

Artículos científicos

Asertividad: Diferencias de Género en estudiantes de nuevo ingreso en Psicología en una Universidad Pública

Assertiveness: Gender Differences in New Psychology Students at a Public University

Salvador Ernesto Sarmiento Vega

Universidad Veracruzana, México

ssarmiento@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7382-0312>

Javier López González

Universidad Veracruzana, México

jalopez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2704-7944>

Rodolfo Uscanga Hermida

Universidad Veracruzana, México

rouscanga@uv.mx

Herson A. Castellanos Celis

Universidad Veracruzana, México

hecastellanos@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0368-8707>

Isaac Echazarreta Nieves

Universidad Veracruzana, México

iechazarreta@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8215-7981>

Resumen

Cuando conversamos sobre asertividad describimos una serie de conductas visibles y asimiladas que exhibimos en la cotidianidad, las cuales deben ser desarrolladas ya que son fundamentales para las relaciones interpersonales positivas. El propósito de este estudio es determinar si existen diferencias de género en la asertividad en estudiantes universitarios de nuevo ingreso de Psicología. Se aplicó la Escala de Multidiversidad de Asertiva (EMA) a una muestra de 66 estudiantes universitarios de ambos sexos, de entre 19 y 20 años; para su

estudio, dicho instrumento se divide en tres dimensiones: Asertividad indirecta, No asertividad y Asertividad. La metodología fue cuantitativa, descriptiva, transversal y prospectivo. Como parte de los resultados se destacan que en lo referente a la Asertividad indirecta, ambos participantes disponen de una habilidad promedio, lo que significa que recurren a medios indirectos, para la comunicación de sus ideas, sentimiento, opiniones, especialmente a través de medios electrónicos. Mientras tanto, respecto a la No asertividad, el estudio reveló que fueron los varones quienes presentaron una tendencia ligeramente más acentuada hacia exhibición de estos comportamientos, en comparación con las mujeres. Por último, referente a la dimensión de Asertividad, la población femenina mostró una menor disposición al dominio de esta dimensión en sus interacciones sociales.

Palabras clave: Asertividad, diferencias de género, habilidades sociales, estudiantes universitarios.

Abstract

When we talk about assertiveness we describe a series of visible and assimilated behaviors that we exhibit in our daily lives, which must be developed since they are fundamental for positive interpersonal relationships. The purpose of this study is to determine if there are gender differences in assertiveness in new university students of Psychology. The Assertive Multidiversity Scale (EMA) was applied to a sample of 66 university students of both sexes, between 19 and 20 years old; For its study, this instrument is divided into three dimensions: Indirect Assertiveness, Non-assertiveness and Assertiveness. The methodology was quantitative, descriptive, cross-sectional and prospective. As part of the results, it is highlighted that with regard to indirect Assertiveness, both participants have an average ability, which means that they resort to indirect means to communicate their ideas, feelings, opinions, especially through electronic means. . Meanwhile, regarding non-assertiveness, the study revealed that it was men who presented a slightly more accentuated tendency towards exhibiting these behaviors, compared to women. Finally, regarding the Assertiveness dimension, the female population showed a lower disposition to dominate this dimension in their social interactions.

Keywords: Assertiveness, gender differences, social skills, university students.

Fecha Recepción: Mayo 2020

Fecha Aceptación: Diciembre 2020

Introducción

La asertividad es un constructo nacido en el campo de la Psicología Clínica que, al igual que muchos otros conceptos, pronto superó las barreras de la disciplina para ser incorporado, entre otras, en el campo de la comunicación humana, debido a la utilidad mostrada para el entrenamiento de la expresión de sentimientos.

Si bien, es la obra de Salter la que destaca inicialmente la importancia de la conducta asertiva, el desarrollo más amplio del concepto está asociado al trabajo pionero de Wolpe¹ (Rimm & Masters, 1980) quien se interesó por la conducta asertiva en los mismos términos de su teoría de la inhibición recíproca de la cual derivó la técnica de la Desensibilización Sistemática para el manejo de la ansiedad; en todo caso, se trata de un procedimiento sencillo de contra condicionamiento mediante el cual se logra establecer una conducta incompatible (la relajación en este caso) en sustitución de la conducta problema (la ansiedad producida por las fobias).

En ese tenor, el tratamiento que el propio Wolpe le da a la asertividad es el de una respuesta similar a la de la relajación en lo referente a su capacidad para inhibir la ansiedad producida por la inhabilidad de una persona para afirmar sus derechos en beneficio del logro de sus objetivos; en el modelo utilizado por Wolpe, el Juego de Roles o Ensayo de la conducta constituyó la técnica indicada para el aprendizaje de la expresión asertiva lo cual requiere que cliente y terapeuta representen, activamente “interacciones personales pertinentes” (Rimm & Masters, 1980, p. 113).

