



Transformando la convivencia escolar: estrategias de innovación educativa para abordar el acoso entre agresores y víctimas en educación primaria (España)¹

Transforming school coexistence: educational innovation strategies to address bullying between aggressors and victims in primary education (Spain)

Transformando a convivência escolar: estratégias de inovação educacional para abordar o bullying entre agressores e vítimas na educação primária (Espanha)

José-Gabriel Soriano-Sánchez²

Universidad de Jaén, Jaén - Andalucía, España



<https://orcid.org/0000-0002-3780-0189>

gsoriano@ujaen.es (correspondencia)

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.005>

Recibido: 22/06/2024 Aceptado: 20/09/2024 Publicado: 30/09/2024

PALABRAS CLAVE

acoso, capacidad, comportamiento, convivencia escolar, transformación.

RESUMEN. El desarrollo de la asertividad y la empatía en el ámbito escolar contribuye a crear un ambiente positivo, prevenir el acoso escolar, promover el desarrollo socioemocional y mejorar el rendimiento académico. Por lo tanto, el objetivo de este estudio consiste en analizar el nivel de asertividad y empatía en agresores y víctimas en convivencia escolar en educación primaria de un municipio urbano de la provincia de Granada (España), con el fin de proponer una práctica docente innovadora ante este ambiente de convivencia y mejorar la calidad de la enseñanza. El enfoque fue cuantitativo, diseño descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 47 participantes de 6º curso, con edades entre 11 y 13 años ($M = 11.43$; $DT = 0.50$) a quienes se les aplicó la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS) e Interpersonal Reactivity Index para medir la asertividad y empatía respectivamente. Los resultados revelaron que el alumnado que actúa como agresor o se considera víctima muestra niveles más bajos en ambas competencias (3.90% de agresores, víctimas 30.30%, no víctimas 69.70%). Por lo tanto, la asertividad y empatía no solo son habilidades independientes, sino que están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. Por lo que, para reducir conductas agresivas y situaciones de victimización, es fundamental fomentar tanto la asertividad como la empatía. Se concluye que, al desarrollar estas habilidades, se promueve una comunicación más efectiva y respetuosa, lo que puede disminuir los conflictos y mejorar la convivencia escolar.

KEYWORDS

ABSTRACT. The development of assertiveness and empathy in the school environment contributes to creating a positive atmosphere, preventing bullying, promoting socio-emotional development,

¹ El artículo es fruto de un Trabajo de Fin de Máster cursado en la Universidad de Almería, España.

² Doctor en Educación y Psicología por la Universidad de La Rioja, España.



behavior, bullying, capacity, school coexistence, transformation.

and improving academic performance. Therefore, the objective of this study is to analyze the level of assertiveness and empathy in aggressors and victims in school coexistence in primary education in an urban municipality in the province of Granada (Spain), with the aim of proposing an innovative teaching practice in response to this coexistence environment and improving the quality of education. The approach was quantitative, with a descriptive design. The sample consisted of 47 participants from the 6th grade, aged between 11 and 13 years ($M = 11.43$; $SD = 0.50$), to whom the Assertive Behavior Scale for Children (CABS) and the Interpersonal Reactivity Index were applied to measure assertiveness and empathy, respectively. The results revealed that students who act as aggressors or consider themselves victims show lower levels in both competencies (3.90% aggressors, 30.30% victims, 69.70% non-victims). Therefore, assertiveness and empathy are not only independent skills but are interrelated and mutually reinforcing. Thus, to reduce aggressive behaviors and situations of victimization, it is essential to promote both assertiveness and empathy. It is concluded that by developing these skills, more effective and respectful communication is promoted, which can decrease conflicts and improve school coexistence.

PALAVRAS-CHAVE

bullying, capacidade, comportamento, convivência escolar, transformação.

RESUMO. O desenvolvimento da assertividade e da empatia no ambiente escolar contribui para a criação de uma atmosfera positiva, a prevenção do bullying, a promoção do desenvolvimento socioemocional e a melhoria do desempenho acadêmico. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar o nível de assertividade e empatia em agressores e vítimas na convivência escolar no ensino fundamental em um município urbano da província de Granada (Espanha), com o objetivo de propor uma prática docente inovadora diante deste ambiente de convivência e melhorar a qualidade do ensino. A abordagem foi quantitativa, com desenho descritivo. A amostra foi composta por 47 participantes do 6º ano, com idades entre 11 e 13 anos ($M = 11,43$; $DP = 0,50$), aos quais foram aplicados a Escala de Comportamento Assertivo para Crianças (CABS) e o Interpersonal Reactivity Index para medir a assertividade e a empatia, respectivamente. Os resultados revelaram que os alunos que atuam como agressores ou se consideram vítimas mostram níveis mais baixos em ambas as competências (3,90% agressores, 30,30% vítimas, 69,70% não vítimas). Portanto, a assertividade e a empatia não são apenas habilidades independentes, mas estão inter-relacionadas e se reforçam mutuamente. Assim, para reduzir comportamentos agressivos e situações de vitimização, é fundamental promover tanto a assertividade quanto a empatia. Conclui-se que, ao desenvolver essas habilidades, promove-se uma comunicação mais eficaz e respeitosa, o que pode diminuir os conflitos e melhorar a convivência escolar.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un aspecto fundamental en el desarrollo integral del alumnado, dado que se relaciona positivamente con su bienestar emocional (Ros Morente et al., 2024), social (Delgado et al., 2024) y académico (Torrego et al., 2021). En este contexto, la asertividad y la empatía emergen como habilidades interpersonales clave que pueden facilitar interacciones positivas y contribuir a un ambiente escolar saludable (Wang et al., 2024). La asertividad se refiere a la capacidad de saber expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de un modo claro y respetuoso (Gutgeld-Dror et al., 2024), mientras que la empatía implica la habilidad de comprender y compartir las emociones del resto (Mello et al., 2024). Ambas competencias no solo son esenciales para la comunicación efectiva, sino que también juegan un papel relevante en la prevención y resolución de conflictos, promoviendo un clima de respeto y colaboración (Manees, 2008; Soto-García et al., 2024).

