



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Escuela de Psicología

Análisis exploratorio – descriptivo sobre la Asertividad en población estudiantil de colegios municipalizados en la Provincia de Ñuble.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO.

Integrantes:

José Figueroa Pino.

Javier Navarrete Orellana.

Profesora Guía:

Mónica Pino Muñoz.

Chillán, 2012.

**El mundo esta en las manos de aquellos
que tienen el coraje de soñar
y correr el riesgo de vivir sus sueños**

(Paulo Coelho)

AGRADECIMIENTOS:

Esta tesis pudo ser concluida gracias a diversas personas que apoyaron durante todo el estudio. Extiendo mis más sinceros agradecimientos a nuestra guía de tesis, Mónica Pino Muñoz quien mostró en todo momento compromiso y disposición en enseñar. Nuestros seres queridos que brindaron su apoyo y contención en los momentos de debilidad: Nataly Aravena, Caroline Araya. A nuestras compañeras que apoyaron activamente con la investigación: Italia Pino, Jenniffer Riquelme. A José Figueroa, compañero y buen amigo, con quien pude concluir esta difícil y ardua tarea. Finalmente deseo agradecer a quien permitió que todo esto sucediera: DIOS.

Javier Navarrete Orellana

Agradezco a mis padres, Luis y Lorena, a mi hermana, Valeria, y a toda mi familia por su apoyo incondicional y el cariño que me han brindado a lo largo de este proceso. A mis amigos, Angélica, Mónica, Paulina, Nicol, Fabiola, Ana María, Cristián y Pedro, por escucharme y darme energía cuando el trabajo parecía insostenible. Por último, agradezco a mis amigos y compañeros de tesis, Javier y Caroline, por hacer más fácil el proceso y por todos los momentos vividos. Finalmente, agradezco a Italia Pino y Jenniffer Riquelme, por la ayuda brindada en la toma de muestras y a Valentina Herrera, por su apoyo en la toma de pruebas. A la profesora Mónica Pino, por su guía e interés en que la tesis resultara de la mejor manera posible. Y a la psicóloga Marcela Alarcón, por su interés en el tema y por apoyarme en este proceso.

José Figueroa Pino

ÍNDICE.

I. Introducción	6
II. Presentación del Problema.....	7
II.1 Planteamiento del Problema	7
II.2 Justificación:	8
II.2.1 Relevancia Teórica.....	8
II.2.2 Relevancia Disciplinaria	9
II.2.3 Relevancia Metodológica.	9
II.3 Pregunta de investigación:.....	9
II.4 Objetivos	9
III. Marco Referencial.	10
III.1 Marco Teórico	10
III.1.1 Historia del constructo.	10
III.1.2 Asertividad: Definiciones	12
III.1.3 Asertividad: Características.	14
III.1.4 Diferenciación de asertividad de otros conceptos similares.	18
III.1.5 Instrumentos utilizados para medir asertividad.	21
III.1.6 Habilidades Sociales.	24
III.1.7 Perspectivas Teóricas del aprendizaje humano.	26
III.1.8 Técnicas para entrenar la asertividad.....	29
III.1.9 Estado actual del concepto: Investigaciones.....	32
III.2 Antecedentes empíricos.....	35
III.3 Marco Epistemológico:.....	38
IV. Diseño Metodológico.....	40
IV.1 Metodología.....	40
IV.2 Variables.....	41

IV.2.1 Definición teórica.....	41
IV.2.2 Definición operacional.....	42
IV.3 Población/Muestra.....	42
IV.3.1 Representación muestra total.....	43
IV.3.2 Representación muestra por lugar de procedencia.....	43
IV.4 Técnicas de Recolección de Información.....	44
IV.5 Procedimiento de recolección.....	45
IV.6 Instrumento.....	45
IV.7 Análisis de datos propuesto.....	46
IV.8 Criterios de Calidad.....	47
IV.8.1 Confiabilidad.....	47
IV.8.2 Validez.....	48
IV.8.3 Objetividad.....	49
IV.9 Aspectos éticos.....	49
V. Resultados.....	50
V.1 Objetivo.....	50
V.2 Objetivo:.....	60
V.3 Datos adicionales.....	63
V.3.1 División de la muestra por sexo.....	63
V.3.2 División de la muestra por lugar de procedencia.....	64
VI. Conclusiones.....	65
VI.1 Presentación de conclusiones por objetivo.....	65
VI.1.1 Creación y posterior validación del Instrumento.....	65
VI.1.2 Nivel de asertividad en la provincia de Ñuble: Prevalencia.....	66
VI.2 Conclusiones por factor.....	68
VI.3 Conclusiones Generales.....	74

VI.4 Limitaciones del estudio y sugerencias a futuras investigaciones.	75
VII. Referencias.	77
VIII. ANEXOS	86
ANEXO 1	86
ANEXO 2	90
ANEXO 3	90
ANEXO 4	92
ANEXO 5	94
ANEXO 6	97
ANEXO 7	98

I. Introducción

En la actualidad, la asertividad es un campo poco estudiado. A nivel investigativo, la tendencia ha sido realizar investigaciones que la correlacionen con otra variable, entregando una mirada general del concepto, perdiendo la riqueza individual y las implicancias que la conducta asertiva posee; esta situación limita, de modo indirecto, las posibilidades reales de entender lo que sucede en los procesos de interacción social de los individuos. Por tratarse de un estudio pionero en el contexto provincial, los resultados entregarán datos prácticos sobre cómo se presenta la variable en la población investigada, aportando información de utilidad a futuras investigaciones y campos disciplinarios.

La necesidad de profundizar esta temática, radica en los problemas a nivel de relaciones interpersonales que se están generando al interior de las escuelas, los que afectan a todos los agentes participantes de estos espacios. Frente a esto, es posible observar que los episodios de bullying en el país han mostrado una tendencia al alza, encontrándose en el séptimo lugar de los dieciséis países con mayores reportes de violencia al interior de los colegios (Educarchile, 2009), lo que podría asociarse a bajos niveles de asertividad, los que dificultan el relacionarse de manera apropiada y respetuosa; comportamiento que, de no abordarse a tiempo, puede generar complicaciones en la interacción social que perdurarán hasta la vida adulta (Caballo, 1983).

Debido a lo expuesto, el presente trabajo investigativo tiene como finalidad la creación y posterior validación de un instrumento que permita determinar el nivel de asertividad que presenta la población estudiantil, específicamente de 8° año básico, pertenecientes a colegios municipalizados de la Provincia de Ñuble, e intentar brindar una explicación a los resultados obtenidos acudiendo a la teoría existente. De esta manera, se aportarán estadísticas locales sobre la percepción de asertividad que poseen los integrantes de este grupo etáreo y se legará un instrumento factible de ser aplicado en el contexto provincial.

II. Presentación del Problema

II.1 Planteamiento del Problema

Todo ser humano se encuentra inserto, de una u otra manera, en un contexto social. Día a día está en contacto con otros, al interior de su familia, en el sistema educativo, en la comunidad donde vive, en agrupaciones donde participa; tales espacios aportan formas de relación que interioriza desde la infancia. Esta idea es compartida por Varela, Tijmes y Sprague (2009), quienes consideran que si los sistemas donde el/la niño/a se desenvuelve actúan de manera violenta, éste aprenderá a comportarse de forma agresiva.

Varela, Tijmes y Sprague (2009) indican que las escuelas y/o colegios pueden funcionar como lugares de intervención para que los/as niños/as se desarrollen tanto a nivel intelectual como social. En este último punto, el énfasis está en la prevención de conductas violentas o negativas; sin embargo, la tarea de promover la sana convivencia al interior de los colegios no siempre funciona de manera exitosa. De modo frecuente, los medios de comunicación presentan noticias donde se aprecian conductas negativas dentro del sistema educativo. La conducta agresiva es un fenómeno al que nuestra sociedad se está acostumbrando, ya que refleja lo que está ocurriendo en el entorno.

Al considerar los planteamientos previos, surge la importancia de promover una sana convivencia en todo ámbito del desarrollo humano. Troncoso y Burgos (2003) consideran las relaciones interpersonales como uno de los elementos clave al momento de determinar la calidad de vida; lo que hace necesario la educación de conductas pro-sociales y estilos de relación apropiados.

En este punto, es preciso profundizar en la propuesta de Camacho y Camacho (2005), quienes consideran que el grado de satisfacción obtenido en una interacción social no depende sólo del otro, sino de una serie de factores internos, como la capacidad de sentirse bien consigo mismo, valorado y respetado. Esta idea permite incluir a la asertividad, temática central de esta investigación, como elemento fundamental en la

interacción social adecuada, donde, al no tratarse de un fenómeno unidireccional, no basta con respetar al otro, también es necesario hacer valer los derechos propios. Para apoyar este punto, se acude a la noción de asertividad planteada por dichos autores: “Deduciremos de todo esto lo importante que sería la necesidad de sentirse seguro de uno mismo y a la vez ser capaz de autoafirmarse, de responder correctamente a los demás, entendiendo esto como: Asertividad” (Camacho y Camacho, 2005, p.4).

Es necesario destacar que las relaciones interpersonales adecuadas no sólo son importantes para la sana convivencia con el entorno; también influyen en la percepción que se tiene de sí mismo, a nivel de autoconcepto y autoestima. En el primer caso, si las experiencias con otros son negativas, la persona creerá que es incapaz de relacionarse adecuadamente, lo que disminuirá el autoconcepto en esa área. En el caso de la autoestima, la valoración que el sujeto hace de sus capacidades se ve influenciada por la retroalimentación que recibe del medio, por lo tanto, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, repercute positivamente en la valoración de sí mismo (Camacho y Camacho, 2005).

II.2 Justificación:

La justificación de la presente investigación, se desarrolla a partir de los distintos alcances explicados en los párrafos posteriores. Estos son: relevancia teórica, relevancia disciplinaria y relevancia metodológica.

II.2.1 Relevancia Teórica.

Teóricamente, la presente investigación contribuye a profundizar el conocimiento existente sobre la asertividad, temática que ha sido poco estudiada a nivel provincial, mediante la elaboración de una definición empírica del concepto, resultante del proceso de medición y contraste con la teoría existente. Sumado a lo anterior, se delimita la variable estudiada al condensar dimensiones de autores clásicos en cuatro componentes principales de la asertividad; lo cual puede ser de utilidad para futuras investigaciones.

II.2.2 Relevancia Disciplinaria.

El ser pioneros a nivel provincial en este campo de estudio, permite establecer los cimientos para futuras investigaciones, que busquen mejorar los resultados obtenidos o ampliar los conocimientos existentes sobre la asertividad a otras áreas (clínica, educacional y/o social). Además, se aportan conocimientos sobre el nivel de asertividad presentado por la población estudiantil de la Provincia de Ñuble, lo que contribuye a comprender cómo están interactuando y comunicándose los jóvenes.

II.2.3 Relevancia Metodológica.

La presente investigación entrega una herramienta validada en el contexto provincial, que permite la evaluación de la asertividad percibida en adolescentes; temática que no ha sido estudiada en profundidad y cuyos alcances trascienden el contexto educativo.

II.3 Pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de asertividad de los adolescentes de octavo básico de colegios municipalizados de la Provincia de Ñuble?

II.4 Objetivos

Objetivo General:

Determinar el nivel de asertividad que poseen los adolescentes pertenecientes a la Provincia de Ñuble.

Objetivo Específico 1:

Construir y validar un instrumento que mida la percepción de Asertividad que poseen los alumnos de octavo básico.

Objetivo Específico 2:

Cuantificar y analizar los niveles de asertividad percibida en los alumnos de octavo básico de colegios municipalizados de la Provincia de Ñuble.

III. Marco Referencial.

III.1 Marco Teórico

III.1.1 Historia del constructo.

De acuerdo a De la Plaza (2008), el concepto de asertividad tiene sus orígenes en Estados Unidos, específicamente en la década de los años sesenta, y nace como una herramienta de autoayuda, principalmente en la comunicación. En un primer momento, se puso énfasis a los derechos personales, específicamente en lo relacionado con los límites, así como en fomentar las capacidades autoafirmativas y generar mayor seguridad en las personas durante la interacción.

Según Caballo (1983), es Salter en 1949, quien sienta las bases para generar la teoría y la práctica de la asertividad; siendo, Wolpe en 1958, el pionero en utilizar el término, sin embargo, durante los primeros años de apogeo de esta nueva propuesta conceptual, los resultados obtenidos no fueron completamente satisfactorios. Según lo mencionado por De la Plaza (2008), el enfoque se encontraba centrado en los derechos personales e ignorando los derechos del otro, lo que produjo conflictos a nivel de convivencia interpersonal.

En el año 1966, Wolpe se une a Lazarus y publican el libro “Técnicas conductuales”, en el cual realizan la primera descripción de la conducta asertiva, entendiéndola como los factores emocionales que posibilitan la defensa de los derechos propios e incluyen el entrenamiento asertivo como un elemento práctico de la terapia conductual (Caballo, 1983).

Salter (1949 citado en Caballo, 1983) a partir de la postulación de un modelo denominado Excitatorio, explica lo que posteriormente se conocerá como Conducta Asertiva. Este modelo se traduce en la habilidad de la persona para expresarse en el aquí y ahora, es decir, la capacidad que posee el individuo para expresar sus emociones (personalidad excitatoria); mientras que la carencia de esta habilidad, se manifiesta en la dificultad para expresar las emociones (personalidad inhibitoria). Salter (1949 citado en Caballo, 1983) afirma, desde el punto de vista psicológico, que la expresión emocional es un equivalente conductual del proceso excitatorio (fisiológico); entendiéndose este último como la expresión espontánea y directa de todo acontecer psíquico que afecta a una persona, el cual puede consistir en ideas, emociones, necesidades, etc.; mientras que la inhibición, hace referencia a la paralización generalizada de funciones psicológicas, como la expresión emocional (Zaldívar, 1994).

Finalmente fueron los autores Lange y Jakubsky (1976 citados en Caballo, 1983) quienes introdujeron el factor de respeto al otro, y elementos tales como la deferencia y consideración hacia los demás. Estos autores plantean que la asertividad implica defender los derechos y expresar pensamientos y creencias en forma honesta, directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás.

En la década de los setenta, según Caballo (1983), el concepto de asertividad encuentra su mayor auge, surgiendo estudios destinados a profundizar la asertividad como constructo general, destacando entre los máximos exponentes a Alberti y Emmons (1978), quienes dan tal importancia al concepto que, en un breve periodo de tiempo, se transforma en una de las herramientas de mayor relevancia al momento de abordar los problemas de relación social.

III.1.2 Asertividad: Definiciones

Es posible encontrar diferentes concepciones del término asertividad, cada una de las cuales pone énfasis en un aspecto particular (Rimm y Master, 1974, Alberti y Emmons, 1978, McDonald, 1978, Brown, 1980 citados en Caballo, 1983; Melgosa, 1995; García y Magaz, 1994; Bishop, 2000 citado en Gaeta y Galvanovskis, 2009; De la Plaza, 2008), entre las cuales podemos señalar:

- a. Habilidad de comunicarse efectivamente con otros
- b. Habilidad de expresión afectiva, adecuada y oportuna.
- c. Componente conductual.
- d. Respeto por sí mismo y por los otros en la interacción social.

a) Existen definiciones que consideran y acentúan la asertividad como la habilidad de comunicarse efectivamente con otros.

De la Plaza (2008), considera la asertividad como una instancia comunicativa donde se expresan oportunamente sentimientos, pensamientos y opiniones, proceso que se desarrolla de manera auténtica y sin experimentar ansiedad; respetando los derechos propios y del otro.

Habilidad para expresar, verbal o conductualmente, las preferencias personales de un modo directo, logrando que los otros las consideren (McDonald, 1978 citado en Caballo, 1983).

b) Definiciones que se centran en la habilidad de expresión afectiva adecuada y oportuna.

Expresión genuina, directa y espontánea de los sentimientos, respetando la sensibilidad del interlocutor (Melgosa, 1995).

Rimm y Master (1974) (citados en Caballo, 1983), definen la asertividad como el proceso interpersonal en el que se expresan de manera directa y honesta los sentimientos.

c) Definiciones que se centran en la dimensión conductual de la asertividad, donde la persona debe actuar asertivamente consigo misma y con los demás.

Brown (1980, citado en Caballo, 1983), considera que la conducta asertiva tiene como finalidad obtener el refuerzo personal en la interacción, mediante el reconocimiento positivo de quien recibe la conducta.

Facultad del individuo para expresarse de manera segura, evitando caer en conductas pasivas, agresivas o manipuladoras, lo que requiere un conocimiento personal, control del yo, capacidad de escuchar y responder a las necesidades del otro, atendiendo a los propios intereses o valores (Bishop, 2000, citado en Gaeta y Galvanovskis, 2009).

d) Definiciones que se centran en el respeto por sí mismo y por el otro en la interacción social.

Interacción social que se caracteriza por el respeto a las cualidades y características del interlocutor y a las de uno mismo (García y Magaz, 1994).

Alberti y Emmons (1978, citado en Caballo 1983), conceptualizan la asertividad como la capacidad de actuar de acuerdo a los propios intereses, expresar sentimientos y defender su postura apropiadamente, respetando los derechos del otro, sin negar los propios.

Aún considerando que existen distintas concepciones, es posible individualizar aspectos centrales del constructo, tales como, decir lo que se piensa; expresar lo que se siente; defender los derechos personales en el momento oportuno y respetar los derechos de los demás (Lazarus, 1973; Lorr y cols., 1979; 1980; 1981 citados en Caballo, 1983).

III.1.3 Asertividad: Características.

Castanyer (2006), propone que toda persona posee un repertorio de conductas agresivas, pasivas y asertivas; la tendencia a poner en acto una de estas conductas, es la que define su comportamiento en una situación determinada. En base a lo anterior, es posible ver sujetos que son asertivos en ciertas circunstancias, pero en otras actúan de manera inadecuada, ya sea pasiva o agresiva. Para Castanyer (2006), el modo de enfrentamiento depende de la problemática que se vivencia y el significado o valor que tenga para la persona. Es decir, la situación vivida y el impacto que ésta genera en la persona son variables determinantes al momento de expresar una conducta.

Desde esta perspectiva, el comportamiento humano adquiere connotaciones que lo alejan de ser un elemento totalmente determinado y estático, concibiendo a la conducta como un proceso más fluctuante y dinámico. Por lo cual un individuo puede presentar conductas agresivas, asertivas y pasivas a lo largo de su existencia, sin ser consideradas éstas como contradictorias (Castanyer, 2006).

Desde la perspectiva de Rodríguez (1988), quienes exhiben conductas pasivas no dan a conocer sus opiniones, escuchan pero no se hacen escuchar y dejan que los pasen a llevar. Su comportamiento se caracteriza por un bajo volumen de voz, poca fluidez, tartamudeo, muletillas, huyen del contacto visual, mirada baja y tensa, manos nerviosas, postura incómoda, victimización e inseguridad, temen herir o molestar a los demás y buscan ser queridos y apreciados por todos. Tienen sentimientos frecuentes de culpa, baja autoestima, ansiedad, escasa capacidad de expresión emocional, con dificultades para concretar planes mentales. Esta postura de víctima repercute en quienes los rodean, haciendo que se sientan culpables por encontrarse en una situación más ventajosa, percibiéndose en deuda con la persona pasiva; o superiores, pudiendo aprovecharse de ellas (Castanyer, 2006). Bustamante (1998), agrega que el comportamiento pasivo se presenta para evitar los conflictos, no afrontar situaciones desagradables o por temor a lastimar al otro y perderlo.

