

Impacto de un programa de intervención en la asertividad de estudiantes adolescentes de dos preuniversitarios

Impact of a program of intervention in the assertiveness of adolescent students of two colleges

BURBANO GARCÍA, Lenín Horacio [1](#); PANTOJA BURBANO, Miriam Janeth [2](#); SIERRA MORÁN, Johana Cristina [3](#); ARIAS COLLAGUAZO, Wilmer Medardo [4](#) y ENRÍQUEZ CHUGA, Jenny Fernanda [5](#)

Recibido:03/02/2019 • Aprobado: 06/06/2019 • Publicado 24/06/2019

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Discusión](#)
- [5. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

La asertividad, asumida como comportamiento comunicacional es considerada como una conducta que tiene el propósito de facilitar y optimizar los procesos de comunicación entre las personas, y propiciar vías para lograr el consenso cuando se trata de enfrentamientos o criterios opuestos. La falta de conductas asertivas en adolescentes de dos institutos preuniversitarios justifica la implementación de un programa didáctico de intervención. Los resultados confirman la eficacia del impacto del programa en el comportamiento de los sujetos del grupo experimental.

Palabras clave: Programa de intervención, asertividad, conductas asertivas, adolescentes, relaciones interpersonales

ABSTRACT:

Assertiveness, assumed as communicational conduct is considered as a behavior that has the purpose of facilitating and optimizing communication processes between people, and promoting ways to achieve consensus when dealing with confrontations or opposing criteria. The lack of assertive behaviors in adolescents from two pre-university institutes justifies the implementation of a didactic intervention program. The results confirm the effectiveness of the impact of the program on the behavior of the subjects of the experimental group.

Keywords: Intervention program, assertiveness, assertive behaviors, adolescents, interpersonal relationships

1. Introducción

Siendo la adolescencia un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social del hombre, inmediatamente posterior a la niñez, ha sido evaluada y estudiada desde diferentes

perspectivas durante el desarrollo evolutivo de la sociedad. Como etapa biológica presenta singularidades que la hacen única y que abarcan inestabilidad anímica y conductas irresponsables, eclosión de la capacidad afectiva para sentir y desarrollar emociones entre otros cambios notables, que le alejan de la infancia y lo hacen adoptar conductas de riesgo incluso en aras de su la defensa de su propia y naciente autonomía (Domínguez, López y Álvarez, 2014). Es aquí en que, según criterio de Martí, Martí y Almerich (2014), el adolescente da sus primeros pasos en pos de su identidad, independencia y autoafirmación, en justa contraposición con su deseo de alcanzar libertad en medio de la búsqueda identitaria inmerso en una mezcla singular de sus comportamientos.

Siguiendo este orden de ideas, McLoughlin (2009), califica la asertividad en el ámbito educacional, en términos de potencia silenciosa de las competencias sociales, y como conducta interpersonal, a la que asocia además la honestidad en la expresión de los sentimientos.

Como fase biológica, sexual psicológica y social, se convierte en el terreno donde ocurre el proceso de aprendizaje de la asertividad, recurso que, desde el punto de vista conceptual, transita de acuerdo a diferentes enfoques que la particularizan como habilidad social y que más recientemente se integra a la esencia multidimensional de la competencia social como constructo. Así, hoy en día, asumida como comportamiento comunicacional es considerada como una conducta normal, que tiene como propósito facilitar y optimizar los procesos de comunicación entre las personas, así como propiciar las vías más expeditas en la búsqueda de consenso, cuando de enfrentamientos o criterios opuestos, se trata. La sistematización de su concepto, a partir de la diversidad de enfoques con el que se le ha tratado como constructo, converge en considerarla habilidad de comunicación interpersonal o social.

Por su parte Garaigordobil (2001), estima que se precisa de interacciones sociales competentes siempre que un individuo pretenda que funcione armónica y exitosamente en la sociedad a la que pertenece. Ello justifica que precisamente la adolescencia como una etapa de escenario de cambios sociales y de desarrollo (Salguero et al, 2011), sea especialmente importante para mantener y sustentar la competencia social.