La asertividad es una habilidad comunicativa que otorga al individuo la capacidad de expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa, sin llegar a agredir ni a someterse a los demás (Serralde & Rodríguez, 2010). Según Alberti y Emmons (1978), la asertividad puede definirse como la capacidad de defender los propios derechos y expresar opiniones de forma honesta y directa (Khrapunova, 2014). En el

ámbito escolar, la asertividad es necesaria para el desarrollo de relaciones interpersonales sanas y llegar a crear un ambiente de aprendizaje positivo (Estefania et al., 2024).

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes asertivos tienden a tener una mayor autoestima y bienestar emocional, lo que se traduce en una mejor adaptación social y académica (Rebisz et al., 2024). La asertividad también se ha relacionado con la reducción de conflictos y la mejora en la resolución de problemas, ya que permite a los estudiantes abordar desacuerdos de manera constructiva y respetuosa (Blegur et al., 2023).

Por otro lado, la empatía se refiere a la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás, lo que implica tanto un componente cognitivo como emocional (Davis, 1983). En el contexto escolar, la empatía es fundamental para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y para la creación de un ambiente inclusivo (Lunen, 2023). La empatía permite a los estudiantes reconocer y validar las emociones de sus compañeros, lo que puede facilitar la comunicación y la resolución de conflictos (Levi-Keren et al., 2021).

Estudios han demostrado que los estudiantes que desarrollan habilidades empáticas tienden a mostrar comportamientos prosociales, como la cooperación y el apoyo emocional hacia sus iguales (Huang et al., 2024). Además, la empatía se ha asociado con una disminución de comportamientos agresivos (físico u hostil) y una mayor disposición para ayudar a los demás, lo que contribuye a un clima escolar más positivo (Chokri & Jarraya, 2024). Otras líneas de investigación han manifestado la relación positiva entre empatía, inteligencia emocional, resiliencia y autoestima (Soriano-Sánchez, 2024).

La asertividad y la empatía son habilidades que se complementan y refuerzan mutuamente en el contexto escolar (Kirchhoff et al., 2024). Un estudiante que es asertivo puede expresar sus necesidades y sentimientos de manera clara, lo que a su vez puede facilitar la comprensión y la respuesta empática de sus compañeros. Por ejemplo, un estudiante que comunica sus sentimientos de frustración de manera asertiva puede ayudar a sus compañeros a entender su perspectiva y, en consecuencia, a responder con empatía. Cuando los estudiantes son capaces de ponerse en el lugar de los demás, es más probable que se sientan motivados a comunicarse de manera respetuosa y asertiva (Monteiro et al., 2023). La empatía promueve un ambiente de apoyo y comprensión, donde los estudiantes se sienten seguros para expresar sus pensamientos y emociones sin temor a ser juzgados (Rodrigues et al., 2010).

Entre las conductas de los educandos, la agresividad surge cuando un comportamiento erróneo, previamente aprendido, se manifiesta en individuos que carecen de habilidades sociales para resolver conflictos pacíficamente, debido a la falta de aprendizaje en su entorno (Oliva et al., 2014). Roca (2003) describe la inhibición como un comportamiento no asertivo que se traduce en pasividad y dependencia, donde la persona ignora sus propios derechos. Para abordar estas conductas, es esencial que los maestros reciban formación continua que promueva la asertividad y relaciones interpersonales saludables, lo que facilitará la socialización y el crecimiento personal de los estudiantes. Según Leal-Costa et al. (2016), la asertividad permite expresar actitudes y sentimientos de manera respetuosa, contribuyendo a la resolución pacífica de problemas.

En la actualidad, durante la adolescencia, la influencia del grupo de iguales cobra especial importancia, especialmente la de los compañeros de clase, que pasan gran parte del tiempo juntos y que en determinadas ocasiones se generan problemas de convivencia (Álvarez-García et al., 2022). Entre estos problemas se encuentran el acoso escolar o bullying, favoreciendo el desarrollo de problemas emocionales en el alumnado que lo sufre (Frajerman et al., 2024). Sin embargo, el desarrollo de la asertividad y empatía no solo fomenta la

promoción de un ambiente positivo (Paricio et al., 2020b), sino que también el desarrollo socioemocional (Chaux et al., 2017), la mejora del rendimiento académico (Paricio et al., 2020a) y la prevención del acoso escolar o bullying (Martínez-Santiago et al., 2023).

La necesidad del estudio surge de la importancia de comprender la relación entre la asertividad y la empatía en el alumnado, especialmente en el contexto de conductas agresivas o situaciones de victimización, se pretende identificar patrones y factores específicos que contribuyen al diseño de prácticas para la solución de los problemas de convivencia actuales. Es por ello por lo que surge el objetivo del presente trabajo, el cual consiste en analizar el nivel de asertividad y empatía en agresores y víctimas en convivencia escolar en Educación Primaria. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos: (a) comprobar los niveles de asertividad y empatía del alumnado que ha sido víctima de escolar en comparación con aquel que no ha sufrido acoso; (b) analizar los niveles de asertividad y empatía de los estudiantes que presentan un perfil agresor en comparación con aquellos que no lo manifiesta; y (c) identificar a partir de análisis clúster los perfiles según asertividad y empatía según aquellos alumnos que exhiben conductas agresivas o que han sido víctimas de acoso escolar frente a los que no.

2. MÉTODO

Diseño de estudio y participantes

Este estudio cuantitativo se basó en un diseño descriptivo transversal y, por lo tanto, siguió las directrices STROBE para estudios transversales (Vandenbroucke et al., 2007). La muestra está compuesta por un total de 47 participantes pertenecientes al 6º curso de Educación Primaria, de un centro público (Colegio de Educación Infantil y Primaria) de línea dos, situado en un municipio urbano de la provincia de Granada (España). El alumnado estaba cursando el 6º curso de Educación Primaria. De estos, 27 son chicos (57.40%) y 20 son chicas (42.60%). La edad de los participantes oscila entre 11 y 13 años, con una media de 11.43 años (DT = 0.50). En cuanto a la distribución por edad, el 53.20% (n = 25) tiene 11 años, el 44.70% (n = 21) tiene 12 años y el 2.10% (n = 1) tiene 13 años. En lo que se refiere al estado civil de los padres, se observa que el 80.90% (n = 38) de los participantes proviene de familias con padres casados, el 2.10% (n = 1) de padres solteros y el 17% (n = 8) de padres divorciados.