La persona agresiva, de acuerdo con Rodríguez (1988), maneja de forma negativa su agresividad, atropellando los derechos de otros para satisfacer sus propias necesidades y derechos. Conductualmente, de acuerdo con Castanyer (2006), poseen un volumen de voz elevado, habla precipitada, interrumpen el discurso de su interlocutor, usan insultos y amenazas, manos y cara tensa, contacto ocular retador, invaden el espacio del otro, devalúan a las demás personas, piensan más en sí mismos, buscan ganar siempre, son ansiosos, con bajo autocontrol, se enfadan constantemente. Generalmente generan rechazo o huida por parte de los demás, lo que los lleva a ser más hostiles y continuar con el círculo vicioso de la agresividad.

Quienes actúan de manera agresiva, buscan liberar rabia acumulada o sentirse con poder; por lo mismo, la comunicación que establecen con su entorno se produce en términos de amenaza o ataque. Lo anterior provoca que las demás personas tiendan a sentirse disminuidas o verse obligadas a cumplir demandas con las que no están siempre de acuerdo (Bustamante, 1998).

Naranjo (2008), identifica distintas subdivisiones al interior de la conducta pasiva y agresiva, las cuales se encuentran delimitadas por rasgos característicos que posee la persona, éstas son: Personas huidizas, conformistas, mártires, bromistas, cambiadoras de tema, inocentes, adivinas del pensamiento, críticas, tramposas, jueces, acumuladoras de agresividad, pequeñas tiranas, de golpe bajo, tiranas por contrato, castigadoras y personas saboteadoras.

Dentro de las conductas pasivas se encuentran las personas huidizas, quienes evitan las luchas y enfrentar los conflictos, sus interlocutores se frustran al no poder expresarles lo que sienten o cómo los hacen sentir, ya que el huidizo no responderá por ello. Los conformistas, que no sólo evitan enfrentar los conflictos, además hacen como si no existieran; sin embargo, quienes los rodean sí son capaces de percibirlos, pudiendo experimentar culpa y/o resentimiento por ello. Los mártires, al no expresar de manera directa lo que les parece mal o lo que no desean hacer, buscan que el resto se sienta culpable y así desligarse de la situación. Los bromistas, que evitan enfrentar de manera directa situaciones conflictivas, cuando aparece un problema o su interlocutor busca tratar

un tema seriamente, hacen bromas o chistes restándole importancia, como consecuencia, anulan la expresión emocional de la otra persona (Naranjo,2008).

Finalmente, están las personas inocentes, no expresan de manera completa cómo se sienten y lo que piensan; lo que hacen es enviar indirectas bastante obvias, complementando de este modo la información verbal. El problema es que no son capaces de plantear el conflicto de modo directo (Naranjo, 2008).

Para Naranjo (2008), entre las conductas pasivas y agresivas se encuentran las personas adivinas del pensamiento, quienes analizan al otro e interpretan lo que quiere decir y cómo se siente, evitando que se exprese de una manera sincera; con esto evitan hablar de sí mismos e impiden que el otro también lo haga. Las personas críticas, prefieren atacar alguna característica de su interlocutor y no el conflicto o problema real; como consecuencia, alejan a la otra persona y no abordan el tema que de verdad les preocupa. Personas tramposas, usan su ingenio para conseguir que los demás hagan o digan lo que ellas quieren y, posteriormente, los hacen sentir culpables cuando esta solicitud se concreta. Personas jueces, no buscan solucionar el conflicto sino encontrar a él o los culpables, ya que la culpa nunca es de ellas, con esto hacen que el otro se ponga a la defensiva y actúe de la misma manera.

En el caso de las personas que se comportan agresivamente, es posible apreciar distintas formas de modulación de la agresividad e intensidad de la misma. Aquí se encuentran las personas acumuladoras de agresividad, cuando existe una situación conflictiva no responden de modo inmediato, esto las lleva a acumular su resentimiento y a explotar cuando ya no pueden contener más su rabia. La dificultad es que esta liberación de agresividad ocurre de manera imprevista, por lo que la persona que la recibe no siempre es la principal involucrada en el problema. Personas pequeñas tiranas, no expresan su enojo o incomodidad de manera directa, para hacerlo llevan a cabo acciones que, saben de antemano, molestarán al otro. Personas de golpe bajo, aprovechan el conocimiento que tienen del otro, para usarlo en su contra. Para esto, generalmente utilizan temas muy sensibles que perjudicarán a la otra persona. Personas tiranas por contrato, buscan mantener las relaciones estáticas en el tiempo, no se adaptan al cambio y esperan que los roles asumidos al comienzo se mantengan por siempre. Personas

castigadoras, para no expresar directamente el malestar que una situación les provoca, castigan a los demás negándoles algo. Y, en último lugar, las personas saboteadoras, no enfrentan cara a cara los conflictos, buscan el momento apropiado para sabotear al otro o golpearlo a traición (Naranjo, 2008).

Las personas asertivas, a diferencia de las anteriores, son capaces de pedir lo que necesitan, decir lo que les gusta y lo que no, expresar sus sentimientos y pensamientos cuando es necesario, siempre respetando los derechos del otro. Canalizan su agresividad de manera productiva, ya sea practicando deportes, relajación o cualquier otra actividad. Tienen presente el “¿para qué?” de sus acciones, si la respuesta es positiva, saben que actúan de manera correcta. En el proceso comunicativo son perceptivos, saben cuándo hablar y les importa más el “cómo se dice” que el “qué” se dice (Rodríguez, 1988).

Su comportamiento externo refleja un habla fluida, segura, contacto ocular directo, pero no desafiante; son relajados, expresan sus sentimientos, son capaces de defenderse sin agredir a los demás, son honestos consigo mismos y con quienes los rodean, pueden discrepar y pedir aclaraciones, pueden decir no, reconocer sus errores, expresar sus gustos e intereses, hacen respetar sus derechos y respetan los de los demás. Poseen buena autoestima, están satisfechos con sus relaciones, no se sienten superiores ni inferiores a otras personas y tienen la sensación de controlar sus emociones (Castanyer, 2006).

Para Bustamante (1998), comportarse de manera asertiva implica expresar lo que se siente, teniendo el resguardo de hacerlo de un modo adecuado y a la persona que corresponda.

De acuerdo a Godoy y Mladinic (2009), el género es un elemento importante al momento de expresar el comportamiento asertivo, existiendo diferencias en la modulación de éste en mujeres y hombres. Ello, debido a las representaciones culturales presentes en nuestra sociedad, las cuales se rigen por la ideología patriarcal. Para esta ideología, los hombres son los proveedores económicos y cuentan con una mayor participación social; mientras que las mujeres están encargadas de cuidar a los hijos, de las labores domésticas y de asumir el rol de cuidadora. En el caso de éstas últimas, es bien visto que

expresen emociones y sentimientos como alegría, miedo, amor, bondad, carisma, simpatía, entre otros; que se dediquen al cuidado y bienestar de los hijos y el hogar, o que sean reservadas respecto a sus opiniones; mientras que, en el caso de los hombres, ocurre lo contrario, exigiéndoles una contención emocional permanente, mayor independencia y que expresen sus ideas libremente. Sumado a lo anterior, De la Plaza (2008) plantea que mujeres y hombres pueden ser asertivos/as, sin embargo, existen diferencias de acuerdo al estilo y género que cada uno/a posea:

La mujer asertiva es segura de sí misma, confía en sus capacidades y es consciente de ellas, lo que le permite dominar situaciones complejas sin perder su femineidad; es decir, logran hacer respetar sus derechos sin la necesidad de volverse agresivas o arrogantes (De la Plaza, 2008).

Por el contrario, de acuerdo De la Plaza (2008), el hombre asertivo no está centrado en dominar o controlar su entorno, ya que a corto o largo plazo esto provoca el alejamiento de los demás; sino que asume un comportamiento que busca la equidad entre él y la/s persona/s con la/s que interactúa, se expresa libremente a nivel afectivo y, si debe ejercer un liderazgo, lo hace considerando las necesidades del otro, poniéndose en su lugar y sintiéndose cómodo con su actividad.

“Los hombres y mujeres asertivos ganan en calidad de vida, se llevan mejor con los demás y ponen en práctica el aprendizaje vicario hacia sus hijos de manera directa. Pero, por sobre todo, son personas respetuosas, seguras y libres con ellas mismas y no se sienten menoscabadas al estar con alguien que tiene muchos atributos” (De la Plaza, 2008, Pág.183)

III.1.4 Diferenciación de asertividad de otros conceptos similares.

La variable asertividad suele ser confundida con conceptos similares, los cuales son utilizados como sinónimos. En este apartado, se hacen explícitas las diferencias entre asertividad, locus de control interno, motivación intrínseca y resiliencia.

III.1.4.1 Asertividad y motivación intrínseca.

El hablar de una conducta motivada intrínsecamente, hace referencia a una acción que se lleva a cabo únicamente por el interés y el placer que la persona siente al realizarla. De acuerdo a Reeve (1994, citado en Zulma, 2006), la ejecución de la conducta debe surgir de manera espontánea, a partir de tendencias y necesidades internas, sin contar con refuerzos externos o la posibilidad de ser premiado por esto.

Dentro de la motivación intrínseca, existen tres características que son fundamentales para delimitarla, estas son: autodeterminación, donde la persona reconoce que es ella quien controla la acción; competencia, que es definida como la confianza en las propias capacidades al momento de concretar la actividad; y los sentimientos, provenientes del estado de bienestar interno que experimenta la persona luego de realizar la acción (Huertas, 1997 citado en Zulma, 2006).

En base a lo planteado, es posible inferir que el término “motivación intrínseca” es aplicable a cualquier acción que el individuo realice de manera voluntaria, cuya finalidad es la satisfacción personal, por lo que foco se encuentra al interior del sujeto.

En el caso de la asertividad, las acciones que la persona realiza no necesariamente le producen satisfacción. Como mencionan Hidalgo y Abarca (2000), cuando un sujeto actúa de manera asertiva, existe un riesgo social a nivel de expectativas de la persona con la que se interactúa. Por ejemplo, si durante una conversación, uno/a de los/as interlocutores/as expresa respetuosamente su molestia frente a la conducta de la otra persona, esta puede interpretarlo como un ataque y distanciarse; produciendo una sensación displacentera en quien actuó asertivamente, la que se aleja de la satisfacción propia de la motivación intrínseca.

Además, en la asertividad el foco está puesto en el propio sujeto y su interlocutor, ya que es necesario considerar los derechos propios y los de la persona con la que se interactúa (García y Magaz, 1994). Finalmente, la asertividad es un concepto que se expresa únicamente en las relaciones interpersonales (De la Plaza, 2008), mientras que la

motivación intrínseca abarca múltiples dimensiones de interés para el sujeto y que repercuten sobre el rendimiento académico, laboral o deportivo, entre otros (Zulma, 2006).

III.1.4.2 Asertividad y Resiliencia.

De acuerdo a Fergus y Zimmerman (2005 citado en Villalta, 2010), el término resiliencia surge con la finalidad de intentar explicar la conducta saludable presentada por un sujeto en condiciones desfavorables, es decir, la capacidad que posee para enfrentar situaciones adversas, superarlas y lograr un crecimiento personal a partir de la experiencia. Este concepto abarca factores personales y ambientales que, al entrar en conjunción, entregan a la persona las herramientas necesarias para afrontar la adversidad (Kotliarenco, 2000, Luthar, 1991, Luthar, Cicchetti y Becker, 2000, Grotberg, 1995 y Saavedra, 2003 citado en Villalta, 2010).

Dentro de las instituciones educativas, se considera que el buen clima emocional y las adecuadas relaciones interpersonales, son factores protectores frente a situaciones adversas (Anthony, 2008, Cardoso y Dubino, 2002, Jadue, 2003, Jadue, Galindo y Navarro, 2005, citado en Villalta, 2010). Por lo que la asertividad puede ser considerada como una de las herramientas que, de presentarse en los miembros de un curso, potencia la capacidad de resiliencia de sus integrantes; sin embargo, siendo uno de los elementos predictores de la presencia de ésta última, ya que son múltiples los factores incidentes en su desarrollo (personales y ambientales).

Además, el comportamiento asertivo no está limitado a situaciones adversas o desfavorables como la resiliencia, pudiendo expresarse en cualquier instancia donde exista interacción social y, al tratarse de una conducta, ser reforzado mediante la retroalimentación inmediata del interlocutor.

III.1.4.3 Asertividad y Locus de control interno.

El concepto Locus de control, hace referencia al modo en que las personas enfrentan las situaciones que se presentan (Vera, Domínguez, Laborín, Batista y Seabra, 2007). En el caso del locus de control interno, el sujeto atribuye los resultados de sus acciones a características personales, es decir, habilidades o destrezas que posee, el esfuerzo involucrado en la tarea, el modo de abordaje implementado, etc., lo que lo lleva a sentir un alto grado de control sobre su éxito y bienestar, viéndose reforzado por sus logros y aprendiendo de sus fracasos. Mientras que un sujeto con locus de control externo, realiza atribuciones ambientales a los resultados que obtiene, por lo que la sensación de control sobre los efectos de su conducta y su futuro es mínima (Zdanowicz, Janne y Reynaert, 2004).

El locus de control consiste en una característica de la personalidad que guía las acciones de la persona y que explica las causas de los éxitos y/o fracasos (Bolívar y Rojas, 2008). Desde este punto de vista, el concepto de locus de control consiste en las atribuciones que el sujeto hace de los resultados que su conducta genera, sean externas o internas, mientras que la asertividad es una forma de comportamiento que se expresa en el momento mismo de la interacción y cuyos resultados se evalúan de manera inmediata, mediante los efectos que tiene la conducta en los receptores.

III.1.5 Instrumentos utilizados para medir asertividad.

III.1.5.1 Escala Multidimensional de Asertividad (EMA).

La escala multidimensional de asertividad fue creada por Mirta Flores y Rolando Díaz-Loving y validada en México el año 2004. Es un cuestionario tipo Likert autoaplicado, compuesto por 45 afirmaciones con cinco opciones de respuesta, destinado a la población adolescente (desde los 15 años) y adulta. Su administración puede ser individual o colectiva, con una duración variable de 20 a 30 minutos aproximadamente y los resultados entregan información sobre tres dimensiones: Asertividad, Asertividad Indirecta y No Asertividad (Garrido, Ortega, Escobar y García, 2010).

La asertividad indirecta se entiende como la incapacidad de la persona para expresarse de modo abierto, concreto y auténtico con otros/as, ya sea en instancias laborales/académicas o informales/familiares; lo que las lleva a comunicarse haciendo uso de intermediarios, como e-mails, cartas, llamadas telefónicas, etc. La no asertividad es considerada como la incapacidad de la persona para expresarse, iniciar y mantener conversaciones y dominar la crítica. Mientras que la asertividad es concebida como la habilidad de los sujetos para expresarse abiertamente y de modo directo, comenzar interacciones y manejar la crítica (Garrido, Ortega, Escobar y García, 2010).

Pese a que dos de las dimensiones que evalúa EMA tienen similitudes con los tipos de comportamientos presentados en esta investigación, donde es posible hacer un paralelo entre asertividad indirecta/conducta pasiva y asertividad/comportamiento asertivo; la concepción que se emplea de la variable no aborda la perspectiva de derechos, tanto personales como del otro (García y Magaz, 1994), elemento de gran importancia para el presente estudio al tratarse de un proceso interactivo, lo que resta riqueza a los datos obtenidos. Al considerar la dimensión de No asertividad, se infiere que las personas no se comportan de manera asertiva en ningún momento, lo que se contrapone con la perspectiva teórica empleada en el estudio, la cual plantea que las personas se comportan asertivamente en ciertos contextos y en otros no, lo que le brinda un carácter dinámico al constructo (Castanyer, 2006). Otro factor que limita el uso de EMA en esta investigación, es la edad mínima de aplicación para la que fue diseñada (15 años), debido a que la muestra está conformada por alumnos/as de octavo año básico, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 16 años, por lo que se excluiría a gran parte de la muestra.

III.1.5.2 Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1).

El autoinforme de conducta asertiva fue creado por Manuel García y Ángela Magaz y se validó en Madrid el año 1994. Es un cuestionario tipo Likert autoaplicado, compuesto por 35 afirmaciones las cuales surgen a partir de los derechos asertivos básicos y está destinado a personas de 12 años en adelante. Los derechos asertivos básicos son: A actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuase; a hacer las cosas de manera imperfecta; a cometer equivocaciones; a pensar de manera propia y diferente; a

cambiar de opinión; a aceptar y rechazar críticas o quejas; a decidir la importancia de las cosas; a no saber algo; a no entender algo; a formular preguntas; a hacer peticiones; a rechazar una petición; a expresar sentimientos; a elogiar y recibir elogios (García y Magaz, 1994).

Su administración puede ser individual o colectiva, con una duración aproximada de 20 minutos y los resultados entregan información sobre dos dimensiones: auto-asertividad (20 ítems) y hétero-asertividad (15 ítems). La auto-asertividad es entendida como el respeto personal por los derechos asertivos básicos propios y la hétero-asertividad se concibe como el respeto de estos mismos derechos en los demás (García y Magaz, 1994).

Una de las críticas a este instrumento, proviene de la división del constructo en dos dimensiones (auto y hétero-asertividad), lo que genera una parcialización de los resultados, contando con pocos ítems por escala, lo que no permite un abordaje adecuado de éstas. Otro elemento importante es el contexto en el que se validó el ADCA-1, ya que, socio-culturalmente, España posee una ideología más liberal que la existente a nivel nacional, fomentando la libertad de expresión a nivel emocional y de opinión; lo que podría traducirse en la obtención de puntuaciones bajas en ambas escalas únicamente por el cambio de contexto, haciendo que los resultados no reflejen los niveles reales de asertividad en la Provincia de Ñuble (Musitu y García, 2004).

III.1.5.3 Escala de Asertividad (EA): Adaptación Española del Rathus Assertiveness Schedule de Spencer Rathus (RAS)

La escala de asertividad, es una adaptación del RAS, realizada por Carrasco, Clemente y Llavona y validada en Madrid el año 1984. Es un cuestionario tipo Likert autoaplicado, compuesto por 30 afirmaciones con seis opciones de respuesta, las que van desde “muy característico de mí” a “muy poco característico de mí”. Su administración tiene una duración aproximada de 10 minutos y los resultados entregan información sobre el comportamiento del/la evaluado/a en tres áreas: expresar opiniones, peticiones y resistir ante determinadas presiones de otras personas (Carrasco, Clemente y Llavona, 1984).

Al igual que en el ADCA-1, la escala de asertividad fue validada en Madrid, por lo que las diferencias en el contexto socio-cultural nuevamente cobran relevancia, pudiendo afectar los resultados obtenidos de su aplicación en nuestro país (Musitu y García, 2004). Otro elemento a considerar, es que los resultados arrojan información sobre reacciones autoafirmativas, omitiendo la postura que la persona asume con su interlocutor/a, por lo que no se abordan los derechos del otro, aspecto de gran importancia dentro de la asertividad (Alberti y Emmons, 1978 citado en Caballo, 1983). Además, estadísticamente el instrumento obtiene una fiabilidad de 0,77, si bien este valor indica que el instrumento es estadísticamente confiable, se encuentra cerca de 0,75, valor correspondiente al límite inferior (Gardner, 2003).

III.1.6 Habilidades Sociales.

Durante su vida, las personas se encuentran en una interacción constante con el medio ambiente, el cual es considerado como su ambiente social (Hidalgo y Abarca, 2000), por lo tanto, crear y mantener contactos con distintas personas es ineludible; si no se encuentra preparado para realizar esta tarea de manera exitosa, sentirá emociones displacenteras que afectarán su bienestar. Para evitar esto, es imprescindible que el sujeto posea conductas que le permitan interactuar de manera efectiva y satisfactoria con otros, estas se denominan “Habilidades sociales” (Monjas, 1997 citado en López, 2008).

En base a lo mencionado, Hidalgo y Abarca (2000), plantean una visión extensa del concepto de habilidades sociales, las cuales pueden entenderse como todas las habilidades que la persona ocupa cuando se relaciona con otros. Una definición más acotada del concepto, es la siguiente: “Capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (Fernández y Carrobles, 1981, p.568).