Una propuesta ampliamente aceptada en el contexto de la salud y la comunicación considera a la asertividad -en términos generales- como la expresión honesta y congruente de los sentimientos de una persona para la salvaguarda de sus derechos, pero de forma tal que este posicionamiento no impida el logro o los derechos de las otras personas, noción compartida por quienes participamos en este trabajo.

De acuerdo con Da Dalt y Difabio (2002), podemos suponer que en tanto se trata de una habilidad comunicativa, el desarrollo de la asertividad se encuentra supeditado a las influencias de los diversos contextos que participan en el proceso de socialización (familia, escuela, grupo de amigos); de tal manera que ésta puede estar más o menos desarrollada desde una alta presencia de conductas asertivas hasta una infrecuencia con carácter deficitario.

¹ No obstante ser un libro editado en 1980, se consideró su inclusión en este texto debido a que se trata de una obra que aborda el campo de la terapia de la conducta de una manera muy didáctica. Recomendamos su lectura.

Como quiera que sea, debemos considerar el hecho de que para algunos autores como Naranjo (2008), la asertividad se encuentra fuertemente vinculada con el patrón de la autopercepción (Autoimagen– autoconcepto – autoestima - autoafirmación) y, por ende, igualmente sujeto a las pautas de crianza que favorecen o limitan el desarrollo de las habilidades sociales.

En esa misma línea León, Rodríguez y Ferrel (2009) realizaron una amplia investigación de las habilidades sociales en estudiantes universitarios de primer semestre en una universidad Pública de Colombia. En su estudio plantean una importante liga entre los conceptos de autoestima y asertividad, asumida como una relación de influencia recíprocamente proporcional, es decir un alto aprecio del individuo correlacionaría como una asertividad alta o bien en términos de que una baja asertividad nos advierte de una desvaloración de la autoestima.

Para el caso que nos ocupa compartimos ampliamente la idea de que, a juicio nuestro -en la docencia universitaria-, las habilidades sociales son un tema que debemos replantear del mismo modo en el que la lectura, la redacción de textos y las destrezas para el manejo de la tecnología electrónica han sido incorporados (dentro del currículo de los programas educativos) como una condición elemental para el logro de objetivos más altos; expresado de manera más puntual estaríamos hablando de la inscripción formal en cuanto se refiere a la transversalidad de las habilidades sociales hacia el campo de las competencias profesionales; lo cual hace necesario abrir un espacio que de cobijo curricular al desarrollo de estas competencias específicas en el contexto de un modelo didáctico proactivo orientado no solo a la comprensión ni a la aprehensión del conocimiento científico, sino con un énfasis diferente incluso, al desarrollo de la creatividad, la calidad y la capacidad para innovar soluciones,

En ese mismo sentido debe considerarse el hecho de que son las instituciones sociales quienes proporcionan los elementos que determinan la identidad psico-cultural de los pueblos; por lo que resulta conviene recordar lo expresado por Rogelio Díaz Guerrero (una de las figuras más destacadas en la investigación de la psicología del mexicano) en referencia a la cualidad de asertividad o no asertividad del mexicano:

el rasgo cardinal de la personalidad del mexicano es la abnegación, debido a su carácter de ser obediente afiliativo por excelencia. Incluso podía resultar que el énfasis en la abnegación cargara al término de asertividad de un contenido cortés y amable para ser aceptable o deseable en la cultura mexicana. (Díaz-Guerrero, 1994, en Flores & Diaz-Lloving, 2004, p. 14).

En apoyo a la referencia anterior, adoptamos el hecho de que la edad, el género y las habilidades sociales de los mentores -en el sentido amplio de la palabra- pueden influir en el desarrollo de los estilos de asertividad de niños y jóvenes en cuanto a la adopción de patrones socialmente agresivos o bien de conductas prosociales (Villena, 2016; Da Dalt y Difabio 2002).

Con la intención de orientar al lector hacia nuestros objetivos de trabajo resulta conveniente comentar que en el contexto del diseño o rediseño curricular de programas de educación superior, quienes participamos en esa importante labor de adecuación de contenidos, objetivos y selección de modelos educativos -entre otras actividades- ocurre que como auto reflexión o bien como discusión franca sobre a nuestro trabajo, a menudo nos cuestionamos respecto a sí la planeación de los programas de estudio responden de manera puntual y eficiente a la solución de las necesidades sociales en términos de los objetivos por los cuales la Universidad fue creada.

