conductas manifestadas por una persona en sus relaciones interpersonales, en las cuales expresan sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos y actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas.

### **Componentes de la asertividad.**

Para entender mejor la complejidad de la estructura de la asertividad, es pertinente que se conozcan sus principales componentes:

**Tabla 3.**

#### ***Componentes de la asertividad.***

Nº	Componentes	Definición
a.	Respetarse a sí mismo	Concebirse a sí mismo como un ser humano con energía limitada que necesita cuidarse.
b.	Respeto por los demás	Que los otros sean concebidos como seres humanos tratados con dignidad y respeto.
c.	Ser directo	Garantizar que los mensajes transmitidos sean los suficientemente claros, sencillos y precisos.

d.	Ser honesto	La capacidad de comunicación se ve limitada cuando se niegan o se minimizan los verdaderos sentimientos y se recurre a la mentira.
e.	Ser apropiado	Tomar en cuenta no solo lo que se dice o escucha, sino el contexto y el tiempo en que ocurre.
f.	Control emocional	Encauzar las emociones para que estas no lleguen a niveles de intensidad que provoquen reacciones ineficientes.
g.	Saber decir	Depende del objetivo que se persiga y del proceso y la estructura del mensaje asertivo.
h.	Saber escuchar	Proceso activo que requiere un esfuerzo para comprender lo que los demás quieren transmitir.
i.	Ser positivo	Reconocer e informar a los demás que hay un intento por beneficiar y ayudar.

---

*Nota. Tomado de Aguilar (1987, p. 12).*

Estos componentes, debidamente reforzados, desarrollarían relaciones estrechas y cordiales entre los mismos estudiantes, y entre los estudiantes y sus profesores, y por consiguiente en el aula de clases, resultando una convivencia armoniosa; en virtud de que se potencia el respeto, ser directo, honesto, oportuno, tener control emocional, saber decir y escuchar, ser positivo y congruente (Smith, 1987).

### **Dimensiones de la asertividad.**

Una investigación realizada en México por Flores (2002) revela que la asertividad está conformada por tres dimensiones: asertividad por medios indirectos, no asertividad y asertividad en situaciones cotidianas. Dice, además, que para su estudio fue importante tomar en cuenta el aspecto situacional. El autor señala que las personas no asertivas y las asertivas indirectas centran su control en la suerte, y menciona, en este caso, al mexicano promedio como el tipo externo, pasivo, que se guía por la suerte, el destino, el fatalismo: magníficas maneras de eludir las responsabilidades del propio desarrollo. En cambio a “las personas asertivas les gusta realizar tareas difíciles y buscan la perfección, tienen una actitud positiva hacia el trabajo y son muy positivas en sus relaciones interpersonales” (p.40).

### **Sub dimensiones de la asertividad.**

En la presente investigación, se utilizará la adaptación de la Escala de Asertividad de Rathus (R. A. S.), la cual presenta seis subdimensiones de asertividad, relacionados con diversos aspectos de la conducta asertiva.

#### **Tabla 4.**

##### ***Sub dimensiones de la asertividad.***

Nº	Subdimensiones	Definiciones
1	Demostrar disconformidad	Capacidad para expresar molestia o desagrado ante situaciones de carácter público en las que existe la expectativa de satisfacer una necesidad planteada expresamente por la persona y que espera que sea atendida de una determinada manera.

2	Manifestación de sentimientos y creencias	Disposición para expresar de una forma clara, concisa y espontánea sentimientos, pensamientos y creencias que las personas pueden experimentar bajo ciertas circunstancias. También, comprende las respuestas motoras como la búsqueda y confrontación de personas involucradas.
3	Eficacia	Evaluación de la autoeficacia para manejar eventos. Es un juicio individual acerca de qué tan competente se puede ser en situaciones cotidianas de interacción social.
4	Interacción con organizaciones	Capacidad para interactuar en el ámbito organizacional (institucional o empresarial) en situaciones en las cuales debe hacer solicitudes o responder a demandas específicas.
5	Expresión de opiniones	Temor a expresar de forma pública lo que se opina, por miedo a la burla o al juicio social negativo.
6	Decir no	Capacidad para expresar negación, comentarios opuestos a los intereses de los otros o la enunciación del no ante peticiones que se consideran inadecuadas o irracionales.

---

*Nota. Tomado de León y Vargas (2014, p. 160).*

Las subdimensiones señaladas, son susceptibles de medirse y aplicarse en el entrenamiento de las conductas asertivas, las cuales pueden ser desarrolladas y, de esta forma, mejorar el desempeño en las relaciones interpersonales (Naranjo, 2008). En ese orden, tales subdimensiones serán medidas en los estudiantes que componen la muestra del presente estudio, para tener conocimiento de sus niveles de asertividad en las relaciones con sus pares y con los docentes que interactúan.

### **Características de las conductas asertivas.**

Caballo (1983) señala que las conductas asertivas no son un rasgo que corresponda a la persona. Ser asertivo o no asertivo está en función de su comportamiento asertivo o no asertivo en una variedad de situaciones. Una persona puede desarrollar una conducta asertiva, bajo una determinada variedad de situaciones; mientras que en otras, la misma persona, se puede percibir como no asertiva o agresiva.

Lo expresado anteriormente, se explica más con las principales características de las conductas asertivas:

#### **Tabla 5.**

##### *Características de las conductas asertivas.*

Ítem	Características
a.	Es de la conducta, no de la persona.
b.	Es aprendida. La capacidad de respuesta tiene que adquirirse.
c.	Es específica a la persona y a la situación, no universal
d.	Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
e.	Está basada en la capacidad del individuo de escoger libremente su acción.
f.	Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

*Nota. Tomado de Caballo (1983, p. 55).*

Aquí vale reflexionar en lo contemplado en el literal b de la tabla No. 5: “La conducta asertiva es aprendida. La capacidad de respuesta tiene que adquirirse”. Esto convalida, de alguna manera, el fin de esta investigación, pues ante la evidencia de que las conductas disruptivas interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Almela, 2006), el literal in situ sugiere las

conductas asertivas como alternativa de mediación para el cambio comportamental de los estudiantes, en procura de perder menos tiempo en el aula de clases y aumentar sus niveles de aprendizaje (Pozo, 2008).

### **Las conductas asertivas y la formación de los estudiantes.**

Para el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010) aprender hace referencia a la capacidad cognitiva del sujeto, desde tomar conciencia hasta poder evaluar las ventajas y desventajas de ser asertivo. Así mismo, aprehender es la capacidad que tienen todas las personas de apropiarse de la habilidad de ser asertivos y aplicarla en su vida. Prendes, González y Cadoche (2005) están en la misma línea de pensamiento al sostener que la asertividad, al igual que otras habilidades, puede aprenderse con mayor o menor dificultad, mediante el entrenamiento correspondiente.

Para Prendes, González y Cadoche (2005) “un alumno asertivo tendrá iniciativa, capacidad de autogestión, motivación para el logro de los objetivos, es decir que podrá asumir compromisos y protagonismo sobre los resultados de su trabajo, mejorando su rendimiento y corrigiendo ellos mismos sus errores” (p.1). Lo anterior implica que la universidad debería implementar medidas de intervención, mediadas por la asertividad, para formar profesionales idóneos y competentes, capaces de integrar equipos de trabajo de desempeño óptimo, orientados hacia metas competitivas (Pozo, 2008).

### **Tratamiento de la variable conductas asertivas en el contexto educativo**

Al igual que con la variable de conductas disruptivas, la revisión de la literatura acerca de la asertividad evidencia que, en el contexto educativo, ha sido objeto de estudio por mucho tiempo. A continuación, se presenta la selección de los trabajos más relevantes para la presente investigación, teniendo en cuenta sus similitudes y aportes a nivel empírico para un periodo de 10 años.

Dentro del contexto internacional está el trabajo realizado en España, García-Longoria y Vázquez (2013), en una investigación denominada La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. En un estudio en institutos de la región de Murcia, adelantaron una investigación con estudiantes de educación secundaria, en la que se buscó identificar las habilidades sociales que los estudiantes no mediadores (los que no habían participado en programas de convivencia) utilizan en caso de conflicto. Así mismo, las que desarrollan los mediadores ante similares circunstancias, y la explicación de la relación entre los resultados obtenidos.

Para los investigadores arriba citados, la asertividad, destaca como el centro y meta de todas las habilidades sociales, ser asertivo quiere decir ser justo y eficaz en la relación interpersonal, siendo asertivo se consigue no solo el éxito social, sino también la satisfacción personal profunda. Continúan diciendo que al ser influenciados por los códigos comunicacionales del entorno se dificulta ser asertivos. Es decir, se complejiza expresar, de forma correcta y clara, los propios sentimientos, cualesquiera que sean, sin ofender a las demás personas. Por ello, definen la asertividad como la habilidad de saber expresarse correctamente ante cualquier situación social o conflictiva que se atraviese.

El estudio analizado muestra que la asertividad es una de las habilidades sociales que se busca desarrollar con la mediación escolar en los alumnos, teniendo respeto de los tiempos de exposición, la escucha con atención, las preguntas y la búsqueda de información, Con ello se consigue que los alumnos que acuden a mediación logren expresarse correcta y pausadamente, atendiendo a las necesidades de la otra persona y no solamente a las de ellos mismos.

Nuevamente en el país ibérico, Domínguez, López y Álvarez (2014), en su estudio denominado Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente, analizaron a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Galicia con el fin de establecer qué tan asertivos son en sus conductas sociales. También evaluaron la influencia de variables sociales y educativas (provincia, centro, sexo, edad, curso, estudios, estructura familiar) en una mayor o menor capacidad asertiva. Para ello se basaron en un diseño no experimental, transversal de alcance descriptivo-inferencial.

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron en el estudio fueron un cuestionario estructurado ad hoc relativo a variables sociodemográficas (provincia, tipo y tamaño de centro, sexo, edad, curso, estudios, y estructura familiar) y la traducción al español del Cuestionario de Asertividad de Lazarus y Folkman (1990). Este cuestionario fue diseñado para evaluar el comportamiento social de los adolescentes en dos dimensiones: asertividad y no asertividad.

En la investigación analizada se demostró que la asertividad aumenta sutilmente con la edad, y que también tiene efectos positivos tanto en los factores sociales y emocionales como en los intelectuales. Por consiguiente, se considera que debe ser trabajada con ese fin en los centros educativos, dado que las estrategias asertivas que estructuran las competencias sociales del adolescente suponen un beneficio mutuo e individual para las partes implicadas en las

relaciones interpersonales.

Otra investigación en el contexto internacional es la realizada en la Universidad Estatal Amazónica de la ciudad del Puyo, Ecuador, por Torres (2016), esta se denominó “Niveles de estrés y asertividad en los estudiantes de la Universidad Estatal Amazónica de la ciudad del Puyo”. En esta se estudió la relación entre las dos variables, para demostrar cómo los niveles de estrés afectan la asertividad de los estudiantes, al momento de realizar sus diferentes actividades académicas y de la vida cotidiana.

El autor parte de que el estrés es un factor que perturba el desarrollo adecuado de cada estudiante, puesto que su ritmo de vida requiere perseverancia y dedicación, como también tiempo para la ejecución de deberes, tareas, lecciones y exposiciones, que son demandas cotidianas del universitario. Al relacionarlo con la asertividad, hace referencia a la posibilidad de que el estudiantado asuma las situaciones y acontecimientos de su propia vida.

Se observó, en la investigación de Torres (2016), que el menor porcentaje obtenido es el de la Buena Asertividad, que es la habilidad más completa y eficaz, para una alta y adecuada relación con el medio. El más alto es el de la Asertividad Media, que está caracterizada por la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y opiniones; es la más eficaz y elocuente en el relato hablado y puede interactuar con los demás. Finalmente, se evidencia la Poca Asertividad, en la que el sujeto tiende a presentar dificultades al momento de interactuar con los demás, ya que muestra timidez, inseguridad, debido a que no puede manifestar su disconformidad, pensamientos, sentimientos y opiniones, por miedo a la burla o crítica, Torres (2016).