Siguiendo los planteamientos del modelo de aprendizaje social, Hidalgo y Abarca (2000), plantean la capacidad de aprender las habilidades sociales mediante las interacciones que la persona establece con otros, de manera directa o vicaria, las cuales

se mantienen o modifican de acuerdo a las consecuencias sociales que trae su comportamiento. En síntesis, la retroalimentación que la persona recibe del medio sobre su conducta es de vital importancia; si ésta es negativa, la conducta desaparecerá o se modificará; mientras que si es positiva, la conducta se verá potenciada.

Son los familiares y/o educadores quienes, según Jiménez (2000), se encargarían, de manera implícita o explícita, de enseñar a los niños la manera de actuar en sociedad al proporcionar modelos de conducta social, siendo un elemento central en la adquisición de la capacidad para escuchar, iniciar y mantener relaciones sociales cordiales. Al respecto, López (2008), agrega que, al momento de ingresar al sistema educativo, los niños no han adquirido por completo los patrones de interacción social; siendo en este contexto donde aprenden a relacionarse con personas ajenas a su círculo familiar, generando habilidades dirigidas a obtener la aprobación de sus pares. Como consecuencia, los niños que logran mantener relaciones adaptadas y sanas con otros, tienen mayores posibilidades de generar un adecuado crecimiento a nivel interpersonal e intrapersonal (Jiménez, 2000).

La adquisición de habilidades sociales también tiene repercusiones a nivel académico, disminuyendo problemáticas como: mala relación con los pares, aislamiento social, agresividad y ausencia de solidaridad, factores a los que se asocia la desmotivación y el posterior fracaso escolar (Collel, 2003 citado en López, 2008).

La amplitud del término “habilidades sociales”, ha provocado que en reiteradas ocasiones sea utilizado como sinónimo de asertividad; sin embargo, existen diferencias entre ambos conceptos. Para Hidalgo y Abarca (2000), las Habilidades Sociales se componen de todos los comportamientos que se exhiben en la interacción social y que permiten mantener una relación positiva con otro; incluyéndose la asertividad como una dimensión de las habilidades sociales. Por su parte, la asertividad es la expresión de la conducta de un sujeto en una situación específica y que, al expresarse, puede traer consigo un riesgo social; estas posibles consecuencias negativas se producen a nivel de expectativas de la persona con la que se interactúa y/o de la evaluación social que se haga de ellas, ya sea en el acto o a largo plazo (Hidalgo y Abarca, 2000).

III.1.7 Perspectivas Teóricas del aprendizaje humano.

Naranjo (2008), considera la asertividad como una conducta y no una característica de la personalidad¹, lo que permite verla como un elemento dinámico, susceptible de ser potenciado o aprendido. Reconocer el carácter educable del comportamiento asertivo, lleva a plantear las perspectivas teóricas del aprendizaje humano que se utilizan con mayor frecuencia, estas son: cognitiva, conductual y aprendizaje social.

III.1.7.1 Perspectiva Cognitiva del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, lo que se aprende consiste en ideas y estructuras mentales, estas ideas fueron nombradas como cogniciones y a quienes se dedicaban a seguir estos planteamientos se les denominó Teóricos del Aprendizaje cognitivo (Swenson, 1984).

En su comprensión sobre las teorías del aprendizaje, Swenson (1984) entrega las características generales de la teoría cognitiva, mencionando que un elemento central de este modelo es el cambio discontinuo de la conducta, el cual es generado por un proceso interno activo, que también puede ser entendido como comprensión; es decir, la modificación activa que el sujeto hace de sus estructuras cognitivas, la cual necesita de tiempo para alcanzarse, actúa como agente de cambio de la propia conducta.

Es así como, el aprendizaje para los cognitivos, (Navarro, 1989; en Guerrero y Flores, 2009), consiste en sumar significados y así poder modificar las estructuras cognitivas, éstas últimas se pueden definir como un conjunto de aprendizajes previos que posee el individuo sobre su ambiente. En la teoría cognitiva, la memoria posee un lugar preponderante, ya que el proceso de aprendizaje se logra cuando la información es almacenada de forma organizada y significativa, para su posterior uso. Debido a la

¹ Se entiende como característica de personalidad a las disposiciones y modos de vivencia que se presentan con persistencia en un individuo; por su parte la conducta se entiende como un conjunto de comportamientos que se presentan en una situación específica, las cuales son claramente observables y analizables (Dorsch, 2005).

importancia de la memoria y los procesos mentales previamente señalados, “las teorías cognitivas son consideradas como las más apropiadas para explicar las formas complejas de aprendizaje; entre ellas, razonamiento, solución de problemas, procesamiento de información” (Díaz, 2004; en Fuentes; Villegas y Mendoza, 2005, Pág. 2)

Este modelo entrega propuestas que complementan a las empleadas en el modelo conductual, al incorporar las cogniciones como elementos mediadores entre el estímulo y la respuesta; la importancia radica en las características activas del sujeto pensante, abandonando la concepción de conducta como una reacción a los estímulos ambientales; por lo tanto, el aprendizaje es un proceso subjetivo que la persona vivencia internamente (Swenson, 1984).

Siguiendo los planteamientos señalados en los párrafos anteriores, el comportamiento asertivo tiene su origen en las estructuras mentales que la persona posee, especialmente a nivel de las creencias sobre sí misma, sobre los demás y sobre sus capacidades para interactuar con otros; si se percibe de manera de positiva, es capaz de valorar al otro y siente que puede comunicarse eficazmente, es más probable que actúe asertivamente. De lo contrario, será necesario abordar las creencias que se encuentren distorsionadas, como el temor a ser humillado/agredido, la desvalorización del otro, etc., y reemplazarlas por otras más acordes a la realidad (Swenson, 1984).

III.1.7.2 Perspectiva Conductual del aprendizaje.

En el otro extremo, se encuentran aquellos teóricos que plantean que la unidad específica para aprender es la conexión entre un hecho ambiental y un estímulo. Quienes se inclinan por estos postulados, rechazan el concepto de centrarse en las ideas, centrándose en las conductas manifiestas (objetivas, observables); es por esto que se les denominó “Conductistas” (Swenson, 1984).

Skinner (1977), se convirtió en una de las figuras más influyentes en la historia de la psicología al sustentar las bases del conductismo (es decir la filosofía que emerge del análisis experimental de la conducta), en el cual no se necesita de la mente, consciencia o

procesos cognoscitivos para explicar la conducta. En su lugar, afirman que cuando los seres humanos actúan en el mundo lo modifican, pero éste también los cambia; afectándose de modo recíproco (Skinner, 1977).

En el conductismo se señala que el aprendizaje se produce y entiende sobre la conducta observable, ya sea respecto a la forma o frecuencia de ésta. En síntesis, es posible afirmar que una persona ha aprendido cuando responde apropiadamente a un estímulo externo específico, proceso en el que son claves: el estímulo, la respuesta y la asociación que se realice entre ambos (Díaz, 2004; en Fuentes, Villegas y Mendoza, 2005).

Desde esta perspectiva, el tipo de comportamiento expuesto por la persona, ya sea pasivo, asertivo o agresivo, depende de las consecuencias que tiene su conducta en un contexto específico; si los efectos son positivos, la persona responderá de la misma manera en el futuro (al verse reforzado el comportamiento), y si es negativa, tenderá a cambiar su conducta hasta obtener los resultados esperados (Skinner, 1986).

III.1.7.3 Perspectiva Social, Teoría de base.

En gran medida, este aprendizaje depende de la imitación de patrones interaccionales que establecemos con otros desde nuestra niñez (Bandura, 1982). La teoría de base más adecuada para hablar del tema es la del Aprendizaje social de Bandura.

Bandura, (1982) señala que los seres humanos no nacemos con repertorios de conducta innatos (exceptuando los reflejos principales); esta pauta de conducta se adquiere a través de la experiencia misma, ya sea de modo directo o mediante la observación. También menciona que los factores genéticos ayudan a potenciar las conductas que se aprenden en el medio social. “La conducta sería el resultado de la interacción de las personas con las situaciones ambientales y no un producto de cada factor por separado” (Bowers, 1973, Endles, 1973, Magnurson, 1975, en Bandura, 1982, Pág. 22).

Los factores personales y ambientales no funcionan de manera independiente, sino que se determinan entre sí, lo mismo ocurre con las personas y su conducta; por lo que las acciones de las personas crean situaciones ambientales que a su vez afectan la conducta, esto es entendido como determinismo recíproco (Bandura, 1982).

Castanyer (2006), señala que durante toda la vida del sujeto, especialmente durante la infancia, el desarrollo está en interrelación con el ambiente que lo rodea; por lo tanto, dependiendo de cómo sea este ambiente para él, serán las pautas de conducta que aprenderá. “Las conductas en general y en este caso la conducta asertiva no se hereda, sino más bien son aprendidas” (Castanyer, 2006. Pág. 134).

A esto, Castanyer (2006), agrega que para el que un niño aprenda o no una conducta y entienda que la conducta aprendida genera resultados beneficiosos, depende de los siguientes factores: Lo que ocurra después de exhibir la conducta (refuerzo) y aquellos modelos que tenga el niño para imitar (modelado).

En este modelo, las conductas asertiva, agresiva y pasiva son aprendidas mediante las relaciones que el sujeto establece con personas de su entorno, incorporando elementos como normas, valores, actitudes, creencias, etc., las cuales se van modificando de acuerdo a experiencias de interacción social posteriores (Bandura, 1982). Esta concepción permite visualizar la conducta asertiva como un elemento dinámico, posible de ser aprendido y cuya presencia se ve condicionada por el contexto en el que la persona se encuentra (Zaldívar, 1994).

III.1.8 Técnicas para entrenar la asertividad.

Como se ha señalado anteriormente, la asertividad es un concepto dinámico, por lo tanto, la conducta asertiva es factible de ser adquirida mediante un correcto entrenamiento. En este proceso, es de utilidad reconocer en cuál de los siguientes niveles se encuentra el problema: cognitivo, emocional y/o motriz; sin embargo, generalmente se debe a una combinación de los tres niveles (Castanyer, 2006).

La descripción de estos niveles y las técnicas empleadas en cada uno, serán expuestas a continuación.

III.1.8.1 Nivel Cognitivo.

Los problemas en el nivel cognitivo se originan en esquemas mentales erróneos que posee el sujeto, los cuales lo llevan a actuar de un modo no asertivo. La estrategia de intervención empleada en este nivel requiere el uso de “Técnicas de reestructuración cognitiva”. De acuerdo a Castanyer (2006), estas técnicas son ampliamente utilizadas en los procesos terapéuticos, generalizables a varias problemáticas. Lo que se busca es lograr que la persona reconozca la importancia que tienen en su vida las creencias que posee, cuan arraigadas están y cómo, en el caso de ser irracionales, afectan su correcto funcionamiento o desempeño. Dentro de la Psicología Cognitiva, los pensamientos o creencias que posee la persona determinan el modo en que ve el mundo que la rodea y, como efecto, la llevarán a reaccionar con sentimientos acordes a esta percepción. Por lo mismo, es necesario hacer conscientes estos pensamientos negativos o disfuncionales, los que se escriben a modo de autorregistro (Castanyer, 2006).

Posteriormente, los datos obtenidos se analizan con la finalidad de identificar las ideas irracionales que se encuentran a la base, incluyendo el nivel de daño que generan en el sujeto; se discute cuán asentadas en la realidad se encuentran y la posibilidad de reemplazarlas por creencias más adaptativas. Generalmente, éste es el nivel más importante y requiere el acompañamiento de un terapeuta (Castanyer, 2006).

Para Castanyer (2006), una vez acordada la posibilidad de cambio, se buscan argumentos que demuestren la irracionalidad de los pensamientos anteriores y, guiado por el terapeuta, se instauran argumentos racionales que sean funcionales a la persona, es decir, que sean creíbles por ella y realistas a la situación que atraviesa. Finalmente, es necesario llevar estos argumentos a la práctica. La dificultad que aparece en esta fase es que el sujeto está tan habituado a pensar de un modo determinado, que sus argumentos irracionales aparecerán automáticamente. La clave es ser constante y, paulatinamente, adoptar de un modo permanente la nueva forma de pensamiento (Castanyer, 2006).

III.1.8.2 Nivel Motriz.

De acuerdo a Castanyer (2006), a nivel conductual o motriz se encuentra el “Entrenamiento en habilidades sociales”. La finalidad de esta técnica es que la persona poco asertiva logre presentar un comportamiento externo adecuado. Para esto, es necesario entrenar al sujeto en conductas posibles de ser exhibidas, las cuales deben ser acordes con la situación a la que se verá expuesto; este proceso se realiza en compañía de un terapeuta, quien propone alternativas conductuales y, generalmente, lo ayuda a ponerlas en práctica mediante técnicas de *role-playing*.

A diferencia de los postulados expresados en el nivel cognitivo, estos planteamientos se sustentan en la premisa de que al cambiar los actos, la persona también modifica sus actitudes y sentimientos; por lo que no es necesario abordar y elaborar los contenidos inconscientes que la desencadenan (Naranjo, 2008).

III.1.8.3 Nivel Emocional.

Castanyer (2006), señala que en este nivel se encuentran las técnicas de reducción de la ansiedad, cuya finalidad es que la persona poco asertiva logre, en situaciones que le provoquen ansiedad, realizar un trabajo autónomo para controlarla y así poder actuar de una manera más eficaz o adecuada.

En este punto, las técnicas más utilizadas son la relajación y la respiración. En el caso de la primera, la Técnica de Relajación Progresiva de Jacobson es de gran difusión y consiste en tensar y relajar distintos grupos de músculos; la finalidad es que la persona logre identificar qué partes de su cuerpo se ven más afectadas en situaciones de tensión o ansiedad y pueda trabajar en ellas (Castanyer, 2006).

Sobre la técnica de respiración, Castanyer (2006) indica que se encuentra ligada a la relajación, pudiendo ser vista como un medio para que el sujeto se relaje. Existen distintos tipos de técnicas, pero la Respiración abdominal es una de las más utilizadas y consiste en utilizar el diafragma como medio de movilización del aire que entra y sale del cuerpo.

Estas técnicas pueden utilizarse tanto de manera individual como en conjunto con otra, alternándolas durante de la sesión. La condición para ambas es contar con un espacio tranquilo, donde no existan interrupciones y que permita que el sujeto asuma posturas diversas (Castanyer, 2006).

III.1.9 Estado actual del concepto: Investigaciones.

Pese a que existen pocas investigaciones a nivel nacional sobre asertividad, el concepto ha despertado un interés creciente durante los últimos años. En la actualidad, es posible encontrar investigaciones que vinculan la asertividad con otras variables, dentro de las que destacan: Abuso de sustancias, trastornos de la conducta alimentaria, alcances psicológicos, sociales y rendimiento académico.

Por su parte, los autores Moral, Sirvent y Blanco, en el año 2011, realizaron un estudio sobre adicciones y déficit de asertividad, cuyo objetivo era analizar la relación existente entre las variables mencionadas. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionó una muestra de 328 pacientes que se encontraban en tratamiento en la Fundación Instituto Spiral, Oviedo, España. La muestra estaba compuesta por 199 hombres y 129 mujeres, de los cuales el 24,4% era alcohólico/a, el 18,9% cocainómano/a y alcohólico/a y el 11% era cocainómano/a y adicto/a a opiáceos. A la totalidad de encuestados se les aplicó la Escala de Asertividad (EA), adaptación española del Rathus Assertiveness Schedule, cuyos resultados demostraron la existencia de diferencias significativas ($p < .05$) por género, concentrándose en las subescalas Defensa de intereses, Evitación de enfrentamientos y Manifestación de opiniones, donde las mujeres adictas se mostraron menos asertivas que los hombres. De igual modo, se confirmó la presencia de severos déficits de asertividad en los pacientes dependientes afectivos.

El año 2006, las autoras Behar, Manzo y Casanova, evaluaron dentro de la población chilena, específicamente en Valparaíso, la relación existente entre asertividad y trastornos de la conducta alimentaria. De acuerdo a la perspectiva teórica planteada por las autoras, las personas que presentan problemas de la conducta alimentaria, también exhiben problemas de autonomía y de aceptación de las dificultades en la vida adulta, problemas interpersonales, introversión, inseguridad, dependencia, ansiedad social y falta de asertividad (Behar, Manzo y Casanova, 2006).

La muestra estuvo conformada por 198 estudiantes; se incluyó a alumnas que cursaban enseñanza media en un colegio particular y alumnas de primero y segundo año de una carrera universitaria. Se aplicó una entrevista estructurada confeccionada por las autoras y la versión traducida al español y validada del EAT-40 (Test de Actitudes Alimentarias) y el RAS (Escala de Asertividad de Rathus), la que fue respondida de manera voluntaria luego de aceptar las condiciones presentadas en el consentimiento informado.

Los resultados indican que la asertividad, medida a través del indicador RAS, se asocia de forma inversa con el EAT-40, es decir, a medida que aumenta la asertividad, disminuye el riesgo de presencia de trastornos en la conducta alimentaria. Apoyando lo expuesto anteriormente, las estudiantes que mostraron menores niveles de asertividad obtuvieron indicadores elevados de presencia de desordenes alimentarios en el EAT-40.

Los autores León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009), realizaron un estudio sobre habilidades sociales, cuya finalidad era cuantificar los niveles de asertividad y autoestima en estudiantes universitarios de Colombia. La muestra estuvo conformada por 153 estudiantes, pertenecientes a las carreras de Medicina, Psicología y Odontología. Los instrumentos utilizados fueron: Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), que divide a la asertividad en tres niveles: asertividad, no asertividad y asertividad indirecta, y los puntajes de estos niveles se clasifican en la categorías: alto, medio y bajo; y la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES). Los resultados indican que la dimensión de Asertividad Indirecta, definida como la inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos (León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2008), se encuentra en la categoría media, representando el 73% de la muestra. La dimensión de No Asertividad, entendida como la

inhabilidad del individuo para expresar sus deseos, opiniones y/o sentimientos (León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2008), se encuentra dentro de la categoría media, reflejando el 64% de la muestra. La dimensión asertividad general se encuentra dentro de la categoría media, lo que representa el 66% de la muestra. Por último, la correlación de Pearson entre la dimensión de Asertividad y Autoestima, fue de 0.25, lo que indica una correlación positiva, directamente proporcional de carácter lineal.

Las autoras Londoño y Valencia, en el año 2008, realizaron un estudio de corte cuantitativo, el cual buscó comprobar la existencia de relaciones entre las variables asertividad, resistencia a la presión del grupo y consumo de alcohol. La muestra estuvo conformada por 255 estudiantes, 111 mujeres y 142 hombres, cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 y 31 años, pertenecientes a dos universidades de la ciudad de Bogotá, Colombia. Para este estudio, las autoras utilizaron la Escala de Asertividad de Rathus, el Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo y el Test Audit para el Consumo de Alcohol. Los resultados mostraron que el 91,4% del total de la muestra, reconoció consumir alcohol (lo que corresponde a 233 estudiantes) y el 22% (56 estudiantes) se encontraba en un nivel de consumo riesgoso. Además, el 71,8% de la muestra (183 estudiantes), obtuvo puntajes bajos en el Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo. Respecto a la asertividad, se evidenció que el 69,8% presentó déficit en asertividad y sólo el 30,2% reportó un nivel moderado o alto en esta escala.