En el sentido de lo anterior, y al margen de las opiniones por parte de quienes nos dedicamos a la docencia universitaria, existen instituciones evaluadoras que de manera periódica certifican la calidad de los programas educativos; siendo de este modo parecería que el ejercicio de la autocrítica carece de fundamento, en tanto que son los evaluadores externos y no los propios profesores quienes extienden el dictamen; pero quizá quien mejor podría definir la calidad y el impacto social de la formación profesional de nuestros egresados, son los propios empleadores puesto que son ellos quienes poseen los elementos de juicio para señalar la brecha existente entre la formación académica y la disposición real de las competencias que exige el mundo laboral (Yáñez-Galecio, 2005).

De manera sucinta podemos mencionar que el desarrollo de las competencias pende tanto de los conocimientos como de las habilidades y actitudes que, en el caso nuestro, tienen relación con las funciones básicas del psicólogo: diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar.

En un interesante estudio sobre competencias Yáñez-Galecio (2005) al entrevistar a un grupo de psicólogos (clínicos) respecto a su ejercicio profesional encontró al menos 26 competencias requeridas para cumplir con las demandas de su campo, entre las cuales se encuentra contenida la asertividad; el resto de ellas es similar al que encontramos en la mayoría de los programas de la carrera.

Por añadidura resulta curioso observar, que no obstante ser considerada como una de las habilidades sociales más determinantes para la comunicación y el importante papel que desempeña la capacidad de expresarse de manera afirmativa para el logro de relaciones

interpersonales exitosas; la asertividad, como competencia/habilidad del psicólogo, aparece mencionada en tan solo un programa de las 15 universidades inscritas en el padrón del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) de la Región Sur-Sureste -ámbito que por afiliación geográfica revisamos- y que está conformada por los Estados de Veracruz, Puebla, Yucatán, Chiapas, Tabasco y Tlaxcala; siendo, concretamente, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) quien la inscribe en su perfil del egresado como: habilidad de comunicación asertiva (Universidad Autónoma de Yucatán, 2020).

No obstante lo anterior, el hecho de que no se encuentre explicitada en el currículum de la mayoría de los programas revisados no significa que el comportamiento asertivo no esté considerado como parte de las competencias/habilidades deseables en el psicólogo, puesto que al tratarse de una conducta de carácter social forma parte de los aprendizajes que el alumno adquiere -de manera implícita- en la relación con sus pares, autoridades y maestros; especialmente de estos últimos tanto por modelamiento de los propios docentes o bien como un acercamiento teórico.

En un interesante estudio Da Dalt y Difabio (2002) en el marco de las aptitudes sociales de autoafirmación y en relación con la autoestima definen a la asertividad como la capacidad para expresar sentimientos, ideas, opiniones, creencias, en situaciones interpersonales, de manera efectiva, directa honesta y apropiada, sin que genere agresividad o ansiedad. En su estudio evalúan las conductas asertivas/agresivas en el marco de las aptitudes sociales de autoafirmación y en su relación con la autoestima y señalan los diferentes tipos de educación: rígida, permisiva y exigente; así como operativa con apoyo dialógico y afectivo que los padres ejercen para aleccionar a sus hijos hacia la práctica de ciertos valores socialmente convenidos. Los resultados obtenidos muestran una distribución uniforme en la constitución de cada de los estilos, las conductas asertivas no aparecen ligadas con la condición del sexo; y, en cambio la resultante de la asertividad muestra una asociación alta con el estilo asumido por la familia para la educación de los hijos.

Yáñez-Galecio (2005) en su informe acerca de las competencias profesionales del psicólogo nos señala que en las sociedades tan complejas como las actuales la calidad en el trabajo representa una exigencia de alto nivel; condición que, desde luego, resulta ineludible en aras de la estabilidad social. Para tales fines la sociedad procura un sistema de educación formal que garantice una fuerza de trabajo eficiente y para ello dispone de un sistema de acreditaciones mediante la expedición de certificados y títulos profesionales.

Sin embargo, en la realidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) parece haber una inconsistencia o distanciamiento entre la formación profesional de quienes egresan de esos sistemas y su capacidad real para proponer soluciones a la problemática social, desde el ámbito de su competencia. Desde nuestra visión como formadores compartimos esa misma y desalentadora panorámica que parece repetirse cada vez con mayor fuerza dado que, desde el punto de vista de los empleadores, las competencias profesionales no estarían suficientemente desarrolladas entre quienes ingresan al sistema productivo; en tal razón es necesario que las IES asuman la tarea de establecer un puente entre la pertinencia educacional y las problemáticas sociales que emergen en el contexto de un cambio acelerado que caracteriza a la sociedad del siglo XXI.