Instrumentos

En primer lugar, para medir el nivel de la habilidad asertiva se utilizó la adaptación española de la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS) de Michelson y Wood (1982), que consta de 24 ítems. Su objetivo es clasificar a los sujetos como agresivos, inhibidos o asertivos. Cada pregunta ofrece tres respuestas que representan conductas: asertiva (0), inhibida (-1) y agresiva (1). La puntuación final indica el tipo de conducta del niño: cerca de 0 sugiere buena asertividad, valores negativos indican inhibición, y valores positivos, agresividad. En relación a la fiabilidad de la escala, en el presente estudio el instrumento presenta un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.81$.

Para evaluar la empatía, se empleó el Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1983). Este instrumento incluye 28 ítems sobre pensamientos y sentimientos en diversas situaciones. Los participantes califican cada afirmación del 1 al 5. Este instrumento tiene cuatro componentes: Toma de Perspectiva, Preocupación Empática, Fantasía y Malestar Personal, siendo las dos primeras las más relevantes para una respuesta empática madura.

La puntuación se obtiene sumando las respuestas de cada componente. Respecto a la fiabilidad del instrumento, en el presente estudio presenta un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.78$.

Finalmente, ambos instrumentos se integraron en un cuestionario ad hoc que incluía preguntas sobre las variables sociodemográficas y dos preguntas dicotómicas para clasificar a los participantes como agresores o víctimas. En este sentido, debían de haber agredido o, por otro lado, haber sufrido violencia verbal o física por un mismo compañero en varias ocasiones en los últimos seis meses.

Procedimiento

En primer lugar, se presentaron los objetivos de la investigación a los responsables del centro escolar, incluyendo al director y al jefe de estudios. Posteriormente, se llevó a cabo la misma explicación con los tutores de cada uno de los grupos involucrados. Se aseguró, además, que los datos se tratarían de manera anónima. Una vez que todo el Equipo Directivo dio su conformidad para realizar la investigación con estos grupos, se les proporcionó una copia de la autorización necesaria, la cual debían hacer llegar a las familias de los estudiantes. Después, los tutores recogieron los permisos firmados por los padres, madres o tutores legales, lo que permitió avanzar con la investigación. Una vez obtenidos los consentimientos, se administraron los cuestionarios en la fecha acordada con los tutores. La recolección de datos se llevó a cabo en presencia del tutor, y se estimó que cada cuestionario tomaría aproximadamente 25 minutos en completarse. A continuación, se entregaron a los líderes del centro educativo los resultados de los datos obtenidos.

El tratamiento anónimo de los datos y la confidencialidad de la información se llevaron a cabo de acuerdo con los estándares éticos de investigación establecidos, tal como lo indica la Declaración de Helsinki (World Medical Association [WMA], 2013). Esta declaración garantiza los siguientes criterios: a) Confidencialidad de los datos recopilados y su uso exclusivo para fines de investigación; b) Anonimato de los datos; y c) Secreto profesional en la recolección de datos.

Análisis de datos

La procesamiento y análisis de los datos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows (IBM Corp, 2016; Armonk, Nueva York, Estados Unidos). Primero, se calcularon estadísticas descriptivas de la población del estudio (medias, desviaciones típicas y porcentajes). Por otro lado, para explorar la relación entre las variables, se realizaron análisis de correlación de Pearson (Rodgers & Nicewander, 1988). El valor del coeficiente r de Pearson varía de (-1) a $(+1)$. En otro sentido, se realizaron análisis de regresión para llevar a cabo un análisis de conglomerados en dos etapas con el fin de identificar perfiles o agrupaciones naturales de datos. Esta técnica permite evaluar la calidad del conglomerado, la silueta de cohesión y la separación de los conglomerados. La evaluación de la calidad de los grupos formados es: deficiente, aceptable o buena.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la muestra total de 47 participantes, se identificaron 2 agresores y 45 no agresores. Además, 32 participantes fueron clasificados como víctimas, mientras que 15 no lo fueron. En cuanto a asertividad, los no agresores presentaron un porcentaje del 96.10% ($n = 45$; $M = 19.11$; $DT = 4.23$), en contraste con el 3.90% ($n = 2$; $M = 17.5$; $DT = 0.70$) de los agresores. Por su parte, las víctimas alcanzaron un 30.30% ($n = 15$; $M = 18.07$; $DT = 5.14$) y las no víctimas representaron el 69.70% ($n = 32$; $M = 19$; $DT = 3.61$) (Tabla 1).

Tabla 1

Media estilo de conducta en agresor y no agresor, y entre víctima y no víctima

| | Agresor | | | No agresor | | |
|-----------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Asertividad | Agresividad | Inhibición | Asertividad | Agresividad | Inhibición |
| <i>M</i> | 17.50 | 4.50 | 2 | 19.11 | 1.53 | 3.24 |
| <i>DT</i> | 0.70 | 0.70 | 0.10 | 4.23 | 2.82 | 3.39 |
| <i>N</i> | 2 | 2 | 2 | 45 | 45 | 45 |
| % | 3.90% | 11.50% | 2.70% | 96.10% | 88.50% | 97.30 |
| | Víctima | | | No víctima | | |
| | Asertividad | Agresividad | Inhibición | Asertividad | Agresividad | Inhibición |
| <i>M</i> | 18.07 | 1.20 | 4.73 | 19.50 | 1.88 | 2.47 |
| <i>DT</i> | 5.14 | 2.39 | 4.93 | 3.61 | 3.02 | 1.95 |
| <i>N</i> | 15 | 15 | 15 | 32 | 32 | 32 |
| % | 30.30% | 23.1% | 47.30% | 69.70% | 76.9% | 52.70 |

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; n = participantes.