En este mismo orden de pensamiento, Casas, Prat, Vilamala, Escandell, García, Martín y Ochoa, (2014), asocian la conducta asertiva con la posibilidad de aprender a discriminar entre las conductas asertivas y aquellas pasivo-agresivas, lo cual fortalece al individuo en su autodeterminación, reforzada a su vez sin necesidad de recurrir a la agresividad hacia los demás. Desde este enfoque, se considera que la conducta asertiva y la pasiva agresiva son inconciliables y ello justifica que un incremento de la asertividad genere la inhibición de las otras conductas desfavorables.

Por su parte Maluenda, Navarro y Varas (2017), explican que la ausencia de asertividad en las conductas, conlleva a problemas que dificultan el establecimiento de límites a otras personas que permitan a su vez diferenciarse de ellas, la expresión de juicios de manera independiente, por naturaleza opuestos a los que otra u otras personas sostienen, así como comunicar criterios y expresar emociones y sentimientos.

Lo anteriormente referido incide negativamente en la posibilidad de disfrute de las relaciones interpersonales, así como en el alcance de propósitos personales, todo lo cual puede llevar a la persona no asertiva a desarrollar psicopatologías y a afectaciones en su entorno social y laboral.

Sin dudas, a la luz de los conocimientos actuales, las investigaciones que incursionan en el ámbito de las habilidades sociales en general y de las asertivas en particular, tienen especial importancia por centrar su mirada en el bienestar psicosocial del individuo. De modo similar existe un amplio reconocimiento a la implementación de programas de intervención que, en el ámbito educacional, promueven el desarrollo de conductas asertivas en diferentes niveles educativos. De ahí que la importancia de la presente investigación radique en la intención de contribuir a enfatizar la importancia de crear espacios de convivencia positivos y educar asertivamente.

La teoría explicativa del comportamiento de las habilidades sociales, fundamenta los resultados obtenidos en el presente estudio. De este modo las investigaciones sobre el

tema, demuestran fehacientemente que una actitud competente desde el punto de vista social, se asocia con alta autoestima y autoconcepto, autoevaluación positiva y comportamiento asertivo, que en consecuencia permite el respeto de los derechos de los otros. En otra arista, cuando se adolece de competencia social, hay baja autoestima y autoconcepto negativo, con actitudes pasivas de renunciación a la defensa de criterios propios o se generan conductas agresivas (McLoughlin, 2009; Caballo, Salazar, Olivares, Irurtia, Olivares, & Toledo, 2014; Corrales, Quijano, Góngora, 2017; Sancassiani, Pintus, Holte, Paulus, Moro, Cossu, Angermeyer, Carta, y Lindert, 2015; García, Caballo, Peralta, Lucena, y Navarrete, 2017).

Así, la asertividad como conducta, confirma y sustenta los criterios propios en las relaciones interpersonales (Casas *et al.*, 2014). Como capacidad le permite al individuo ser portador de sus ideas, creencias y sentimientos (Caridad *et al.*, 2017), trasmitiéndolos a los demás en condiciones de respeto al derecho ajeno.

En 2 institutos preuniversitarios de una ciudad de Ecuador, se han diagnosticado comportamientos no asertivos de la comunidad estudiantil, que conducen a conductas caracterizadas por disputas frecuentes, falta de la cultura del debate, intolerancia ante los juicios y criterios ajenos, irrespeto a posiciones y creencias de los demás, problemas en la búsqueda de soluciones que demandan de consenso y dificultades en la solución de problemas interpersonales.

Ante la necesidad de revertir esta situación, se implementó un programa de intervención didáctico, encaminado a promover la mejora de las relaciones interpersonales, por lo que el presente estudio se propone como objetivo, evaluar el impacto del programa de intervención didáctico para el mejoramiento de la conducta asertiva adolescente.

2. Metodología

El instrumento de intervención, fue diseñado como un sistema de talleres didácticos, a partir de la propuesta de Garaigordobil (2001). Contó con tres tópicos temáticos generativos que operaron como ejes, y que fueron: 1. Soluciones en contexto social de conflicto; 2. Rol de la asertividad en las relaciones interpersonales; y 3. Conocimiento de conductas sociales.

Fueron programadas un total de 60 actividades realizadas con frecuencia semanal, con propósitos variados encaminados al mejoramiento de la comunicación intragrupal y de las relaciones amistosas; dominio de métodos y técnicas para solucionar conflictos y buscar consenso, así como desarrollar la competencia de cooperatividad y solidaridad dentro de la comunidad estudiantil. La implementación de los talleres logró que se sesionara en los mismos espacios y en una hora fija, dirigidos por un profesor previamente capacitado en las actividades del programa, con amplio conocimiento y experiencia en aspectos conductuales de la adolescencia.

2.1. Muestra

Los sujetos que participaron en la investigación cuentan con edades entre 15 y 18 años, siendo seleccionados del universo de estudio integrado por una matrícula de 142 estudiantes, pertenecientes a dos institutos preuniversitarios de Ecuador. Se constituyó una muestra aleatoria simple, resultando seleccionados un total de 142 estudiantes, de los cuales 112 integraron el grupo experimental (institución 1), subdividido en 4 grupos, de 28 estudiantes cada uno y 30 se destinaron a integrar el grupo control (institución 2), que se subdividió, a su vez, en dos grupos de 15 estudiantes cada uno. La composición por género es de 76 varones (53,5%) y 66 mujeres (46,4%). El propósito de la investigación fue comunicado y enriquecido en reunión celebrada con directores y profesores de ambos centros educacionales, que manifestaron su acuerdo en participar en la intervención. Se consultó además a los padres de los estudiantes para contar con su autorización. Durante la realización de la intervención la muestra en estudio tanto del grupo experimental como el de control se mantuvo constante.

2.2. Hipótesis

H1. La aplicación del programa de intervención didáctica, promueve cambios significativos favorables en la autoasertividad –heteroasertividad en el grupo experimental.

H2. La aplicación del programa de intervención didáctica, promueve cambios significativos favorables en la conducta asertiva, agresiva y pasiva.

2.3. Variables e instrumentos

La evaluación pretest-postest permitió estimar el comportamiento de las variables dependientes, autoasertividad, heteroasertividad, conductas asertivas en la interacción con iguales, conductas pasivas con los compañeros, conductas agresivas y estrategias cognitivas de resolución de conflictos sociales. La variable independiente es el programa de intervención.

La asertividad como habilidad social en el contexto del estudio, fue evaluada a partir de dos instrumentos.

Uno de ellos es el desarrollado por García y Magaz (1995), denominado *ADCA- 1. Autoinforme de conducta asertiva*, mediante el cual fue posible determinar los niveles de autoasertividad y heteroasertividad, constructos que describen el nivel en el que la persona se concede derechos asertivos (20 ítems) y el nivel en el que se es capaz de reconocerlos en los demás (15 ítems), respectivamente. Con el propósito de evaluar la confiabilidad del experimento, se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson, siendo sus valores para autoasertividad y heteroasertividad de 0,87 y 0,83 respectivamente. La consistencia interna fue evaluada analizando la correlación existente entre las dos secciones que conforman el test, de modo que los resultados fueron de 0,90 y 0,81 en autoasertividad y heteroasertividad, respectivamente.

El otro instrumento aplicado fue la *Escala de asertividad (EA)*, instrumento propuesto por Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro, y Silva, (1993).

El instrumento cuenta con una escala que describe situaciones frecuentes de interacción social en la cotidianidad del adolescente, quien tiene que seleccionar una de las respuestas posibles que se proponen, de acuerdo a cada situación dada. De este modo se hace posible medir dentro de las relaciones interpersonales, tres formas de conducta, entendidas como asertiva, pasiva y agresiva. Los valores obtenidos del alfa de Cronbach al determinar consistencia interna fueron 0,91 para conducta asertiva, 0,86 para la pasiva y 0,90 para la conducta agresiva, que en su totalidad resultan satisfactorios por ser superiores a 0,70.

2.4. Diseño y procedimiento

El presente estudio emplea un diseño experimental pretest - posttest con un grupo control, el cual es comparado con un grupo experimental, con el propósito de evaluar el impacto de un programa de intervención didáctica que mejora la conducta asertiva de los estudiantes.

El estudio se realizó en tres etapas, siendo la primera la que se inició en la tercera semana del curso con una evaluación pretest en la se aplicaron los instrumentos EA y ADCA 1, con el propósito de medir las variables en estudio. Conocidos los resultados, en una segunda etapa se aplicó el programa de intervención al grupo experimental en un contexto de intervención que se ubicó en el espacio del sistema de talleres, que se extendió con la frecuencia ya descrita a todo el curso escolar. Mientras, el grupo control fue atendido en un programa tutorial, con vistas a minimizar el efecto Hawthorne.

Con vistas a la realización del estudio, fue necesario preparar al equipo de investigadores, integrados por profesores, psicólogos y estudiantes de V semestre de la carrera de Psicología de una universidad cercana a los escenarios de la investigación. Ellos implementaron el programa en los grupos experimentales involucrados, realizando además tareas de evaluación pretest-postest y de observación de los talleres realizados. La formación del equipo se realizó mediante seminarios realizados en semanas alternas. El

objetivo de este medio de superación y formación fue controlar la continuidad y sentido de pertenencia de los experimentadores al programa.

2.5. Análisis de datos

Para cumplimentar el objetivo de la investigación, se determinaron los valores de las medias y las desviaciones típicas de las variables en estudio, tanto en el grupo experimental como en el de control, en las etapas pretest y posttest, así como también la diferencia posttest-pretest según se muestra en la Tabla 1. Fueron realizados los análisis de covarianza según el caso (ANCOVAs y MANCOVAs) de las diferencias pretest y post test (Tabla 2). Los ANOVAs, se realizaron también para estimar el impacto del programa en el grupo experimental segmentado por niveles de desarrollo, lo que permitió conocer el tipo de estudiantes en los que el programa tuvo un mayor efecto. (Tabla 3)

Con las respuestas obtenidas se generó una base de datos que se codificó y organizó mediante el programa Excel, luego procesados con el programa SPSS.13.

3. Resultados

Con relación a los cambios que se aprecian en la media de los estudiantes de los grupos experimentales y control, mostrados en la tabla 1, se aprecia que las variables autoasertividad y heteroasertividad en los grupos experimentales, hubo un aumento de la puntuación media entre las fases pretest y posttest, no resultando así con las puntuaciones del grupo control en el que ambas variables tuvieron una franca disminución. En el primer caso, se evidencia que la aplicación del programa de intervención propició una mejora significativa a la autoasertividad de los estudiantes de ambos grupos experimentales, sin embargo, aunque dichos sujetos tras la intervención lograron un aumento en la heteroasertividad, este cambio no llegó a ser significativo estadísticamente.

El análisis MANOVA realizado en la fase de pretest, arrojó diferencias significativas entre las medias experimentales y de control, según se muestra en la tabla 2. Mediante el análisis MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, se obtuvieron resultados significativos considerando el uso de las puntuaciones del pretest como covariables, de modo que las diferencias posttest-pretest en grupos experimentales y de control tuvieron $p < 0,05$, lo que indica significación estadística.

En la tabla 2 se aprecian los cambios en la autoasertividad –heteroasertividad, cuyos datos se obtuvieron a partir de la aplicación del ADCA. Mediante el MANOVA se detecta que hay diferencias significativas de la asertividad como categoría general, entre el grupo experimental y el control en la fase de pretest. Del ANOVA durante el pretest, se obtiene como resultado diferencias significativas en las variables autoasertividad y heteroasertividad para ambas condiciones, con puntuaciones superiores en el grupo control con relación a los experimentales. Por su parte, mediante el ANCOVA de las diferencias posttest-pretest con las puntuaciones pretest como covariables, se detectaron diferencias significativas en la autoasertividad.

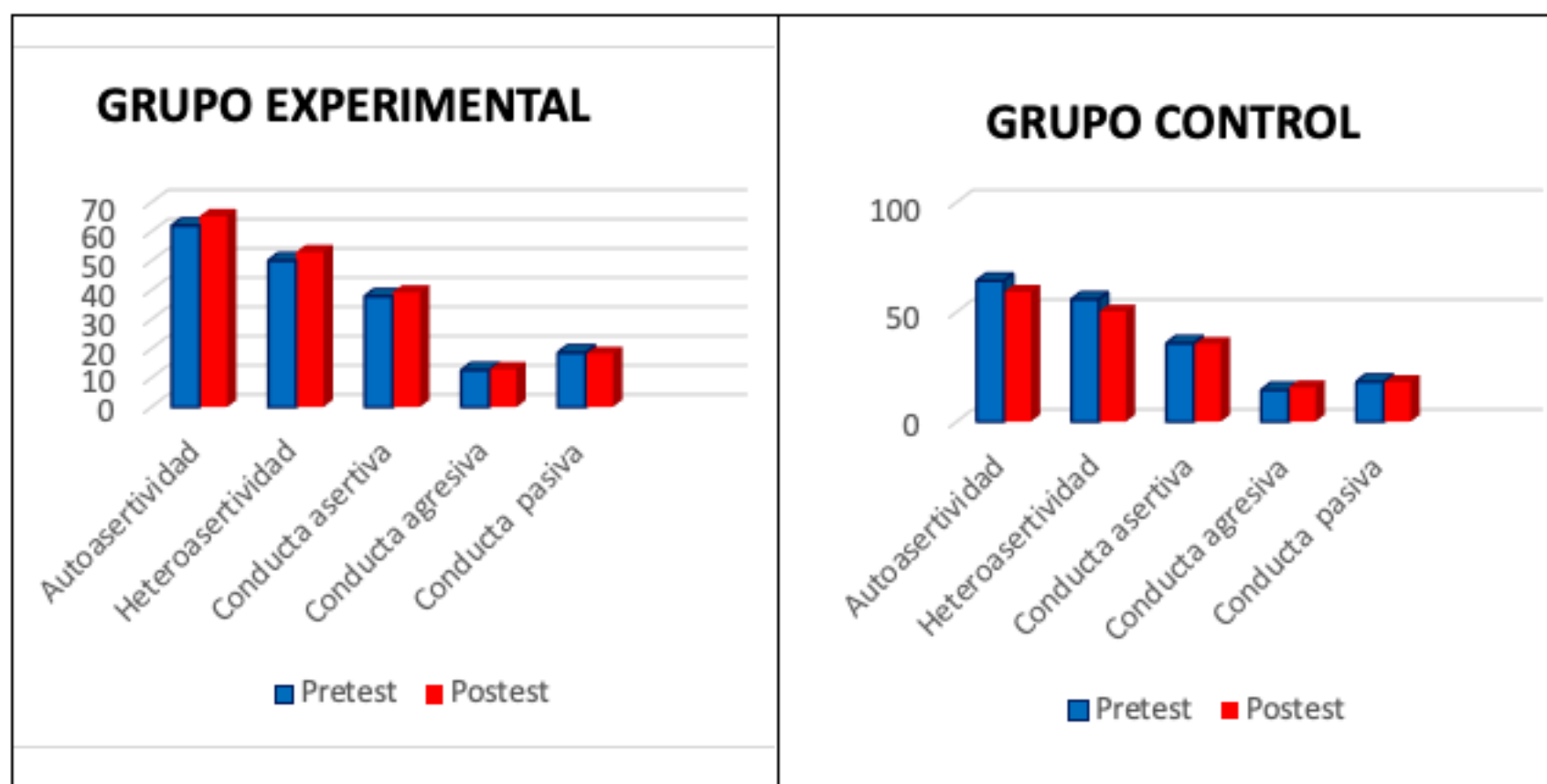
Tabla 1
Puntuaciones medias (X) y desviaciones (DS)
en variables estudiadas

VARIABLES	GRUPO EXPERIMENTAL (Tamaño muestral = 112)						GRUPO CONTROL (Tamaño muestral = 30)					
	Pretest		Posttest		Diferencia		Pretest		Posttest		Diferencia	
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS
Autoasertividad*	62,13	9,20	65,32	9,13	3,19	8,19	64,32	8,23	59,15	8,0	-2,17	7,18

Heteroasertividad	50,16	6,22	53,01	6,05	2,85	5,80	55,84	5,98	50,15	5,5	-5,69	6,03
C. asertiva**	37,94	4,23	39,28	3,09	1,34	3,82	35,85	4,98	35,49	4,96	-0,36	5,26
C. agresiva	12,69	4,89	12,97	5,27	0,28	4,96	14,52	5,66	15,66	5,84	1,14	4,72
C. sumisa	18,65	4,52	18,23	5,36	-0,42	4,06	18,24	5,52	18,12	4,09	-0,12	3,22

* p < 0,05 ** p < 0,01

Figura 1
Puntuaciones medias de las variables
en las fases pretest y postest



Los cambios producidos en la conducta asertiva agresiva y pasiva, se evaluaron a partir de los datos obtenidos por la aplicación del instrumento EA, a partir de los cuales se realizaron análisis de tipo MANOVA (Análisis multivariado de varianza) y MANCOVA (Análisis multivariado de covarianza) según se muestra en la tabla 2. Por el análisis MANOVA, se observa que en la fase de pretest no hay diferencia significativa entre grupos experimentales y control en las variables conductas asertivas, conductas agresivas y conductas sumisas o pasivas. Por el análisis MANCOVA de las diferencias entre "antes" y "después" de aplicada la intervención, usando las puntuaciones pretest como covariables, se detecta que hay diferencia significativa entre los experimentales y el control en las variables de conducta. Por su parte el ANCOVA confirma que únicamente las conductas asertivas fueron las que aportaron la diferencia significativa.

Al observar los cambios en los grupos experimentales y de control, en la tabla 1 se muestra un aumento significativo de la media en la conducta asertiva de experimentales entre las fases pretest post test, mientras que se produce una disminución en el grupo control para dicha habilidad social. La conducta agresiva, por su parte, exhibe un ligero aumento tanto en experimentales como en el grupo control, siendo mayor la diferencia en este último y en cuanto a la conducta pasiva se produjo una disminución en ambos grupos, superior en el grupo experimental. Por todo lo anterior se infiere que el programa tuvo un impacto positivo en la conducta asertiva pues el aumento tuvo significación estadística.

Tabla 2

VARIABLES	Análisis multivariado de varianza Pretest	Análisis multivariado de covarianza Diferencias		Análisis de varianza Pretest	Análisis de covarianza Diferencias
	<i>F de Fisher (1,268)</i>	<i>F de Fisher (1,268)</i>	<i>Coficiente. de correlación (r)</i>	<i>F de Fisher (1,268)</i>	<i>F de Fisher (1,268)</i>
Asertividad	7,5*	2.23	0,71		
Autoasertividad				8,29**	3,94**
Heteroasertividad				16,4***	1.06
C. asertiva	1.11	13,59**	0,51	3,89	26,51**
C. agresiva				0,84	1,88
C. sumisa o pasiva				0,57	4,16

* p < 0.05, ** p < 0.01

Los estudiantes que integraron la muestra se clasificaron en tres perfiles, según sus puntuaciones en la fase pretest. Así el perfil I se corresponde con centiles < 25; el perfil II con centiles entre 25 y 75, en tanto el perfil III, incluyó a los sujetos con centiles superiores a 75. De este modo se obtuvieron los resultados que muestra la tabla 3, que incluye la diferencia de medias posttest-pretest en los distintos perfiles para las variables en las que hubo aumento significativo, que fueron autoasertividad y conducta asertiva; siendo este último el perfil predominante.

Tabla 3

Diferencia de valores promedio (X) antes y después de la intervención y desviación standard (DS) en Autoasertividad y Conducta asertiva, según perfil.

VARIABLES	ANOVA Postest -Pretest <i>F(2,625)</i>	PERFIL I				PERFIL II				PERFIL III			
		Exp		Control		Exp		Control		Exp		Control	
		X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DT	X	DS
Autoasertividad	16,28**	8,45	9,03	8,65	7,16	3,26	7,86	-2,06	6,14	-2,19	5,21	-3,25	6,59
C. asertiva	68,10**	6,59	4,09	5,12	4,26	0,42	4,10	-4,13	5,15	-2,44	2.01	-2,06	2,94

p<0.05**

Los resultados del ANOVA para la diferencia de medias posttest-pretest en la autoasertividad, fueron significativos. Los sujetos del perfil I (tamaño de muestra=37), tuvieron una mejora significativa, por demás superior que la mejora obtenida por los sujetos de los perfiles II (tamaño de muestra =79) y III (tamaño de muestra =25). Los resultados apuntan al hecho de que el programa incrementó la autoasertividad, en particular en aquellos estudiantes con bajos niveles en la fase pretest. En cuanto a la conducta asertiva, el ANOVA muestra diferencias significativas en las puntuaciones de diferencias posttest-pretest en los experimentales en todos los perfiles. Así resulta una mejora significativa en los sujetos del perfil I (tamaño de muestra=33), en comparación con los del perfil II (tamaño de muestra

=82) con puntuaciones medias en el pretest y los del perfil 3 (tamaño de muestra =27), que experimentaron una franca disminución de conductas asertivas en el postest a partir de muchas conductas asertivas en el pretest. Todo lo anterior indica que el programa incide positivamente en las conductas asertivas de estudiantes que presentaban pocas conductas asertivas en la fase pretest.

4. Discusión

La asertividad en adolescentes representa un campo de alta complejidad para la investigación educativa, dado su carácter singular, en el que confluyen elementos tales como alta productividad e interés aplicado en especial en el ámbito educacional y su carácter multifactorial. (Domínguez *et al.*, 2014)

Varias investigaciones abordan la temática de las relaciones entre la asertividad y otras variables relacionadas con la educación. Así mismo existen múltiples evidencias desde las ciencias de la educación, en las que se demuestra la efectividad de los programas de intervención que se implementan para el mejoramiento de esta habilidad social. Resultan interesantes también las investigaciones de tipo correlacional en las que se estudian la asertividad con el rendimiento académico o con la autoestima en el ámbito educativo (Morales, Benítez y Agustín, 2013; Navarro, Varas, Maluenda y Arriagada, P., 2015; Ponce y Aguaded, 2016; Maluenda *et al.*, 2017)

Al igual que en otras investigaciones realizadas, en el presente estudio se pone de manifiesto la incidencia que las instituciones educativas tienen en el desarrollo social de los estudiantes, al ser el elemento de enlace de este con la sociedad. (Carmona y Expósito, 2015)

De acuerdo a los resultados obtenidos, en cuanto al perfil predominante en los estudiantes, se coincide con Maluenda, Navarro y Varas (2017), quienes consideran que la asertividad como habilidad social es también definida como conducta que conduce al individuo a la efectividad en el plano social, que encuentra sus límites en la relación persona-situación, debiendo interpretarse en un contexto cultural dado y está además basada en la autonomía del individuo para elegir sus acciones, por la capacidad que tiene de actuar en la forma que elija.

Nuestros resultados respaldan los hallazgos de Domínguez, *et al.*, (2014) y Roldán, Salazar y Garrido (2014), autores que reconocen en la asertividad una habilidad que no se manifiesta en la comunicación de modo independiente de otras, por lo que se explica la necesidad de implementar acciones en el contexto educativo, para lograr un proceso formativo capaz de entregar a la sociedad, ciudadanos portadores de conductas asertivas. En este punto es que radica la importancia de aplicar estrategias de interacción social como parte del proceso educativo que se desarrolla en las instituciones.

5. Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio, validan la eficacia del programa por su impacto positivo en los estudiantes sujetos de la intervención, aseveración que se ve sustentada por la naturaleza de las acciones contentivas del sistema de talleres, que condujo al mejoramiento de la autoasertividad y de las conductas asertivas con sus iguales en el colectivo estudiantil de las dos instituciones escolares. Similar comportamiento se presentó en el aspecto relacionado con la modificación de la conducta de los estudiantes con bajos niveles de socialización antes de la implementación de la intervención.

La actividad humana entre otros elementos sustanciales está sustentada por las relaciones interpersonales, en las que las habilidades sociales tienen un rol esencial para su adecuado desarrollo. Dentro de estas se encuentra la asertividad cuya médula la constituye la expresión de preferencias y derechos personales sin negar los derechos de los demás. Las estrategias educativas que promueven el desarrollo de la asertividad como habilidad social en el adolescente, resultan beneficiosas para el individuo y sus pares, aspecto de máxima importancia en las relaciones que se establecen en el ámbito escolar.

Referencias bibliográficas

- Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J., & Toledo, R. (2014). Assessing social skills: the factorial structure and other psychometric properties of four self-report measures. *Behavioral psychology*, 22(3), 375-399.
- CARIDAD M., CARDEÑO N., CARDEÑO E. y CASTELLANO M.I. Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, Vol. 38, Año 2017, Número 50, pág. 6. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p06.pdf>
- Carmona, M.G. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2).
- Casas, E., Prat, G., Vilamala, S., Escandell, M., García, M., Martín, J., y Ochoa, S. (2014). Validación de la versión española del inventario de asertividad Gambrill y Richey en población con diagnóstico de esquizofrenia. *Anales de Psicología*, 30(2), 431-437. Recuperado de doi: 10.6018/analesps.30.2.154311
- Corrales Pérez, A., Quijano León, N. K., Góngora Coronado, E.A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65
- Domínguez, J., López, A., y Álvarez, E. (2014). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula abierta*, (43), 26-31. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.004>
- 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, M. y Magaz, A. (1995). Escala de Evaluación Asertiva. Colección Test y Psicodiagnóstico. Dpto. de Investigación y Estudios del Equipo Albor de Psicología. Ed. CEPE. Madrid.
- García, J., Caballo, V.E., Peralta, M.I., Lucena, P. y Navarrete, N. (2017). Cuestionario de asertividad centrado en el estilo de vida (CACEV) en pacientes con síndrome metabólico: desarrollo y validación. *Psicología Conductual*, 25, (2), 349-369
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J.M., Martorell, M.C., Navarro, A.M. y Silva, E. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva y M.C. Martorell (dirs.), EPU. Evaluación Infanto-Juvenil (pp. 141-174). Madrid: MEPSA.
- Maluenda, J., Navarro, G. y Varas, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (31), 55- 68.
- Martí, J., Martí, M., y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 160-168.
- McLoughlin, C. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1131-1156.
- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Investigación Educativa*, 15(3), 98-113.
- Navarro, G., Varas, M., Maluenda, J., y Arriagada, P., (2015). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Wimb Lu*, 10 (2), 39-54. Recuperado de doi:10.15517/wl.v10i2.20692
- Ponce, N y Aguaded, E. (2016). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4 (2).
- Roldán, G., Salazar, I. C. y Garrido, L. (2014). La asertividad y la salud de familiares

cuidadores de pacientes con trastorno mental grave. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 501-521.

Salguero, J.M., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.

Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., Angermeyer, M. C., Carta, M. G. y Lindert, J. (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, (26), 21-40.

1. Magíster en Ecoturismo en Áreas Protegidas. Director de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. UNIANDES. Extensión Ibarra. Email: leninh_b@yahoo.com

2. Magíster en Gestión Empresarial. Docente de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. UNIANDES. Extensión Ibarra. Email: jannetepantoja@gmail.com

3. Magíster en Investigación en Administración y Economía de la Empresa. Docente de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. UNIANDES. Extensión Ibarra. Email: johansierra@usal.es

4. Magíster en Gestión Empresarial. Docente de la carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. UNIANDES. Extensión Ibarra. Email: mac95x@hotmail.com

5. Magíster en Administración de Negocios. Docente de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. UNIANDES. Extensión Ibarra. Email: jfernadnae@yahoo.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 21) Año 2019

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]