Los resultados del estudio no sólo evidencian la presencia de una asociación significativa entre las variables consumo de alcohol, asertividad y resistencia a la presión del grupo; también exponen que el grupo de jóvenes participantes en el estudio posee una baja resistencia a la presión del grupo, lo que es considerado un indicador de riesgo, especialmente por la edad de la muestra, donde buscan modelos a seguir e imitar; a lo que se suma el no tener desarrollados repertorios de conducta adecuados (o asertivos), pudiendo llevarlos a repetir patrones de interacción basados en la búsqueda de la aprobación social y repetir conductas riesgosas. (Londoño y Valencia, 2008)

El año 2008, en Lima, Perú, se realizó una investigación de tipo descriptivo-correlacional, la cual buscaba examinar las relaciones existentes entre las variables bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico. Este estudio fue llevado a

cabo por Velázquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki y Reynoso (2009). La muestra estuvo conformada por 1244 alumnos, de los cuales 551 eran de sexo masculino y 693 de sexo femenino, pertenecientes a facultades representativas de las diversas áreas de estudio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Para este estudio, se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (que mide relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida), la Escala de Asertividad de Rathus y Reportes de rendimiento académico. Como resultado, se determinó que la correlación existente entre las variables estudiadas era significativa, $p < 0.05$; además, se estableció la relación existente entre bienestar psicológico y asertividad, la cual estaba presente en ambos sexos. Finalmente, se determinó que la relación entre las variables en estudio era significativa en todas las facultades, excepto en la de Ingeniería Industrial donde asertividad y rendimiento académico no se relacionaban de manera significativa.

III.2 Antecedentes empíricos.

La promoción de relaciones interpersonales adecuadas, es un tema que se viene desarrollando transversalmente en los diversos contextos políticos, educacionales y sociales del país, desde el inicio de la democracia hasta nuestros días. Esta temática es abordada con variados objetivos, por ejemplo, en el caso de la educación, rescatar la importancia del clima emocional en el proceso de enseñanza/aprendizaje, enfatizando los efectos que tiene la relación entre pares y entre profesor/alumno. En el ámbito social, se aborda el respeto por lo Derechos Humanos, promoviendo el sentido ético y respeto interpersonal e individual (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2004). En el contexto de salud, el buen trato también es considerado como un eje principal en la atención pública y privada, al momento de brindar una atención digna y de calidad (Ministerio de Salud (MINSAL), 2007; en Muñoz y Lucero, 2007).

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) (2006), dentro de la atención brindada a niños y jóvenes vulnerados socialmente, ha incluido diversos programas que fomentan el buen trato, el respeto interpersonal y la aceptación de la diversidad, desarrollando una serie de capacitaciones (consistentes en talleres) en hogares de menores, escuelas,

colegios y consultorios a nivel país, fomentando el desarrollo de habilidades interpersonales, donde destacan: asertividad, comunicación y expresión emocional, entre otros, cuya finalidad es disminuir las instancias de violencia escolar y social, promoviendo una calidad de vida más sana y constructiva para la sociedad Chilena, al fomentar instancias de respeto mutuo, empatía, confianza en las propias capacidades y relaciones más auténticas.

Las políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de las relaciones personales, el respeto por los Derechos Humanos y el desarrollo personal en armonía, tienen como parámetros principales a diversos organismos internacionales. Es por ello que, el 3 de octubre del año 2002, se emite el primer informe sobre violencia y salud en la población mundial, el que entrega datos cuantitativos sobre la agresividad en las relaciones sociales, especialmente durante la juventud; considerando que cada año más de 1,6 millones de personas en todo el mundo pierde la vida producto de acciones violentas (Organización Mundial de Salud (OMS), 2002).

De acuerdo a la OMS (2002), un promedio de 565 niños, adolescentes y adultos jóvenes, con edades entre 10 y 29 años, mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal, encontrándose las tasas más altas en América Latina. Estos índices de agresividad, se contradicen con la Proclamación Universal de los Derechos Humanos acordada en la asamblea general de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, los cuales fueron planteados como un ideal común, donde los pueblos y naciones deben esforzarse para que, tanto los individuos como las instituciones, promuevan el respeto a estos derechos y libertades, empleando la educación como principal herramienta. Es por esto, que existen algunos artículos de esta declaración que apuntan directamente a establecer y mantener relaciones interpersonales sanas. Uno de ellos es el artículo 5º, el cual protege a las personas de acciones que atenten contra su dignidad, ya sea mediante torturas, tratos crueles o degradantes. Mientras que el artículo 19º, resguarda la libertad de expresión y de sostener opiniones propias, además de no ser molestado, castigado o ridiculizado por difundirla (Secretaría del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2010). Ambos artículos rescatan elementos centrales de la asertividad, como la libertad de expresión y el respeto por los derechos personales y del otro.

Incorporando el elemento Asertividad a la variable comunicación, Noemí (2009), pone énfasis en la importancia que esta tiene en las interacciones grupales, ya que constituye una habilidad o destreza de gran utilidad a la hora de emitir opiniones y en los procesos de influencia grupal. Noemí (2009), realizó un estudio en Mar del Plata, Argentina, en el que analizó la relación entre asertividad y comunicación, en población universitaria. La muestra se compuso de 90 estudiantes y los resultados obtenidos demostraron la existencia de una asociación entre la centralidad de la comunicación y la asertividad del discurso, de modo que, quien monopoliza la discusión o posee un discurso más asertivo, es visualizado como el sujeto más influyente al interior del grupo.

No obstante, la comunicación no es la única área donde la asertividad juega un rol importante. La OMS (2002) señala que el consumo y la dependencia de sustancias es un problema importante para los individuos y las sociedades en todo el mundo. El Informe sobre la Salud en el Mundo (2002), indicó que el 8,9% del total de la tasa de morbilidad mundial, se debe al consumo de sustancias psicoactivas; además, este informe reveló que, en el año 2000, el tabaco supuso un 4,1% de la carga de morbilidad, el alcohol un 4%, y las drogas ilícitas un 0,8% (OMS 2002). La asociación entre el consumo de sustancias y la asertividad, según Esparza y Pillón (2004), se encuentra en el deseo de ser aceptado y pertenecer a un grupo, lo cual es de gran relevancia durante la adolescencia, siendo un factor de riesgo frente al consumo y posterior abuso de sustancias psicoactivas. Este riesgo aumenta si la persona no cuenta con habilidades personales para manejar las presiones que, explícita o implícitamente, tienen los grupos en sus integrantes, lo que los lleva a realizar acciones con las que no se sienten cómodos y asumirlas como deseos personales. Es por esto que, Esparza y Pillón (2004), concluyeron que una manera de evitar el consumo de drogas, es proporcionar conocimiento, práctica y retroalimentación acerca de conductas enfocadas a resistir la presión social para consumir drogas, además de entrenar en habilidades de vida, como la asertividad.

A nivel nacional, el foco de interés está puesto en los problemas de convivencia generados por carencias a nivel asertivo. El 10 de agosto de 2010, los Senadores Chadwick, Allamand y Cantero, ingresaron un Proyecto de Ley que busca la regulación de los problemas de convivencia escolar, además de establecer sanciones para los colegios

que no hayan actuado con el rigor y la premura necesaria al momento de evitar estos conflictos (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010).

Las investigaciones sobre asertividad en nuestro país, según MINEDUC (2004), se han visto favorecidas por las políticas de mejoramiento de las relaciones interpersonales y de salud mental sobre el mismo tema. Sin embargo, no existe una cantidad significativa de investigaciones que lo aborden.

III.3 Marco Epistemológico:

La importancia de las investigaciones científicas radica en su utilidad al otorgar conocimientos “válidos” sobre las temáticas que abarcan. De acuerdo con Ruiz (2004), esto se debe a la rigurosidad de su metodología, la cual busca evitar todo tipo de imprecisiones.

La presente investigación, se enmarca dentro de las ciencias fácticas, las cuales necesitan más que la racionalización para probar sus resultados, incluyendo la observación y/o el experimento; además de dar la posibilidad de perfeccionar constantemente los conocimientos que se obtengan con investigaciones posteriores (Bunge, 2005). En primer lugar, debido a que los fenómenos estudiados son de tipo “extracientífico”, es decir, se incluyen sucesos y/o procesos, los cuales, en el caso de esta investigación, se dan principalmente a nivel cognitivo y emocional. Además, es necesaria la medición de la percepción que se tiene de la variable, la cual tiene efectos a nivel concreto en el comportamiento de los individuos. Finalmente, los resultados obtenidos mediante la experiencia en la que se adentra quien investiga, no aseguran la obtención de la verdad, sino que son aproximaciones al conocimiento sobre dicho fenómeno, contenidos probables cuya naturaleza es perfectible gracias a investigaciones futuras sobre el mismo tema (Bunge, 2005).

Hecha esta distinción, es necesario clasificar la investigación dentro del paradigma Neopositivista.

De acuerdo a Pourtois y Desmet (1992), el neopositivismo considera que el mundo está compuesto por la totalidad de los hechos, esto implica que para comprender de mejor manera un fenómeno, es necesario estudiar los distintos elementos que lo componen como un conjunto interrelacionado, evitando considerar cada uno por separado; denominando a esta dinámica como “procesamiento de cuadros de hechos”, los cuales entregan una representación del mundo real. Frente a esto, Bunge (2005), plantea la problemática positivista de reducir los fenómenos estudiados a aquellos que pueden ser comprobados usando un razonamiento lógico o matemático; lo que limita la cantidad existente de temáticas de investigación y hace que se pierdan ciertos componentes que permiten una aproximación más cercana al objeto de estudio. Siguiendo los planteamientos de Bunge (2005), pese a que en la presente investigación los datos son transformados en números para facilitar su posterior medición y categorización, la temática investigada cuenta con un componente subjetivo, el que se encuentra a nivel cognitivo, imposibilitando un abordaje total del fenómeno, lo que hace que el paradigma neopositivista sea apropiado para su estudio.

Otra característica del paradigma neopositivista, es el uso de un lenguaje científico claro y preciso, que refleja el hecho estudiado de la manera más completa posible; además de evitar ambigüedades (Ruiz, 2004). Pourtois y Desmet (1992), llamaron a este lenguaje “fiscalismo”; y tiene como particularidad la pretensión de ser un lenguaje universal, característica que permite aumentar la objetividad de la investigación, al ser un código independiente a quien investiga. La implicancia central de poseer un lenguaje compartido está dada por la posibilidad de comprender de mejor manera los resultados de los estudios, al emplearse terminología entendible por toda la comunidad científica; además de dar claridad al proceso seguido en la investigación, lo que permite replicarla posteriormente.

Los neopositivistas reconocen las limitaciones humanas al momento de acceder al conocimiento, o relativismo científicista. La importancia de este enunciado radica en que se reconoce la naturaleza mediadora del investigador en la realidad estudiada, ya no es sólo un ente externo y completamente ajeno a lo investigado (Chalmers, 2000). Por esto, se considera que el conocimiento es perfectible, en el sentido que nunca se puede captar lo estudiado de manera completa o perfecta (Ruiz, 2004; Bunge, 2005). En la presente

investigación, el relativismo científicista cobra gran importancia, principalmente debido a que lo que se pretende medir, “asertividad”, es un fenómeno imposible de controlar y apreciar en su totalidad de manera concreta; por lo que sólo se espera conocer la percepción que los adolescentes tienen de ésta en el momento de la evaluación.

De acuerdo a Pourtois y Desmet (1992), el investigador positivista era totalmente ajeno a lo estudiado y debía despojarse por completo de su subjetividad, cumpliendo así el requisito de neutralidad. En el paradigma neopositivista, la objetividad es vista como un ideal mediante el cual se busca una aproximación lo más cercana posible al objeto estudiado, el cual no puede ser reproducido de manera completa, por lo que el conocimiento obtenido a partir de los datos es factible de ser perfeccionado mediante investigaciones sucesivas (Bunge, 2005). Desde esta perspectiva, tanto el instrumento creado como los resultados obtenidos no se encuentran completamente finalizados, pudiendo corregirse y/o complementarse a futuro, lo que aumenta la riqueza y alcances de las investigaciones al incluir distintas perspectivas sobre una misma temática, las cuales incorporan algunos elementos personales de los/as investigadores/as, como el modo de abordar la/s variable/s, el tipo de trabajo realizado o la selección de la población de estudio, entre otros.

IV. Diseño Metodológico.

IV.1 Metodología.

La metodología empleada en la investigación es de corte cuantitativo. Para dicho proceso, y basándose en los postulados de Hernández (2006), la temática a investigar se ha generado a partir de un problema de estudio, el que se sustenta en la teoría existente.

Otro elemento a considerar, es que los datos se buscan en base a una realidad medible; si bien la asertividad es un concepto abstracto, puede ser cuantificada utilizando el instrumento apropiado. Para llevar a cabo el análisis de los datos, éstos son incluidos

dentro de una categoría, para luego asignarles un valor numérico y realizar los distintos análisis estadísticos pertinentes y, finalmente, generalizar los resultados obtenidos (Hernández, 2006).

El diseño en una investigación, según Hernández (2006), incluye los procedimientos que se llevarán a cabo para obtener información y, a su vez, para responder a los objetivos o a la/s pregunta/s de investigación, contando con propósitos explícitos e implícitos. De acuerdo a Kerlinger (1994), los elementos explícitos otorgan el plan y la estructura al desarrollo del estudio; mientras que el propósito implícito, es asignar restricciones controladas a las observaciones que se realicen sobre elementos naturales. En este estudio, el grado de control y manipulación de la variable es parcial, debido a que sólo se mide la percepción que la muestra posee de la asertividad, la selección de la muestra se realizó de manera probabilística o selección al azar (Hernández, 2006) y la recolección de los datos se llevó a cabo de manera transaccional, es decir, en un momento y tiempo único (Hernández, 2006); por lo tanto, el diseño empleado en la presente investigación es cuasiexperimental.

El tipo de la investigación es Exploratorio-Descriptivo, debido a la cantidad reducida de estudios existentes sobre el tema en el contexto nacional, lo que hace que sea necesario realizar un acercamiento teórico-práctico. Posteriormente, se recolectan los datos mediante un cuestionario y se analizan los resultados estadísticamente (Hernández, 2006).

IV.2 Variables

IV.2.1 Definición teórica.

En esta investigación la asertividad será entendida como: La capacidad de los sujetos para expresar, durante situaciones de interacción social, sus propias opiniones y emociones de manera autónoma, oportuna y sin experimentar ansiedad (De la Plaza, 2008); siendo capaz de hacer valer los derechos personales y respetar aquellos de la persona con quien interactúa (García y Magaz, 1994).

IV.2.2 Definición operacional.

Para medir la variable asertividad, la cual es entendida como: la capacidad de decir lo que se piensa, expresar lo que se siente, defender los derechos propios y respetar los derechos de los/as otros/as, dimensiones planteadas por Lazarus (1973 citado en Caballo 1983) y Lorr y cols. (1979; 1980; 1981 citado en Caballo, 1983) las cuales se encuentran implícitas en la definición conceptual; se elaboró una escala Likert autoaplicada, compuesta por 35 afirmaciones con cinco opciones de respuesta, las que pueden ser utilizadas para predecir el comportamiento futuro del sujeto (Hernández, 2006).

IV.3 Población/Muestra.

La población escogida para la investigación se conformó por alumnos de octavo año básico, pertenecientes a colegios municipalizados de la Provincia de Ñuble, contando con un total de 4742 estudiantes matriculados durante el año 2009 (MINEDUC, 2010).

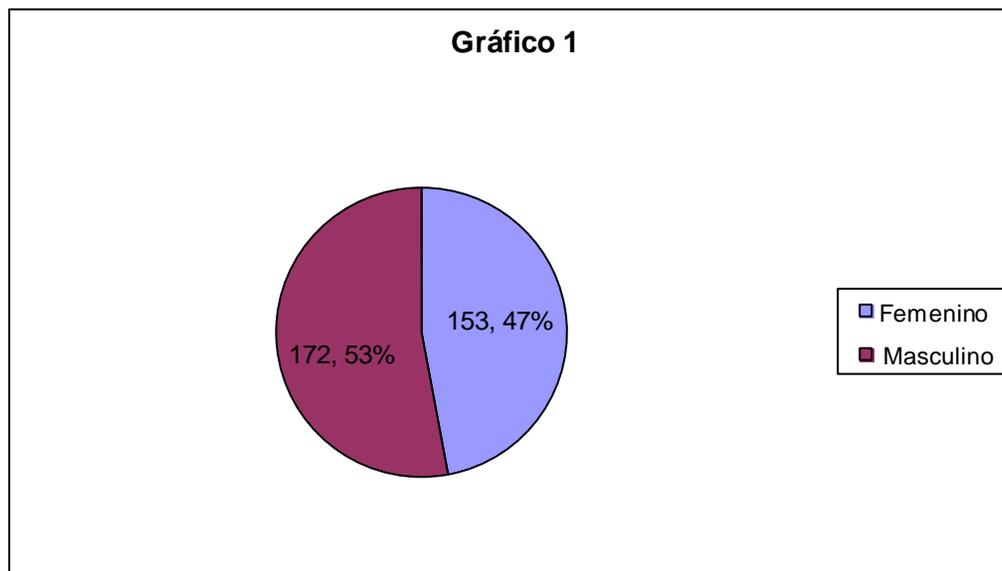
El motivo de escoger el contexto escolar para estudiar la asertividad, encuentra sus fundamentos en la labor socializadora que posee, ocupando el segundo lugar de importancia en dicho proceso (el primero es la familia); esta idea es compartida por Villarroel y Sánchez (2002), quienes generalizan los esquemas de comportamiento aprendidos en el colegio, a todos los contextos en que el niño se desenvuelve. Además, de acuerdo a los planteamientos de Garaigordobil (2001), la conducta asertiva ya se encuentra presente en la adolescencia, siendo factible su medición en alumnos de octavo año básico, debido a que la edad mínima en ese curso es de doce años, la cual, teóricamente, es considerada como el inicio de la adolescencia (Piaget, 2001).

La cantidad total de muestra es de 134 personas, en donde el error máximo aceptable es del 5%, el porcentaje estimado de la muestra es de 10% y el nivel de confianza de 95%. (STAT v.2), no obstante, y para asegurar la representatividad de los datos se aumentó la muestra a un total de 325 sujetos.

La elección de la muestra fue de tipo aleatorio simple, así cada octavo básico tuvo la misma posibilidad de ser elegido para conformar el total de la muestra. Este proceso, se realizó mediante el uso de una tómbola.

IV.3.1 Representación muestra total.

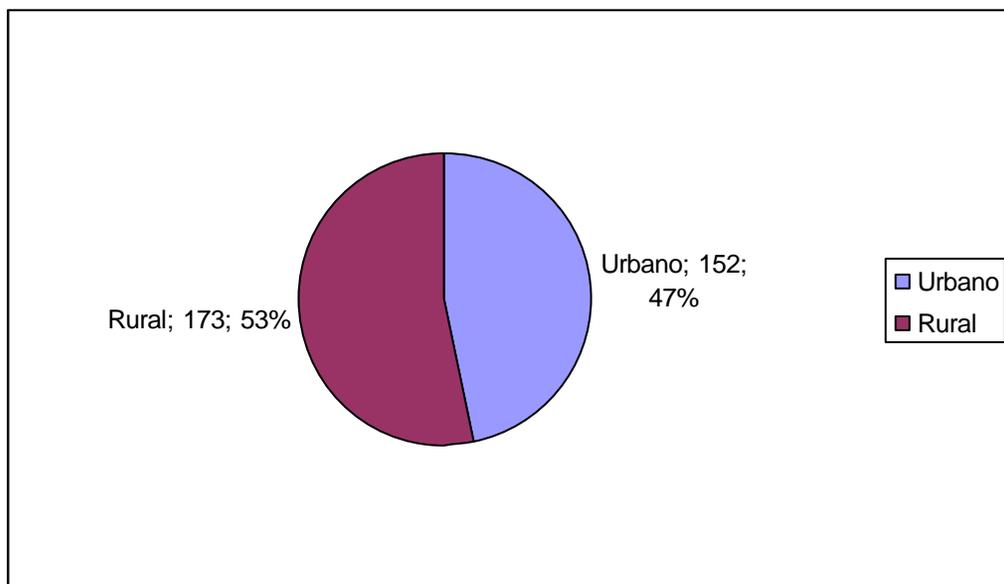
La muestra total, analizada mediante el programa estadístico SPSS. V.15, está compuesta por un total de 325 sujetos; 153 de los ellas son de sexo femenino, correspondiente al 47,1% del total de la muestra. Mientras que 172 sujetos son de sexo masculino, lo que refleja el 52,9% del total de la muestra (Gráfico 1).