Los agresores ($N = 2$) muestran un nivel de empatía inferior en tres de los cuatro factores en comparación con los no agresores ($N = 45$). En el componente de Preocupación Empática, los agresores tienen una media de $M = 19$ ($DT = 2.82$) frente a 25.96 ($DT = 4.87$) de los no agresores. En el componente Fantasía, los agresores presentan 20 ($DT = 4.24$) en comparación con 21.51 ($DT = 4.97$) de los no agresores. Finalmente, en Toma de Perspectiva, los agresores tienen una media de 22.55 ($DT = 4.91$) frente a 24.49 ($DT = 3.05$) de los no agresores. En cuanto a las víctimas ($N = 15$) y no víctimas ($N = 32$), las víctimas también muestran un menor nivel de empatía en los cuatro componentes. En Malestar Personal, las víctimas tienen una media de 19 ($DT = 5.27$) frente a 19.97 ($DT = 4.03$) de las no víctimas. En Preocupación Empática, las víctimas presentan 25.07 ($DT = 5.16$) en comparación con 25.94 ($DT = 4.96$) de las no víctimas. En Fantasía, las víctimas tienen 20.93 ($DT = 3.50$) frente a 21.69 ($DT = 4.63$) de las no víctimas. Por último, en Toma de Perspectiva, las víctimas muestran una media de 24.40 ($DT = 3.50$) en comparación con 24.41 ($DT = 3.67$) de las no víctimas (Tabla 2).

Tabla 2

Media nivel de empatía en agresor o no agresor, y entre víctima y no víctima

| | Agresor | | | | No agresor | | | |
|-----------|---------|-------|------|-------|------------|--------|-------|--------|
| | PD | EC | FS | PT | PD | EC | FS | PT |
| <i>M</i> | 21 | 19 | 20 | 22.5 | 19.6 | 25.96 | 21.51 | 24.49 |
| <i>DT</i> | 5.65 | 2.82 | 4.24 | 4.91 | 4.44 | 4.87 | 4.97 | 3.50 |
| <i>N</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 45 | 45 | 45 | 45 |
| % | 4.50% | 3.20% | 4% | 3.90% | 95.50% | 96.80% | 96.0% | 96.10% |

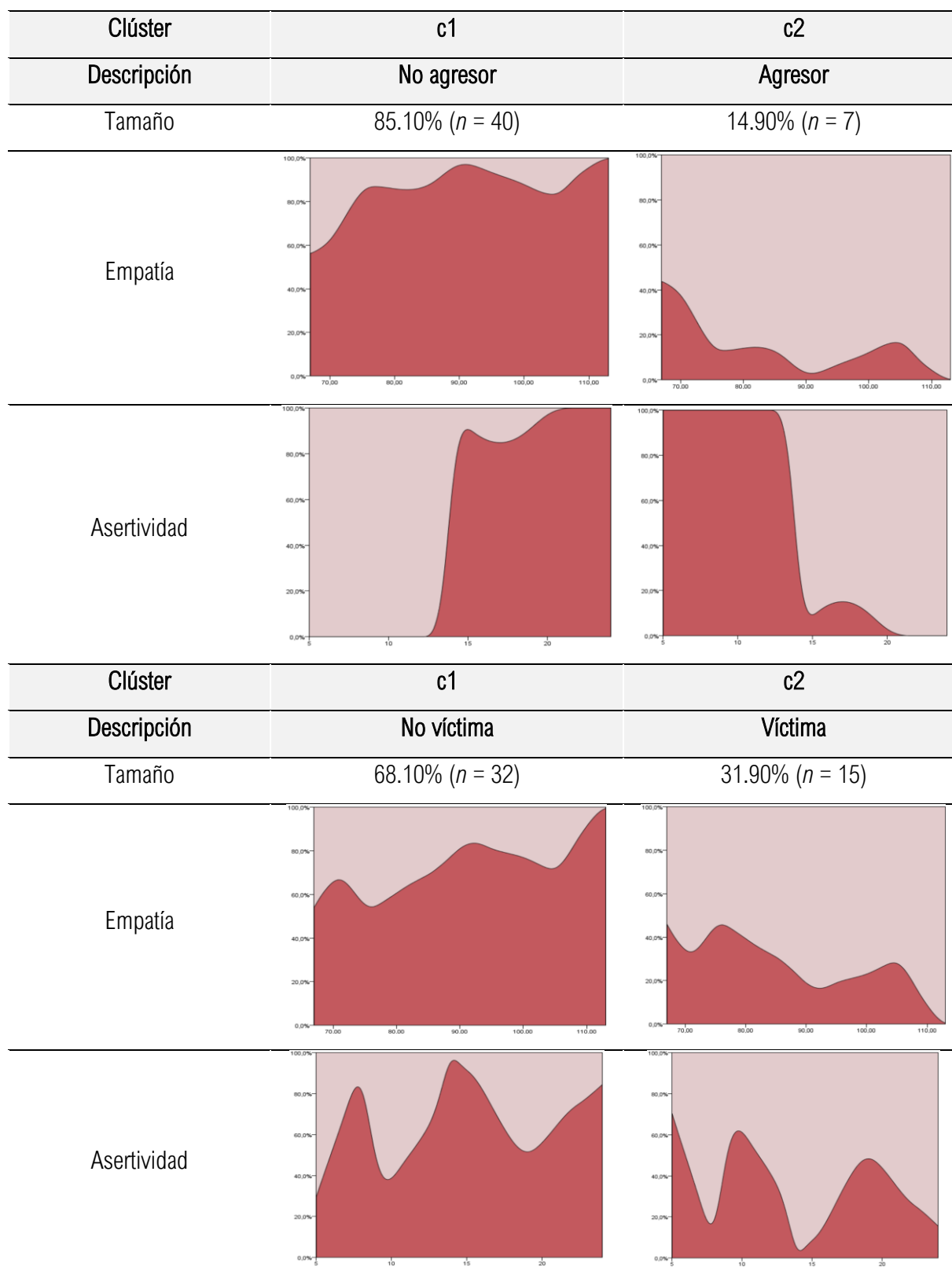
| | Víctima | | | | No víctima | | | |
|-----------|---------|--------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
| | PD | EC | FS | PT | PD | EC | FS | PT |
| <i>M</i> | 19 | 25.07 | 20.93 | 24.40 | 19.97 | 25.94 | 21.69 | 24.41 |
| <i>DT</i> | 5.27 | 5.16 | 5.59 | 3.50 | 4.03 | 4.96 | 4.63 | 3.67 |
| <i>N</i> | 15 | 15 | 15 | 15 | 32 | 32 | 32 | 32 |
| % | 30.80% | 31.20% | 31.20% | 31.90% | 69.20% | 68.80% | 68.80% | 68.10% |