Los resultados obtenidos comprobaron que los niveles de estrés (variable dependiente) se relaciona con la asertividad (variable independiente), concluyendo que cuando aparece una

mayor asertividad, existe un nivel de estrés leve o moderado; mientras que cuando se muestra una menor asertividad en el sujeto, existe un nivel de estrés profundo.

El estudio examinado, visto a grandes rasgos, presenta dos aportes importantes a la investigación que se sigue: fortalece el interés en el estudio correlacional, y, por otro lado, toma como una de sus variables analizadas la asertividad, lo que estipula la importancia que se le ha venido dando a este constructo psicológico en el campo de la educación. Y al ser estudiado como variable podría determinar posibilidades de mejorar las relaciones entre profesores y estudiantes, y entre estos y sus pares en la medida en que se presenten dificultades en su relación personal.

Por otra parte, se encuentra el trabajo realizado en México por Rodríguez y Garibay (2014), que lleva por título Medición de la asertividad en estudiantes de administración de la FESC-UNAM, el cual tuvo como objetivo evaluar el nivel de asertividad de los alumnos de 4º semestre de la Licenciatura de Administración de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM del período 2013-II. La edad de los sujetos estudiados se estableció en una media de 19.2 años. Las mujeres se situaron en 18.79 años; los hombres, en una media de 19.58 años. La diferencia de ambas poblaciones no fue significativa.

La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo. A una muestra de 50 estudiantes, de los 536 inscritos, se les aplicó el instrumento denominado “Escala Multidimensional de Asertividad” que mide tres factores, definidos por Rodríguez y Garibay (2014) como: A) Asertividad: Habilidad del individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, dar y recibir alabanzas, hacer peticiones y manejar la crítica. B) Asertividad indirecta: Inhabilidad del individuo para tener contactos directos, cara a cara, para expresar sus

limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, dar y recibir alabanzas, hacer peticiones y manejar la crítica, eligiendo medios indirectos como el teléfono, mensajes, etc. C) No asertividad: Inhabilidad del individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, para dar y recibir alabanzas, hacer peticiones.

En un estudio realizado por León y Vargas (2009) en Costa Rica, se encontró que uno de los instrumentos más empleados en la evaluación de los comportamientos asertivos es la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S., por sus siglas en inglés), que consta de 30 ítems. Al respecto, Caballo (1983) ya había señalado que esta escala tiende a mantener altos niveles de correlación con otros inventarios de habilidad social, como la empatía. Según Corcoran y Fischer (1987), citados por León y Vargas (2009, p. 189) la escala R.A.S. ha demostrado adecuados niveles de confianza y validez. Aun así, para León y Vargas (2014), el nivel de confianza de la escala R.A.S. adaptada, reducida a 22 ítems, mejoró.

Para el contexto nacional, Melo y Jiménez (2012), estudiantes de la Universidad Libre de Bogotá, Facultad de Educación, Departamento de Postgrados, desarrollaron una investigación en la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes de Facatativá, la cual fue realizada para optar el título de Especialistas en gerencia y proyección social de la educación. La investigación titulada Las habilidades sociales como estrategia metodológica que permiten la solución asertiva del conflicto escolar, se constituyó en un proyecto educativo que implementa las habilidades sociales en los grados décimo y undécimo. Los maestrantes utilizaron una serie de talleres que les permitió solucionar, en forma asertiva, los conflictos, y así propiciar un ambiente pacífico de convivencia en sus diferentes entornos.

A partir de los datos recolectados, y de las técnicas aplicadas, se encontró la existencia de

diversos problemas, tales como: matoneo, evasión de clase y del colegio, ausencia de capacidad para iniciar interacciones con otros compañeros, actitudes pasivas o agresivas frente a conflictos, verbalización negativa de apreciaciones acerca de sí mismo, problemas en las relaciones interpersonales, inhabilidad para manejar conflictos personales y grupales, descontrol al presentarse una situación difícil, agresividad verbal y física como única alternativa de solución, toma de decisiones no asertivas por complacer al grupo, consumo de sustancias psicoactivas, incumplimiento de normas escolares.

La investigación de Melo y Jiménez (2012) es importante para la que avanza porque no siendo un estudio relacional y con la aplicación de las técnicas señaladas, también pudo demostrar que las habilidades sociales son relevantes para el manejo de los conflictos y de las relaciones interpersonales. Por ejemplo, se consideró necesaria y oportuna la importancia de mantener buenas relaciones y dar solución a situaciones problema en forma asertiva en la población muestral: los 50 estudiantes que tenían mayor porcentaje en situaciones problema dentro de la institución.

Otro dato de suma importancia es que, al finalizar la investigación, los estudiantes reflejaron sus experiencias en mejores procesos académicos y las buenas relaciones con docentes y compañeros. Igualmente, se logró reflejar un porcentaje favorable de asertividad en el proceso de acompañamiento y asesoramiento educativo por parte de la institución. Se llegó a la conclusión de que es necesario involucrar a los otros grupos de estudiantes y permitir la construcción de una sana convivencia tanto a nivel institucional como municipal.

Años más tarde, Rivera (2016) realizó una investigación a la que denominó Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia

escolar. El informe final fue presentado a la Universidad Libre de Bogotá, Departamento de Posgrados, para optar el título en la Maestría en Educación con énfasis en psicología educativa. El campo de estudio en el que se desarrolló correspondió a la Institución Educativa Distrital Instituto Técnico Rodrigo de Triana, de carácter público-distrital, en el curso 702, de la jornada de la mañana, en la sede A.

Luego de identificar causas y consecuencias de las dificultades de los estudiantes del grado séptimo de la institución señalada, se buscó a través de una medida de intervención, que para este caso fue una propuesta pedagógica, promover el desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva, para el fortalecimiento de la convivencia escolar armónica y positiva al interior del grupo citado. Para ello, se basaron en un enfoque de investigación cualitativo, correspondiendo a una investigación acción, con la que se pretendía que a partir de una situación problemática se pudieran implementar prácticas que contribuyeran a su transformación.

A partir del diagnóstico realizado con la participación activa de los estudiantes y docentes, además de la revisión teórica ejecutada, se logró diseñar una propuesta pedagógica, a las falencias en las relaciones interpersonales por parte de los miembros del curso 702. Se destacan las fallas relacionadas con la expresión directa de los propios sentimientos; las necesidades; los derechos u opiniones, sin amenazar a los demás o vulnerar sus derechos. De esta manera, la propuesta aportó al fortalecimiento de las habilidades en comunicación asertiva de los estudiantes, para el mejoramiento de la convivencia escolar.

El desarrollo de la investigación en general permitió el cumplimiento de los objetivos trazados y evidenció que, a través de la implementación de la propuesta pedagógica planteada, se logró una disminución de las conductas no asertivas dentro del aula y el establecimiento de

relaciones de poder entre pares. A partir del desarrollo de las actividades, los estudiantes lograron reconocer los errores que usualmente cometían en su manera de comunicar sentimientos u opiniones a los demás, facilitando así su disposición para mejorar o corregir ciertas conductas en la dinámica cotidiana del grupo.

En conclusión, se puede afirmar que, a partir de la implementación de la propuesta pedagógica, se generó un cambio significativo en la forma en que los estudiantes solucionaban sus conflictos. La institución estableció la mediación y el uso del conducto regular, lo cual mejoró significativamente las relaciones entre los miembros. Igualmente, mejoró la disposición de los estudiantes frente a las actividades académicas desarrolladas en el aula y su rendimiento académico en general, durante el primer semestre del año 2016. Tanto docentes como estudiantes identifican la persistencia de algunas falencias, pero reconocen el impacto positivo que tuvo la acción pedagógica implementada, en el comportamiento general del curso y consideran la importancia de ampliar este tipo de iniciativas a otros grupos.

La importancia de la investigación de Rivera (2016), con relación a la que se adelanta, no radica en demostrar el impacto positivo de las medidas de intervención mediadas por las habilidades sociales en las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus profesores y con sus pares, sino en las recomendaciones que se hacen en torno al reconocimiento que deben efectuar las instituciones educativas en aspectos relacionados con las habilidades en comunicación asertiva. De esta manera, sería posible vincular a los docentes y a los propios estudiantes en procesos de mejoramiento de la convivencia de forma activa.

Siguiendo con otras investigaciones de tipo correlacional, se encuentra el trabajo realizado por Londoño y Valencia (2010) para la Universidad Católica de Colombia, titulado

“Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en estudiantes universitarios”. Dicho estudio buscaba determinar la posible asociación de la asertividad con el consumo de alcohol y resistencia a la presión de grupo en estudiantes con edades entre los 16 y 33 años.

A través de la aplicación de la Escala de Rathus, el Cuestionario de Resistencia de Grupo, el Test Audit y del análisis estadístico de la información obtenida con estos instrumentos, se pudo determinar que existe una asociación significativa entre las variables de estudio. Esta correlación se evidenciaba al analizar que los estudiantes con baja resistencia a la presión de grupo tendían a presentar bajos niveles de asertividad y a su vez consumían altos niveles alcohol en comparación con los demás individuos de la muestra. Estos resultados, según Londoño y Valencia (2010) se deben a que muchos de los participantes del estudio eran adolescentes y durante esa etapa de la vida, se busca la aceptación de los demás y el construir la propia identidad, por lo que no solo con el alcohol, los jóvenes universitarios podrían estar cediendo ante la presión del grupo social con el que se identifiquen o al que pertenezcan.

Por último, se considera que la investigación correlacional de Londoño y Valencia (2010) realiza un aporte al presente estudio, porque analiza la variable asertividad en un contexto universitario y además demuestra una asociación significativa con la variable resistencia a la presión de grupo, que de alguna forma influye en la toma de decisiones de los estudiantes y les facilita u obstruye el emitir o participar de comportamientos que a nivel social pudiesen ser aceptados en su entorno pero de alguna manera podrían no ser asertivos.

Otro trabajo a destacar dentro de la literatura encontrada para el contexto nacional y regional es el de Cañón y Rodríguez (2011), denominado Asertividad: una habilidad social

necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. Su objetivo fue conocer la asertividad de estudiantes universitarios de enfermería y fisioterapia, puesto que los profesionales de la salud están constantemente interrelacionados con otras personas. En algunas ocasiones de estas relaciones se derivan situaciones angustiantes y conflictivas.

En cuanto al puntaje de asertividad del RAS en la población estudiada, se extrajeron tres componentes, que Cañón y Rodríguez (2011) denominaron: Asertividad indirecta: persona asertiva pero solo si no tiene que enfrentarse cara a cara con la persona o situación de conflicto, No asertividad: persona no asertiva o socialmente inhábil para expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, etc. y Asertividad: persona asertiva o socialmente hábil para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, etc.).

El estudio analizado pone de manifiesto que la edad es un elemento fundamental, para que las personas sean asertivas. Afirma que a medida que aumenta la edad disminuye el riesgo de no ser asertivos. En él se evidencia también que la asertividad es menor en los estudiantes de los primeros semestres. Sugiere, además, que si se empieza el entrenamiento de la asertividad desde el ingreso a la universidad, se podría valorar el posible incremento de esta habilidad social.

Cañón y Rodríguez (2011) concluyen diciendo que el comportamiento asertivo se centra en negociar cambios razonables respecto a la manera como ambas partes se conducen en las relaciones interpersonales, a fin de lograr el equilibrio en la interacción social. De manera consiguiente, los resultados de la investigación analizada respaldan la necesidad de implementar estrategias para que la asertividad, como habilidad relacional, sea contemplada como requisito en la formación de los profesionales, ya que aplicada correctamente permite una mayor y más completa consecución de los cuidados y servicios que se prestan y por lo tanto un mayor

reconocimiento profesional y personal.