IV.3.2 Representación muestra por lugar de procedencia

En el gráfico 2, se contextualiza la muestra según su lugar de procedencia, el cual es dividido en urbano y rural.

Gráfico 2



173 de los alumnos encuestados, correspondiente al 53% de la muestra, se encuentran dentro del contexto rural. Dentro del contexto urbano, se encuestó a 152 alumnos, lo que representa al 47% del total de la muestra.

IV.4 Técnicas de Recolección de Información.

Para la recolección de la información, se utilizó un cuestionario autoadministrado. Este consiste en una escala Likert de 5 puntas y está constituido por 35 ítems, los cuales fueron obtenidos mediante la reducción factorial, realizada luego de la prueba piloto del instrumento. La finalidad del cuestionario, es cuantificar los niveles de la asertividad; al tratarse un proceso interno, los datos reflejan la percepción que el individuo tiene respecto a la variable.

Las escalas Likert, presentan la externalización de los juicios o afirmaciones de una persona o grupo. En ellos, el sujeto debe escoger una de las opciones de respuesta que se presentan para cada afirmación, las cuales van desde un polo desfavorable o negativo

a uno favorable o positivo, lo que determina el valor numérico que se le asigna a cada ítem. Como resultado, es posible conocer la actitud que la persona tiene frente a lo que se está midiendo y, así, inferir aspectos de su comportamiento (Hernández, 2006).

IV.5 Procedimiento de recolección.

La primera actividad realizada fue el contacto con los colegios y la entrega de la carta informativa sobre la investigación. Se logró acceder a 9 colegios en total, de los cuales 5 se encuentran dentro de un contexto rural y 4 en el contexto urbano. Posteriormente, se procedió a entregar los consentimientos informados para los apoderados y para los/as alumnos/as.

Al tener los permisos respectivos, se procedió a recolectar los datos:

- 1) Se realizó la presentación de la investigación al curso con la finalidad de aclarar dudas.
- 2) Se hizo entrega de los cuestionarios, y se leyeron las instrucciones básicas.
- 3) Se desarrolló el cuestionario autoaplicado.

Una vez recolectados los datos estos fueron tabulados, para lo cual se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

IV.6 Instrumento.

Acudiendo a la teoría existente sobre asertividad y poniendo énfasis en las definiciones propuestas por Lazarus (1973 en Caballo, 1983) y Lorr y cols. (1979; 1980; 1981 en Caballo, 1983): Decir lo que se piensa, expresar lo que se siente, defender los derechos personales en el momento oportuno y respetar los derechos de los/as otros/as; se procedió a la creación de una batería de preguntas, las cuales fueron aprobadas por la docente experta en el tema, concluyendo en un instrumento denominado “Escala de

evaluación de asertividad” (Anexo 1); compuesto por 46 ítems, cuya finalidad es medir la percepción que posee el/la alumno/a de su capacidad para responder asertivamente en una situación de interacción social hipotética. Las afirmaciones se plantean en positivo y negativo, con un escalamiento Likert de 5 puntas, estas son: Nunca (N), Casi Nunca (CN), A Veces (AV), Casi Siempre (CS) y Siempre (S).

Luego de realizar una prueba piloto, aplicada a una muestra de 61 alumnos pertenecientes a octavo año básico de un colegio municipalizado de Chillán, se obtuvieron valores aceptables en la fiabilidad y comunalidades (Ver Anexos 2 y 3); sin embargo, en la matriz de componentes se aprecia la presencia de trece factores y, uno ellos, no satura en ningún ítem (Ver Anexo 4).

Siguiendo los criterios estadísticos de validación, se procedió a realizar la eliminación de los ítems que poseían menor valor en las comunalidades. Como resultado, se obtuvo un cuestionario que consta de 35 afirmaciones (Ver Anexo 5), a las cuales se les asignó un valor numérico, con el cual se desarrolló el posterior análisis estadístico (Hernández, 2006).

IV.7 Análisis de datos propuesto.

Los datos obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios fueron analizados con el programa estadístico SPSS. V. 15. Este procedimiento se desarrolló a partir de la creación de una matriz de datos, la cual contiene las respuestas de todos los participantes ordenadas por factor.

Objetivo específico 1: Para llevar a cabo este objetivo, se analizaron los datos correspondientes a la validación del instrumento, para lo cual se utilizaron estadísticos de fiabilidad (alfa de Cronbach), análisis y reducción de componentes, con lo que se pudo determinar el número de factores y la correlación existente entre los ítems.

Objetivo específico 2: Para concretar este objetivo, se realizó el análisis de la muestra final con la cual se concluyeron los objetivos de investigación. Para esto, se llevó a cabo la diagramación de las variables sexo y edad, lo que se plasmó en gráficos circulares que presentan de manera clara y precisa los resultados obtenidos. Además, se realizó el análisis descriptivo (distribución de frecuencias), el que sistematiza y ordena la información encontrada en el proceso investigativo (Kerlinger y Lee, 2002), para culminar calculando la Medidas de Tendencia Central, es decir, los estadísticos de Media, Mediana y Moda, además del Análisis de Variabilidad con su respectiva interpretación.

IV.8 Criterios de Calidad.

En metodología cuantitativa existen distintos criterios de calidad, los cuales tienen como objetivo resguardar las exigencias necesarias para que la investigación tenga sustento teórico y práctico. Estos son: Confiabilidad, Validez y Objetividad.

IV.8.1 Confiabilidad.

La confiabilidad de un instrumento permite asegurar y determinar que los datos y las posteriores mediciones sean seguras, por lo tanto, una investigación científica resguarda la credibilidad de sus resultados con este criterio de calidad. Sin embargo, hay que considerar la existencia de un margen de error (Kerlinger, 1994).

Para Hernández (2006) la confiabilidad se refiere “al grado en que la repetición de un instrumento a los mismos sujetos entrega resultados iguales”. También se puede definir como qué tan exacto y preciso es un instrumento de medición (Kerlinger, 1994).

La consistencia interna se midió a través del Alfa de Cronbach, el cual se presenta con valores entre 0 a 1 (entendiendo “0” como ausencia de correlación y “1” como correlación perfecta entre los ítem), según Campo-Arias y Oviedo (2008) la consistencia interna se considera aceptable cuando se encuentra entre 0,70 y 0,90.

La confiabilidad entregada por el análisis estadístico, entregó un Alfa de Cronbach de 0.83 para la variable asertividad. Esto se logró determinar mediante la aplicación del instrumento a la muestra piloto, por lo tanto el cuestionario presenta consistencia interna (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

IV.8.2 Validez.

Hernández (2006) señala que la validez se refiere a que el instrumento mida la variable que pretende medir. Para Kerlinger (1994), el énfasis está puesto en qué se está midiendo y grafica su postulado con una pregunta: ¿Se está midiendo lo que se piensa que se está midiendo?

Para Kerlinger (1994), existen distintos tipos de validez, en esta investigación se utilizaron los siguientes:

IV.8.2.1 Validez de contenido.

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja o representa un dominio específico de contenido de lo que se mide (Bohrnstedt, 1976, en Ochoa, 1998).

El instrumento debe representar los ítems de la variable a estudiar. Esto debido a que la variable estudiada existe en la teoría, por lo tanto se trata de comprobar que exista en la realidad estudiada (Kerlinger y Lee, 2002).

IV.8.2.2 Validez de constructo.

La validez de constructo, según Hernández (2006), es la más importante desde una mirada científica, ya que indica el éxito con que un instrumento mide el concepto estudiado, el que se encuentra respaldado por la teoría existente. Este tipo de validez se

logró resguardar a través del análisis factorial de los datos (Kerlinger y Lee, 2002) y la comparación realizada entre la teoría presentada y los nombres de los factores obtenidos de la muestra, mediante la creación de una definición empírica de asertividad.

IV.8.3 Objetividad.

Se refiere a cuán permeable es un instrumento de medición de los sesgos y tendencias de quienes lo administran e interpretan (Hernández, 2006).

Para realizar el resguardo de este criterio de calidad, Hernández (2006), menciona que se debe entregar información clara y precisa sobre la administración del instrumento, tanto para quien lo administra como para quien lo responde. Así como el resguardo en el análisis estadístico y la posterior interpretación de los datos, para lo cual se utilizó el programa estadístico SPSS. V.15.0.

IV.9 Aspectos éticos.

El resguardo de los aspectos éticos dentro de la investigación se dividió en dos etapas, la de acceso a la muestra y la de aplicación del instrumento:

Respecto al acceso a la muestra, se envió una carta a los/as Directores/as de los recintos educativos (Ver Anexo 6) y, durante el primer contacto personal con éstos, se hizo explícito que, en el caso de solicitar los resultados, sólo podrán ser entregados de manera general, sin individualizar a los participantes, para resguardar la confidencialidad de éstos (Franca-Tarragó, 2001).

Como los integrantes de la muestra son menores de edad, era necesario contar con la autorización de los adultos responsables (Ver Anexo 7), la que fue obtenida mediante un consentimiento informado, el que se entregó a los alumnos en el colegio.

En la segunda etapa, de aplicación del instrumento, se resguardaron los principios de autonomía y beneficencia.

Sobre el primer principio mencionado, una vez obtenida la autorización por parte de los apoderados, se recordó a los alumnos que su participación en la investigación no era obligatoria y que tampoco traería una sanción por parte del colegio; esto con la finalidad de resguardar la participación voluntaria (Franca-Tarragó, 2001).

En relación al principio de beneficencia, es decir, la evitación de cualquier daño que la investigación pueda producir en los sujetos participantes; Franca-Tarragó (2001) señala que se debe trabajar en base a un riesgo mínimo, el cual está consignado y atendido de acuerdo a un grado inferior de ansiedad causada por el instrumento, lo que se consiguió al no incorporar el nombre del alumno en la evaluación y generar espacios para aclarar las dudas que pudieran surgir al momento de responder el cuestionario.

V. Resultados.

V.1 Objetivo: Crear y validar un instrumento que mida la percepción de Asertividad que poseen los alumnos de octavo básico.

Considerando las dimensiones propuestas por Lorr y cols. (1979; 1980 y 1981 citado en Caballo 1983) y Lazarus (1973, citado en Caballo, 1983): decir lo que se piensa; expresar lo que se siente; defender los derechos personales en el momento oportuno y respetar los derechos de los demás; se creó un cuestionario, cuyo objetivo fue evaluar la percepción de asertividad que poseen los/as alumnos/as de octavo año básico de escuelas municipalizadas de la provincia. Luego de la aplicación de una prueba piloto, se obtuvo un instrumento autoaplicado, compuesto por 35 afirmaciones, cuyos valores obtenidos a partir del análisis estadístico se presentan a continuación:

El Alfa de Cronbach obtenido, 0,83 (Tabla 5), indica que el instrumento construido para evaluar asertividad es confiable, es decir, su aplicación reiterada a sujetos pertenecientes al contexto donde se realizó la validación, generará resultados similares, siendo factible su aplicación en la población estudiada (Hernández, 2006).

Tabla 1: Análisis de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,837	35

En las comunalidades obtenidas luego de realizar la reducción de afirmaciones (tabla 6), es posible visualizar el grado de correlación existente entre los distintos ítems que componen los factores, donde el valor más bajo presenta una correlación baja con tendencia a media (0,45) y el más alto presenta una correlación media con tendencia a considerable (0,69). De acuerdo a Campo-Arias y Oviedo (2008), valores sobre 0,3 son significativos.

Tabla 2: Comunalidades

	Inicial	Extracción
P1	1,000	,550
P2	1,000	,662
P3	1,000	,514
P4	1,000	,677
P5	1,000	,519
P6	1,000	,571
P7	1,000	,512
P8	1,000	,546
P9	1,000	,472
P10	1,000	,538
P11	1,000	,468
P12	1,000	,526

P13	1,000	,562
P14	1,000	,553
P15	1,000	,564
P16	1,000	,566
P17	1,000	,537
P18	1,000	,535
P19	1,000	,491
P20	1,000	,552
P21	1,000	,490
P22	1,000	,692
P23	1,000	,656
P24	1,000	,632
P25	1,000	,656
P26	1,000	,472
P27	1,000	,591
P28	1,000	,500
P29	1,000	,535
P30	1,000	,518
P31	1,000	,588
P32	1,000	,563
P33	1,000	,572
P34	1,000	,465
P35	1,000	,573

Como se aprecia en la tabla 7, el instrumento explica el 81% de la variable estudiada lo cual es estadísticamente significativo, debido a que mientras más lejano a cero sea su valor, mayor es su peso (Gardner, 2003). Donde el primer factor explica el 13,38% de la varianza. El segundo factor explica el 10,04% de la varianza. El tercer factor explica el 8.64% de la varianza. El cuarto factor explica el 7,81% de la varianza. El quinto factor explica el 7,48% de la varianza. El sexto factor explica el 7,35 % de la varianza. El séptimo factor explica el 7.22 % de la varianza. El octavo factor explica el 7.11 % de la varianza. El noveno factor explica el 6.67% de la varianza. Y el décimo factor explica el 5.61% de la varianza.

Tabla 3: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,820	22,342	22,342	7,820	22,342	22,342	4,683	13,380	13,380
2	4,355	12,444	34,786	4,355	12,444	34,786	3,515	10,044	23,424
3	3,337	9,535	44,321	3,337	9,535	44,321	3,026	8,645	32,069
4	2,915	8,329	52,651	2,915	8,329	52,651	2,734	7,811	39,880
5	2,388	6,823	59,474	2,388	6,823	59,474	2,618	7,480	47,361
6	2,136	6,103	65,576	2,136	6,103	65,576	2,573	7,350	54,711
7	1,785	5,099	70,675	1,785	5,099	70,675	2,530	7,228	61,938
8	1,400	4,000	74,676	1,400	4,000	74,676	2,491	7,118	69,056
9	1,246	3,560	78,235	1,246	3,560	78,235	2,336	6,676	75,732
10	1,089	3,110	81,346	1,089	3,110	81,346	1,965	5,614	81,346
11	,987	2,819	84,165						
12	,894	2,554	86,719						
13	,778	2,222	88,941						
14	,643	1,838	90,780						
15	,597	1,705	92,485						
16	,477	1,363	93,848						
17	,366	1,046	94,894						
18	,355	1,014	95,907						
19	,295	,843	96,750						
20	,249	,712	97,462						
21	,216	,619	98,080						
22	,184	,527	98,607						
23	,161	,459	99,066						
24	,120	,342	99,408						
25	,095	,272	99,680						
26	,057	,162	99,842						
27	,028	,081	99,923						
28	,017	,049	99,972						
29	,006	,016	99,989						
30	,004	,011	100,000						
31	2,11E-016	6,04E-016	100,000						
32	1,00E-016	2,87E-016	100,000						
33	-1,31E-016	-3,75E-016	100,000						
34	-2,95E-016	-8,43E-016	100,000						
35	-9,68E-016	-2,77E-015	100,000						

En la tabla 4 se aprecia la Matriz de Componentes, en la cual se exponen los factores que conforman la variable estudiada y los ítems que se encuentran asociados a cada uno de ellos.

Tabla 4: Matriz de componentes rotados

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P1	,080	,060	,241	,246	-,013	,467	,080	,416	,118	,103
P2	,007	-,092	,584	,297	-,049	-,025	,106	,082	,450	-,025
P3	,243	,373	,303	-,013	-,136	,144	,390	-,159	,082	,010
P4	,019	,075	,735	,007	,008	,175	,115	,063	-,210	,198
P5	,093	,572	,208	,064	-,232	,068	-,216	,066	,101	-,124
P6	,295	,098	,051	,043	,022	,223	,062	,179	,618	-,040
P7	,488	,193	,316	,068	,164	-,074	-,241	,102	,141	-,109
P8	,382	,129	,149	-,039	-,048	,094	,134	,513	,085	-,244
P9	,147	-,065	-,215	,047	,317	-,148	,393	-,233	-,203	-,160
P10	,653	-,101	,012	-,031	,099	-,100	,189	,155	-,018	,142
P11	,350	-,100	,283	-,003	,273	,078	,175	,165	,319	,123
P12	,401	-,022	,125	,229	,358	,013	,301	,000	-,251	-,120
P13	,152	-,271	,253	,104	,117	,399	,003	,082	-,456	,058
P14	,021	,680	-,077	-,146	,080	,043	,137	,074	,031	,171
P15	-,136	,646	-,055	,098	,159	-,263	-,115	,016	-,056	,063
P16	-,027	,020	,049	-,022	,104	-,113	-,026	,728	,054	,066
P17	,184	-,214	,103	,391	-,141	,057	,289	,370	,036	,220
P18	,287	,186	,040	,204	,070	-,102	,512	,228	-,033	-,209
P19	,117	-,080	,626	,173	,081	,006	-,004	,095	,105	-,152
P20	,067	,693	-,109	-,078	-,038	-,143	,156	-,029	,043	-,019
P21	,552	-,198	,089	-,001	,336	-,019	,060	,087	,109	,045
P22	,078	-,002	,144	,095	,792	,050	,139	-,017	-,083	-,012
P23	,076	,051	-,064	,070	,786	-,014	,046	,087	,071	,073
P24	,206	,171	,012	-,015	,059	-,117	-,030	,059	-,033	,733
P25	,080	,018	,160	,023	,317	,054	,684	,075	,190	,101
P26	-,001	-,010	-,041	,184	-,094	,605	,008	-,123	,062	-,205
P27	,132	-,192	,265	-,050	,227	,613	-,116	,051	,139	-,037
P28	,274	,226	,148	-,014	,053	-,477	-,069	,085	,148	-,297
P29	,178	-,012	-,091	,562	,231	,089	,132	,225	,072	-,209
P30	,205	-,260	,402	,457	,086	,046	,029	,012	-,166	,000
P31	-,091	-,176	,301	,656	-,013	-,039	,099	-,014	,065	,107
P32	,042	,191	,066	,685	,098	,162	-,059	-,098	-,049	-,033
P33	,678	,174	-,096	,149	-,035	,209	,039	,035	-,049	,035
P34	,226	-,257	,047	,381	,023	,158	-,045	-,074	,227	,340
P35	,631	,042	,140	,115	-,056	,009	,129	-,231	,200	,163

En la matriz de componentes rotados (tabla 8), es posible identificar la presencia de 10 factores surgidos en la validación, estos son:

FACTOR 1	9- No me gusta cuando otra persona cambia de opinión.	Nombre Factor: Involucramiento Afectivo
	12- Pienso que pedir ayuda me hace una persona débil.	
	22- Cuando siento miedo, busco estar solo/a para que nadie lo note.	
	23- Me incomoda que los/as demás se den cuenta cuando estoy triste.	
	25- Me da miedo que se burlen si expreso afecto.	
	29- Me es fácil hacer amigos/as.	

Cuatro de ellas presentan una correlación media con tendencia a considerable (0,62; 0,63; 0,65 y 0,69, preguntas 12, 29, 9 y 25 respectivamente) y los dos restantes poseen una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (0,79 y 0,85, preguntas 23 y 22 respectivamente). El nombre de este factor surge a partir de los ítems que lo componen, los cuales apuntan al manejo, expresión y vivencia afectiva.

FACTOR 2	5- Cuando me dicen que estoy equivocado/a, cambio inmediatamente mi punto de vista.	Nombre Factor: Valoración de las propias habilidades
	6- Si mi opinión es distinta a la que tiene la mayoría del curso, prefiero no decirla.	
	7- Si el resto piensa diferente a mí, creo que estoy equivocado/a.	
	11- Me avergonzaría si mis creencias sobre un tema fueran distintas a las de mis compañeros/as.	
	26- Puedo demostrarle cariño a un amigo/a	
	33- Cuando inicio un diálogo, espero que se acabe pronto.	