Nota. PD = Malestar Personal; EC = Preocupación Empática; FS = Fantasía; PT = Toma de Perspectiva; M = Media; DT = Desviación Típica; n = participantes.

Los análisis de correlación reportaron una correlación positiva entre empatía y asertividad ($r = .38$; $p < .001$). Por otro lado, el resumen del modelo obtenido en el análisis de clasificación de clúster bietápico identificó un total de 2 clústeres. En el sentido anterior, se clasificaron los casos en función de las puntuaciones obtenidas en asertividad y empatía según agresores y no agresores en convivencia escolar. El primer clúster (c1), con un 85.10% de los casos ($n = 40$), se caracterizó por no presentar conductas agresoras y mostrar puntuaciones superiores en empatía y asertividad, mientras que el c2 ($n = 7$), con un 14.90% de los casos ($n = 7$) que, en este sentido, se caracterizaba por mostrar conductas agresoras y menores niveles en empatía y asertividad. Respecto a la clasificación de clúster según víctima y no víctima, los resultados señalaron dos tipos de clústeres. El c1 (68.10%; $n = 32$) correspondiéndose con aquellos participantes que nunca había sufrido un caso de *bullying* en el ámbito escolar y mostrando mayores niveles en empatía y asertividad, mientras que el c2 (31.90%; $n = 15$) que, en este sentido, se caracterizaban por haber sufrido algún caso de acoso escolar y presentaban menores niveles en las variables psicológicas analizadas (Figura 1).

Figura 1

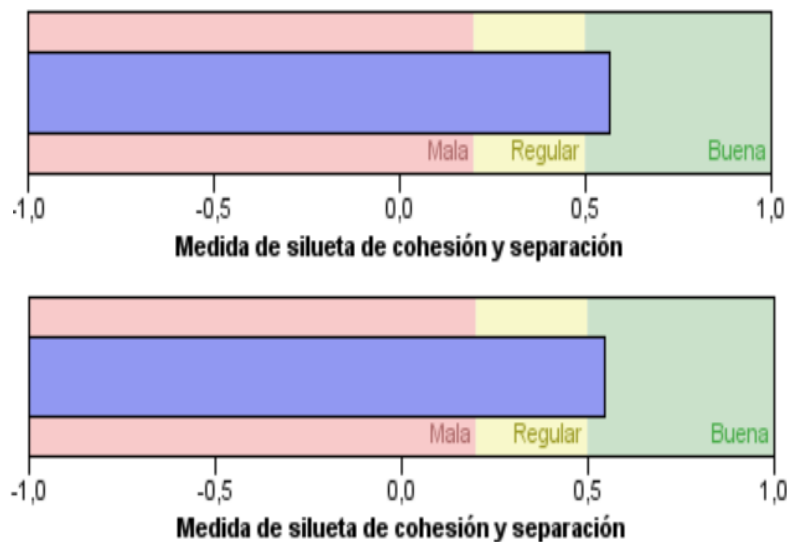
Clasificación de clúster según nivel de asertividad y empatía; agresores y no agresores, y víctimas y no víctimas en convivencia escolar



Por último, respecto a la silueta hallada en los análisis clústeres, en ambos casos se reportó un valor de 0.6, lo que indica una medida de silueta de cohesión y separación correcta (Figura 2).

Figura 2

Calidad de los clústeres identificados



4. DISCUSIÓN

Los resultados indican que la asertividad y la empatía no solo son habilidades independientes, sino que están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. Al comprender las emociones y perspectivas de los demás (empatía), una persona puede comunicar sus propios pensamientos de manera más considerada y efectiva, facilitando la comunicación fluida, mientras que la persona asertiva expresa sus sentimientos abiertamente, fomentando un ambiente donde los demás se sienten seguros para compartir y comprender mutuamente sus emociones.

Estos resultados se encuentran relacionados con investigaciones previas en otros campos de investigación (Kim, 2018). De este modo, en base a la literatura previa, se podría desprender que el alumnado que demuestra altos niveles de asertividad tiende a ser más empáticos, lo que sugiere que la capacidad para saber expresar pensamientos y sentimientos de manera clara y respetuosa puede facilitar la comprensión de las emociones de los demás (Gutgeld-Dror et al., 2024). Esta interconexión es crucial en el contexto escolar, donde la comunicación efectiva (Blegur et al., 2023) y la comprensión emocional son fundamentales para poder resolver conflictos de manera eficaz y construir relaciones positivas, en línea con Levi-Keren et al. (2021) o Mello et al. (2024).

En respuesta al primer objetivo específico, nuestros resultados sugieren indicar que el alumnado que ha sufrido acoso escolar reporta niveles de asertividad y empatía significativamente más bajos en comparación con aquellos que no han sufrido acoso. A su vez, los agresores presentan un perfil de asertividad y empatía inferior al de aquellos que no participan en conductas agresivas. Estos resultados podrían estar relacionados con los hallados por Monteiro et al. (2013), lo que sugiere que la promoción de la asertividad y la empatía en el entorno escolar podría transformar favorablemente la convivencia entre los estudiantes. Un ambiente donde se valoran estas

habilidades puede reducir la incidencia de conflictos y comportamientos agresivos, al tiempo que fomenta un clima de apoyo y colaboración.

Los resultados obtenidos en la clasificación de clúster han permitido identificar dos tipos distintos de clúster. El primero, denominado c1, se caracteriza por la ausencia de conductas agresivas y por no haber experimentado casos de acoso escolar o bullying. Además, este grupo presenta niveles más altos de asertividad y empatía. Por otro lado, el clúster c2 se distingue por mostrar conductas agresivas y haber sufrido bullying durante la etapa educativa, así como por tener niveles más bajos de asertividad y empatía, respondiendo al tercer objetivo específico de investigación. Estos hallazgos sugieren que las escuelas que implementan programas de formación en asertividad y empatía pueden observar mejoras en la cohesión grupal y en el bienestar emocional de los estudiantes, lo que a su vez puede traducirse en un mejor rendimiento académico, como indican otras líneas de investigación (Paricio et al., 2020a).

La relación entre asertividad, empatía y la prevención del acoso escolar es particularmente relevante. Los estudiantes que son asertivos sugieren ser más propensos a defenderse y a intervenir en situaciones de acoso, mientras que aquellos con habilidades empáticas parecen ser más capaces de reconocer el sufrimiento de sus compañeros y actuar en consecuencia. Autores como Martínez-Santiago et al. (2023) indican que esto podría resaltar la necesidad de integrar la enseñanza de estas habilidades en los programas educativos como una estrategia efectiva para combatir el bullying y promover un ambiente escolar seguro y respetuoso.

A partir de los hallazgos de este estudio, se resalta el papel que ejercen los docentes en la prevención del acoso escolar y en la mejora de la convivencia en el entorno educativo. Entre las estrategias efectivas que los educadores pueden implementar para abordar estos desafíos en la educación actual, se pueden encontrar el fomento de un ambiente de respeto y confianza. Para ello, es necesario establecer normas claras, definir y comunicar expectativas sobre el comportamiento en el aula, promoviendo el respeto mutuo y la inclusión, así como crear un espacio seguro, asegurándose de que los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus pensamientos y emociones sin temor a ser juzgados, como sugieren Torrego et al. (2021).

Por otro lado, sería interesante desarrollar habilidades socioemocionales a través de la implementación de actividades que enseñen a los estudiantes a reconocer y gestionar sus propias emociones, fomentar la empatía y la asertividad (Programas de Educación Emocional), y el desarrollo de talleres sobre resolución de conflictos para capacitar al alumnado en técnicas de mediación y resolución de conflictos, de modo que puedan manejar desacuerdos de manera constructiva (Chaux et al., 2017; Soto-García et al., 2024). Así como, promover la empatía y la asertividad para fomentar el trabajo en equipo a través de proyectos grupales que requieran la colaboración y el respeto por las opiniones de los demás, así como la utilización de role-playing utilizando dramatizaciones para ayudar a los estudiantes a ponerse en el lugar de otros, promoviendo la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas (Paricio et al., 2020b), potenciando el empoderamiento de los estudiantes (Kirchhoff et al., 2024).

En cambio, no es menos importante establecer canales de comunicación abiertos a través de la práctica de la escucha activa y estar disponible para que los estudiantes compartan sus preocupaciones o experiencias relacionadas con el acoso; realizar encuestas anónimas para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre el clima escolar y cualquier incidente de acoso (Chokri & Jarraya, 2024). De hecho, sería necesario intervenir tempranamente ante señales de alerta, por lo que hay que prestar atención a los cambios

comportamentales del alumnado que pueda indicar que está sufriendo acoso o que está involucrado en él; actuar rápidamente ante cualquier incidente de acoso, abordando la situación de manera justa y efectiva, y asegurando que se tomen medidas adecuadas (Muñoz-Rivas et al., 2021).

Es interesante crear ambientes inclusivos los cuales aborden la innovación docente. Esto implica la implementación de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos que promueven y facilitan la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes. Al adoptar prácticas innovadoras, los docentes pueden crear un ambiente en el que cada estudiante se sienta valorado y respetado, lo que facilita la colaboración entre los agentes educativos (Lunen, 2023). Además, habría que fomentar redes estratégicas de colaboración en la enseñanza innovadora como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo, ya que fomentan la colaboración entre los estudiantes. Esta colaboración no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, promoviendo un clima de respeto y apoyo mutuo en el aula (González, 2020).

La innovación en la enseñanza permite a los docentes adaptar sus métodos a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado. Por ello, se considera necesario adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a la diversidad de necesidades. En este sentido, es interesante tener en cuenta además de los principios de inclusión y accesibilidad universal, el de individualización (en base a las capacidades del alumnado) y el de personalización (en función de sus intereses). La innovación en la enseñanza permite a los docentes adaptar sus métodos a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado. Al hacerlo, se promueve un ambiente donde todos los estudiantes pueden participar y contribuir, lo que mejora la convivencia escolar al reducir la exclusión y el aislamiento. Para ello, se hace interesante el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ya que facilita la motivación y la participación del alumnado, así como el empleo del Diseño Universidad del Aprendizaje (DUA) para estimular todos los sentidos. Esto podría favorecer la inclusión de todo el alumnado en un currículo innovador, mediante la inclunovación “innovar para incluir”, potenciando los principios de accesibilidad universal al sistema educativo (Soriano-Sánchez et al., 2023). Esto podría evitar posibles casos de aislamiento social en el aula y, en consecuencia, de acoso escolar.

Las prácticas innovadoras suelen incluir la opinión y la elección de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al empoderar al alumnado para que tome decisiones sobre su educación, se fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad, lo que favorece una convivencia escolar más activa y comprometida, y al fomento de la cooperación (Junyoung & Hye, 2021). De este modo, la innovación docente puede incluir la enseñanza de técnicas de mediación y resolución de conflictos. Al equipar a los estudiantes con herramientas para manejar desacuerdos de manera constructiva, se reduce la incidencia de conflictos y se mejora la convivencia en el aula (Manees, 2008; Soto-García et al., 2024).

Por último, la evaluación continua y la retroalimentación se consideran fundamentales en las metodologías innovadoras, ya que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, sugieren permitir a los docentes identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, adaptando sus métodos en tiempo real para satisfacer necesidades individuales (Delgado et al., 2024). Además, sugieren empoderar a los estudiantes al involucrarlos activamente en su aprendizaje, fomentando la reflexión y el establecimiento de metas. Estas prácticas también sugieren desarrollar habilidades críticas, crear un ambiente de aprendizaje positivo y reducir la ansiedad relacionada con las calificaciones (Estefania et al., 2024).

Los hallazgos sugieren que las instituciones educativas deben implementar programas de formación en asertividad y empatía. Estas iniciativas no solo benefician a los estudiantes en su desarrollo personal, sino que también contribuyen a la creación de un entorno escolar más seguro y respetuoso. Sin embargo, la principal limitación del estudio encuentra en que se ha empleado un diseño transversal, por lo que sería recomendable validar estos resultados a través de estudios longitudinales que permitan establecer relaciones de causa y efecto entre las variables investigadas. Esta aproximación podría proporcionar una comprensión más profunda de las dinámicas subyacentes y su evolución a lo largo del tiempo.

Ante ello, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en la efectividad de programas específicos de formación en asertividad y empatía, así como en su impacto a largo plazo en la convivencia escolar. Esto podría facilitar la mejora del rendimiento escolar (Passeri et al., 2021), el desarrollo de competencias y habilidades, así como la resolución pacífica de conflictos (Tveitnes et al., 2023).

5. CONCLUSIONES

La interrelación entre la asertividad y la empatía se da porque ambas habilidades son esenciales y se refuerzan mutuamente en la comunicación efectiva: la asertividad implica expresar honestamente las propias necesidades y sentimientos respetando los derechos y emociones de los demás, lo cual requiere empatía para comprender lo que la otra persona está experimentando y evitar caer en la agresividad; a su vez, la empatía facilita la asertividad al permitir comunicar los pensamientos de manera más considerada y efectiva, reduciendo malentendidos y conflictos; además, cuando una persona es asertiva y expresa sus sentimientos abiertamente, fomenta un ambiente donde los demás se sienten seguros para compartir y comprender mutuamente sus emociones, fortaleciendo así la empatía en la relación.

Para favorecer la práctica innovadora docente y mejorar la calidad de la enseñanza, sería recomendable fomentar un ambiente de respeto y confianza, en el cual se desarrollen las habilidades socioemocionales y se establezcan cauces de comunicación abiertos, asertivos y empáticos. A su vez, es necesario fomentar la colaboración y cooperación entre todos los agentes educativos y crear ambientes inclusivos, los cuales permitan la igualdad en el acceso y la participación del alumnado, promoviendo redes de apoyo y amistad, ofreciendo orientación sobre el uso seguro y responsable de Internet y trabajar la empatía y la participación ciudadana. Por último, es necesaria una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual permita identificar problemas de convivencia en el ámbito escolar para crear un ambiente saludable y seguro.

El sistema educativo actual ha de transformar la realidad educativa para evitar conductas disruptivas, fomentar la convivencia escolar y favorecer el desarrollo integral del alumnado. Para ello, es necesario implementar programas educativos que fortalezcan el desarrollo asertivo y empático del alumnado desde las etapas educativas tempranas, incluyéndolos en el currículo innovador.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.



Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Alberti, R. E., & Emmons, M.L. (1978). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive*. Impact.
- Álvarez-García, D., Núñez, A., Pérez-Fuentes, M. C., & Vallejo, G. (2022). Efecto del grupo-clase sobre la cibervictimización en estudiantes de Secundaria: un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 397, 153–178. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-543>
- Blegur, J., Haq, A. H., & Barida, M. (2023). Assertiveness as a New Strategy for Physical Education Students to Maintain Academic Performance. *The Qualitative Report*, 28(3), 865–885. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5659>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention science*, 18, 828–838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>.
- Chokri, I., & Jarraya, M. (2024) Understanding the complex interplay of victimization experiences, empathy and school climate in Tunisian schools. *Frontiers in Education*, 9, 1399876. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1399876>
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Delgado, P., Coelho, C., Carvalho, J., Duarte, P., & Moreira, A. I. (2024). Educación y protección. La articulación de las escuelas con las comisiones de protección de los niños y jóvenes. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 44, 117–130. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.07
- Estefania, G., Thora, T., & Debra, M. (2024). Gender in Teacher-Student Interactions: Another Factor in Spatial Ability Development and STEM Affiliation. In Živković, M., Buckley, J., Pagkratidou, M., Duffy, G. (Eds.), *Spatial Cognition XIII. Spatial Cognition 2024. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63115-3_4
- Frajerman, A., Colle, R., Jollant, F., & Corruble, E. (2024). Mental health in midwifery students: A French nationwide survey. *Midwifery*, 139, 104165. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2024.104165>
- González, E. T. (2020). *La transformación de la cultura escolar desde la mirada de la diversidad cultural. un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25753>
- Gutgeld-Dror, M., Laor, N., & Karnieli-Miller, O. (2024). Assertiveness in physicians' interpersonal professional encounters: A scoping review. *Medical Education*, 58(4), 392–404. <https://doi.org/10.1111/medu.15222>



- Huang, Z., Zhang, J., & Yuan, Z. (2024). What Matters for Students' Learning? The Roles of Social and Emotional Skills and the Factors Affecting These Skills. *ECNU Review of Education*, 1-40 <https://doi.org/10.1177/20965311241227453>
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. IBM Corp.
- Junyoung, P., & Hye, S. (2021). The impact of teacher cooperation on the practice of innovative teaching activities: Using TALIS 2018 elementary data. *Journal of Education & Culture*, 26(5), 403–422. <https://doi.org/10.24159/joec.2020.26.5.403>
- Khripunova, L. (2014). To the question of the formation of personal qualities of future doctors by means of combat sports. *Physical Education of Students*, 18(5), 43–47. <https://doi.org/10.15561/20755279.2014.0508>
- Kim, J. (2018). Factors influencing nursing students' empathy. *Korean journal of medical education*, 30(3), 229–236. <https://doi.org/10.3946/kjme.2018.97>
- Kirchhoff, E., Keller, R., & Blanc, B. (2024). Empowering young people—the impact of camp experiences on personal resources, well-being, and community building. *Frontiers in Psychology*, 15, 1348050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1348050>
- Leal-Costa, C., Tirado-González, S., Hofstadt, J., & Rodríguez-Marín, J. (2016). Creación de la Escala sobre Habilidades de Comunicación en Profesionales de la Salud, EHC-PS. *Anales de Psicología*, 32(1), 52–53. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.184701>
- Levi-Keren, M., Godeano-Barr, S., & Levinas, S. (2021). Mind the conflict: Empathy when coping with conflicts in the education sphere. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2013395>
- Lunen, J. C. (2023). Reflection, Sense of Belonging, and Empathy in Medical Education—Introducing a “Novel” Model of Empathetic Development by Literature. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 10. <https://doi.org/10.1177/23821205231207702>
- Manees, A. M. (2008). *Student attitudes and shame dynamics before and after a bullying prevention program* [Tesis doctoral, George Fox University]. <https://digitalcommons.georgefox.edu/psyd/144>
- Martínez-Santiago, J., Zych, I., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2024). Bullying personal y étnico-cultural en la Amazonía peruana: prevalencia, solapamiento y predictores. *Revista de Psicodidáctica*, 28, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.003>
- Mello, M., Fusaro, M., & Aglioti, S.M. (2024). The neuroscience of human empathy for pleasure: protocol for a scoping review. *Systematic Reviews*, 13(82), 1–6. <https://doi.org/10.1186/s13643-024-02481-9>
- Michelson, L. & Wood, R., (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behaviour Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/BF01321378>
- Monteiro, A., de Graça, V., Custodio, M., Ferreira, J., & Gomes, A. I. (2023). Attitudes toward Patient-Centred Care, Empathy, and Assertiveness among Students in Rehabilitation Areas: A Longitudinal Study. *Healthcare*, 11(20), 2803; <https://doi.org/10.3390/healthcare11202803>

- Muñoz-Rivas, M., Ronzón-Tirado, R. C., Zamarrón, M. D., & Redondo, N. (2021). Cross-Cultural Analysis of Teen Dating Victimization: Typologies, Correlates, and Implications for Intervention. *Psicothema*, 33(1), 103–110. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.248>
- Oliva, A., Sánchez, J., & Monclús, P. (2014). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Grupo Editorial Universitario.
- Paricio, D., Herrera, M., Rodrigo, M. F., & Viquer, P. (2020a). Association Between Group Identification at School and Positive Youth Development: Moderating Role of Rural and Urban Contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 1971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01971>
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viquer, P., & Herrera, M. (2020b). Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *International Journal Environmental Research*, 17(18), 6784; <https://doi.org/10.3390/ijerph17186784>
- Passeri, H. C., Benavides, A., & Cristina, M. (2021). Adolescent Social Skills, Perception of Social Support and Motivation to Learn: the impact on School Performance. *Psico-USF*, 26(3), 533–543. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260311>
- Rebisz, S., Jasinska-Maciazek, A., Grygiel, P., & Dolata, R. (2024). Psycho-Social Correlates of Cyberbullying among Polish Adolescents. *International Journal Environmental Research*, 20, 5521. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085521>
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Ediciones.
- Rodgers, J. L., & Nicewander, W. A. (1988). Thirteen ways to look at the correlation coefficient. *The American Statistician*, 42(1), 59–66. <https://doi.org/10.1080/00031305.1988.10475524>
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & de Fátima Rabello Lovisi de Freitas, M. (2010). Resolução de problemas interpessoais: Promovendo o desenvolvimento sodocognitivo na escola [Interpersonal problem-solving]. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 831–839. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000400019>
- Ros Morente, A., Gomis, R., Priego, M., & Filella, G. (2024). Análisis de la relación e intervención entre las competencias emocionales y la violencia. E papel de la ansiedad. *Educación XX1*, 27(2), 283–299. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35828>
- Serralde, M., & Rodríguez, M. (2010). *Asertividad para negociar*. McGraw-Hill.
- Soriano-Sánchez, J. G. (2024). *Estudio sobre constructos psicológicos en personal militar del Ejército de Tierra Español* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=326246>
- Soriano-Sánchez, J. G., Jiménez-Vázquez, D. & Resola-Moral, J. M. (2023). ¿Cómo fomentar de la motivación e inclunovación en el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales? Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(4), 121–140. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.007>

- Soto-García, O'H., Sainz, V., Maldonado, A., & Calmaestra, J. (2024). The TEI Program for Peer Tutoring and the Prevention of Bullying: Its Influence on Social Skills and Empathy among Secondary School Students. *Social Sciences* 13, 51. <https://doi.org/10.3390/socsci13010051>
- Torrego, J. C., García, M. P., Hernández, M. Á., & Bueno, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209–229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Tveitnes, M. S., & Hvalby, M. (2023). Mentoring Novice Teachers in a Norwegian Context of Inclusive Education. *Teachers and Teaching*, 30(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2225442>
- Vandenbroucke, J. P., Elm, E. V., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Mulrow, C. D., Pocock, S. J., & Strobe Initiative. (2007). Strengthening the Re-ported of Observational Studies in Epidemiology (STROBE). *Epidemiology*, 18, 805–835. <https://doi.org/10.1097/ede.0b013e3181577511>
- Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A Cross-National Study. *The British journal of educational psychology*, 94(2), 622–641. <https://doi.org/10.1111/bjep.12670>
- World Medical Association [WMA]. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