El texto in situ sugiere que debe incrementarse la formación en el área de la asertividad y las habilidades sociales con el objetivo de disminuir las dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales.

Siguiendo con las investigaciones asociadas a la variable conductas asertivas realizados en un contexto regional se tiene el trabajo realizado por León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) en una universidad pública (los autores no señalaron el nombre de la universidad) de la ciudad de Santa Marta, que se denominó Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud. Dicha tesis estudió las habilidades sociales señaladas en el título y se enmarcó en el paradigma positivista, de tipo cuantitativo; el diseño utilizado fue de tipo correlacional.

Los resultados obtenidos, luego de la aplicación de los instrumentos, señalaron que la dimensión de Asertividad Indirecta, la dimensión de No Asertividad y la dimensión de Asertividad se ubicaron dentro de la media.

Al hacer la correlación de Pearson entre la dimensión de Asertividad indirecta y Autoestima se encontró una correlación negativa, indirecta, inversamente proporcional. Entre la dimensión de no Asertividad y Autoestima se encontró una correlación negativa, indirecta, inversamente proporcional. Por último, entre la dimensión de Asertividad y Autoestima se encontró una correlación positiva, directamente proporcional de carácter lineal.

El estudio mostró que existe relación entre las variables autoestima y asertividad, la cual es positiva directamente proporcional. Lo que equivale a decir que cuando existe un mayor nivel

de autoestima, hay también mayor nivel de asertividad. Las dimensiones Asertividad Indirecta y No Asertividad, presentan una relación negativa inversamente proporcional con la autoestima.

Al evidenciarse que una asertividad alta es directamente proporcional a la autoestima, sugiere que el fomento de la asertividad en los estudiantes podría establecer relaciones armónicas en el aula de clases. El anterior trabajo contribuye a la investigación que cursa, toda vez que muestra la posibilidad no solo de medir las habilidades sociales, sino también de relacionarlas.

En líneas generales, es perentorio afirmar que la asertividad es fundamental para la relación interpersonal, toda vez que cuando se asiste a la universidad no solo se va a aprender, sino también, y al mismo tiempo, a convivir (Uruñuela, 2007). Por otro lado, cabe destacar que en la literatura rastreada no se encontró documento alguno que evidenciara que la variable asertividad haya sido asociada con conductas de tipo disruptivo.

## **Metodología de investigación**

### **Paradigma de investigación**

La metodología utilizada para alcanzar el logro de los objetivos propuestos de este proyecto, se encuentra enmarcada en un paradigma positivista, entendiéndose este, como aquel que permite comprender la realidad, sin tener en cuenta la subjetividad del investigador, para la construcción de principios y teorías que expliquen el objeto de estudio tal y como es (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Esta metodología surge del interés del grupo investigador, en querer dar significado a las acciones humanas y de práctica social, como lo son, los comportamientos disruptivos y comportamientos asertivos.

### **Tipo de investigación**

Con la finalidad de dar respuesta al problema de investigación, y teniendo en cuenta que este se vincula al paradigma positivista, el tipo de investigación más adecuado para establecer la posible correlación entre las variables de interés, la disrupción y la asertividad, es el cuantitativo. El cual se basa en “la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento.” (Hernández et al., 2014, p.4).

### **Diseño de investigación**

El plan más adecuado para responder científicamente a los objetivos de la investigación es el estudio correlacional entre las dos variables cuantificables, como lo son las conductas disruptivas y las conductas asertivas. Este tipo de estudio permite establecer la asociación entre variables, definiendo si existe un patrón para un grupo en específico de individuos (Hernández et al., 2014).

Finalmente, este trabajo se circunscribe al tipo de diseño no experimental y transversal, dado que la información se recolectará en una sola medida, es decir en un solo momento.

### **Población y muestra**

La población de estudio está conformada por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana – CUL; este programa cuenta con 196 estudiantes matriculados en total, en los siguientes semestres: 4to, 5to, 6to, 7mo, 8vo, 9no y 10mo.

Para determinar el número de sujetos a participar en la muestra siguiendo los criterios de la población objetivo se aplicó la siguiente fórmula:

#### ***Figura 1.***

$$n = \frac{Z^2 pq N}{E^2(N - 1) + Z^2 pq}$$

*Nota. Adaptado de Hernández et al. (2014).*

En dónde;

N representa la población total de estudiantes de Licenciatura en Educación Física, que equivale a 196.

$Z^2$  representa el valor del obtenido para el nivel de confianza de 95%, que equivale a 1,96.

$P=Q= 0,5$  Representan los porcentajes de ocurrencia de un suceso, donde su suma es 100%.

E equivale al error máximo permitido, en este caso sería 0.05, 5%.

Entonces reemplazando estos valores dentro de la fórmula para calcular la muestra tenemos que n equivale a:

$$n = (196)(1,96)^2(0,5)(0,5) / (0,05)^2(196-1) + (1,96)^2(0,5)(0,5).$$

$$n = 130,007$$

Aproximando este valor a un entero cercano se obtuvo que la muestra debería corresponder a 130 personas, que equivaldría al 66% de la población total de estudiantes.

Luego de determinar el número de sujetos que participarían en la investigación, se utilizó un muestreo no probabilístico, entendiéndose este como la escogencia de los elementos de estudio, en base a los objetivos y características de la investigación (Hernández et al., 2014). Dentro de este tipo de muestreo se utilizó la estrategia conocida como muestreo por conveniencia, el cual hace referencia a la selección de sujetos teniendo en cuenta su disponibilidad y acceso para la investigación (Hernández et al., 2014).

Para escoger a los sujetos de la muestra, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios inclusión:

- Estudiantes matriculados en la Corporación Universitaria Latinoamericana en el programa de Lic. En Educación Física en semestres desde el cuarto hasta el último.

- Estudiantes con mayoría de edad.

- Estudiantes presentes al momento de realizar la aplicación de los instrumentos.

- Estudiantes que autorizaron su participación a través del consentimiento informado.

De acuerdo con lo anterior y a partir de ese porcentaje se calculó el número total de estudiantes a participar con respecto al total de matriculados en cada semestre:

**Tabla 6.**

*Población de estudiantes matriculados por semestre y muestra representativa.*

Semestre	Estudiantes matriculados 2017	Muestra representativa 66%
4to	18	11
5to	45	30
6to	28	18
7mo	22	15
8vo	43	28
9no	20	13
10mo	23	16
Total	196	130

**Nota.** Elaboración propia 2017.

### **Técnicas e Instrumentos**

Para la recolección de la información requerida en el presente trabajo de investigación, se utilizó la técnica del cuestionario, en la cual los estudiantes debieron responder de manera puntual y escrita las respuestas a las preguntas seleccionadas para medir las dos variables de análisis: las conductas disruptivas y las conductas asertivas.

Estas preguntas, se encuentran consignadas en dos instrumentos diseñados y validados. Ambos son escalas tipo Likert, para su uso en una población adulta y universitaria, y pasaron por revisión, análisis, mejoramiento y validez por parte del asesor, de manera que se hicieron las adecuaciones correspondientes cuando fueron necesarias.

Los instrumentos que hacen parte de la presente investigación son:

- Escala de Asertividad de Rathus

Instrumento diseñado por Rathus en 1973, el cual fue adaptado al castellano (León & Vargas: 2009, 2014) y validado para el contexto colombiano (Londoño & Valencia, 2010; Cañón & Rodríguez, 2011). Al analizar cada una de estas versiones de la escala, se optó por la versión de León y Vargas (2014), que logró aumentar el nivel de confiabilidad de los ítems de 0.8 a 0.84, al eliminar 8 de éstos dentro del cuestionario, porque éstos últimos presentaban una correlación muy baja. Debido a esto, el cuestionario consta de 22 reactivos, en los que se evalúa la capacidad del individuo para hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo o de servicio, con Figuras externas o de negocios, iniciación social y sentimientos hacia otros.

Las preguntas son escala tipo Likert, con seis probabilidades de respuesta de 1 a 6, en donde:

- 1: Equivale a muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo,
- 2: Equivale a bastante poco característico de mí, no descriptivo,
- 3: Equivale a algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo,
- 4: Equivale a algo característico de mí, ligeramente descriptivo,
- 5: Equivale a bastante característico de mí, bastante descriptivo
- 6: Equivale a muy característico de mí, extremadamente descriptivo.

Dentro de esta escala, se encuentran algunos ítems en redacción negativa (1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 22), cuyos puntajes deben realizarse de manera inversa, como se demuestra en la siguiente Figura:

**Figura 2.**

Respuesta	1	2	3	4	5	6
Puntaje	6	5	4	3	2	1

*Nota. Elaboración propia 2017.*

- Escala de Conductas Disruptivas:

Este instrumento fue diseñado por Álvarez, González-González, Castro, Campo y Álvarez en el 2016, y su objetivo principal es determinar la percepción de los estudiantes universitarios. Dicha percepción de las conductas se basa en tres aspectos: la emisión de estas, sus causas y las posibles soluciones que se pudiesen dar para que estos comportamientos no se presenten. La escala posee 18 ítems estilo escala Likert, con puntuación de 1 a 5, donde 1 equivale a “muy en desacuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”.

Debido a que se diseñó en un contexto cultural diferente al colombiano, se realizó un pilotaje del instrumento para garantizar su confiabilidad y medición del constructo. Los resultados demostraron que posee una consistencia interna de 0.77.

**Operacionalización de las variables**

A continuación, se presenta el cuadro de operacionalización de ambas variables en dónde se explica detalladamente las características de los instrumentos a utilizados en la investigación.

**Tabla 7.**

*Operacionalización de variables.*

Variables de investigación	Conductas disruptivas	Conductas asertivas
Definición conceptual	"Las conductas disruptivas, se interpretan como un conglomerado de conductas inapropiadas, tales como: falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación y agresión, hostilidad y abuso, impertinencia, amenazas."	"Constituye la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y creencias de forma explícita y apropiada, mostrando respeto por los derechos de los otros a la vez que protegemos los nuestros según Yücel, Kora, Özyalçın, Alcalar, Özdemir y Yücel (2002)."
Definición operacional	<p>Escala de Conductas Disruptivas: Instrumento que evalúa la percepción del estudiantado sobre las conductas disruptivas en educación superior bajo tres dimensiones: la emisión, posibles causas y las posibles soluciones para disminuir su presencia en el aula.</p> <p>La escala tiene una consistencia interna de 0,73 y consta de un cuestionario de 18 ítems cuya escala psicométrica utilizada fue la escala Likert, con puntuación de 1 a 5, donde 1 equivale a "muy en desacuerdo" y 5 a "muy de acuerdo".</p>	<p>Escala de Asertividad de Rathus: Instrumento con una consistencia interna de 0.84, que consta de 22 reactivos y evalúa la capacidad del individuo para hacer valer sus derechos ante situaciones de consumo o de servicio, con Figuras externas o de negocios, iniciación social y sentimientos hacia otros. Es una escala tipo likert con seis probabilidades de respuesta de 1 a 6 en donde:</p> <p>1: Muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo. 2: Bastante poco característico de mí, no descriptivo. 3: Algo no característico de mí, ligeramente no descriptivo. 4: Algo característico de mí, ligeramente descriptivo. 5: Bastante característico de mí, bastante descriptivo.</p>

6: Muy característico de mí, extremadamente descriptivo.

Dimensiones asociadas a cada variable

- A) Emisión de las conductas disruptivas.
- B) Causas de la interrupción en el aula.
- C) Posibles soluciones para la interrupción en la universidad.

- A) Capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial.
- B) Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas.
- C) Cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales.
- D) Evitar situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas.
- E) Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros.
- F) Dificultad para expresar negación (decir no).