Dos de ellas poseen una correlación débil con tendencia media (0,34 y 0,47, preguntas 11 y 33 respectivamente), otros dos ítems poseen una correlación media con tendencia considerable (0,61 y 0,66, preguntas 5 y 6 respectivamente) y dos preguntas poseen una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (0.77 y 0.80, preguntas 26 y 7 respectivamente). Los ítems que componen este factor, tienen en común la autoafirmación que la persona hace de sus propias habilidades, lo que determina el nombre que se le asignó.

FACTOR 3	10- Me molesta que piensen distinto a mí.	Nombre Factor: Comodidad en la interacción
	28- Me siento ansioso/a cuando debo hablar con un/a profesor/a.	
	35- Me resulta difícil terminar las conversaciones adecuadamente.	

El primero de ellos posee una correlación media (0,52, pregunta 35), el segundo tiene una correlación media con tendencia a considerable (0,72, pregunta 10) y, el tercero, posee una correlación considerable (0.77, pregunta 28). Los ítems convergen en los sentimientos de agrado o desagrado que provoca la instancia de interacción en el sujeto, a partir de lo cual, se nombró el factor.

FACTOR 4	2- Si algo me parece mal, soy capaz de decirlo.	Nombre Factor: Habilidad comunicativa
	31- Tengo habilidades para comunicarme con otros/as.	

Una de ellas posee una correlación media con tendencia a considerable (0.71, pregunta 2) y la segunda demuestra una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (0.88, pregunta 31). El nombre del factor deriva de los ítems que lo componen, los cuales tienen en común el reconocimiento que la persona hace de sus propias habilidades a nivel comunicativo.

FACTOR 5	8- Cuando dicen algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a expresar mi opinión.	Nombre Factor: Expresar desacuerdo
	16- Si un/a compañero/a me pide que le dé mi dinero, soy capaz de decirle que no.	
	17- Cuando considero que una calificación es injusta, me acerco a el/la profesor/a a pedirle que revisemos la evaluación.	

La primera de ellas posee una correlación débil con tendencia media (0.48, pregunta 17), la segunda posee una correlación media con tendencia a considerable (0,77, pregunta 8) y el tercer ítem posee una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (0.88 pregunta 16). Los ítems evalúan la capacidad del sujeto para expresar una opinión contraria a la que tiene su interlocutor/a, lo que justifica el nombre del factor.

FACTOR 6	1- Expreso mi opinión aunque sea diferente a la del resto del curso.	Nombre Factor: Manejo situacional
	14- Siento que debo hacer las cosas perfectamente.	
	27- Cuando conozco a una persona, me siento cómodo conversando con él/ella.	
	32- Me resulta fácil plantear temas de conversación.	

Estos poseen una correlación media, incluyendo dos con tendencia a considerable (0.53; 0.66; 0.73 y 0.74, preguntas 14, 27, 32 y 1 respectivamente). Los ítems reflejan el dominio que la persona asume al momento de enfrentar una situación particular, a partir de lo cual se procedió a nombrar el factor.

FACTOR 7	4- Aunque el resto piense diferente, soy capaz de mantener mis creencias.	Nombre Factor: Seguridad en sí mismo
	13- Cuando cometo un error, pienso que la próxima vez lo podré hacer mejor.	
	24- Creo que las personas tienen que estar siempre felices.	

Dos de estos ítems poseen correlación media (0,53 y 0,67, preguntas 4 y 24 respectivamente) y el último una correlación considerable (0.84, pregunta 13). El nombre del factor deriva de la idea de confianza que la persona posee sobre sus propias capacidades.

FACTOR 8	3- Prefiero cambiar mi punto de vista para que sea igual al del resto del grupo.	Nombre Factor: Autenticidad en la interacción
	18- Cuando un/a amigo/a me pide hacer algo que me parece inapropiado, me da miedo decirle que no porque se puede enojar.	
	19- Cuando alguien me critica injustamente, soy capaz de defenderme.	
	30- Me siento bien conversando con otros/as.	

El primer ítem posee una correlación débil con tendencia a media (0.49, pregunta 3), otros dos poseen una correlación media (0.52 y 0.64, preguntas 30 y 18 respectivamente) y el último ítem posee una correlación considerable con tendencia a muy fuerte (0.86 pregunta 19). Los ítems convergen en la idea de mostrarse de manera genuina durante una interacción social, a partir de lo que deriva el nombre del factor.

FACTOR 9	21- Creo que las personas bondadosas son débiles.	Nombre Factor: Valoración del otro
	34- Durante una conversación, expongo respetuosamente mis puntos de vista.	

El primer ítem posee una correlación media (0.54 pregunta 21) y el segundo posee una correlación considerable (0.84 pregunta 34). Ambos ítems consideran el respeto y reconocimiento que la persona tiene con su interlocutor durante la interacción, determinando así el nombre del factor.

FACTOR 10	15- Creo que debo cumplir con las expectativas que mis profesores/as tienen de mí.	Nombre Factor: Capacidad de superación personal
	20- Debo esforzarme por saberlo todo.	

El primero de estos ítems posee una correlación débil con tendencia a media (0.49 pregunta 20), y el segundo posee una correlación muy fuerte (0.90 pregunta 15). El nombre del factor se debe a la capacidad de la persona para aprender y mejorar de manera constante.

Luego de realizar la nominación de los factores, se procedió a elaborar una definición de asertividad en la que estos se encuentran incluidos (definición empírica). A partir de los datos obtenidos en esta investigación, la asertividad puede ser entendida como la habilidad que posee una persona para relacionarse adecuadamente con otros, logrando expresar oportuna y libremente sus pensamientos y emociones, sin sentirse ansiosa o incómoda en el proceso. La persona asertiva es segura de sí misma, pudiendo dominar situaciones difíciles, considerar sus errores como instancias de aprendizaje, hace respetar sus derechos y, a la vez, respeta los derechos de las personas con las que interactúa.

Al realizar un análisis de la definición de asertividad obtenida desde los resultados del instrumento y la definición teórica presentada, es posible observar la presencia de múltiples coincidencias.

Ambas definiciones resaltan la necesidad de hacer valer los derechos propios, sin dejar de valorar los derechos de la otra persona; concordando en la importancia de expresar opiniones y emociones en el momento oportuno, siendo de utilidad, contar con habilidades comunicativas que faciliten la interacción y disminuyan el estrés que pudiera generar esta instancia; esta última característica (comodidad en la interacción), se manifiesta expresamente en los factores arrojados por el instrumento. Pese a la existencia de múltiples definiciones sobre asertividad, los elementos mencionados son comunes a la mayoría de ellas, por lo que son considerados, para el presente estudio, como los componentes fundamentales del constructo.

Como diferencia, es posible apreciar que en la definición empírica, se agrega la seguridad en sí mismo como componente explícito de asertividad, actuando como elemento mediador, que posibilita entablar relaciones interpersonales exitosas. Este factor no se presenta de manera explícita en las definiciones teóricas presentadas, por lo que puede ser visto como un aporte a la teoría existente.

Por lo anteriormente señalado, el instrumento cumple con la validez de constructo al abarcar los principales componentes teóricos de la asertividad, brindando una mirada lo más completa posible de la variable estudiada.

V.2 Objetivo: Cuantificar los niveles de asertividad percibida en los alumnos de octavo básico de colegios municipalizados de la Provincia de Ñuble.

La tabla 5, evidencia el análisis descriptivo de los datos obtenidos de la muestra total. En la gráfica se puede observar que el análisis se genera a partir de 325 datos, lo que corresponde a la totalidad de los casos evaluados. El promedio de los datos es 3 (correspondiente a la categoría: A veces); siendo 3 el dato que más se repite. Se observa que el 50% de los datos se encuentra entre 1 y 3,45 y, el 50% restante, entre 3,46 y 5. Los

datos presentan una variación en torno a la media de 0,42 y poseen un sesgo negativo, lo que significa que éstos se agrupan a la derecha de la desviación normal. Finalmente, se observa que la cima de la distribución muestral se presenta platicúrtica (-0,19), encontrándose cercana a la cima de la distribución normal.

Tabla 5 Estadísticos descriptivos

N	Válidos	325
	Perdidos	0
Media		3,266
Error típ. de la media		,02373
Mediana		3,45
Moda		3,49
Desv. Típ.		,42772
Varianza		,183
Asimetría		-,409
Error típ. de asimetría		,135
Curtosis		-,409
Error típ. De curtosis		,270
Mínimo		2,51
Máximo		4,57

En la tabla 6, se presenta la distribución de los promedios de asertividad obtenidos por los integrantes de la muestra. Es posible apreciar que, el 7,4% de la muestra actúa de manera asertiva “casi nunca” (2). El 66,8% de la muestra, se comporta asertivamente “a veces” (3), y el 25,8% de la muestra actúa de manera asertiva casi siempre (4). Esta distribución se ilustra con mayor detalle en el gráfico 3.

Tabla 6 Distribución de frecuencias

Promedio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	0	0	0	0
2	24	7,4%	7,4%	7,4%
3	217	66,8%	66,8%	74,2%
4	84	25,8%	25,8%	100%
5	0	0	0	100%
Total	325	100	100	

Gráfico 3 Concentración de los promedios de datos.



En la tabla 7, se presenta el promedio de asertividad obtenido por la muestra en los factores.

Tabla 7 Promedio de asertividad por factor.

Factor	Promedio
1	3
2	3
3	3
4	3
5	3
6	3
7	3
8	4
9	3
10	2

Es posible apreciar que los factores involucramiento afectivo, valoración de las propias habilidades, comodidad en la interacción, habilidad comunicativa, expresar desacuerdo, manejo situacional, seguridad en sí mismo y valoración del otro, se encuentran dentro del promedio, lo que indica que los alumnos ocasionalmente se comportan de manera asertiva en estas áreas. Mientras que el factor ocho, presenta un valor aumentado en comparación a los demás factores, evidenciando que la autenticidad en la interacción es una conducta que se presenta con mayor frecuencia (casi siempre). Finalmente, el factor capacidad de superación personal, está bajo el promedio, presentándose con menor frecuencia o casi nunca.

V.3 Datos adicionales.

V.3.1 División de la muestra por sexo.

Según lo presentado en la tabla 8, no se aprecian diferencias en las puntuaciones de asertividad por sexo. Ambos valores se encuentran dentro del promedio (El comportamiento asertivo se presenta a veces)

Tabla 8 Promedio de asertividad por sexo

Total General	
Sexo	
Masculino	Femenino
Media	Media
3	3

V.3.2 División de la muestra por lugar de procedencia.

En la tabla 9, se presentan los promedios de asertividad de la muestra según lugar de procedencia. Se puede observar que ambos valores, tanto del sector urbano como del rural, se encuentran dentro del promedio (el comportamiento asertivo se presenta a veces), no existiendo una diferencia significativa entre ambos valores.

Tabla 9 Promedio de asertividad según procedencia

Total general	
Procedencia	
Urbano	Rural
Media	Media
3	3

VI. Conclusiones.

VI.1 Presentación de conclusiones por objetivo.

VI.1.1 Creación y posterior validación del Instrumento.

En el contexto nacional, los estudios relacionados con asertividad son mínimos y, los que existen, han sido relacionados con otras variables. Esta investigación se presenta como un estudio pionero a nivel local al momento de profundizar la teoría existente sobre la variable estudiada y confrontarla con la realidad.

Luego de acudir a la teoría existente y crear una batería de 45 preguntas, se procedió a la aplicación de una prueba piloto, a partir de la cual se realizaron los procesos de análisis de fiabilidad y análisis factorial, resultando un cuestionario de 35 ítems (Anexo 2), los cuales se agrupan en 10 factores. Los resultados del estudio indican que la fiabilidad del instrumento, expresada a través del Alfa de Cronbach, obtuvo un valor de 0,83, por lo que es estadísticamente confiable (Campo-Arias y Oviedo, 2008). Respecto a la varianza obtenida, el instrumento aborda el constructo en un 81%, lo que indica que es capaz de explicar en gran medida la variable de estudio.

El instrumento se sometió a un proceso de revisión por parte de la docente experta en el tema, de una alumna titulada en pedagogía en lenguaje y de un psicólogo educacional. Los ítems se formularon en base a las dimensiones propuestas por Lazarus (1973, citado en Caballo, 1983) y Lorr y cols. (1979; 1980; 1981 citado en Caballo, 1983), por lo que cuentan con un modelo teórico que los sustenta. Es así como, el cuestionario de asertividad, cumple con los requisitos necesarios que definen a los instrumentos de medición a través de la validez de contenido. Para finalizar, la experta docente en el tema expresó que las preguntas representaban la teoría existente (Kerlinger y Lee, 2002).

Respecto a los factores obtenidos, es posible observar que nueve de ellos concuerdan con la teoría existente, encontrándose de manera implícita o explícita en las

definiciones teóricas evaluadas; además, se agrega un nuevo factor (seguridad en sí mismo), el cual enriquece el conocimiento sobre la variable al ser incorporado en la definición empírica presentada en este estudio.

Al realizar los análisis previamente descritos, se concluye que el objetivo específico 1: “Construir y validar un instrumento que mida la percepción de asertividad en los alumnos de octavo básico”, se cumplió en su totalidad.

VI.1.2 Nivel de asertividad en la provincia de Ñuble: Prevalencia.

Esta investigación concluye que el comportamiento asertivo en la población escolar, específicamente alumnos de 8° básico de escuelas municipalizadas de la Provincia de Ñuble, se presenta a veces ($x: 3$), lo que quiere decir que existen ocasiones en las cuales los sujetos actúan de manera asertiva y otras donde lo hacen agresiva o pasivamente. Estos cambios de comportamiento, se sustentan en los planteamientos de Castanyer (2006), quien señala que las conductas asertiva, pasiva y agresiva están presentes en la totalidad de los sujetos, cuya predominancia en contextos particulares, determina el estilo de interacción.

Camacho y Camacho (2005), plantean que las consecuencias generadas en la interacción social, negativas o positivas, son determinantes al momento de enfrentar una situación similar. Por lo tanto, si las repercusiones producidas a partir de la conducta del sujeto no son las esperadas, en una interacción posterior la persona podrá actuar pasiva, asertiva o agresivamente.

En relación a los promedios obtenidos en el sector urbano y rural, se aprecia que ambos se encuentran dentro del promedio, no presentando diferencias, (sector urbano $x: 3$ y sector rural $x: 3$). Lo anterior muestra que la conducta asertiva, según procedencia, se presenta de manera ocasional. Una explicación posible a este fenómeno social, proviene de los planteamientos de Varela, Tijmes y Sprague (2009), quienes afirman que las

pautas de interacción social se aprenden en tres contextos: familia, colegio y pares. Debido a la instauración de la jornada escolar completa, entre los años 1997 y 1998 (García, 2006), los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo dentro de los establecimientos educativos; al encontrarse la muestra en colegios municipalizados, existe una homogeneidad respecto a los contenidos impartidos mediante un malla curricular común, en la cual además de regular las materias, se promueve la sana convivencia al interior de los colegios de manera implícita y explícita (Mineduc, 2010). Este punto se ve reforzado por la promulgación, el año 2011, de la Ley sobre violencia escolar, la cual tiene como finalidad promover y mantener una convivencia pacífica y sin violencia; mediante un reglamento interno en cada establecimiento que incorpore políticas de prevención, estrategias pedagógicas, protocolos de enfrentamiento y delimitación de la gravedad de las conductas (Gobierno de Chile, 2011).

Respecto a los resultados por sexo, los hombres presentaron un promedio de 3 y las mujeres obtuvieron el mismo promedio, lo que indica que, en ambos casos, la asertividad se presenta a veces.

Los resultados de asertividad por sexo, se encuentran asociados al apogeo de la promoción de igualdad de derechos para hombres y mujeres. Este cambio en la ideología patriarcal puede explicarse mediante los planteamientos de Contreras y Plaza (2007), quienes exponen la relación inversa existente entre machismo y educación, donde a mayor nivel de escolaridad, menor es el nivel de conducta machista, aumentando la participación de la mujer en el mercado laboral y permitiendo el desarrollo potencial en dos niveles: personal, al obtener independencia económica y poner en práctica las propias capacidades; e interpersonal, al ampliar el número de interacciones sociales y poner en práctica habilidades personales en ésta área.

Al factor educacional, se agrega la apertura económica y social del país, producto de la globalización, lo que ha permitido la incorporación de nuevas concepciones de roles femeninos y masculinos; teniendo repercusiones en la conformación y estructuración de la familia patriarcal, donde se aprecia una disminución en el número de hijos y una descentralización en la toma de decisiones, equiparando el rol de la mujer al del hombre (Contreras y Plaza, 2007).

VI.2 Conclusiones por factor.

Considerando el análisis factorial descrito en la tabla 12, se puede concluir que los factores: involucramiento afectivo, valoración de las propias habilidades, comodidad en la interacción, habilidad comunicativa, expresar desacuerdo, manejo situacional, seguridad en sí mismo y valoración del otro, se presentan ocasionalmente, encontrándose dentro del promedio.

El factor autenticidad en la interacción se encuentra en la categoría casi siempre, indicando que el comportamiento asertivo referente a este factor, se presenta con mayor frecuencia en la población de estudio. Visto desde una perspectiva social, el apogeo de los movimientos sociales actuales, ha permitido la liberación de la persona en su cotidianidad, brindándole mayor seguridad y confianza para hacer valer sus derechos y expresar sus puntos de vista; convirtiéndose en una persona reflexiva sobre sí misma y lo que sucede a su alrededor (Moraga y Solorzano, 2005). Este proceso de cambio ideológico, permite incluir temáticas que han sido censuradas o reprimidas socialmente, lo que lleva a la liberación de los sujetos, pudiendo vivenciar, actuar y expresar aspectos personales que antes eran fuertemente sancionadas por la sociedad. Al mencionar el carácter de “proceso” que posee este cambio, damos cuenta que es una dinámica que se encuentra en evolución, existiendo temáticas que aún son consideradas como tabú.

Por su parte, el factor capacidad de superación personal se encuentra en la categoría “casi nunca”. Una explicación posible para este fenómeno, está relacionada con la composición de la población de estudio, la cual está compuesta en un 70% por alumnos del nivel socioeconómico más vulnerable (Mineduc, 2010). De acuerdo a Bourdieu (2008, citado en Madero, 2011), el sistema educativo moderno tiende a mantener la estructura social, favoreciendo a los alumnos que poseen mayor capital cultural heredado de sus familias, el cual está directamente relacionado con el nivel socioeconómico de éstas. Complementando lo anterior, es en el segmento socioeconómico bajo donde se concentran las políticas de ayuda gubernamentales, las cuales tienen un carácter asistencialista, dificultando el desarrollo de las habilidades prácticas que movilicen a las potencialidades individuales para el autoemprendimiento.

Involucramiento afectivo

De acuerdo a Jadue (2002), las emociones modulan la forma en que las personas interactúan con su ambiente y afectan la percepción que poseen de éste; esta función le permite al sujeto adaptarse a los cambios que se producen a su alrededor. Cada persona es capaz de expresar diferentes emociones, dependiendo de su estado anímico y del tipo de evento al que se enfrenta. Los problemas en la expresión emocional surgen, principalmente, debido a la intolerancia, a la discriminación y la falta de apoyo social que recibe el adolescente (Jadue, 2002), lo que lo lleva a aislarse.

El factor involucramiento afectivo en la interacción social, se aprecia “a veces” en la población de estudio, indicando que los/as adolescentes demuestran sus vivencias emocionales de modo ocasional.