Naranjo (2008) nos plantea de inicio una consideración esclarecedora respecto al hecho de que la asertividad es una conducta y no una característica de la personalidad, lo cual sitúa al comportamiento asertivo justamente como una habilidad en el contexto de las competencias sociales. Su propuesta, es analizada desde la perspectiva conductual y en tal razón rescata la relación entre el acto mismo, las actitudes y los pensamientos; dada la relación es posible modificar el comportamiento desde cualquiera de los elementos inscritos en esa triple relación, es decir, si una persona cambia o modifica cualquiera de esas condiciones, por ejemplo, su conducta, modificará también sus actitudes y sus sentimientos.

En el sentido de lo anterior podemos reconocer que, en el ámbito de nuestra disciplina son los propios formadores quienes podrían facilitar el desarrollo de esas habilidades sociales al rango de las competencias profesionales implementando estrategias sencillas o por mero modelamiento, siempre y cuando el educador posea, desde luego, las cualidades del comportamiento asertivo.

El **objetivo** de esta investigación es identificar el tipo de Asertividad Directa o Indirecta que con mayor frecuencia se presenta en los estudiantes universitarios y si existe diferencia de acuerdo al género.

Método

Se llevó a cabo una investigación descriptiva, con propósito comparativo y de tipo transversal; el enfoque metodológico es cuantitativo. De acuerdo con Hernández (2014), la meta de los estudios descriptivos tan solo pretende obtener información acerca de las variables en cuestión. Respecto al enfoque cuantitativo, Rubio y Varas (2004) expresan que a través de este enfoque el investigador puede realizar la “formalización u operacionalización

de los hechos en variables y sus correspondientes categorías -preguntas y respuestas de un cuestionario-, para terminar registrándolos ya no como hechos, sino como datos en una matriz que cruza individuos con respuestas” (p. 239).

Además, el estudio fue de tipo transversal al recoger información en un solo momento y prospectiva en tanto intenta sentar las bases para comparación de datos en escenarios futuros.

Población

La población estuvo conformada por 92 estudiantes de nuevo ingreso al programa de Licenciatura de Psicología de una universidad mexicana, durante el año 2017. De los 92 estudiantes, 32 (35%) pertenecía al género femenino y 60 (65%) al género masculino.

Muestra

El tamaño de la muestra se determinó con base en la Ecuación 1, recomendada por Rojas (2013, p. 304) para poblaciones pequeñas determinadas, en donde $Z=1.96$, $E=.05$, $p=.5$ y $q=.5$. Con base en ello, el tamaño de la muestra se determinó en 66.

$$n = \frac{\frac{Z^2 q}{E^2 p}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{Z^2 q}{E^2 p} - 1 \right)}. \tag{1}$$

La asignación de los estudiantes a la muestra se realizó con base en un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado. Para la estratificación de la muestra con base en la variable de comparación, género, se utilizó la Ecuación 2 (Rojas, 2013, p. 306), en donde Nh =tamaño del estrato en la población (32 y 60), $N=92$ y $n=66$. Con ello el tamaño de los estratos en la muestra (nh) se determinó en 23 para el género femenino y en 43 para el género masculino.

$$nh = \left(\frac{Nh}{N} \right) n. \tag{2}$$

Por otra parte, la edad promedio de los integrantes de la muestra en general, fue 19 años; la edad promedio en el estrato femenino fue 20 y en el estrato masculino fue 19.

Variables

V.- *Asertividad*, entendida como la capacidad de las personas para expresar sentimientos e ideas en situaciones sociales, de manera efectiva y honesta, sin comportamientos agresivos y sin experimentar ansiedad.

En términos operativos, la asertividad se traduce en las puntuaciones obtenidas a través de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), en relación con tres dimensiones de un continuo que va desde la no asertividad, hasta la no asertividad, pasando por la asertividad indirecta.

V.- Género es la variable atributiva de segmentación cuya influencia en las variaciones de la asertividad desea identificarse. De acuerdo con Vargas (2013), el género implica los roles socioculturales desempeñados en relación con el sexo y con los cuales el individuo se identifica. Con base en una perspectiva nominal binaria, la identidad sexogenérica se clasifica como *masculina* o *femenina*.