Ítems, reactivos o preguntas  
asociadas a cada indicador

- A) Emisión de conductas disruptivas: 1 al 6.
- B) Causas de la disrupción en el aula: 7 al 12.
- C) Posibles soluciones para la disrupción: 13 al 18.
- A) Capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial: 3 – 17 – 19 – 20
- B) Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas: 5 – 13 – 14 – 21
- C) Cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales: 1 – 2 – 6 – 7 – 16
- D) Evitar situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas: 8 - 9- 10
- E) Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros: 12 – 18 – 22
- F) Dificultad para expresar negación (decir no): 4 – 11 – 15

---

**Nota. Elaboración propia 2017.**

### **Pilotaje instrumento Escala de Conductas Disruptivas**

Al instrumento seleccionado para caracterizar los comportamientos disruptivos emitidos y percibidos por los estudiantes, se le realizó un pilotaje, para validarlo en la población perteneciente al contexto cultural y geográfico del presente estudio.

El pilotaje contó con una muestra de 54 estudiantes universitarios con características similares a la población de estudio, y a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos se obtuvo que el instrumento contaría con 18 ítems.

El proceso de pilotaje consistió en las siguientes etapas:

- Adecuación del lenguaje utilizado en los reactivos.
- Integración de elementos sociodemográficos que permitieran caracterizar la población.
- Cálculo de la muestra necesaria, 54 sujetos.
- Aplicación del instrumento y organización de los datos recolectados.
- Análisis estadístico para conocer la consistencia interna del instrumento.
- Análisis estadístico para conocer la validez del instrumento.

Partiendo de que la consistencia interna de un instrumento establece el nivel de confiabilidad (estabilidad de la medición a través del tiempo) en una sola aplicación del instrumento, permitiendo conocer los niveles de correlación entre los reactivos del mismo, para el caso de la escala de conductas disruptivas se obtuvo una consistencia interna de 0.77, lo cual es bueno dado que el nivel mínimo o aceptable es 0.70.

**Tabla 8.*****Resumen del procesamiento de los casos.***

		N	%
Casos	Válidos	54	100
	Excluidos <sup>a</sup>	0	0
	Total	54	100

**Nota. Elaboración propia 2017.**

**Tabla 9.*****Estadísticos de fiabilidad.***

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,761	0,767	18

**Nota. Elaboración propia 2017.**

Esto quiere decir que hay un nivel de confiabilidad de 0.77 de que los reactivos de la escala están midiendo el mismo constructo y que estos relacionados positivamente entre sí. Lo cual se puede observar de igual manera en la matriz de inter correlación entre los ítems.

**Tabla 10.**

*Matriz de correlaciones inter-elementos.*

	ITE M 1	ITE M 2	ITE M 3	ITE M 4	ITE M 5	ITE M 6	ITE M 7	ITE M 8	ITE M 9	ITE M 10	ITE M 11	ITE M 12	ITE M 13	ITE M 14	ITE M 15	ITE M 16	ITE M 17	ITE M 18
ITEM 1	1	0,4 92	0,34 5	0,44 7	0,28 6	0,29 2	- 0,04 6	- 0,13 9	0,05 2	0,09 8	0,13 8	0,006	- 0,06 1	-0,01	0,13 9	- 0,13 9	0,02 9	0,31 9
ITEM 2	0,4 92	1	0,37	0,64 2	0,42 9	0,36	0,05 9	- 0,06 4	- 0,12	0,01 7	0,23 8	0,043	- 0,15 8	0,108	0,22 8	- 0,14 4	0,21	0,26 5
ITEM 3	0,3 45	0,3 7	1	0,25 4	0,60 9	0,41 9	- 0,16	0,02 9	- 0,09 3	0,03 4	0,15 2	0,102	0,08 4	0,236	- 0,04 9	0,11 9	0,04 1	0,07 1
ITEM 4	0,4 47	0,6 42	0,25 4	1	0,47	0,32 8	- 0,18 3	- 0,21 4	- 0,17 1	- 0,12	0,09 1	- 0,087	- 0,31	0,265	0,13 7	0,06 8	0,15 4	0,07
ITEM 5	0,2 86	0,4 29	0,60 9	0,47	1	0,58 8	- 0,01 7	- 0,03 9	- 0,05 7	0,08 7	0,09 3	0,163	0,04 8	0,198	0,16 5	0,20 3	0,03 5	- 0,01
ITEM 6	0,2 92	0,3 6	0,41 9	0,32 8	0,58 8	1	- 0,02	0,04 4	0,10 1	0,33 7	0,30 4	0,068	0,11 1	0,142	0,03 9	0,08 4	0,06 6	- 0,00



ITEM 14	- 0,0 1	0,1 08	0,23 6	0,26 5	0,19 8	0,14 2	0,08 5	0,25 6	0,06 6	0,16 8	0,28 8	0,122 1	0,12 1	1	0,19 8	0,40 7	0,32 5	0,20 8
ITEM 15	0,1 39	0,2 28	- 0,04 9	0,13 7	0,16 5	0,03 9	0,35 3	- 0,10 5	- 0,25 8	0,02 8	0,15 5	0,134 8	0,16 8	0,198 1	0,19 6	0,14 7	0,26 6	
ITEM 16	- 0,1 39	- 0,1 44	0,11 9	0,06 8	0,20 3	0,08 4	0,02 7	0,24 2	0,10 2	0,27 2	0,16 6	0,171 4	0,26 4	0,407 6	0,19 6	1	0,32 3	0,27
ITEM 17	0,0 29	0,2 1	0,04 1	0,15 4	0,03 5	0,06 6	0,08 5	0,22 3	- 0,09 9	0,17 2	0,11 9	0,025 9	0,55 9	0,325 7	0,14 7	0,32 3	1	0,46 6
ITEM 18	0,3 19	0,2 65	0,07 1	0,07	- 0,01	- 0,00	0,29 7	0,05 7	0,1	0,41 1	0,39 6	- 0,035	0,29 7	0,208 6	0,26 6	0,27	0,46 6	1

---

Nota. Elaboración propia 2017.

Por otra parte, para conocer la validez del instrumento, es decir la capacidad de este para medir el constructo que se desea estudiar, con el paquete estadístico SPSS en su versión 18, se obtuvo que dentro de los 18 ítems existían 3 factores que agrupaban a los reactivos y que, de éstos, del ítem 1 al 6 se evaluaba el 71% del constructo, es decir las conductas disruptivas. Por ello, los ítems del 1 al 6 corresponden a la primera dimensión del instrumento, emisión de las conductas disruptivas.

Así mismo, al realizar el análisis factorial por componentes principales se descubre que la agrupación de ítems para los 3 factores identificados es la siguiente:

**Tabla 11.**

***Factores instrumento Escala Conductas Disruptivas.***

FACTOR	DIMENSION	ITEM
1	Emisión de conductas disruptivas	1 AL 6
2	Causas de conductas disruptivas	7 AL 12
3	Posibles soluciones para que disminuyan las conductas disruptivas	13 AL 18

**Nota. Elaboración propia 2017.**

Como se aprecia en la tabla 11, estos tres factores se conocerán como las tres dimensiones que miden el constructo de la Escala de Conductas Disruptivas, que son: emisión de conductas disruptivas (distribuido en las preguntas del 1 al 6), posibles causas de estas (distribuido en las preguntas del 7 al 12) y finalmente la dimensión de posibles soluciones para que disminuyan estos comportamientos en el aula universitaria (distribuido en las preguntas del 13 al 18).

En la siguiente tabla, la matriz de componentes rotados, están los aportes que proporciona cada reactivo para evaluar el constructo. En el caso del ítem 7, debido a una

ambigüedad de lo que evalúa “Un cambio general en la sociedad”, los sujetos de la muestra pudieron confundirse un poco, por lo que esta reactivo aporta a dos grupos de factores: el 2 y el 3, debido a esto, el grupo investigador decidió modificar el este ítem a “Un cambio negativo en la sociedad” de manera que pudiese permanecer en grupo del factor 2.

**Tabla 12.**

**Matriz de componentes rotados.**

	Componente		
	1	2	3
ITEM 1	0,648	-0,008	0,006
ITEM 2	0,772	-0,074	0,125
ITEM 3	0,658	0,065	0,036
ITEM 4	0,766	-0,238	0,049
ITEM 5	0,749	0,046	0,079
ITEM 6	0,661	0,286	-0,016
ITEM 7	-0,132	0,319	0,332
ITEM 8	-0,148	0,755	0,174
ITEM 9	-0,096	0,761	-0,178
ITEM 10	0,115	0,81	0,194
ITEM 11	0,291	0,719	0,164
ITEM 12	0,021	0,381	0,125
ITEM 13	-0,203	0,118	0,658
ITEM 14	0,236	0,204	0,475

ITEM 15	0,158	-0,156	0,561
ITEM 16	0,012	0,231	0,548
ITEM 17	0,055	0,004	0,782
ITEM 18	0,151	0,199	0,641

---

**Nota. Elaboración propia 2017.**

## **Hipótesis de la investigación**

### **Hipótesis general.**

Existe relación significativa e inversa entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

### **Hipótesis específicas.**

- Se espera que los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Corporación Universitaria Latinoamericana presenten puntajes mayores en la Escala de Conductas Disruptivas y significativamente puntajes más bajos en la Escala de Asertividad.
- Se espera que los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Corporación Universitaria Latinoamericana presenten puntajes mayores en la Escala de Asertividad y significativamente puntajes más bajos en la Escala de Conductas disruptivas.

## **Procedimiento**

Para la recolección de la información del presente trabajo, se solicitó la autorización y permiso del Coordinador del programa de Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana (Anexo No. 2).

Una vez se obtuvo la información de la cantidad de estudiantes matriculados en total, es decir la población total, se procedió a calcular la muestra y luego la representación por cada semestre.

Con los datos obtenidos desde la coordinación, se visitó las aulas del programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación para realizar la aplicación de los instrumentos seleccionados. Pero, antes de que estos contestaran ambos cuestionarios se les informó el objetivo de la investigación y de que esta se realizaría anónimamente, de manera voluntaria y confidencial. Cumpliéndose entonces las siguientes fases dentro del proceso:

Fases:

1. Determinación de la población.
2. Validación de los instrumentos a través del pilotaje y el cálculo la consistencia interna.
3. Ajustes a los instrumentos a nivel de lenguaje.
4. Aplicación de la de la prueba a los estudiantes de los semestres del 4to a 10mo que estaban matriculados.
5. Relacionar las variables: conductas disruptivas y conductas asertivas.
6. Análisis de los resultados y conclusiones.

### **Herramientas de procesamiento de datos.**

Se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 18 tal proporcionado por la Universidad de la Costa – CUC, para analizar los datos obtenidos. El método estadístico utilizado fue el cálculo del coeficiente de Pearson ( $r_{xy}$ ), el cual determina si existe una relación negativa perfecta (-1), permitiendo conocer si la relación entre las conductas disruptivas y asertivas es indirectamente proporcional o si no existe alguna relación (valor de 0).

### **Consideraciones éticas.**

De acuerdo a la naturaleza de la investigación, se tuvieron en cuenta ciertos principios de responsabilidad ética para cada uno de los actores del proceso:

De los investigadores, asesores y tutores:

- A ser reconocidos por los derechos de autor de sus productos.
- Deben reconocer sus competencias y limitaciones.
- Deben declinar propuestas de investigación que genere conflicto de intereses.

De los sujetos investigados:

- Proporcionarles privacidad, respeto y confidencialidad (consentimiento informado).
- No se debe coaccionar a los participantes en la investigación.
- Importante hacerles saber el tipo de estudio en el que se están involucrando.

- Incluir en el consentimiento informado la información del procedimiento, beneficios, riesgos de la investigación a los participantes.

Del proceso de investigación:

- No eliminar al investigador de ninguna etapa del proceso.
- El valor social y el valor científico de la investigación.
- Muestras, procesos, y métodos injustificados no son éticos.
- Obtener el permiso del director de programa en el cual se aplicarán los instrumentos.
- Entregar y compartir los datos de la investigación cuidando el anonimato de los participantes.