Como explicación, se aprecian las diferencias culturales asociadas al sexo en la expresión emocional; donde se espera que los hombres contengan las emociones que los hagan parecer débiles, como la tristeza o la bondad, y que, en contraposición, las mujeres sí expresen éstas emociones, inhibiendo las que las hagan parecer menos femeninas, como la ira (Godoy y Mladinic, 2009). Sin embargo, en la actualidad nacional se está dando un cambio progresivo en la vivencia y expresión emocional, brindándole mayor libertad a las personas en esta área.

Valoración de las propias habilidades

La percepción que el adolescente posee de sus habilidades se encuentra, en gran medida, relacionada de manera directa con la valoración que su entorno, especialmente sus pares, haga de éstas. Existiendo, además, características propias de esta etapa del desarrollo evolutivo, por un lado, los cuestionamientos, inestabilidades emocionales e inseguridades sobre las propias habilidades, las que se acentúan cuando deben tomar decisiones para su vida futura y, en contraposición, la sensación de ser especiales, mejores, diferentes e invencibles, asumiendo que nada les pasará (Ugarte, 2001). A partir de lo mencionado, es posible vislumbrar las fluctuaciones internas por las que se atraviesa

durante la adolescencia, las que llevan al sujeto a valorarse de acuerdo a la polaridad en la que se encuentre, sintiéndose capaz y confiado en un momento, e inseguro y temeroso en otro.

A partir de los resultados obtenidos, se aprecia que los adolescentes de la Provincia también presentan este patrón de pensamiento, valorando sus propias habilidades de manera ocasional. La presión a la que se ve sometida una persona de este grupo etéreo va en aumento, principalmente, debido a las expectativas que se forman en torno a ellos, las cuales dependen del contexto en el que están insertos. Martínez (2007) señala que el bienestar que siente el adolescente no depende sólo de sus fortalezas y debilidades, sino de las oportunidades que se presenten para ponerlas en práctica y de la calidad de las respuestas recibidas de su entorno, las cuales se relacionan con las expectativas socioculturales existentes. Sintetizando, la valoración que el adolescente haga de sus capacidades, depende de cómo éstas sean evaluadas dentro de los grupos en los que participa, es así como, una habilidad considerada como positiva por sus pares, puede ser sancionada en su grupo familiar o viceversa; demostrando la influencia que posee el ambiente social sobre la percepción que el sujeto hace de sí mismo.

Comodidad en la interacción.

Jadue (2001, citado en Naranjo 2008) refiere que el sistema educativo constituye un espacio de convivencia. Las instituciones educativas y los estudiantes se esfuerzan por establecer y mantener relaciones interpersonales lo más sanas posible. Es en este contexto de interacción, donde las personas realizan un proceso de evaluación y autoevaluación, observar y auto-observarse. Para Riso (2002, citado en Naranjo, 2008), estos dos procesos son inseparables y definen toda relación social. De estas operaciones mentales, surge la forma en que la persona se relacionara con las demás; si se siente segura de sí misma y percibe a las otras personas como amigables y no amenazadoras, se sentirá cómoda y espontánea frente a las demás. El temor a la evaluación negativa será mínimo o nulo.

El factor comodidad en la interacción se apreció en la población de estudio “A veces”, lo cual indica que en ciertas ocasiones los sujetos se muestran cómodos en la interacción interpersonal y en otras no.

Una posible explicación para los resultados previamente descritos se encuentra en los planteamientos de Naranjo (2008), quien profundiza la temática de interacción social, especificando que los establecimientos educacionales que sobrecargan de evaluaciones y normas a los alumnos, no fomentan el desarrollo de habilidades interpersonales, minimizando el sentimiento de comodidad con el entorno, lo que repercute directamente con sentir agrado en la interacción personal.

Habilidad Comunicativa.

En el presente estudio, la habilidad comunicativa de los alumnos de 8° año básico de escuelas municipalizadas de la provincia, se apreció “A veces”. Lo que explica que en ciertos momentos estos alumnos expresan y utilizan esta habilidad adecuadamente y en otras no.

Una Posible explicación para el fenómeno anterior se encuentra en los planteamientos de Phillippi y Avendaño (2011), quienes refieren que la evolución de la cultura chilena, ha fluctuado de una imposibilidad de expresión abierta y sincera de nuestros pensamientos y emociones, a una sociedad que permite que las personas puedan manifestar sus ideas y sentimientos. Idea compartida por Bauman (2002 citado en Phillippi y Avendaño, 2011), quien considera que la cultura nacional se encuentra en un proceso de empoderamiento comunicacional, a través del cual, con el paso del tiempo, las personas comenzaran a expresarse sin miedo y abiertamente. Además, agrega que los niños y jóvenes han sido la clave en la instalación y comprensión de dichos cambios a nivel cultural y comunicacional; estos constituyen, en muchos casos, la vanguardia en la adopción de las innovaciones sociales más amplias y también a nivel comunicativo.

Expresar desacuerdo

En la adolescencia, la relación entre padres e hijos se modifica y cambia desde un ejercicio unilateral de la autoridad (Padres como figura de autoridad), hacia uno más igualitario en la toma de decisiones (Pavéz y Guzmán, 2009). Este cambio se sustenta en las demandas de autonomía por parte del adolescente, provocando que la relación familiar se caracterice por un aumento en el desacuerdo y las diferencias de opinión, tanto por apoyar la opinión personal, como en la discrepancia de otras opiniones (Allinson y Schultz, 2004 citado en Pavéz y Guzmán, 2009).

En la presente investigación el factor expresar desacuerdo se aprecia “A veces”. Lo anterior puede ser explicado en base a los planteamiento de Smetana (1995, citado en Pavez y Guzmán, 2009), quien legitima la autoridad parental en los adolescentes; además agrega que los hijos organizan cognitivamente sus creencias respecto al grado de control que ejercen los padres en algún área de su vida. No obstante, durante los últimos años, producto de los cambios culturales y la acelerada vida social, estos jóvenes han comenzado a buscar sus propias respuestas y a darle un sentido particular a la vida.

Valoración del otro

El presente factor se encuentra dentro del promedio, presentándose “a veces”, indicando que en ocasiones los/as adolescentes valoran a su interlocutor. Una explicación posible, surge de los postulados de Flanagan y Faison (2001 citado en Silva y Martínez, 2007), quienes exponen que es en el colegio donde se transmite el interés por el bien común y la participación social, mediante la promoción del buen trato y la generación de instancias para el aprendizaje de la acción organizada, poniendo como ejemplo a los centros de alumnos.

En concordancia con lo planteado, en la actualidad es posible apreciar una mayor unidad dentro de la población adolescente, cuya máxima expresión se encuentra en los movimientos sociales, en los cuales la participación está destinada a conseguir objetivos comunes y a alcanzar la equidad social. González (2007 citado en Martínez y cols. 2010),

concuera con estos planteamientos, agregando que los adolescentes tienen la percepción de ser excluidos e incomprensidos por los adultos, lo que los hace entrar en conflicto con éstos. De acuerdo a lo mencionado, la tendencia a valorar a un otro, la cual se presenta de manera ocasional en la muestra, tiene relación directa con el pensamiento político de los adolescentes, mostrando una actitud más favorable con los desprotegidos y marginados (grupo con el que se identifican) y asumiendo una postura más distante con los grupos percibidos como antagónicos.

Seguridad en sí mismo.

Esta investigación da cuenta que, el factor Seguridad en sí mismo, se aprecia en la población de estudio "A veces", lo que indica que sólo en algunos momentos los adolescentes confían en sus propias capacidades.

Las experiencias satisfactorias en los primeros años de vida, entregan estabilidad afectiva y fomentan una buena autoestima en los adolescentes. La influencia del medio familiar, social y cultural, es un factor determinante en el desarrollo de esta función (Gurney, 1988, citado en Valdés, 2001). De acuerdo a lo planteado, las diferencias existentes en la valoración que el/la adolescente hace de sus capacidades, se relacionan con la evaluación que el entorno en el que participa haga de ellas. Es así como, una característica que es valorada positivamente por un grupo, no lo será por otro, lo que repercute en la percepción que el individuo posee de sus propias capacidades en ese contexto.

Manejo situacional

Cada persona cuenta con capacidades que le permiten responder de manera satisfactoria al medio, éstas competencias se van desarrollando en la praxis, lo que permite al individuo conocer si su estrategia de afrontamiento es afectiva o no, mediante la evaluación de los resultados obtenidos luego de abordar la situación (Martínez, 2007). En

este proceso, la opinión de los pares cobra relevancia, debido a que son los principales referentes y actúan como modelos (Glavic, 2008), por lo tanto, y considerando los distintos roles que cada uno desempeña en la sociedad, la forma en que el sujeto enfrenta una situación no depende únicamente de características y habilidades personales, también se aprecia el impacto que el refuerzo externo tiene, así, una conducta que es premiada en un contexto, puede no serla en otro, lo que lleva a la persona a actuar de acuerdo a las consecuencias que anticipa para su conducta.

En la población de estudio, el manejo situacional se presenta a veces. Una explicación a este fenómeno, se encuentra en los planteamientos de (Zajonc, 1965 citado en Taberero, Arenas y Briones, 2003), quien afirma que el comportamiento individual en una situación se ve influenciado por las repercusiones sociales que este contenga; si una acción es reforzada positivamente, el sujeto confiará en sus capacidades y contará con estrategias de manejo situacional adecuadas; por el contrario, si los refuerzos son ambiguos o negativos, la persona dudará de sus estrategias de afrontamiento.

VI.3 Conclusiones Generales.

Al tratarse de un estudio que aborda la asertividad, variable que ha sido poco estudiada a nivel nacional, los resultados obtenidos constituyen la primera aproximación empírica a la medición de este constructo. Por la razón mencionada, el contraste de los resultados sólo se puede hacer con la teoría existente, al no existir otros instrumentos e investigaciones que midan asertividad validados en nuestro país.

Durante la presente investigación, se logró construir un instrumento válido para medir la variable estudiada y factible de ser aplicado en el contexto Provincial en futuras aproximaciones. Sin embargo, reconociendo el carácter perfectible que este estudio posee, existen limitaciones que pueden corregirse.

Respecto a la medición de los niveles de asertividad que presenta la población de estudio, se aprecia que el comportamiento asertivo se da “a veces”, existiendo ocasiones donde los/as adolescentes actúan de manera asertiva y otras donde no lo hacen. Esta situación concuerda con la teoría presentada en este estudio, donde se explicita que la asertividad es un comportamiento, por lo que posee un carácter dinámico y en el que influyen múltiples factores.

Estos resultados avalan las políticas instauradas en los establecimientos educativos, que fomentan el respeto mutuo y las relaciones interpersonales apropiadas; pudiendo alcanzar niveles de asertividad mayores en un futuro.

VI.4 Limitaciones del estudio y sugerencias a futuras investigaciones.

La cualidad perfectible de la investigación, reconoce la existencia de ciertas limitaciones que pueden ser mejoradas a través del tiempo (Bunge, 2005). En este estudio se aprecian limitantes a nivel de instrumento y de interpretación de resultados.

Respecto al instrumento creado, éste sólo mide la percepción que posee la muestra sobre la asertividad, por lo que no aborda el concepto de manera directa; sin embargo, al transformar el componente subjetivo de la muestra en datos numéricos, es posible obtener un acercamiento a la variable estudiada (Bunge, 2005). A esto se agrega la imposibilidad de delimitar los factores que influyen en los niveles de asertividad que presenta la muestra, dificultando la realización de un posterior trabajo focalizado en las problemáticas. Desconocer las causas precisas que determinan el comportamiento de la muestra, hace que la interpretación y análisis de los datos sólo se pueda realizar de un modo teórico, estableciendo inferencias sobre los resultados.

La existencia de múltiples definiciones y las contradicciones entre autores, afectan el abordaje de la asertividad desde el punto de vista conceptual. Esto limitó la correcta delimitación del constructo y la posterior construcción de los factores.

Además, del análisis factorial realizado, se aprecia la existencia de factores con baja cantidad de reactivos asociados (Habilidad comunicativa, valoración del otro y capacidad de superación personal, que cuentan con dos ítems cada uno); lo que impide una comprensión adecuada del constructo y limita el análisis de los resultados.

Considerando las limitaciones ya mencionadas, se plantean sugerencias para que investigaciones posteriores puedan ampliar los resultados obtenidos en este estudio.

El instrumento creado puede ser complementado con otras pruebas, con la finalidad de conocer las causas y factores que influyen en los niveles de asertividad obtenidos. Esto contribuiría a lograr mayor entendimiento de la variable y, a partir de esto, comprender el tipo de interacción que establecen los adolescentes de la provincia de Ñuble. Considerando la importancia del constructo a nivel personal e interpersonal, se propone que futuros estudios implementen técnicas de entrenamiento en asertividad, con la finalidad de evaluar el impacto que éstas tienen en la modificación de la conducta del sujeto.

Respecto a la cantidad de ítems por factor, se sugiere la incorporación de nuevos reactivos que permitan profundizar aquellos factores cuyo correcto abordaje se vio interferido; aumentando así la riqueza de los datos y la posibilidad de realizar interpretaciones a partir de ellos.

También se sugiere realizar un estudio sobre los niveles de asertividad en población docente, debido al rol modelador que cumplen en la formación de todo individuo durante las primeras etapas de su vida. Finalmente, se propone llevar a cabo una investigación de tipo comparativo que caracterice el comportamiento de la variable a lo largo del desarrollo evolutivo del ser humano.

VII. Referencias.

Bandura, A. (1982) Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Galpe.

Behar, R; Manzo, R. y Cazanova, D. (2006) Trastornos de la conducta alimentaria y asertividad. *Revista Médica de Chile*, 134 (3): 312-319.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010) Proyecto de ley sobre violencia escolar. Extraído el 5 de mayo de 2011, desde <http://bloglegal.bcn.cl/content/view/939960/Proyecto-de-ley-sobre-violencia-escolar.html>

Bolívar, J. y Rojas, F. (2008) Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Estudios pedagógicos*, 35 (1): 27-45.

Bunge, M. (2005) La ciencia. Su método y su filosofía. Buenos Aires: Debolsillo.

Bustamante, S. (1998) Autoestima y Asertividad. Extraído el 10 de septiembre de 2011, desde http://www.institutodelenvejecimiento.cl/upload_img/Autoestima_y_Asertividad_2004.pdf

Caballo, V. (1983) Asertividad: definiciones y dimensiones. Universidad autónoma de Madrid. Extraído el 10 de marzo de 2011, desde http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=65876&orden=0

Camacho, C. y Camacho, M. (2005) Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, vol (3): 1-27.

Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008) Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839.

Carrasco, J., Clemente, M. y Llavona, L. (1984) Proyecto de apoyo a la evaluación psicológica clínica. Extraído el 18 de enero de 2012, desde http://www.ucm.es/info/psclinic/evaluacion/Proyecto%20Apoyo%20EPC%202006/INSTRUMENTOS%20EVALUACION/TRASTORNOS%20DE%20ANSIEDAD/FOBIA%20SOCIAL/RAS/RAS_F.pdf

Castanyer, O. (2006) La asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Chalmers, A. (2000) ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?. Madrid: Siglo XXI

Contreras, D. y Plaza, G. (2007) Participación laboral en Chile: Cuanto importan los factores Culturales. Extraído el 31 de diciembre de 2012, desde <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/41f86d8f-4439-4b90-862d-0e3c78bb85f3.pdf>

De la Plaza, J. (2008) La inteligencia Asertiva. Santiago: Zig-Zag S.A.

Dorsch, F. (2005) Diccionario de Psicología. Barcelona: Herder.

Educarchile. (2009) Bullying en cifras: Estrategias para prevenir y detener el Bullying. Extraído el 03 de enero de 2012, desde <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=ee36d26d-1ebc-4e2b-b278-33148723cf21&ID=194863>

Esparza, S. y Pillón, S. (2004) Programa para fortalecer factores protectores que limitan el consumo de tabaco y alcohol en estudiantes de educación media. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 12: 324-332.

Fernández, R. y Carrobes, J. (1983) Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones. Extraído el 15 de diciembre de 2011, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572883>

Franca-Tarragó, O. (2001) *Ética para psicólogos: Introducción a la Psicoética*. España. Biblioteca de Psicología.

Fuentes, L; Villegas, M. y Mendoza, I. (2005) Software educativo para la enseñanza de la Biología. *Opción*, 21 (47): 82-100

Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009) Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14 (2): 403-425.

Garaigordobil, M. (2001) Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, 9 (2): 221-246.

García, A. (2006) Evaluación del impacto de la jornada escolar completa. Extraído el 16 de diciembre de 2011, desde http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/garcia_alva2.pdf

García, E. y Magaz, A. (1994) Escala de evaluación de la Asertividad, ADCA-1. Manual Técnico. Madrid: CEPE.

Gardner, R. (2003) *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows*. México: Pearson Educación.

Garrido, E., Ortega, N., Escobar, J. y García, R. (2010) Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. *Revista científica electrónica de psicología*, vol (9): 53-69.

Glavic, M. (2008) Factores protectores del consumo de drogas en población adolescente infractora de ley: evaluación empírica de las teorías del control y aprendizaje social. Extraído el 05 de enero de 2012, desde http://www.uc.cl/sociologia/milenio/download/tesis_marcelo_glavic.pdf

Gobierno de Chile. (2011) Ley sobre violencia escolar. Extraído el 20 de diciembre de 2011, desde <http://www.gob.cl/especiales/ley-sobre-violencia-escolar/>

Godoy, L. y Mladinic, A. (2009) Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé*, 18 (2): 51-64.

Guerrero, T. y Flores, H. (2009) Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13 (45): 317-329.

Hernández, R. (2006) Metodología de la investigación. México: McGraw- Hill Interamericana.

Hidalgo, C. y Abarca, N. (2000) Comunicación interpersonal programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Jadue, G. (2002) Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, vol (28): 193-204.

Jiménez, M. (2000) Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones. Málaga: Aljibe.

Kerlinger, F. (1994) Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill Interamericana.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) Investigación del comportamiento. México: McGraw- Hill Interamericana de México.

León, A.; Rodríguez, C.; Ferrel, F. y Ceballos, 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*, vol (24): 91-105.

Londoño, C. y Valencia, C. (2008) Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta colombiana de psicología*, 11 (1): 155-162.

López, M. (2008) La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras*, 3 (1): 16-19.

Madero, I. (2011) Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios pedagógicos*, 37 (2): 135-145.

Martínez, M. (2007) Mirando al Futuro: Desafíos y Oportunidades para el Desarrollo de los Adolescentes en Chile. *Psykhé*, 16 (1): 3-14.

Martínez, M.; Silva, C.; Morande, M. y Canales, L. (2010) Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última década*, vol (32): 105-118.

Melgosa, J. (1995) ¡Sin estrés!. Madrid: Safeliz.

Ministerio de Educación. (2004) Convivencia Escolar. Extraído el 12 de octubre de 2011, desde http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=3375&id_contenido=13803

Ministerio de Educación. (2010) Estadísticas e indicadores. Extraído el 12 de noviembre de 2010, desde http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/EI2009_Cap%201%20Establecimientos.xls

Moraga, M. y Solorzano, H. (2005) Cultura urbana Hip-hop. Movimiento contracultural en los jóvenes de Iquique. *Última década*, 13 (23): 33-76.

Moral, M; Sirvent, C. y Blanco, P. (2011) Adicciones y déficit en asertividad. *Psicología.com*, 15 (8): 1-21.

Musitu, G. y García, J. (2004) Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2): 288-293.

Muñoz, T. y Lucero, B. (2007) Talleres de capacitaciones de convivencia y buen trato para educadores de niños con necesidades educativas especiales. Extraído el 29 agosto de 2011, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2386689>.

Naranjo, M. (2008) Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertiva. *Actualidades investigativas en educación*, 8 (1): 1-27.

Noemí, M. (2009) La comunicación y la asertividad del discurso durante las interacciones grupales presenciales y por computadora. *Psico-USF*, 14 (1): 35-46.