Instrumento de Acopio

El instrumento con el que se valoraron las propiedades psicométricas fue la “Escala Multidimensional de Asertividad” (EMA), desarrollada Flores Galaz y Díaz-Loving en 2004. Esta se puede aplicar a las personas a partir de los 15 años. Puede ser utilizada de manera individual o colectiva. La duración de la aplicación de escala está en un rango estimado de entre 20 a 30 minutos. Esta escala consta de 45 afirmaciones tipo Likert, cada reactivo dispone de cinco alternativas de respuesta que van de Completamente de acuerdo a Completamente en desacuerdo. Evalúa las tres dimensiones consideradas para la medición del comportamiento Asertivo: Asertividad Indirecta, No Asertividad y Asertividad.

La Escala Multidimensional de Asertividad, constituida por 45 reactivos divididos en tres dimensiones, de las cuales, cada una contiene 15 reactivos. Para responder a cada reactivo, se emplea una escala tipo Likert, de cinco opciones de respuesta que van desde completamente de acuerdo hasta completamente en desacuerdo, en donde:

1 = Completamente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Completamente de acuerdo

La escala está estructurada por tres dimensiones:

- 1) Asertividad indirecta. Es la inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos, cara a cara con otras personas en situaciones cotidianas o de trabajo, ya sea con familiares, amigos, jefes o compañeros de trabajo llevándolo por tanto a expresar sus opiniones, deseos, sentimientos, peticiones, limitaciones personales,

realizar peticiones, decir no, dar y recibir alabanzas y manejar la crítica a través de cartas, teléfonos u otros medios.

- 2) No asertividad. Es la inhabilidad del individuo para expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, limitaciones, alabanzas, iniciar interacción con otras personas, y manejar la crítica.
- 3) Asertividad. Es la habilidad del individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, para dar y recibir alabanzas, hacer peticiones y manejar la crítica.

Los resultados del estudio fueron interpretados de acuerdo con la elevación de las puntuaciones obtenidas para cada dimensión a partir de su posición alrededor de la media en un rango T lineal 40 – 60 (elevación promedio) aquellas puntuaciones que cayeron fuera de ese rango (por encima o por debajo del promedio) nos indicaron los estilos de respuesta en sus relaciones interpersonales; en ese sentido el factor que al que corresponda la mayor elevación se considera como el estilo de respuesta predominante.

Resultados

La información recuperada del análisis descriptivo (Tabla 1), muestra cierta homogeneidad en los puntajes obtenidos en las tres dimensiones: la media para la dimensión *No asertividad* fue 45.89; para la dimensión *Asertividad indirecta*, fue de 48.89, y; para la dimensión *Asertividad*, la media fue de 52.35. Las desviaciones estándar en las tres dimensiones oscilaron entre 7.995, para *Asertividad*, y 10.974, para *Asertividad indirecta*.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por dimensión de los resultados de la EMA.

Dimensión	Mínimo	Máximo	Rango	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>S</i> ²
No asertividad	28	70	42	45.89	9.433	88.989
Asertividad Indirecta	30	82	52	48.89	10.974	120.435
Asertividad	34	73	39	52.35	7.995	63.923

Nota. *N*=66. La media de edad de los integrantes de la muestra fue de 19 años.

Para valorar las diferencias en el nivel de asertividad entre géneros, se realizaron análisis con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por su siglas en inglés, [IBM, 2012]). Dado el carácter ordinal del diagnóstico proporcionado por la EMA, se aplicó la prueba estadística *U* de Mann-Whitney, la cual determinó que no existen diferencias

significativas en el nivel de asertividad entre los géneros femenino y masculino, $Z=-1.284$, $p=.199$.

Los análisis comparativos de los datos por dimensión, dada su estimación en escala de intervalo-razón, se realizaron a través de la prueba t de Student; en ninguna de las tres dimensiones se hallaron diferencias significativas entre géneros, tal como se muestra en la Tabla 2.

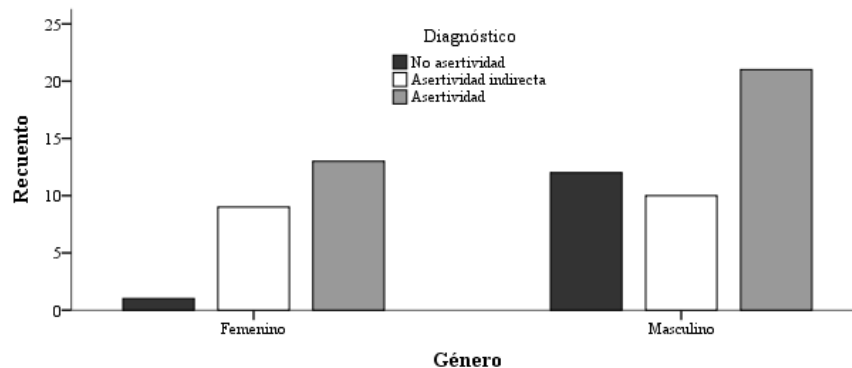
Tabla 2. Resultados de t en el análisis por dimensión de la EMA.