## Resultados

### Características de la población de estudio

A partir de la aplicación de los instrumentos a la muestra representativa por semestre se obtuvieron los siguientes resultados para las categorías de edad, sexo y semestre:

**Tabla 13.**

*Distribución de sexo por semestre.*

SEXO	SEMESTRE							TOTAL
	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DECIMO	
F	1%	3%	2%	2%	4%	0%	3%	15%
M	10%	18%	12%	9%	18%	10%	8%	85%
							TOTAL%	100%

**Nota. Elaboración propia 2017.**

La anterior tabla, explica que, del total de la población participante, 15% son mujeres y el 85% son hombres, de igual manera pone en manifiesto que el semestre con mayor población femenina es el octavo, y para la población masculina son el quinto y octavo semestre.

Con respecto a los resultados obtenidos para la categoría de edad, como se explica en la tabla No. 13, el rango de edad con mayor representación sobre la muestra del estudio, fue el “18 años a 21 años” con un total del 52%, es decir un poco más de la mitad de la muestra pertenece a este grupo de edad, y de este grupo, el semestre con mayor participación fue el quinto.

El rango de edad que le sigue al grupo anterior, en mayor representación sobre la muestra, fue “22 años a 25 años” con un total del 36% sobre la muestra, y al igual que el primer rango de edad, su mayor participación se encuentra en el quinto semestre del programa de Educación Física, Recreación y Deportes.

**Tabla 14.***Distribución de rangos de edad por semestre.*

RANGO DE EDAD	SEMESTRE							TOTAL
	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DECIMO	
18 AÑOS A 21 AÑOS	8%	13%	10%	5%	12%	1%	2%	52%
22 AÑOS A 25 AÑOS	2%	8%	4%	5%	7%	7%	4%	36%
26 AÑOS A 29 AÑOS	0%	0%	0%	1%	1%	1%	3%	6%
30 AÑOS EN ADELANTE	1%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	6%
							<b>TOTAL %</b>	<b>100%</b>

**Nota. Elaboración propia 2017.**

Finalmente, se considera la participación por semestre para la muestra representativa del estudio, obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 15.***Participación por semestre en la muestra representativa.*

Semestre	Porcentaje sobre la muestra
Cuarto	11%
Quinto	21%
Sexto	14%
Séptimo	11%
Octavo	22%
Noveno	10%
Décimo	11%
Total	100%

**Nota. Elaboración propia 2017.**

De la tabla 15, se puede interpretar que el semestre con mayor participación sobre la población participante fue el octavo semestre con un 22%, siguiéndole el quinto semestre

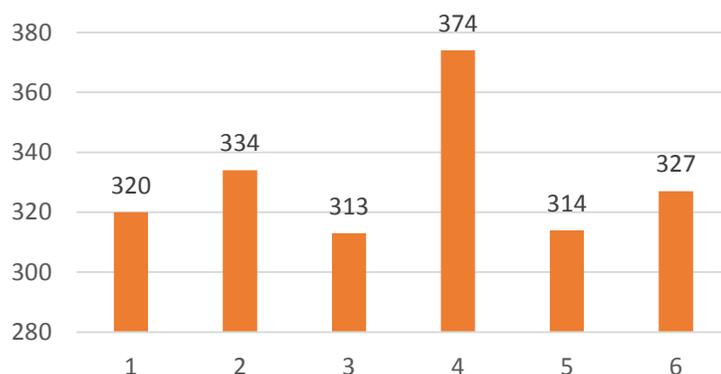
con un 21% y sexto semestre con un catorce por ciento de los estudiantes vinculados a la investigación.

### Caracterización de las conductas disruptivas

Partiendo de que el primer objetivo de la investigación es la caracterización de las conductas disruptivas emitidas y percibidas por los estudiantes, para esta variable se tuvieron en cuenta las tres dimensiones que componían el instrumento: emisión, causas y posibles soluciones a estos comportamientos. Para la primera dimensión, emisión de las conductas disruptivas, se obtuvo que el ítem con mayor puntaje total (374 puntos) dentro de la escala fuera el No. 4 “uso del celular en clase”. Como se puede apreciar en la siguiente

Figura:

**Figura 3.**



*Nota. Elaboración propia 2017.*

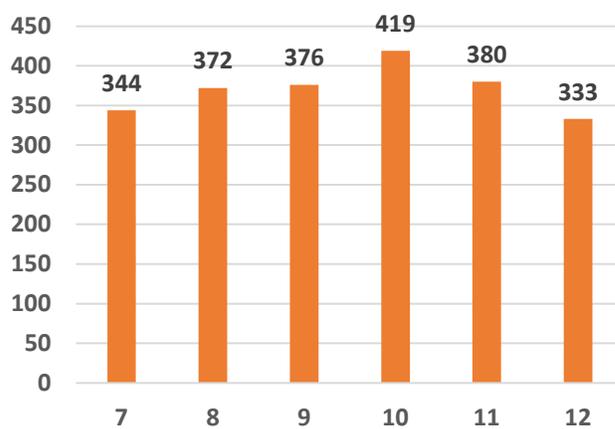
En dónde:

- 1: Hablan mientras el profesor dicta la clase.
- 2: Llegan tarde a clase.
- 3: Interrumpen la clase con comentarios inadecuados.

- 4: Usan excesivamente el celular durante la clase.
- 5: Realizan tareas y compromisos de otras asignaturas en clase.
- 6: Se ausentan de clase.

Para la segunda dimensión, posibles causas que generan este tipo de conductas en el aula de clases, se destaca con un mayor puntaje total (419 puntos) dentro de la escala Likert, el ítem No. 10 “Acceder a redes sociales”.

**Figura 4.**



*Nota: Elaboración propia 2017.*

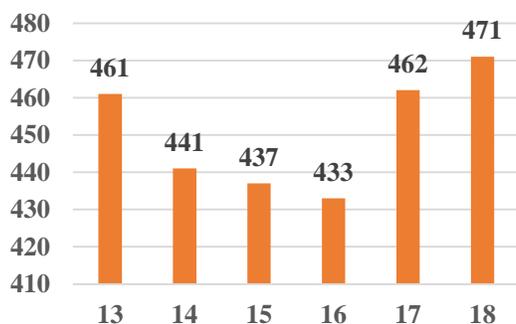
En dónde:

- 7: Un cambio negativo para la sociedad.
- 8: Falta de normas y límites en el entorno universitario.
- 9: Falta de normas y límites en el entorno familiar.
- 10: El uso y/o abuso de las redes sociales en clase.
- 11: El abuso de aplicaciones móviles en clase.
- 12: Mal manejo del profesor universitario.

Lo anterior tiene relación con lo obtenido en la primera dimensión, emisión de conductas disruptivas, dado que al acceder a las redes sociales en clase explicaría el por qué los estudiantes desvían su atención del docente por utilizan el celular.

La tercera y última dimensión, posibles soluciones, establece que los estudiantes pertenecientes a la muestra consideran en mayor medida que desde un ente externo a ellos, como las instituciones de formación superior, son quiénes deberían proveer soluciones como promover programas especiales para disminuir las conductas disruptivas o coordinar de alguna manera los servicios educativos prestados, para que estas conductas no se presenten en el aula. Esto se explica en que para esta dimensión los ítems con mayor puntaje total (471, 462, 461 puntos) según la escala, son los ítems 13, 17 y 18, asociados a las posibles soluciones ya mencionadas. Como se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 5.**



*Nota. Elaboración propia 2017.*

En dónde:

13: Crear programas para controlar conductas inadecuadas.

14: Modificar la metodología del profesor.

15: Flexibilizar la organización del aula.

16: Mejorar la formación del profesorado.

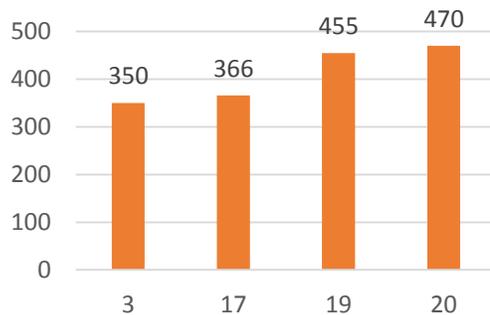
17: Mejorar la coordinación entre los diferentes servicios educativos.

18: Propiciar servicios extra en la universidad que favorezcan la reducción del estrés.

### **Caracterización de las conductas asertivas**

Para la segunda variable de análisis y teniendo en cuenta que el segundo objetivo es su caracterización, se tuvieron en cuenta las seis dimensiones que componían el instrumento: capacidad para demostrar disconformidad, manifestación de sentimientos, pensamientos y creencias, autoeficacia en las interacciones sociales, evitar interacciones con instituciones y organizaciones, capacidad para externar opiniones ante otros y capacidad para decir “No”.

Para la primera dimensión, capacidad para demostrar disconformidad, se obtuvo que el ítem con mayor puntaje total (470 puntos) dentro de la escala fue el No. 20 “Si hay alguien que se cuela en la fila, le llamo la atención abiertamente”. A pesar de que el ítem tuvo la mayor representación dentro de las respuestas, el puntaje se encuentra entre las categorías de la escala, el “No es algo característico de mí” y “algo característico de mí” por lo que los estudiantes que participaron en la muestra, pareciera que en esta dimensión no se sienten tan seguros si ese rasgo es característico de su personalidad y por lo tanto podrían ser no son muy asertivos en lo que concierne a demostrar disconformidad en situaciones incómodas. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 6.**

*Nota. Elaboración propia 2017.*

En dónde:

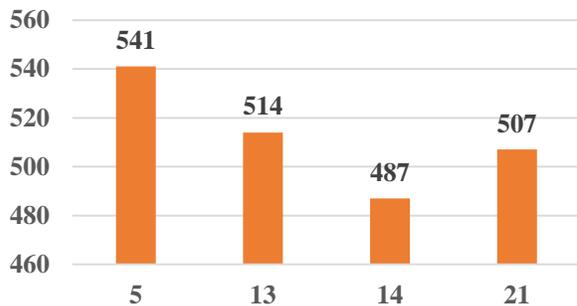
3: Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo con el mesero o mesera.

17: En el restaurante o en cualquier sitio, protesto por un mal servicio.

19: Si dos personas en el cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les pido que hagan silencio o se vayan a otra parte.

20: Si alguien se cuela en la fila le llamo la atención abiertamente.

Para la segunda dimensión, manifestación de sentimientos, pensamientos y creencias, se obtuvo que el ítem con mayor puntaje total (541 puntos) dentro de la escala fue el No. 5 “Me esfuerzo como la mayoría por mantener mi posición”. A pesar de que el ítem tuvo la mayor representación dentro de las respuestas, el puntaje se encuentra en la categoría de “algo característico de mí”, por lo que los estudiantes que participaron en la muestra, podrían percibirse así mismos como personas capaces de manifestar dentro de su conducta, su posición con respecto a algo en ciertas situaciones, pero, según el puntaje, su nivel de asertividad se encuentra en el nivel medio. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 7.**

*Nota. Elaboración propia 2017.*

En dónde:

5: Me esfuerzo como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.

13: Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.

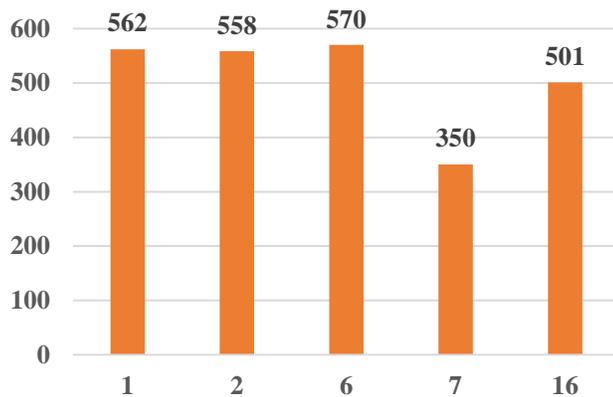
14: Si alguien ha hablado mal de mí, o me ha atribuido hechos falsos, lo (la) busco para saber qué pasa.