Ochoa, S. (1998) Validez de constructo y confiabilidad del Inventario Multidimensional de Celos. Extraído el 29 de diciembre de 2012, desde http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Sergio%20Gabriel%20Ochoa%20Alcaraz.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud. Extraído el 21 de noviembre de 2011, desde <http://www.paho.org/spanish/gov/cd/cd44-15-s.pdf>

Pavez, M. y Guzmán, G. (2009) Expresión del desacuerdo y obediencia en la relación Padres - adolescentes: relaciones con comportamiento agresivo y autoconcepto. *Revista mexicana de psicología*, 26 (2): 163-174.

Phillippi, A. y Avendaño, C. (2011) Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Revista científica de Educomunicación*, 18 (36): 61-68.

Piaget, J. (2001) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona; Crítica

Pourtois, J y Desmet, H. (1992) *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder S. A.

Programa de las naciones unidas para el desarrollo. (2010) Desarrollo humano en Chile. Genero: Los desafíos para la igualdad. Extraído el 02 de enero de 2012, desde <http://www.desarrollohumano.cl/informe-2010/Sinopsis%20IDH%202010.pdf>

Riso, W. (1988) Entrenamiento asertivo. Medellín: Rayuela.

Rodríguez, M. (1988) Autoestima, Clave del éxito personal. Madrid: El Manual Moderno S.A.

Ruiz, F. (2004) Notas sobre Epistemología. El método científico universal: El neopositivismo. *Psiquiatría.com*, 8 (1): 35-80.

Secretaría del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2010) Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Extraído el 01 de junio de 2011, desde http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/1101E77A-C8E1-493F-809D-800CBD20E595/0/ESP_CONV.pdf

Silva, C. y Martínez, M. (2007) Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2): 129-138.

Skinner, B. (1977) Ciencia y conducta humana. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B. (1986) Sobre el conductismo. Barcelona: Orbis.

Swenson, L. (1984) Teorías del Aprendizaje, Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos. Estados Unidos: Wadsworth.

Tabernero, C.; Arenas, A. y Briones, E. (2003) Experiencia previa y eficacia grupal percibida ante dilemas sociales. *Psicología*, 21 (1): 83-105.

Troncoso, G. y Burgos, X. (2003) Desarrollo de habilidades sociales en niños, niñas y jóvenes internos en hogares de menores en protección simple. Extraído el 17 de octubre de 2011, desde http://www.derechosdelainfancia.cl/docs/imgs/imgs_doc/79.pdf

Ugarte, R. (2001) La familia como factores de riesgo, protección y resiliencia en la prevención del abuso de drogas en adolescentes. Extraído el 05 de enero de 2012, desde http://www.venumperu.com/friesgo_cap5_p130_169.pdf

Valdés, L. (2008) Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnos de 6° básico. *Estudios pedagógicos*, vol (27): 65-73.

Varela, J.; Tijmes C. y Sprague, J. (2009) Programa de prevención de violencia escolar. Extraído el 18 de octubre de 2011, desde http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100218170450.pdf

Velázquez, C.; Montgomery, W.; Montero, V.; Pomalaya, R.; Dioses, A.; Velásquez, N.; Araki, R. y Reynoso, D. (2008) Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *IIPSI*, 11 (2): 139-152.

Vera, J.; Domínguez, M.; Laborín, J.; Batista, F. y Seabra, M. (2007) Autoconcepto, locus de control y orientación al éxito: sus relaciones predictivas en adultos mayores del noreste brasileño. *Psicología USP*, 18 (1): 137-151.

Villalta, M. (2010) Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de pedagogía*, 31 (88): 159-188.

Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002) Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, vol (28): 123-141.

Zaldívar, D. (1994) Entrenamiento Asertivo, Aprendizaje Social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista cubana de Psicología*, 11 (2-3): 99-107.

Zdanowicz, N.; Janne, P. y Reynaert, C. (2004) ¿Juega el locus de control de la salud un papel clave en la salud durante la adolescencia? *The European journal of psychiatry (Ed. Esp)*, 18 (2): 117-124.

Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32 (2): 121-132.

	N	CN	AV	CS	S
1- Expreso mi opinión aunque sea diferente a la del resto del curso.					
2- Si algo me parece mal, soy capaz de decirlo.					
3- Prefiero cambiar mi punto de vista para que sea igual al del resto del grupo.					
4- Cuando no estoy de acuerdo con algo, prefiero quedarme callado.					
5- Aunque el resto piense diferente, soy capaz de mantener mis creencias.					
6- Cuando me dicen que estoy equivocado, cambio inmediatamente mi punto de vista.					
7- Si mi opinión es distinta a la que tiene la mayoría del curso, prefiero no decirla.					
8- Soy capaz de decir lo que pienso.					
9- Si el resto piensa diferente a mí, creo que estoy equivocado.					
10- Cuando dicen algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso expresar mi opinión.					
11- No me gusta cuando otra persona cambia de opinión.					
12- Me molesta que piensen distinto a mí.					
13- Me avergonzaría si mis creencias sobre un tema fueran distintas a las de mis compañeros.					
14- Me molesta que me pidan favores cuando estoy ocupado.					
15- Pienso que pedir ayuda me hace una persona débil.					
16- Cuando me piden que haga algo con lo que no estoy de acuerdo, soy capaz de rehusarme.					

17- Cuando cometo un error, pienso que la próxima vez lo podré hacer mejor.					
18- Siento que debo hacer las cosas perfectamente.					
19- Creo que debo cumplir con las expectativas que mis profesores tienen de mí.					
20- Si un compañero me pide que le dé mi dinero, soy capaz de decirle que no.					
21- Cuando considero que una calificación es injusta, me acerco al profesor y le pido que revisemos la evaluación.					
22- Cuando un amigo me pide hacer algo que me parece inapropiado, me da miedo decirle que no porque se puede enojar.					
23- Cuando alguien me critica injustamente, soy capaz de defenderme.					
24- Debo esforzarme por saberlo todo.					
25- Creo que las personas bondadosas son débiles.					
26- Cuando siento miedo, busco estar solo para que nadie lo note.					
27- Cuando estoy feliz, quiero que todos lo sepan.					
28- Me incomoda que los demás se den cuenta cuando estoy triste.					
29- Me molesta cuando alguien no controla su ira.					
30- Creo que las personas tienen que estar siempre felices.					
31- Pienso que es malo sentirse enojado.					
32- Me da miedo que se burlen si expreso afecto.					
33- Creo que está bien sentirse enojado.					
34- Me da vergüenza cuando siento envidia de un					

compañero.					
35- Puedo demostrarle cariño a un amigo.					
36- Cuando conozco a una persona, me siento cómodo conversando con ella.					
37- Me siento ansioso cuando debo hablar con un profesor.					
38- Me es fácil hacer amigos.					
39- Me siento bien conversando con otros.					
40- Tengo habilidades para comunicarme con otros.					
41- Me siento ansioso cuando debo integrarme a una conversación.					
42- Me resulta fácil plantear temas de conversación.					
43-Cuando inicio un diálogo, espero que se acabe pronto.					
44-Durante una conversación, expongo respetuosamente mis puntos de vista.					
45-Me resulta difícil terminar las conversaciones adecuadamente.					
46-Soy capaz de concluir satisfactoriamente las conversaciones que inicio.					

ANEXO 2: Fiabilidad prueba piloto.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,797	46

ANEXO 3: Comunalidades prueba piloto.

	Inicial	Extracción
a1	1,000	,898
a2	1,000	,906
a3	1,000	,899
a4	1,000	,880
a5	1,000	,833
a6	1,000	,804
a7	1,000	,871
a8	1,000	,876
a9	1,000	,802
a10	1,000	,928
a11	1,000	,809
a12	1,000	,906
a13	1,000	,793
a14	1,000	,829
a15	1,000	,853
a16	1,000	,847
a17	1,000	,886
a18	1,000	,840
a19	1,000	,921

a20	1,000	,775
a21	1,000	,874
a22	1,000	,877
a23	1,000	,851
a24	1,000	,866
a25	1,000	,858
a26	1,000	,871
a27	1,000	,870
a28	1,000	,816
a29	1,000	,907
a30	1,000	,883
a31	1,000	,851
a32	1,000	,810
a33	1,000	,900
a34	1,000	,892
a35	1,000	,906
a36	1,000	,880
a37	1,000	,936
a38	1,000	,890
a39	1,000	,799
a40	1,000	,826
a41	1,000	,807
a42	1,000	,833
a43	1,000	,858
a44	1,000	,941
a45	1,000	,897
a46	1,000	,702

ANEXO 4: Matriz de componentes rotados, prueba piloto.

	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
a1	,306	,183	-,396	,170	,572	,409	,178	,061	-,003	,049	,135	,108	-,149
a2	-,193	,040	-,190	-,381	,606	-,411	,080	-,157	-,052	,302	-,016	-,012	-,158
a3	,731	,345	,019	-,393	,115	,017	-,214	,048	,158	,046	,037	-,029	-,019
a4	,204	,203	,118	-,644	,297	,203	,232	-,229	-,032	,244	,185	,053	,186
a5	,230	,098	-,111	,163	,601	,263	-,329	,032	-,132	,006	-,040	-,278	,310
a6	-,406	,597	,108	-,098	,227	-,180	-,004	,199	,033	,312	-,016	,195	,008
a7	-,070	,661	-,392	-,196	,046	-,009	,113	-,046	-,135	-,215	-,260	,001	-,298
a8	,053	-,042	,151	,206	,463	,330	,428	-,395	,217	-,181	-,049	,194	,152
a9	,091	,687	-,195	-,250	,065	-,268	,116	-,169	-,038	-,012	-,084	-,302	-,055
a10	-,084	,523	,532	,412	,227	,152	-,237	-,032	,069	,077	-,153	,039	-,165
a11	,604	-,202	,262	-,043	-,294	,227	,135	,074	-,268	,193	-,130	,007	,213
a12	,672	,311	,338	,020	-,258	-,135	-,169	-,331	,111	-,084	,042	-,006	,007
a13	,144	,420	-,409	,561	-,090	-,101	,050	,042	,089	,194	,110	,176	,051
a14	-,615	-,075	,054	,143	,366	-,345	-,076	,213	,123	,062	,312	,033	,030
a15	,750	-,028	,206	,285	-,017	-,079	,225	-,055	,259	,032	,188	-,039	,001
a16	,447	-,315	-,153	,492	,027	,180	-,110	-,199	-,343	,255	-,008	,066	-,104
a17	,261	,058	-,195	,566	,446	-,019	-,375	,047	,077	-,186	,224	-,108	,112
a18	,222	,649	-,154	,042	,043	,430	-,257	,003	,182	-,068	,024	,156	,169
a19	-,021	-,023	,510	-,115	,048	,104	-,117	,668	-,338	-,137	,150	-,133	,039
a20	-,163	-,076	,265	,647	,349	-,143	-,043	-,016	,005	,166	-,251	,121	-,057
a21	,621	-,233	,416	,193	,374	,002	-,025	,062	-,058	,041	-,116	,145	,202
a22	,332	,239	,698	,038	-,139	-,131	,082	,011	,350	,032	-,184	,138	,012
a23	,390	,169	,179	-,157	,096	,090	,221	,308	,539	,063	-,154	-,302	-,205
a24	-,129	,517	,285	-,348	-,015	,453	-,172	,008	-,203	,072	,274	-,080	,130
a25	,639	,244	-,032	-,111	-,336	-,174	,239	,205	,166	-,196	,199	,118	,118

a26	,739	-,070	-,226	,171	-,301	-,001	,053	,288	-,135	,188	,051	-,076	,041
a27	,377	-,514	,024	,154	,398	-,034	,350	,136	-,143	-,203	,166	-,084	-,204
a28	,650	-,114	-,322	,176	-,350	,101	,104	-,003	-,002	,275	-,087	-,070	-,120
a29	,394	-,468	,072	-,454	-,012	,423	-,329	,088	,072	,064	-,112	,003	-,070
a30	,553	-,153	-,386	-,021	,075	-,202	-,467	,116	,181	,030	,197	,064	-,225
a31	,017	,323	-,088	-,411	,254	-,210	-,088	,395	-,083	,203	-,026	,490	,091
a32	,681	,171	,046	,043	,003	,009	-,037	,068	,042	,438	,048	-,178	-,280
a33	,446	-,212	-,413	-,311	,293	-,200	-,425	,073	,068	-,222	-,146	,046	-,024
a34	-,060	,186	-,663	,133	-,330	,026	-,026	-,054	,326	,069	,188	,016	,370
a35	-,208	,498	-,087	,179	,206	-,258	,502	,233	-,308	-,087	,074	-,212	,077
a36	,109	,116	-,479	-,056	,102	,554	,526	,084	,042	,010	,089	-,066	-,085
a37	,119	,034	,457	-,189	-,126	-,139	-,056	-,418	-,103	-,098	,600	,108	-,265
a38	,770	-,193	,246	-,095	,092	-,134	,286	-,030	-,198	,144	-,005	,103	,107
a39	,546	-,184	,218	-,157	,355	-,176	,073	,135	,250	-,124	,035	-,336	,147
a40	,166	-,494	-,106	-,300	,463	-,284	,139	-,285	,121	,125	,021	,055	,156
a41	-,626	,385	,299	,029	,052	,375	,051	,032	,146	,066	-,011	-,010	-,060
a42	,522	-,039	-,077	-,181	,250	,397	-,008	,023	-,080	-,337	-,093	,335	-,241
a43	,426	,645	,252	,319	,133	-,146	-,071	-,096	-,082	-,135	-,013	-,125	-,039
a44	,646	,249	-,111	,001	-,113	-,363	,227	,166	-,092	-,270	-,225	,288	,105
a45	,651	,515	-,002	,116	-,054	-,114	-,088	-,133	-,342	-,059	,157	,080	-,040
a46	,344	,280	-,148	-,211	,059	-,130	-,173	-,377	-,258	-,011	-,287	-,266	,164

ANEXO 5: Escala de evaluación de asertividad.

Escala de Evaluación de Asertividad.

La siguiente escala esta conformada por 36 Ítems, constituidos en su totalidad por afirmaciones sobre cómo las personas responden en la interacción social.

Lee atentamente cada una de ellas y selecciona la alternativa que identifique tu manera de pensar frente a dicha situación. Es importante que respondas con la mayor sinceridad posible.

Debes responder la totalidad de afirmaciones que entrega la escala, no existen respuestas buenas ni malas.

Las respuestas son sobre tu propia experiencia de vida, recuerda que se trata sobre tu postura frente a una determinada situación.

Para cada afirmación hay cinco opciones de respuestas, las cuales van de:

N: Nunca

CN: Casi nunca

AV: A veces

Cs: Casi siempre

S: Siempre

Antes de comenzar no olvides llenar los siguientes datos:

SEXO: M_____ F_____

EDAD: _____ años.

FECHA: _____

COLEGIO: _____

	N	CN	AV	CS	S
1-Expreso mi opinión aunque sea diferente a la del resto del curso.					
2- Si algo me parece mal, soy capaz de decirlo.					
3- Prefiero cambiar mi punto de vista para que sea igual al del resto del grupo.					
4- Aunque el resto piense diferente, soy capaz de mantener mis creencias.					
5-Cuando me dicen que estoy equivocado, cambio inmediatamente mi punto de vista.					
6- Si mi opinión es distinta a la que tiene la mayoría del curso, prefiero no decirla.					
7- Si el resto piensa diferente a mí, creo que estoy equivocado.					
8- Cuando dicen algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso expresar mi opinión.					
9- No me gusta cuando otra persona cambia de opinión.					
10- Me molesta que piensen distinto a mí.					
11- Me avergonzaría si mis creencias sobre un tema fueran distintas a las de mis compañeros.					
12- Pienso que pedir ayuda me hace una persona débil.					
13- Cuando cometo un error, pienso que la próxima vez lo podré hacer mejor.					
14- Siento que debo hacer las cosas perfectamente.					
15-Creo que debo cumplir con las expectativas que mis profesores tienen de mí.					
16-Si un compañero me pide que le dé mi dinero, soy capaz de decirle que no.					
17-Cuando considero que una calificación es injusta, me acerco al profesor y le pido que revisemos la evaluación.					

18-Cuando un amigo me pide hacer algo que me parece inapropiado, me da miedo decirle que no porque se puede enojar.					
19-Cuando alguien me critica injustamente, soy capaz de defenderme.					
20-Debo esforzarme por saberlo todo.					
21-Creo que las personas bondadosas son débiles.					
22-Cuando siento miedo, busco estar solo para que nadie lo note.					
23-Me incomoda que los demás se den cuenta cuando estoy triste.					
24-Creo que las personas tienen que estar siempre felices.					
25-Me da miedo que se burlen si expreso afecto.					
26-Puedo demostrarle cariño a un amigo.					
27-Cuando conozco a una persona, me siento cómodo conversando con ella.					
28-Me siento ansioso cuando debo hablar con un profesor.					
29-Me es fácil hacer amigos.					
30-Me siento bien conversando con otros.					
31-Tengo habilidades para comunicarme con otros.					
32-Me resulta fácil plantear temas de conversación.					
33-Cuando inicio un diálogo, espero que se acabe pronto.					
34-Durante una conversación, expongo respetuosamente mis puntos de vista.					
35-Me resulta difícil terminar las conversaciones adecuadamente.					

ANEXO 6 Carta a los directores.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Depto. De Ciencias Sociales.



Chillán, Octubre de 2010

Señor (a)
Director(a)
Presente

De nuestra consideración:

Es grato saludarle y por medio de la presente dirigimos a usted por lo siguiente, ésta Escuela cuenta con dos alumnos licenciados en Psicología que se encuentran desarrollando su tesis, la cual lleva por nombre **“Asertividad en la provincia de Ñuble”**. La investigación se dirige hacia la población adolescente de más de 12 años de edad y/o que cursen 8º básico; la intencionalidad de dicho trabajo apunta a la detección de esta habilidad social, para lo cual, se requerirá de la toma de muestra en los diversos establecimientos educacionales municipalizados que cuenten con 8º básico. A través de la aplicación del test Psicológico permitirá reconocer la presencia y establecer una estadística a nivel provincial.

Cabe señalar, que toda esta información tiene un carácter confidencial, es decir, no se registran nombres de alumnos y alumnas participantes en la muestra, ya que la utilidad de los resultados son netamente estadísticas y con fines académicos.

Los alumnos responsables del trabajo de tesis son: José Samuel Figueroa Pino y Javier Esteban Navarrete Orellana, quienes desde ya agradecen su consideración a ser participantes de éste trabajo enmarcado en una temática importante en las relaciones interpersonales.

Atentamente,

Soledad Martínez Labrín
Directora
Escuela de Psicología

ANEXO 7 Consentimiento Informado Apoderados.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/a. Apoderado/a:

El motivo del presente comunicado es solicitar su autorización para que su hijo/a participe en el proceso de validación de la Escala de Asertividad, la cual será administrada por los alumnos: José Samuel Figueroa Pino y Javier Esteban Navarrete Orellana, ambos alumnos regulares de quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad del Bío-Bío, campus Chillán, requisito para acceder al título profesional.

Dicho procedimiento es de carácter voluntario, pudiendo retirarse en el momento que estime necesario. Se espera que el/la alumno/a responda un cuestionario de 35 preguntas, con el objetivo de determinar el nivel de asertividad percibida que presenta.

En caso de que se soliciten, los resultados obtenidos se entregarán de manera general, sin individualizar a los/as participantes; esto para resguardar la confidencialidad. Además, no tendrá implicancia en las evaluaciones internas del establecimiento.

Dicho proceso no generará costo alguno para Ud., ya que se realizará en horario de clases, con materiales externos.

Yo _____,
autorizo _____ a
_____, a
participar, si así lo desea, en el proceso de validación de la Escala de Evaluación de Asertividad; realizado por los alumnos José Figueroa Pino y Javier Navarrete Orellana.

Además, aseguro haber recibido la información necesaria para dar mi consentimiento sobre dicho proceso.

Firma

Chillán, 2011