Dimensión	t	gl	p
No asertividad	-1.366	64	.890
Asertividad indirecta	-.930	64	.086
Asertividad	1.034	64	.508

Fuente: Propia.

En otro nivel análisis, se realizó una consideración detallada de las proporciones de asertividad por género en cada una de las dimensiones de la EMA; La Figura 1 muestra las diferencias proporcionales entre géneros en *No asertividad* y en *Asertividad*.

Figura 1. Frecuencias de dimensiones de la EMA por género.



Nota. $N=66$. La muestra de género femenino fue de 23 personas y la de género masculino fue de 23 personas.

No obstante, para valorar los datos de la figura anterior, es necesario ponderarlos proporcionalmente, dado que el segmento femenino es menor que el segmento masculino, lo anterior se hace evidente en la Tabla 3. Por ejemplo, prácticamente el mismo número de personas presentan Asertividad indirecta, nueve mujeres y 10 hombres, sin embargo, en términos proporcionales son 39.1% y 23.3%, respectivamente; por lo que en proporción, hay 16.1% más mujeres con Asertividad indirecta que hombres. Lo cual indica que disponen de una habilidad promedio.

Tabla 3. Frecuencias y proporciones por género en las dimensiones de la EMA

Género		Diagnóstico			Total
		No asertividad	Asertividad indirecta	Asertividad	
Femenino	Recuento	1	9	13	23
	%	4.3%	39.1%	56.5%	100%
Masculino	Recuento	12	10	21	43
	%	27.9%	23.3%	48.8%	100%
Total	Recuento	13	19	34	66
	%	19.7%	28.8%	51.5%	100%

Fuente: Propia

Asimismo, con base en los mismos datos de la tabla anterior, los resultados para *No asertividad*, nos señalan que solo 4.3% de la muestra femenina se encuentra dentro de esa condición; en el caso de los varones se observa que en 27.9% de ellos se encuentra una tendencia acentuada hacia la exhibición de comportamientos no asertivos.

En cuanto a la dimensión *Asertividad*, se puede observar que 48.8% de la muestra masculina, posee el atributo de la conducta asertiva como estilo predominante en el manejo de sus relaciones interpersonales; para el caso del segmento femenino, encontramos un porcentaje mayor, 56.5%, quienes muestran esa misma disposición en cuanto al predominio de la conducta asertiva en sus interacciones sociales.

Discusión

En un estudio realizado por Maluenda, Navarro y Varas (2017) con estudiantes universitarios chilenos exploraron las posibles diferencias de género en relación con el comportamiento asertivo, bajo la premisa de que la asertividad es una condición significativa en la formación transversal de profesionales. Realizaron un muestreo por conveniencia; el estudio fue del tipo descriptivo, de corte transversal y utilizaron la prueba T de student, sus resultados mostraron diferencias significativas entre ambos sexos en relación a la asertividad con un puntaje mayor para los hombres en algunas de las variables medidas; no obstante sostienen el rol de género ofrece una explicación para dichas diferencias.

Marugán y del Caño (2005) realizaron un estudio para investigar la relación entre la Asertividad y el rendimiento académico. Partiendo del supuesto de que déficit asertivo pudiera actuar como una variable predisponente para el fracaso escolar; dadas las limitaciones del alumno para relacionarse de manera exitosa con sus profesores y

compañeros; por otra parte consideraban, también, si el exceso de asertividad o un aprendizaje erróneo de la misma (agresividad) podía facilitar, igualmente, una condición al fracaso dado que, en esta última instancia los alumnos podrían tener dificultades para adaptarse a las pautas normativas, contrarias a sus propios intereses.

Los resultados de su estudio les permitieron concluir que entre la relación entre ambas variables (asertividad y rendimiento escolar) existe una correspondencia opuesta entre ellas; es decir, a mayor rendimiento escolar, mayor déficit asertivo. En este caso una explicación plausible fue que la sensación de vulnerabilidad podría estar actuando como un incentivo para evitar el fracaso impulsándolos para intentar alcanzar mejores resultados académicos para lograr mayor aceptación de sus pares y sus profesores. Por el contrario, los estudiantes con mayor puntaje de asertividad tendrían las calificaciones más bajas debido, justamente, a su capacidad de oponerse a las limitaciones impuestas por el sistema en contra de sus intereses.

Por su parte, García (2010), llevó a cabo una investigación sobre la asertividad y las habilidades sociales en estudiantes universitarios, la muestra estuvo compuesta por 195 alumnos de Educación Social de la Universidad de Huelva de México. En relación con la composición de la muestra el 86% de ella pertenece al género femenino lo cual podría afectar los resultados en tanto que no se trata de una muestra balanceada. Los resultados obtenidos indican que los alumnos que han recibido una correcta formación en habilidades sociales mejoran su repertorio de habilidades sociales, desarrollan una percepción más favorable de Sí Mismos (autoconcepto y autoestima) así como la de asertividad lo cual, desde luego, produce cambios en las relaciones interpersonales.

En el mismo tenor de los autores que hemos mencionado, Velázquez, et al. (2012), se ocuparon de investigar la relación entre una baja asertividad y el consumo de drogas en estudiantes mexicanos. Para tal efecto conformaron dos grupos de los estudiantes que participaron en la investigación: el de usuarios de drogas ilícitas y el de no usuarios de drogas. La comparación entre ambos grupos mostró que el grupo de los no usuarios contaba con mayores recursos para el enfrentar sus problemas, esto es: percepción positiva de sí mismos, mayor capacidad de juicio crítico, mayor capacidad para aceptar y reconocer a los demás, mejor manejo afectivo y autocontrol y en general poseen un mayor repertorio y habilidades para la expresión verbal; finalmente sus conclusiones nos permiten asumir que el desarrollo de las habilidades sociales, el autocontrol y el manejo adecuado de las emociones promueven el establecimiento de relaciones humanas más satisfactorias que actúan como medida eficaz en la prevención y tratamiento de las adicciones, a lo cual podemos agregar a manera de

comentario, que no solo a las drogas ilegales sino incluso a la tendencia de adicción a las relaciones peligrosas.

Lo expuesto hasta aquí, nos permite reconocer que el ámbito particular del cual parte nuestro interés por conocer la capacidad asertiva de nuestros estudiantes, no escapa de la problemática estudiada en otros contextos, salvo los matices impuestos por las diferencias interculturales, especialmente en lo que atañe a los roles o papeles sociales que nos corresponde desempeñar.

Y no es sino con tristeza que al asomarnos a la realidad de nuestras intenciones formativas descubrimos que muchos de los comportamientos culturalmente heredados permanecen impermeables al discurso del cambio; pese a los esfuerzos de muchos de los grupos socialmente proactivos en procura de la defensa de los derechos de la mujer, de los derechos de los niños, en favor de la equidad de género, de la sustentabilidad ambiental, de la justicia social, en contra de la violencia y tantas más luchas en las que se destaca la bandera de la conciencia, finalmente de esto trata la conducta asertiva.

El párrafo precedente no es en realidad una digresión personal sino un paréntesis catártico socialmente compartido, ante el cual las IES no pueden quedar ausentes; es en tal sentido que realizamos este primer intento por descubrir y describir un estado de cosas que no están siendo suficientemente atendidas en los diseños curriculares de los diversos programas educativos, particularmente en lo que se refiere a las funciones sustantivas de la disciplina y en aras de que la Universidad forme los profesionales que la sociedad requiere y, de este modo responda, cumplidamente, su responsabilidad social. Como fortaleza de este estudio es que tomando como base los resultados se propone por otro lado, implementar programas de intervención que capacite a los profesores y a su vez mejore habilidades como la asertividad en los estudiantes ya que de acuerdo con Vásquez (2018), su desarrollo posibilita no sólo su éxito académico y personal, sino también el profesional, por lo que los estudiantes pueden mejorar sus habilidades para expresarse de acuerdo a su pensar y sentir. Como debilidad es que no se pueden generalizar los resultados a otras empresas con el mismo giro de trabajo.

Conclusiones

Para analizar los resultados de la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) se consideraron los puntajes respectivos obtenidos por los participantes, clasificados en las categorías de alto, medio y bajo. Puntuaciones por arriba de la media significaría que la persona sería capaz de expresar sus limitantes, opiniones, sentimientos, etcétera, es decir, sería un individuo hábil socialmente; en cambio puntuaciones por debajo de la media indicarían problemas para poder expresarse durante sus relaciones interpersonales.

Es así como el objetivo de este estudio fue conocer si existían diferencias de género en la asertividad de estudiantes universitarios, por tal motivo, se logró identificar que respecto a la Asertividad indirecta, ambos tipos de la población (tanto hombres como mujeres) recurren a medios indirectos, para la comunicación de sus ideas, sentimiento, opiniones, etcétera, especialmente a través de medios electrónicos.

En cuanto a la No Asertividad se detectaron algunas diferencias estadísticas ya que fue la población masculina quién mostró tener una tendencia más significativa a comportamientos no asertivos, en este sentido, cuando se obtienen en este factor puntuaciones por arriba de la media, se sostiene que son definitivamente personas inhábiles para expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, etcétera, así que serían sujetos no asertivos. En cambio, puntuaciones por debajo de la media indican que son personas que carecen de este tipo de problema en sus relaciones interpersonales.

Así mismo, fue en la dimensión de Asertividad donde la población femenina obtuvo una tendencia menor en comparación de sus compañeros varones. En relación con el total de la muestra podemos advertir que el 50% posee esta misma tendencia.

Considerando las diferencias entre los participantes masculinos y femeninos, Del Petre y Del Petre (2002) manifiestan que “los valores, normas y reglas de cada cultura, sumados al desempeño social relacionado a los estereotipos de género, serían determinantes del comportamiento interpersonal” (en García, Cabanillas, Morán & Olaz, 2014, p. 128)

Considerando lo anterior, podemos decir que la comunicación asertiva confiere en la vida del sujeto diversos beneficios que se trasladan en el bienestar personal, y por ende se van a reflejar en las dinámicas interpersonales dentro de los diversos contextos en que se interrelacione. Otra importante acotación en torno a la asertividad, es el señalamiento de que la conducta asertiva al no ser innata está sujeta a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida; y, en tal razón resulta evidente el importante papel que desempeña la educación (formal e informal) en la formación de las habilidades sociales de comunicación.

Futuras líneas de Investigación

Como parte de trabajos complementarios que pudieran ser llevados a cabo en lo prospectivo, se pudiera considerar un mayor número de participantes de otros programas educativos, también conviene matizar lo expuesto por Maluenda, Navarro y Varas, (2017) en el sentido de que es necesario “recaltar la importancia de conocer y considerar el comportamiento de la variable Asertividad en la población de estudio al momento de pensar y diseñar los proyectos educativos, currículos, programas formativos y demás herramientas del proceso enseñanza- aprendizaje” (p. 65).

Referencias

- Da Dalt, E. & Difabio, H. (2002) Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/180/18019201.pdf>
- Flores, M. M. & Díaz-Loving, R. (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad. EMA*. México: Manual Moderno.
- García, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-240. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/Estudio_sobre_la_asertividad.pdf?sequence=5
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V. & Olaz, F. (julio-diciembre, 2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 7(2). Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3736>
- Hernández, R., Fernández, C, Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- IBM Corp. Released. (2012). *IBM SPSS Statistics (21.0)* [Windows]. IBM Corp. <https://www.ibm.com/mx-es/analytics/spss-statistics-software>
- León, A., Rodríguez, C. & Ferrel, F. R., (agosto-diciembre, 2009). Asertividad y Autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Pública de la Cd. de Santa Marta, (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 24, 91-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21312270005.pdf>

- Maluenda, J., Navarro, G. & Varas, M. (agosto, 2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 16 (31), 55-68. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/viewFile/400/363>
- Marugán, M. & Del Caño, M. (2005). Asertividad y rendimiento académico en el primer ciclo de la Eso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. (1), 441-450. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309033>
- Naranjo, M. L. (enero-abril, 2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>
- Rimm, D. C. & Masters, J. C. (1980). *Terapia de la Conducta: Técnicas y Hallazgos Empíricos*. México. Trillas México.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales* (38.^a ed.). Plaza y Valdés.
- Rubio, M. J. & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2020). Facultad de Psicología, Perfil de egreso, Recuperado de shorturl.at/qDNWY
- Vargas, E. (2013). *Sexualidad... mucho más que sexo. Una guía para mantener una sexualidad saludable*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Vásquez, R. A. (2018). *Asertividad en hombres y mujeres universitarios: propuesta de un programa de intervención*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/79749>
- Velázquez, M.; Arellanez, J. L. & Martínez, A. L. (junio, 2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 131-14. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n1/v15n1a13.pdf>
- Villena, M. D., Justicia, F., Fernández, E. (septiembre, 2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310-332. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873005>

Yáñez-Galecio, J. (diciembre, 20059. Competencias Profesionales del Psicólogo Clínico: Un Análisis Preliminar. *Terapia Psicológica*, 23(2), 85-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/785/78523209.pdf>