21: Expreso mi opinión con facilidad.

En el caso de la tercera dimensión, “autoeficacia en las interacciones sociales”, se obtuvo como resultado que el ítem con mayor puntaje total (570 puntos) dentro de la escala fue el No. 6 “En realidad la gente se aprovecha de mí con frecuencia”, este puntaje se encuentra en la categoría “algo característico de mí”, por lo que el nivel de asertividad con respecto a este comportamiento se encuentra en el nivel medio. Por lo anterior, se puede interpretar que en la dimensión “autoeficacia en las interacciones sociales”, las personas participantes del estudio podrían mostrar poca identificación con esta conducta, sin embargo, no se identifican en totalidad, y pareciera que hay rasgos asertivos que les permiten no dejar que las personas se aprovechen de ellos completamente, por lo que su

nivel de asertividad estaría orientado hacia el polo positivo. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 8.**



*Nota. Elaboración propia 2017.*

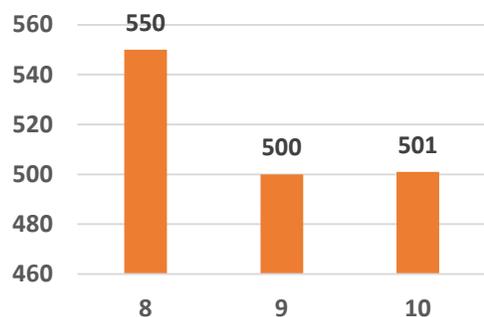
En dónde:

- 1: Pienso que mucha gente parece ser más agresiva que yo.
- 2: He dudado en proponer y aceptar una con alguien por timidez.
- 6: En realidad la gente se aprovecha de mí con frecuencia.
- 7: Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.
- 16: Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.

Para la cuarta dimensión, “evitar interacciones con instituciones y organizaciones”, se obtuvo como resultado que el ítem con mayor puntaje total (550 puntos) dentro de la escala fue el No. 8 “Evito llamar por teléfono a instituciones y empresas”, encontrándose en la categoría dentro de la escala “algo característico de mí”, por lo que el nivel de asertividad con respecto a este, se encuentra en el nivel medio. Por lo anterior, pareciera que en la dimensión “evitar interacciones con instituciones y organizaciones” los

estudiantes participantes del estudio no tienen la asertividad como una habilidad social constituida o instaurada. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 9.**



*Nota. Elaboración propia 2017.*

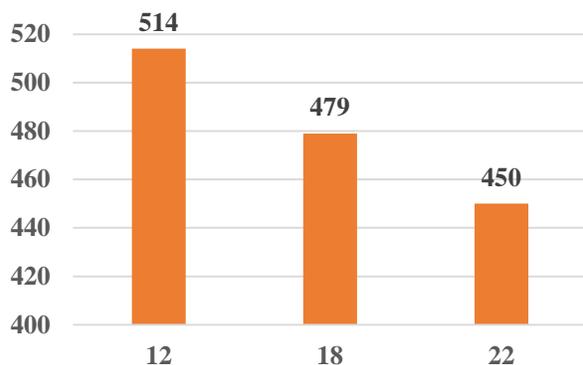
En dónde:

8: Evito llamar por teléfono a instituciones y empresas.

9: En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, preferiría escribir cartas, o enviar correos electrónicos, a realizar entrevistas personales.

10: Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.

En el caso de la quinta dimensión, “capacidad para externar opiniones ante otros”, se obtuvo como resultado que el ítem con mayor puntaje total (514 puntos) dentro de la escala fue el No. 12 “He evitado a hacer preguntas por parecer tonto”, encontrándose en la categoría “algo característico de mí”, por lo que el nivel de asertividad con respecto a este ítem se encuentra en el nivel medio. Por lo anterior, pareciera que en la dimensión “capacidad para externar opiniones ante otros”, los estudiantes participantes del estudio no tienen la asertividad como una habilidad constituida o instaurada. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 10.**

*Nota. Elaboración propia 2017.*

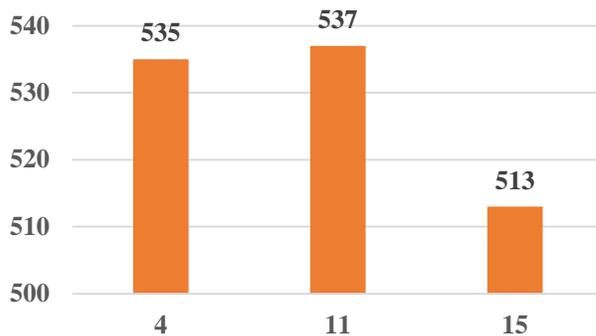
En dónde:

12: He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto.

18: Cuando me halagan con frecuencia no sé qué responder.

22: Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada.

Finalmente, en la dimensión “Capacidad para decir NO”, se obtuvo como resultado que el ítem con mayor puntaje total (537 puntos) dentro de la escala fue el No. 11 “Si un pariente cercano me molesta prefiero esconder mis sentimientos antes que expresar mi disgusto”, por lo que se encuentra en la categoría “algo característico de mí”, el nivel de asertividad con respecto a este comportamiento se encuentra en el nivel medio. Por lo anterior, pareciera que en la dimensión “Capacidad para decir NO”, los estudiantes participantes del estudio no tienen a la asertividad como una habilidad constituida o instaurada. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente Figura:

**Figura 11.**

*Nota. Elaboración propia 2017.*

En dónde:

4: Cuando un vendedor se ha tomado la molestia de mostrarme un producto que no quiero, paso un mal rato al decir “No”.

11: Si un pariente cercano y respetado me molesta prefiero esconder mis sentimientos antes de expresar mi disgusto.

15: Con frecuencia paso un mal rato cuando tengo que decir “No”.

### **Correlación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas**

El último objetivo es determinar la posible correlación entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas. Luego de analizar los datos obtenidos por los dos instrumentos y de calcular el Coeficiente de Pearson, como se puede ver en la tabla No. 16, se evidencia que no existe una asociación entre ambas variables, pues es de -0.015. De acuerdo con lo anterior, se permite señalar que la hipótesis planteada por los investigadores se rechaza.

**Tabla 16.***Correlación entre conductas disruptivas y conductas asertivas.*

		Total A	Total B
Total A	Correlación de Pearson	1	-0,015
	Sig. (bilateral)		0,868
	N	130	130
Total B	Correlación de Pearson	-0,015	1
	Sig. (bilateral)	0,868	
	N	130	130

**Nota. Elaboración propia 2017.**

### **Discusión**

Gordillo et al (2013) explica que dentro del conjunto de actitudes que pueden interrumpir el estudiar se encuentra el “usar el celular en clase sin permiso”, partiendo de esta idea no es extraño encontrar que también en las aulas universitarias, este comportamiento se mantenga. Es así como, los resultados obtenidos de esta investigación al arrojar “el uso excesivo del celular en clase” como conducta disruptiva de mayor frecuencia en las aulas universitarias, corrobora lo dicho por Almela (2006), Calvo et al. (2005) y Gotzens et al. (2015).

En un segundo hallazgo para la variable conductas disruptivas, desde las posibles causas que generan estos comportamientos, se obtiene que el “acceder a las redes sociales” se emite y se percibe como la razón por la cual los estudiantes son disruptivos. Es así como se puede ver el enlace con la conducta disruptiva con mayor emisión “el uso excesivo del celular en clase” y la razón de su uso. Por lo que, posiblemente los estudiantes tienden a acceder a las redes en función de lo planteado por Gómez (2011) y Busquets et al. (2015), quienes indican que el estudiante muestra desinterés en su lección y dirigen su comportamiento hacia el uso del celular para poder acceder a redes sociales, estos autores de igual manera afirman que el uso excesivo de este dispositivo electrónico podría ser una causa de bajas calificaciones y un bajo rendimiento académico.

Una posible consecuencia de este comportamiento disruptivo, es que durante la conexión a redes sociales se podría generar una barrera comunicativa y emocional con el docente y con el propio entorno de aprendizaje del estudiante, dado que se interrumpe el proceso de transmisión de conocimiento (Moreno & Torrego, 2011). Así mismo, podría clasificarse esta conducta, según lo explica Mateo (2014) como un comportamiento

disruptivo internalizante porque provoca en el estudiante que este se aíse de su entorno y que “viva en su mundo”.

Además, este comportamiento podría presentarse en las aulas universitarias, según Rabadán y Giménez (2012) por la existencia de elementos ambientales que propician estas situaciones, como el acceso libre a internet.

Un tercer hallazgo importante en cuanto a las posibles soluciones a la disrupción, es que los estudiantes consideran que las instituciones de formación superior deberían crear programas especiales y coordinar los servicios educativos prestados para disminuir la presencia de las conductas disruptivas en el aula.

Nótese que lo anterior concuerda con lo dicho por Ramírez (2015), Sepúlveda (2014), Cervelló et al. (2007) e IES Alarame Getafe (2002), quienes evidencian en sus trabajos que las instituciones educativas están desarrollando programas en habilidades sociales o programas especiales orientados al manejo de las habilidades sociales para disminuir la ocurrencia de comportamientos inadecuados en el contexto escolar y académico.

En cuanto a los hallazgos encontrados para la caracterización de la variable conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana, se evidencia que éstos se orientan a un nivel medio de asertividad, lo cual es perfectamente acorde con las evidencias vistas en algunos estudios sobre asertividad en universitarios como los desarrollados por Torres (2016), Chávez (2014) y León et al. (2009).

En dichas investigaciones, los estudiantes de educación superior, han alcanzado un puntaje medio para esta variable como en el presente trabajo, demostrando que, a nivel universitario, la asertividad aún no se constituye como una habilidad social aprehendida y

se encuentra parcialmente instaurada, de manera que para estos jóvenes, la capacidad para expresar sus sentimientos, pensamientos y creencias como para interactuar con los demás se encuentra en un nivel medio.

Lo anterior podría explicarse porque en la universidad los jóvenes están expuestos a otras variables que disminuyen su capacidad de ser asertivos y ceder ante comportamientos inadecuados para su propia formación, tales como el estrés (Torres, 2016), resistencia a la presión de grupo y el consumo de alcohol (Londoño & Valencia, 2011).

Los resultados muestran, que posiblemente los estudiantes se encuentran en un proceso de consolidación de sus conductas asertivas, ya que, en la mayoría de las dimensiones, los puntajes se asocian con la categoría “algo característico de mí”. Por lo que se podría interpretar que la construcción de la asertividad está en proceso tal y como lo indica Caballo (1983), quien afirma que la asertividad es una habilidad que se va construyendo en el transcurso del desarrollo.

Finalmente, dado que en este estudio no se encuentran asociaciones significativas entre las variables, tomando en cuenta que no evidenció correlación entre la disrupción y la asertividad como dimensión del constructo de las habilidades sociales, este último hallazgo abre el camino a futuras investigaciones sobre este tema. Por lo anterior, estos resultados van en sentido contrario a las investigaciones que relacionan las conductas disruptivas con las habilidades sociales, como en Corsi et al. (2009) en donde luego de realizar una intervención en los estudiantes para desarrollar sus habilidades sociales, sus comportamientos disruptivos en clase disminuyeron, el rendimiento académico de estos mejoró y la convivencia del aula cambió positivamente.

### Conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados por la investigación y con los resultados obtenidos de esta se presentan las siguientes conclusiones:

- Dentro de la caracterización de las conductas disruptivas emitidas y percibidas por parte de los estudiantes del programa de Lic. en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana, se encuentra que la conducta disruptiva que más se emite y percibe es “el uso constante del celular en clase”. Para la dimensión de las posibles causas de estos comportamientos, fue percibido que este dispositivo se utilizaba en gran medida para “acceder a las redes sociales”. Así mismo, los estudiantes consideran que una posible solución a la presencia de la disrupción en la clase, es la “creación e implementación de programas especiales en desarrollo de habilidades sociales, proporcionados por las instituciones de educación superior”.
- Con respecto a la caracterización de las conductas asertivas emitidas y percibidas, se concluye, por los mayores puntajes totales obtenidos en la escala, que el nivel de asertividad en los estudiantes de Licenciatura en Educación Física es medio, por lo que podría ser que la asertividad, como una dimensión de las habilidades sociales, no esté totalmente aprehendida en los estudiantes, a pesar de que ellos perciben que emiten ciertos comportamientos asertivos.
- Finalmente, se determinó que la asociación entre las conductas disruptivas y conductas asertivas emitidas y percibidas por los estudiantes de la Lic. en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana, no es significativa.

### **Recomendaciones**

Considerando que la asertividad es una dimensión del conjunto de las habilidades sociales, que según Rodríguez-Ruiz (2014) son: empatía, autocontrol, resolución de conflictos, asertividad, cooperación, comprensión de situaciones, sería recomendable para los futuros investigadores el realizar estudios que incluyan la asociación total de este constructo y las conductas disruptivas. Lo anterior en razón de profundizar en evidencias como la investigación realizada por Corsi et al. (2009), que luego de realizar una intervención en los estudiantes para desarrollar sus habilidades sociales, sus comportamientos disruptivos en clase disminuyeron.

Por otra parte, se podrían realizar estudios en los cuales la población objetivo tenga una participación equitativa en las variables edad y sexo para la muestra representativa. De esta manera, se podría establecer que grupos etarios se tendrían que intervenir para subsanar los posibles casos de interrupción y bajos niveles de asertividad.

Además, la edad y sexo deberían considerarse como variables independientes dentro de un posible estudio correlacional entre las conductas disruptivas y las conductas asertivas, en vista de que existen trabajos que asocian la interrupción con las diferencias por sexo (Gordillo et al., 2013; Busquets et al., 2015) y la asertividad con las diferencias por grupos etarios (Domínguez et al., 2014; Cañón & Rodríguez, 2011).

Es pertinente señalar que luego de obtener como conducta disruptiva emitida y percibida en mayor parte el “uso excesivo del celular en la clase”, se genera una oportunidad para los docentes universitarios a nivel didáctico, para implementar estrategias y actividades que permitan alcanzar fines académicos, dado que podrían aprovechar el uso

de este dispositivo y “las redes sociales”, percibidas como la principal causa por la cual los estudiantes emiten estos comportamientos.

En ese orden, la Corporación Universitaria Latinoamericana podría “crear programas especiales para disminuir la presencia de conductas inadecuadas” como sugieren los estudiantes participantes del estudio, de manera tal que estos pudiesen dejar de emitir comportamientos inapropiados que obstaculicen el proceso de enseñanza aprendizaje.

A su vez, dentro de estos programas, al fortalecer los elementos que integran la asertividad, como son el respeto, ser directo, honesto, oportuno, tener control emocional, saber decir y escuchar, ser positivo y congruente, podrían ampliarse los lazos que unen a estudiantes entre sí, y a estos con sus profesores, en sus relaciones cordiales, lo que daría lugar a una convivencia armoniosa en el aula de clases (Smith, 1987), razón por la cual se recomienda la ejecución de este tipo de formación en la vida universitaria.

Por último, la Corporación Universitaria Latinoamericana, CUL, debería de considerar la realización de estudios, que tengan en cuenta otras habilidades sociales u otras variables de las cuales se conoce su influencia en el proceso de formación, en las que ya se ha comprobado que tienen una asociación significativa con la interrupción y el rendimiento académico (Busquets et al., 2015).

### Referencias

- Aguilar, E. (1987). *Asertividad. Sé tú mismo sin sentirte culpable*. México: Pax
- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (1978). *Your perfect Right: A Guide to Assertive Behavior* (3ª ed.). San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Almela, J. A., & Villalobos, M. P. S. (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación.
- Álvarez Hernández, M; Castro Pañeda, P; González-González de Mesa, C; Álvarez Martino, E; Campo Mon, M Á; (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32() 855-862.
- Araque, R. (2015). Síndrome de Solomon: el miedo a ser diferente. *Psicología y conducta*. Disponible en: <http://www.psicologiayconducta.com/sindrome-de-solomon>
- Badia Martín, M d M; Cladellas Pros, R; Gotzens Busquets, C; Muntada, M C; (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10() 693-712. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547009>.
- Bernal, César a. (2016). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Bogotá: Pearson.
- Busquets, C. G., Martín, M. B., Rosselló, C. G. y Sáez, T. D. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.

- Busquets, C. G., Pros, R. C., Muntada, M. C., & Martín, M. B. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317.
- Buitrago, D., & Herrera, C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*. Trabajo de grado para Magíster en Educación. Universidad del Tolima, Ibagué.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Revista Estudios de Psicología* (13). 52-62. Universidad de Madrid. Disponible en: <http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Asertividad.pdf>
- Caballo, V.E. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (5ª ed.). Madrid: S.XXI. Collins, J. y Collins, M. (1992).
- Calvo, P., García, A. & Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Callejas, E. & Izaguirre, B. (2010). *Programa de intervención para mejorar la asertividad en adolescentes bajo un modelo de enseñanza directa en alumnos de segundo grado de secundaria*. México. Universidad Pedagógica. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/26950.pdf>
- Cañón-Montañez, W., & Rodríguez-Acelas, A. L. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto y Contexto Enfermagem*, 20(1), 81-87.
- Casadevall, A. (2012/13). Herramientas y estrategias aplicables en niños con trastornos de conducta: éxito en la redirección de conductas disruptivas en el aula. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/20081/6/ecugatpPracticum0213memoria.pdf>

Castillo, H., Correa, E. & Salas, M. (1980). *Modelamiento de actitudes nacionales por medio de historietas cómicas*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 12, núm. 1, 1980, pp. 51-61. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/805/80512105.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/805/80512105.pdf)

Cazorla, M. (2011). Aplicación de un programa para la convivencia escolar "Aulas felices".

Chávez, C. R. (2014). Medición de la asertividad en estudiantes de administración de la FESC-UNAM.

Correa-Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado. *Revista Epidemiología y salud*. 1(2):19-24.  
Disponible en: [http://www.siicsalud.com/pdf/eyes\\_1\\_2\\_128890\\_51613.pdf](http://www.siicsalud.com/pdf/eyes_1_2_128890_51613.pdf)

Corporación Universitaria Latinoamericana.(2006). *Reglamento Estudiantil*.

Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X., & Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 67-76.

Díaz Better, S. P. & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>

Domínguez, J., López, A. & Álvarez, E. (2014). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. España. Instituto de Ciencias de

la Educación. Universidad de Oviedo. Recuperado de

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000286>

Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy.

Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. Número 221 • Segundo

Trimestre. Recuperado de

<http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/221/ru2214.pdf>

Flores, M. & Díaz, R. (2004). *EMA: escala multidimensional de asertividad: manual*.

México: Manual moderno.

Fensterheim, H. y Baer. J. (1976). *No diga Sí cuando quiero decir No*. Barcelona:

Grijalbo.

Garbanzo Vargas, G M; (2007). Factores asociados al rendimiento académico en

estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación

superior pública. *Revista Educación*, 31() 43-63. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

García-Longoria, M. & Vázquez, R. (2013). La mediación escolar y las habilidades

sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de

la región de Murcia. España. Recuperado de

<file:///C:/Users/User/Downloads/7143-10869-1-PB.pdf>

García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado

de educación social. *XXI, Revista de Educación*, 12. ISSN: 1575 – 0345

Universidad de Huelva. Disponible en:

[http://www.academia.edu/29287666/Estudio\\_sobre\\_la\\_asertividad\\_y\\_las\\_habili](http://www.academia.edu/29287666/Estudio_sobre_la_asertividad_y_las_habili)

[dades\\_sociales\\_en\\_el\\_alumnado\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Social](http://www.academia.edu/29287666/Estudio_sobre_la_asertividad_y_las_habilidades_sociales_en_el_alumnado_de_Educaci%C3%B3n_Social)

- Gil-Madrona, P., García-Gómez-Heras, S., Hernández-Barrera, V., López-de-Andres, A., López-Gómez, L., Fernández-García, H., ... & Carrasco-Garrido, P. (2016). Comportamientos del profesor universitario y éxito académico de los estudiantes de los grados de maestro de infantil y primaria. *Anales de psicología*, 32(3), 847-854.
- Gómez, G. (2011). Las conductas disruptivas en el aula universitaria bajo un enfoque de competencias. Recuperado de:  
<http://www.uttt.edu.mx/CatalogoUniversitario/imagenes/galeria/19P.pdf>
- González, M., & Victoria, I. (2015). Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizaje.
- Gordillo, E., Rivera-Calcina, R. & Gamero, G. (2013). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educ.* Vol. 17, No. 3, 427-443.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, y C., Dezcallar, T. (2009). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293121995003/> Madrid: Alianza Editorial.
- Graffe, G. (2008). *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior*. Trabajo de grado para Magíster en Educación. Universidad central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. México: McGraw-Hill.
- IES ALARME GETAFE (2002). La disrupción y los conflictos en el aula. Recuperado de: [http:// www.concejodirectivo.org/alarnes.htm](http://www.concejodirectivo.org/alarnes.htm)

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual.

(2010). Asertividad y escucha activa. México. Disponible en:

[ftp://sata.ruv.itesm.mx/portalesTE/Portales/Proyectos/Seminarios/ejecutivo\\_eficaz/habitos\\_herramientas/hd149\\_asertividadyescuchaactiva.pdf](ftp://sata.ruv.itesm.mx/portalesTE/Portales/Proyectos/Seminarios/ejecutivo_eficaz/habitos_herramientas/hd149_asertividadyescuchaactiva.pdf)

León, M. & Vargas, T. (2009). Validación y estandarización de la Escala de Asertividad

de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses. *Revista*

*Costarricense de Psicología*, 28 (41-42), 187-207. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/4767/476748706001.pdf>

León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceballo, G.(2009). Asertividad y autoestima en

estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una

universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el*

*Caribe*, () 91-105. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270005>.

León, M. & Vargas, T. (2014). Revisión de la escala de asertividad de Rathus adaptada

por León y Vargas (2009). *Revista Reflexiones* 93 (1), 157-171. Disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/viewFile/13751/13081>

Ley No. 30: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Publicada por el Congreso de Colombia. 28 de diciembre de 1992. Colombia.

Lewis, S; Cuesta Guzmán, M; Ghisays Cardozo, Y; Romero Santiago, L; (2004). La

adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención

con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología*

*desde el Caribe*, () 125-149. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301406>

- Londoño, C., & Valencia, S. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*, 26 (1), 27-33.
- Manual TIPPS. (2007). *Talleres Interactivos Para la Promoción de la Salud*. México: Fundación de Investigaciones Sociales.
- Mateo, V. (2014). Conceptualización del Comportamiento Disruptivo en Niños y Adolescentes. Recuperado de: <http://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf>
- Melo, S. y Jiménez, W. (2012). Las habilidades sociales como estrategia metodológica que permite la solución asertiva del conflicto escolar. Colombia. Recuperado de <https://es.slideshare.net/LedisGutierrez/melo-gutierrezsandrapatricia2012-habilidades-sociales>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Guía Pedagógica. Manual de Convivencia. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-340940\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-340940_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-360314\\_recurso.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-360314_recurso.pdf)
- Moreno, C.B. & Ison, M .S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., Martínez, C., y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

- Moreno, J. (1999). "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 18.
- Muchnik, D. (2012). La teoría de la ventana rota. La Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1532737-la-teoria-de-la-ventana-rota>
- Naranjo, M<sup>a</sup>. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 8(1) 1-27. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Olmedilla, J. y Torrego, J. (2011). LA DISRUPCIÓN: Revisar y mejorar las estrategias de gestión del aula: Interacción verbal y no verbal, discurso del profesor, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción. Recuperado de <http://formacion-integral.com.ar/website/?p=294>
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Prendes, M., González, P. & Cadoche, L. (2005). *Asertividad en alumnos universitarios*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: [www.fcv.unl.edu.ar/archivos/grado/catedras/Matematica/.../asertividad.doc](http://www.fcv.unl.edu.ar/archivos/grado/catedras/Matematica/.../asertividad.doc)
- Pozo, J. i. (2008). *Aprendices y Maestros: psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial: Madrid.
- Rabadán Rubio, J., & Giménez Gualdo, A. (2012). DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL AULA DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA. *Educación XXI*, 15 (2), 185-212.

- Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Ramírez Atehortúa, F H; Zwerg-Villegas, A M; (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, () 91-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327350004>
- Ríos M., Daniel; Bozzo B., Nino; Marchant M., Jorge; Fernández S., Paulina; (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Sin mes, 105-126.
- Rivera, D. (2016). Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9585/Desarrollo%20de%20habilidades%20sociales%20de%20comunicaci%C3%B3n%20asertiva%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convive.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, C. & Garibay, J. 2014. *Medición de la asertividad en estudiantes de administración de la FESC-UNAM*. México. Recuperado de [http://fca.uach.mx/apcam/xvi\\_congreso/2015/02/21/P3\\_FESC\\_UNAM.pdf](http://fca.uach.mx/apcam/xvi_congreso/2015/02/21/P3_FESC_UNAM.pdf)
- Rodríguez, C., Ferrel, F., Ceballos, G. & León, A. ( 2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/615>
- Rodríguez-Ruiz, C. (2014). Educapeques. <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>
- Salkind, N. J. (1998). *Método de investigación*. México: Prentice-hall.

- Sepúlveda Millán, J. M. (2013). El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de Educación Primaria.
- Smith, M. J. (1987). *Cuando digo No me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.
- Stenhouse, L. (1974). *La Disciplina en la Escuela*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Torrego, J. y Moreno, J. 2003. *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de [https://books.google.com.co/books/about/Convivencia\\_y\\_disciplina\\_en\\_la\\_escuela.html?id=r25TPQAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Convivencia_y_disciplina_en_la_escuela.html?id=r25TPQAACAAJ&redir_esc=y)
- Torrego, Juan C. (2006). *Modelo integrado para la mejora de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Torres, D. (2016). Niveles de estrés y asertividad en los estudiantes de la Universidad Estatal Amazónica de la ciudad del Puyo. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23523/2/Torres%20Ortiz%2c%20Diana%20Brigitte.pdf>
- Touriñan. (2009). Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Ttd1H7pqVmQC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Touriñan.+2009.+Educación+en+Valores>
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. Cuadernos de pedagogía. n° 364 enero 2007, n° identificador: 364.022. Recuperado de <http://imced.edu.mx/edocs/cp070122.pdf>
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2003). Heading off disruptive behavior: how early intervention can reduce defiant behavior-and win back teaching time.

*American education*. AFT publications. *American educator*, Winter (2003/2004)  
pp. 6-15, 18-21, 45.

Wilson, J. & Kelling, G. (1982). Ventanas Rotas. *The Atlantic Monthly*. Recuperado de  
<http://www.forodeseguridad.com/artic/reflex/8168.htm>

### Bibliografía

Gaeta González, L; Galvanovskis Kasparane, A; (2009). ASERTIVIDAD: UN ANÁLISIS TEÓRICO-EMPÍRICO. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14() 403-425. Recuperado de <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>

Hidalgo, C G; Abarca, N; (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22() 265-282. Recuperado de <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=80522205>

Flores, M. M., Díaz-Loving, R. (1995). *Escala multidimensional de asertividad*. México: Manual Moderno.

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

## Anexos

### 1. Formato consentimiento informado para estudiantes



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COHORTE V - 2017

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN  
EN INVESTIGACIONES

TÍTULO INVESTIGACIÓN: RELACION ENTRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y LAS  
CONDUCTAS ASERTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CORPORACION UNIVERSITARIA  
LATINOAMERICANA.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CONVIVENCIA.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN EDUCATIVA

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, una vez informado(a) sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a **MARIA JOSE AHUMADA GUZMAN c.c. 1.143.232.217** Y **JOSE MANUEL VILLARREAL GRAVINI c.c. 8.770.219**, estudiantes de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** de la **Universidad de la Costa (CUC)**, para la realización del siguiente procedimiento:

1. APLICACIÓN INSTRUMENTO ESCALA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.
2. APLICACIÓN INSTRUMENTO ESCALA DE ASERTIVIDAD RATHUS

Instrumento desarrollado con el fin de conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre las conductas disruptivas que se presentan con mayor frecuencia en el aula de clases, qué las produce en mayor medida y cuáles deberían ser las acciones para mejorar dichos comportamientos en el estudiantado.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de la Costa, bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma  
Documento de identidad No. \_\_\_\_\_ de: \_\_\_\_\_

## 2. Formato consentimiento informado Coordinador Programa de Lic. en Educación Física y Recreación



UNIVERSIDAD DE LA COSTA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COHORTE V – 2017

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA AUTORIZAR REALIZACIÓN DE PROPUESTA INVESTIGATIVA

**TÍTULO INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y LAS CONDUCTAS ASERTIVAS PERCIBIDAS POR LOS ESTUDIANTES DE LA CORPORACION UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA.**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CONVIVENCIA.**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN EDUCATIVA.**

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con No. De cédula \_\_\_\_\_ de la ciudad \_\_\_\_\_, Director del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Latinoamericana, una vez informado(a) sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella tanto para la facultad como para los estudiantes de la misma, autorizo a **MARIA JOSE AHUMADA GUZMAN c.c. 1.143.232.217 Y JOSE MANUEL VILLARREAL GRAVINI c.c. 8.770.219**, estudiantes de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** de la **Universidad de la Costa (CUC)**, para la realización del proyecto investigado para sus tesis de grado. Por lo cual autorizo la realización de los siguientes procedimientos que permitirán alcanzar los objetivos de ésta:

1. REALIZACIÓN PILOTAJE INSTRUMENTO ESCALA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.
2. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO ESCALA DE ASERTIVIDAD DE RATHUS.
3. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO ESCALA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

Los cuales se desarrollarán con el fin de conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre las conductas disruptivas y conductas asertivas que se presentan con mayor frecuencia en el aula de clases, qué las produce en mayor medida y cuáles deberían ser las acciones para mejorar dichos comportamientos en el estudiantado.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de la Costa, bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos ni a los de los estudiantes de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mi en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Documento de identidad No. \_\_\_\_\_ de: \_\_\_\_\_

### 3. Formato consentimiento informado de pilotaje para estudiantes de la CUL.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COHORTE V - 2017

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN  
EN INVESTIGACIONES**

**TÍTULO INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y LAS CONDUCTAS ASERTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA.**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CONVIVENCIA.**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN EDUCATIVA**

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, una vez informado(a) sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a **MARIA JOSE AHUMADA GUZMAN c.c. 1.143.232.217 Y JOSE MANUEL VILLARREAL GRAVINI c.c. 8.770.219**, estudiantes de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** de la **Universidad de la Costa (CUC)**, para la realización del siguiente procedimiento:

**1. PILOTAJE DEL INSTRUMENTO ESCALA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.**

Instrumento desarrollado con el fin de conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre las conductas disruptivas que se presentan con mayor frecuencia en el aula de clases, qué las produce en mayor medida y cuáles deberían ser las acciones para mejorar dichos comportamientos en el estudiantado. |

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de la Costa, bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma  
Documento de identidad No. \_\_\_\_\_ de: \_\_\_\_\_

**4. Instrumento Escala de Conductas Disruptivas.**

Datos sociodemográficos							
Edad:				Sexo:			
Semestre que estudia:							
3ero	4to	5to	6to	7mo	8vo	9no	10mo
¿Trabaja o ha trabajado Ud. en el sector educativo como docente?						Sí	No
Si la respuesta anterior es afirmativa ¿cuantos años de experiencia tiene trabajando como docente en el sector educativo?							

**INSTRUMENTO ESCALA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS**

Este cuestionario pretende conocer la opinión sobre un tema preocupante como es el de las conductas disruptivas en las aulas. Añadimos a continuación unas afirmaciones acerca del tema, que nos ayudarán a conocer mejor la situación y nos orientarán acerca de posibles medidas para solucionar el problema.

Los datos que se solicitan son estrictamente confidenciales y únicamente serán utilizados de forma global. Asegúrese de cubrir todos los datos solicitados, recuerde que no hay respuestas buenas ni malas, por favor evalúe la conducta como es, no como a usted le gustaría que fuera y no se tome mucho tiempo para pensar en su respuesta.

Su colaboración y sinceridad nos ayudarán a conocer mejor la realidad para poder mejorar la problemática de conductas disruptivas en el aula.

Muchas gracias.

**Para hacer la evaluación tenga en cuenta la siguiente escala:**

(1) Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo.

Parte I: Dentro del siguiente listado, indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está en que los estudiantes presentan las siguientes conductas en el aula de clases	1	2	3	4	5
1.- Hablan mientras el profesor dicta la clase					
2.- Llegan tarde a clase					
3.- Interrumpen la clase con comentarios inadecuados					
4.- Usan el celular durante la clase					
5.- Realizan tareas o compromisos de otras asignaturas durante la clase					
6.- Se ausentan de la clase					
Parte II: Dentro del siguiente listado, indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted en que el aumento de estas conductas en la universidad es debido a:	1	2	3	4	5
7.- Un cambio negativo en la sociedad.					
8.- La falta de normas y límites en el entorno universitario.					
9.- La falta de normas y límites en el entorno familiar.					
10.- El uso y/o abuso de las redes sociales en clase.					

11.- El abuso de las aplicaciones móviles en clase					
12.- Mal manejo del profesor universitario					
<b>Parte III: Dentro del siguiente listado, indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted en que para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del estudiantado con conductas descritas aquí sería conveniente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13.- Crear programas para controlar conductas inadecuadas					
14.-. Modificar la metodología del profesor					
15 Flexibilizar la organización del aula					
16 Mejorar la formación del profesorado					
17.- Mejorar la coordinación entre los diferentes servicios (educativos, sanitarios, sociales)					
18.- Propiciar servicios extras en la Universidad que favorezcan a la reducción del estrés					

**5. Instrumento Escala de Rathus (asertividad).**

(1) Extremadamente poco característico de mí; (2) Es bastante poco característico de mí; (3) No es algo no característico de mí; (4) Algo característico de mí; (5) Bastante característico de mí; (6) Extremadamente característico de mí.

Pregunta	1	2	3	4	5	6
1. Pienso que mucha gente parece ser más agresiva y autoafirmativa que yo						
2. He dudado en proponer o aceptar una cita con alguien por timidez						
3. Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo con el mesero o mesera						
4. Cuando un vendedor se ha tomado el rato y la molestia de mostrarme un producto que después no quiero, paso mal rato al decir "NO"						
5. Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición						
6. En realidad la gente se aprovecha de mí con frecuencia						
7. Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo						
8. Evito llamar por teléfono a instituciones o empresas						
9. En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, preferiría escribir cartas o enviar correos electrónicos, a realizar entrevistas personales						
10. Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado						
11. Si un pariente cercano y respetado me molesta prefiero esconder mis sentimientos antes de expresar mi disgusto						
12. He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto						
13. Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos						
14. Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, lo (la) busco para saber qué es lo que pasa						
15. Con frecuencia, paso un mal rato cuando tengo que decir que "NO"						
16. Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena						
17. En el restaurante o en cualquier sitio, protesto por un mal servicio						
18. Cuando me halagan con frecuencia, no sé que responder						
19. Si dos personas en el cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les pido que hagan silencio o se vayan a hablar a otra parte						
20. Si alguien se cuele en una fila, le llamo abiertamente la atención						
21. Expreso mi opinión con facilidad						
22. Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada						