

Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa

Dora Cristina Cañas Betancur

Magíster en Psicología
Universidad Cooperativa de Colombia
dora.canasb@campusucc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2954-1241>

Jacqueline Hernández Sánchez

Magíster en Tecnología Educativa y
Medios Innovadores de la Educación
Universidad Cooperativa de Colombia
jacqueline.hernandezsa@campusucc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2883-7462>

Resumen

La comunicación asertiva se ha incluido como una de las habilidades sociales y para la vida que son claves para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. El objetivo de este estudio fue realizar un diagnóstico de la comunicación asertiva desde su dimensión personal frente a las características sociodemográficas en profesores. A partir de los hallazgos se hizo un diseño de una intervención educativa. El método aplicado fue cuantitativo, a través de un estudio transeccional descriptivo, con 39 profesores y profesoras. Los resultados indican que la mayoría de los participantes se está en el rango promedio hacia arriba, lo que da cuenta de que son asertivos al comunicarse. Sin embargo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el factor 3, con respecto al nivel de formación ($F=4,189$; $p=0,048$) y a los años de experiencia ($F=3,39$; $p=0,045$); así como en el factor 5 con respecto al número de hijos ($F=5,14$; $p=0,029$). Se

Artículo de investigación

Recepción: 26 de febrero de 2019

Aprobación: 3 de junio de 2019

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Cañas, D. C., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>

concluye que es necesario reforzar y mejorar algunas características de esta comunicación, para lo cual se propuso un programa educativo.

Palabras clave: comunicación, asertividad, educación, profesores

Assertive communication in teachers: diagnosis and educational proposal

Abstract

Assertive communication has been included as one of the social and life skills that are keys to promote human development and to prevent psychosocial problems. The aim of this study was to make a diagnosis of it from its personal dimension facing teachers' socio-demographic characteristics. From the findings, an educational intervention design was made. The applied method was quantitative through a descriptive transectional study, with 39 male and female teachers. The results indicate that most of participants are located in the average range up, which reports on that they are assertive when communicating. However, statistically significant differences were found in factor 3, regarding the training level ($F = 4.189, p = 0.048$) and years of experience ($F = 3.39, p = 0.045$); as well as in factor 5 regarding the number of children ($F = 5.14, p = 0.029$). It is concluded that it is necessary both to reinforce and to improve some characteristics of this communication, for which an educational program was proposed.

Key words: communication, assertiveness, education, school teachers

Communication assertive chez les enseignants : analyse et proposition éducative

Résumé

La communication assertive a été reconnue comme l'une des compétences sociales et fondamentales, laquelle joue un rôle clé dans le développement humain et la prévention des problèmes psychosociaux. L'objectif de cette étude a été d'effectuer une analyse de la communication assertive à partir de sa dimension personnelle vis-à-vis des caractéristiques sociodémographiques des enseignants.

Sur la base des résultats, une intervention éducative a été conçue. L'étude a été de nature transversale descriptive de 39 enseignants et enseignantes, et elle a utilisé une méthode quantitative. Les résultats indiquent que la plupart des participants se situent dans un niveau moyen élevé, ce qui démontre qu'ils sont assertifs en ce qui concerne la communication. Cependant, des différences significatives ont été constatées dans le facteur 3 par rapport au niveau de formation ($F=4,189$; $p= 0,048$) et par rapport aux années d'expérience ($F=3,39$; $p= 0,045$); ainsi que dans le facteur 5 par rapport au nombre d'enfants ($F=5,14$; $p= 0,029$). Il est conclu qu'il est nécessaire de renforcer et améliorer certaines caractéristiques de cette communication, par conséquent on a proposé un programme d'éducation.

Mots-clés : communication, assertivité, éducation, enseignants

Comunicação assertiva em professores: diagnóstico e proposta educativa

Resumo

A comunicação assertiva tem-se incluído como uma das habilidades sociais e para a vida que são chaves para a promoção do desenvolvimento humano e a prevenção de problemas psicossociais. O objetivo deste estudo foi realizar um diagnóstico da comunicação assertiva desde sua dimensão pessoal em frente às características sócio-demográficas em professores. A partir dos achados, fez-se um desenho de uma intervenção educativa. O método aplicado foi quantitativo, através de um estudo transecional descritivo, com 39 professores e professoras. Os resultados indicam que a maioria dos participantes está na faixa média para acima, o que dá conta de que são assertivos ao comunicar-se. No entanto, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o fator 3, com respeito ao nível de formação ($F=4,189$; $p= 0,048$) e aos anos de experiência ($F=3,39$; $p= 0,045$); assim como no fator 5 com respeito ao número de filhos ($F=5,14$; $p= 0,029$). Conclui-se que é necessário reforçar e melhorar algumas características desta comunicação, para o qual se propôs um programa educativo.

Palavras-chave: comunicação, assertividade, educação, professores

Introducción

La comunicación asertiva se ha incluido como una de las habilidades para la vida que son claves para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales (Caballo, 1983; Mantilla-Castellanos, 1999, 2005). En Colombia, desde el año 2004 (Chaux, Lleras & Velásquez), se ha propuesto como una de las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana: los conocimientos sobre ciudadanía y el desarrollo de competencias básicas tipo cognitivo, emocional y comunicacionales. Dentro de estas últimas se encuentra la asertividad, que es definida como “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux *et al.*, 2004, p. 24).

Este concepto de asertividad no es reciente, pues, desde 1958, Wolpe, uno de sus pioneros, ya lo había propuesto y lo describió como la expresión adecuada de una emoción hacia otra persona. Este planteamiento tan general fue precisado y ampliado posteriormente por diversos autores, como Lazarus (1973), quien la explica a partir de sus componentes: la habilidad de decir no, la habilidad para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos positivos y negativos y para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. Por otra parte, Bishop (2006) afirma que ser asertivo tiene que ver con la aceptación y la valoración de sí mismo; con tener opiniones propias y el saber defenderlas, teniendo en cuenta el respeto de las otras; con ser claro y directo al comunicar y hacerlo en el lugar y momento adecuados; con saber expresar lo que se quiere y lo que se necesita decir; y con expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos o agresivos.

También, se considera característico del ser asertivo: la autoestima, la confianza en sí mismo, la comunicación segura y el respeto hacia los demás (Rodríguez & Serralde, 1991). Según Navarro (2000), la asertividad se puede concebir como la práctica de principios y derechos, que llevan a tener un modelo de vida personal enfocado en el éxito en la comunicación humana, pero que incluye habilidades más complejas como la autenticidad, la

capacidad de empatizar y la aceptación incondicional (Macías & Camargo, 2013).

Varios estudios hacen referencia a la relación entre la comunicación asertiva y algunos factores propios del contexto educativo. Villar, Quesada, Navarro y Rodríguez (2010) la definen como un recurso necesario para promover el aprendizaje en estudiantes universitarios y señalan la necesidad de que el docente planifique en el aula adecuadas estrategias comunicacionales que ayuden a una conducta asertiva permanente que fortalezcan las capacidades individuales y del grupo. Otras investigaciones se han orientado a encontrar relaciones entre la asertividad y los componentes académicos y cognitivos del contexto escolar, y han identificado las mismas en la solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años (Rodríguez & Romero, 2011). Igualmente, se ha estudiado la asertividad como una variable que aporta no solo al rendimiento académico, sino también al bienestar psicológico de los niños y niñas en la escuela (Monje, Camacho, Trujillo & Artunduaga, 2009; Velásquez *et al*, 2008). Igualmente, es un factor que influye en el ambiente escolar y en las relaciones que se establecen con directivos, entre docentes y estudiantes (Güell, 2011; Macías & Camargo, 2013).

Como se observa, existen aproximaciones sobre la importancia de la educación asertiva, las consecuencias y cómo aporta en profesores. Por tanto, es necesario identificarla en el contexto de la persona en su cotidiano desempeño como ciudadana, y no necesariamente en el rol de educador. Cabe anotar que desde las últimas décadas del siglo XX se han establecido las aportaciones de las habilidades sociales en el ejercicio de la ciudadanía (Bisquerra-Alcina, 2008).

Igualmente, se requiere llevar a cabo estrategias educativas para fomentar y potenciar esta habilidad social, pues es importante destacar que la mayoría de las intervenciones educativas sobre las habilidades para la vida se dirigen a los escolares (Díaz-Alzate & Mejía-Zapata, 2018a, 2018b; Mantilla-Castellanos, 1999; Rodríguez & Montanero, 2017; Rubiales, Russo, Paneiva & González, 2018), mas no hacia los profesores, quienes son modelos y mediadores en la formación de niños, adolescentes y jóvenes (Bar-On & Parker, 2000; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006; Saarni, 2000), y

transmisores de valores personales y sociales (Expósito, Marsollier & Difabio, 2018). Por lo tanto, la oferta de oportunidades formativas para que los docentes sean competentes en la asertividad como habilidad psicosocial en su ser persona/ciudadano es una acción por realizar.

A partir de lo anterior, se consideró pertinente hacer un diagnóstico de la comunicación asertiva desde su dimensión personal frente a las características sociodemográficas en profesores de una institución educativa pública. Los hallazgos sirvieron de base para el diseño de una intervención educativa.

Método

Tipo de estudio

Para realizar el diagnóstico de la asertividad en los profesores, se aplicó un método cuantitativo con un diseño transeccional descriptivo. Este tipo de estudios no experimentales permite “analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 154). Esta investigación se llevó a cabo en dos meses.

Participantes

Este estudio se realizó con 39 profesores y profesoras. La selección se hizo de forma aleatoria y se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: nivel de confianza (p)= 0,95, error estimado (d)= 0,03, probabilidad de fracaso (q) = 0,05, $Z= 1,96$ —para un nivel de confianza de 0,95— (Hernández *et al*, 2014). Los criterios de inclusión fueron: que los participantes fueran profesores en ejercicio activo, que tuvieran entre 18 y 60 años, y que aceptaran participar voluntariamente en la investigación. En los criterios de exclusión solamente se tuvo en cuenta que los participantes presentaran alguna situación de enfermedad física o psicológica que no les permitiera dar respuesta al cuestionario. El estudio se llevó a cabo en la institución educativa donde se venía realizando un trabajo previo en el marco de un convenio docencia-servicio firmado entre la institución y la universidad a la que pertenecen las investigadoras.

Instrumento

Para la evaluación de la comunicación asertiva se utilizó la Escala de Asertividad de Rathus adaptada [RAS, por su sigla en inglés], validada inicialmente por León y Vargas (2009). Se hallaron buenos niveles de confiabilidad (Alpha de Cronbach = 0,84) en los 22 ítems que finalmente fueron incluidos en este estudio. Posteriormente, León-Madrugal (2014) evidencia la validez de constructo de este instrumento —coeficiente de correlación de Pearson = 0,67 y coeficiente de correlación de Spearman = 0,74—. Además, corroboró mediante el análisis factorial confirmatorio el hallazgo de los primeros autores sobre la estructura multidimensional de dicho constructo. Por tanto, es un instrumento apropiado para realizar este tipo de medición.

Esta es una escala de autorreporte que consta de 22 ítems, los cuales están agrupados en seis factores: capacidad para demostrar disconformidad; manifestación de sentimientos, pensamientos y creencias; cogniciones acerca de la autoeficacia; evitación de interacción con organizaciones; capacidad para expresar pensamientos u opiniones; y dificultad para decir no. La forma de responderla se hace a través de puntuaciones en una escala Likert, que van desde cero —muy poco característico de mí—, a cinco —muy característico de mí—.

Además, debido a que la RAS no incluye datos sociodemográficos, fue necesario diseñar un cuestionario para recoger los datos relacionados con edad, sexo, nivel socioeconómico, nivel de estudios, número de hijos, grado que orienta y años de experiencia. Para este instrumento no fue necesario evaluar sus propiedades psicométricas.

Procedimiento

El estudio implicó la realización de los pasos que se describen a continuación:

Paso 1: Selección aleatoria de la muestra. Se convocaron para participar en el estudio a 68 profesores de la institución educativa elegida; finalmente, 39 de ellos, quienes cumplían con los criterios de inclusión, conformaron la muestra y firmaron el consentimiento informado.

Paso 2: Recolección de los datos. Cada uno de los participantes del estudio autoadministró los instrumentos —la RAS y el cuestionario de datos sociodemográficos—. Una de las investigadoras estuvo presente para resolver las inquietudes del participante.

Paso 3: Los datos se procesaron y analizaron con el apoyo del programa SPSS versión 25, con previa licencia adquirida por la Universidad Cooperativa de Colombia.

Paso 4: Conclusiones sobre la comunicación asertiva y variables sociodemográficas, que fueron el principal insumo para el diseño de la propuesta educativa para profesores.

Análisis

Se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, así como de la variable de comunicación asertiva. Luego de establecer la normalidad de los datos, se hizo el análisis de los factores preestablecidos en la comunicación asertiva en relación con las variables sociodemográficas. Se empleó la diferencia de medias con la prueba de ANOVA de un factor.

Consideraciones éticas

Según la *Resolución 0008430* del Ministerio de Salud de Colombia (1993), título II artículo 11, esta es una investigación con riesgo mínimo, pues se utilizó un formulario tipo cuestionario para la recolección de la información. Se solicitó el aval de la rectora de la institución educativa y la firma del consentimiento informado a los participantes. Además, se garantizó el respeto a los principios éticos fundamentales de autonomía, confidencialidad, beneficencia, equidad y justicia, durante la ejecución del estudio y en el manejo de la información.

Resultados

Información sociodemográfica

Participaron 39 profesores y profesoras de la institución educativa; con un promedio de edad de 49 ($DE \pm 10$) años; 59% (23) fueron hombres. La mayoría están casados (61,5%; 24) y tienen hijos (79,5%; 31). El 48,7% (19) y el 43,6% (17) vive en los estratos socioeconómicos tres y cuatro, respectivamente (tabla 1).

En cuanto a su nivel de formación, el 84,6% (33) tiene estudios de posgrado y el 84,6% (33) orienta la formación de estudiantes en los niveles de básica secundaria. La mayoría tiene más de 10 años de experiencia como profesores (82,1%; 32).

Tabla 1
Características sociodemográficas

Variable		Resultados
Edad (años)	n (DE)	49 (10)
Género n (%)	Femenino	16 (41)
	Masculino	23 (59)
Estado civil n (%)	Soltero	9 (23,1)
	Casado	24 (61,5)
	Viudo	1 (2,6)
	Unión libre	5 (12,8)
Hijos n (%)	Sí	31 (79,5)
	No	8 (20,5)
Nivel socioeconómico n (%)	Estrato 1	1 (2,6)
	Estrato 2	1 (2,6)
	Estrato 3	19 (48,6)
	Estrato 4	17 (43,6)
	Estrato 5	1 (2,6)
Nivel de formación n (%)	Pregrado	6 (15,4)
	Posgrado	33 (84,6)
Nivel educativo que orienta n (%)	Básica	33 (84,6)
	Secundaria media	6 (15,4)
Experiencia docente n (%)	Entre 1 y 5 años	3 (7,7)
	Entre 6 y 10 años	4 (10,3)
	Más de 10 años	32 (82,1)

Fuente: elaboración propia

Comunicación asertiva

Datos globales.

De acuerdo con la tabla sugerida para la interpretación de los puntajes de la RAS, se encontró que en el rango muy inferior al promedio e inferior al promedio no se ubicó ninguno de los participantes. La mayoría de ellos está ubicada en el rango promedio hacia arriba, lo que da cuenta de que ellos son asertivos al comunicarse (figura 1).

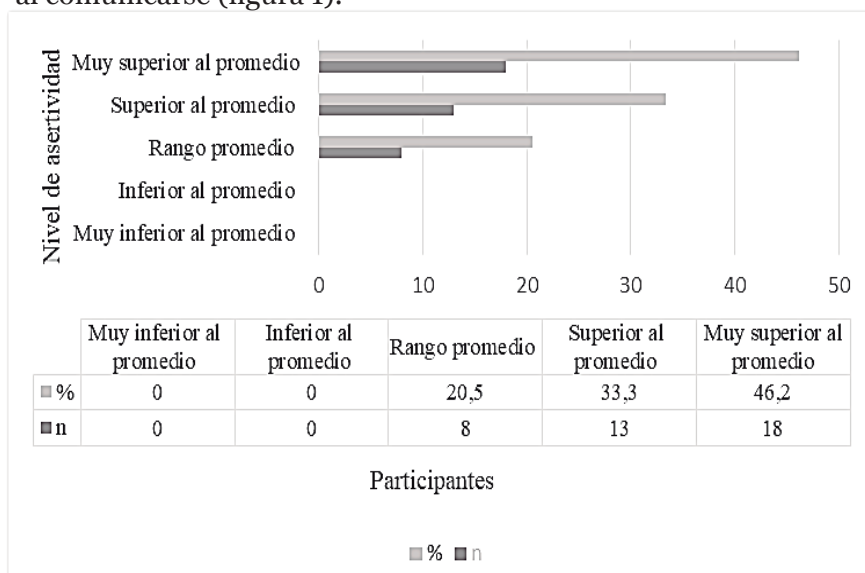


Figura 1. Rangos promedio del nivel de asertividad. Fuente: elaboración propia.

Factores de la comunicación asertiva

En primer lugar, en la tabla 2 se muestran los ítems que aportaron positivamente al comportamiento de tipo asertivo, característico de los profesores del estudio. En segundo lugar, se identificaron otros ítems que demuestran un comportamiento poco asertivo (tabla 3).

Tabla 2

Ítems que aportaron positivamente a la asertividad

Factor	Ítems	Muy poco característico de mí n (%)	Poco característico de mí n (%)	Algo no característico de mí n (%)	Algo característico de mí n (%)	Bastante característico de mí n (%)	Muy característico de mí n (%)
1. Capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial	Si dos personas en el cine o en una conferencia están hablando demasiado alto, les pido que hagan silencio o se vayan a hablar a otra parte.				12 (30,7)	4 (10,2)	7 (17,9)
2. Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas	Soy abierto(a) y franco(a) en lo que respecta a mis sentimientos.				5 (2,8)	10 (25,6)	18 (46,1)
3. Cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales	En realidad, la gente se aprovecha de mí con frecuencia.	14 (35,8)	6 (15,3)	12 (30,7)			
4. Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas	En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, preferiría escribir cartas o enviar correos electrónicos, a realizar entrevistas personales.	11 (28,2)	16 (41)	6 (15,3)			
5. Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros	Cuando me halagan con frecuencia, no sé qué responder.	4 (10,2)	14 (35,9)	7 (17,9)			
6. Dificultad para expresar negación —decir no—	Con frecuencia, paso un mal rato cuando tengo que decir que “no”.	6 (15,3)	12 (30,7)	12 (30,7)			

Fuente: elaboración propia

Tabla 3
Ítems que aportaron negativamente a la asertividad

Factor	Ítems	Muy poco	Poco	Algo no	Algo	Bastante	Muy
		característico de mí n (%)	característico de mí n (%)	característico de mí n (%)	característico de mí n (%)	característico de mí n (%)	característico de mí n (%)
1. Capacidad para demostrar disconformidad en situaciones de interacción comercial	Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo con el mesero o mesera.	6 (15,3)	6 (15,3)	10 (25,6)			
2. Manifestación conductual de sentimientos, pensamientos o creencias en situaciones sociales cotidianas	Me esfuerzo, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición, opinión, criterio.	4 (10,2)	5 (12,8)	5 (12,8)			
3. Cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales	Suelo reprimir mis emociones antes que hacer una escena o escándalo.				9 (23)	7 (17,9)	5 (12,8)
4. Evitación de situaciones que demandan interacción con organizaciones, instituciones o empresas	Evito llamar por teléfono a instituciones o empresas.				8 (20,5)	1 (2,5)	4 (10,2)
5. Capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros	Hay veces en las que simplemente no puedo decir nada.				7 (17,9)	5 (12,8)	3 (7,6)
6. Dificultad para expresar negación –decir no–	Cuando un vendedor(a) se ha tomado el rato y la molestia de mostrarme un producto que después no quiero, paso mal rato o me siento incómodo(a) al decir “no”.				10 (25,6)	2 (5,1)	2 (5,1)

Fuente: elaboración propia

Comunicación asertiva y variables sociodemográficas

Para evaluar la relación entre el comportamiento de la comunicación asertiva con respecto a las variables sociodemográficas, se utilizó como estrategia analítica ANOVA, para hallar diferencias estadísticamente significativas, teniendo en cuenta un valor de $p < 0,05$. Estas diferencias se encontraron para el factor 3, con respecto al nivel de formación ($F=4,189$; $p= 0,048$), y con respecto a los años de experiencia ($F=3,39$; $p= 0,045$). Se halló también diferencia estadísticamente significativa en el factor 5 con respecto al número de hijos ($F=5,14$; $p= 0,029$) (tabla 4).

Tabla 4

Factores con diferencias estadísticamente significativas en relación con las variables sociodemográficas

Variable dependiente	Variable sociodemográfica	Comparaciones	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F**	Sig.
Factor 3	Nivel de formación	Inter-grupos	72,779	1	723,779	4,189	0,048*
		Intra-grupos	642,810	37	17,373		
		Total	715,590	38			
Cogniciones acerca de la autoeficacia	Años de experiencia	Inter-grupos	113,454	2	56,727	3,392	0,45*
		Intra-grupos	602,135	36	16,726		
		Total	715,59	38			
Factor 5		Inter-grupos	44,765	1	44,765	5,140	0,029*
Capacidad para externar sentimientos	Número de hijos	Intra-grupos	322,210	37	8,708		
		Total	366,974	38			

Nota:*($p < 0,05$). Fuente: elaboración propia

Discusión

En cuanto a la comunicación asertiva, el 79,5% (31) de los participantes puntuaron por encima del rango promedio, mientras que el 20,5% (8) restante se ubicó en el rango promedio, sin que se hallara ninguno en los rangos inferior al promedio o muy inferior al promedio, lo que puede ser un indicador de la presencia de comunicaciones de tipo asertivo y haría pensar en que los participantes tienen clara la importancia de este tipo de

comunicación desde su rol como personas adultas. No obstante, faltaría explorar si ellos consideran la asertividad como un factor determinante en su rol como profesores (Güell, 2011), dado que en el presente estudio no se investigó la asertividad en dicho rol, sino en forma general.

Estos resultados se corroboran de forma específica en los puntajes en las escalas de la prueba, en donde se observa como *muy característico* de los participantes la capacidad para hacer peticiones de forma directa en cuanto al respeto de los derechos de todos y el poder ser abiertos y francos en relación con los sentimientos. En *poco característico*, se encontró el escribir cartas o enviar correos para solicitar trabajo, el no saber qué decir cuando los halagan o en otro tipo de situaciones y el no saber decir *no*. Lo anterior está muy relacionado con los planteamientos de Lazarus (1973) y Wolpe (1958), cuando exponen los componentes de una comunicación de tipo asertivo y la definición de la asertividad, respectivamente. Así, también puntuaron con un porcentaje bajo en *poco característico de mí*, lo que tiene que ver con la inseguridad frente a los otros, así como el no saber qué decir en situaciones que podrían considerarse incómodas, situaciones que quedan planteadas a partir de este estudio, dado que no se evidencian estudios sobre qué papel juegan estos hechos —cogniciones acerca de la autoeficacia— con la comunicación asertiva.

Cuando se analiza si hay diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la RAS con respecto a las variables sociodemográficas, se encuentra que no existe ninguna relación con la edad, el género y el nivel socioeconómico, lo que lleva a pensar que, para hacer cualquier afirmación en relación con las variables sociodemográficas y la comunicación asertiva en profesores, será necesario hacer una indagación en una muestra más grande, pues ya investigadores han encontrado interacción entre la asertividad y la edad (Cañón-Montañez & Rodríguez-Acelas, 2011), quienes afirman que a medida que aumenta la edad, la asertividad de un individuo es mayor, y consideran fundamental la edad para poder definir a alguien como asertivo. También, en relación con el nivel socioeconómico, se encontró un estudio (Méndez & Sánchez, 2014) en el que se identificaron diferencias con el estrato socioeconómico bajo, que es donde se manifiesta un comportamiento más asertivo.

Además, en cuanto al género, se han encontrado estudios que coinciden en que hay diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al nivel de asertividad. Por ejemplo, Sosa (2011), Méndez y Sánchez (2014) y Reolid (2015) afirman que las mujeres tienen estilos comunicacionales de tipo asertivo en un porcentaje más alto que los hombres; mientras que Ayvar (2016) encontró en su trabajo con adolescentes todo lo contrario en cuanto al nivel de asertividad, frente a lo cual afirma que tal vez se esté dando un cambio social y cultural en relación con los estereotipos de género, lo cual se evidencia también en la forma de comunicación de ambos.

Así, mientras que para las variables edad, género y nivel socioeconómico no se hallaron diferencias de medias, sí se presentaron en el factor 3 —cogniciones acerca de la autoeficacia en interacciones sociales— en relación con el nivel de formación y con los años de experiencia. En cuanto al nivel académico se puede citar a Pajares (2002), quien plantea una relación entre la autoeficacia con el ámbito académico, manifestada en la coherencia o disonancia que pueden presentar las personas entre sus conductas y resultados, comparados con sus habilidades académicas. Con respecto a los años de experiencia, Zeldin (2000) expresa que la experiencia acumulada en ciertas actividades en las que un individuo se cree competente produce en él un mayor nivel de competencia. Es aquí donde probablemente se pueda establecer la relación entre experiencia docente y el desarrollo y fortalecimiento de las competencias propias de su rol, como puede ser la comunicación de tipo asertivo.

También, se encontró relación entre el factor 5 —capacidad para externar pensamientos u opiniones ante otros— y el número de hijos; al igual que en el trabajo de Pérez y Alvarado (2015), quienes identificaron una relación entre los conflictos familiares con los patrones de comunicación, pues los estilos comunicativos positivos —afectivos y accesibles— posibilitan la resolución de los conflictos interpersonales en el hogar, mientras que lo contrario sucedería con los estilos de comunicación negativos. Esto puede ser un indicador de que ser padre o madre puede afectar de forma significativa la capacidad y el entrenamiento que un ser humano tenga para comunicar sus pensamientos u opiniones ante otros.

A partir de los resultados del presente estudio se podrían formular otras investigaciones —al entender que esta es la forma

de lograr transformaciones sociales (Buitrago-Bonilla, 2019)—, las cuales remitan a precisar la influencia de este tipo de comunicación en el rol que cumplen los profesores en el ámbito académico, como por ejemplo: a) la influencia que tiene su asertividad en el desempeño académico de los estudiantes —tal como lo reportan Monje *et al.* (2009), quienes identificaron una correlación de tipo positivo—; b) los obstáculos que tiene la comunicación asertiva entre padres, maestros y alumnos —aspecto que fue estudiado por Martínez y Castellanos (2016)—; c) la medición de la efectividad de la propuesta educativa presentada en este artículo, puesto que se ha visto un declive en este tipo de investigaciones (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018).

Es de anotar también que una limitación de esta investigación tiene relación con la información recabada, pues esta fue producto de un instrumento de autorreporte, que puede conllevar a sesgos. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio son específicos para la muestra del estudio y no es posible hacer ninguna generalización.

Propuesta educativa para el fomento de la asertividad

Como producto de los hallazgos del presente estudio y teniendo en cuenta algunos referentes teóricos y lo significativa que puede ser una experiencia en el uso de estrategias de comunicación asertiva, las autoras propusieron el programa educativo *Comunicamor* (tabla 5), cuyo objetivo es fortalecer las competencias de este tipo de comunicación en los profesores (Zlatic, Bjekic, Marinkovic & Bojovic, 2014), y con ello contribuir mucho más a su desarrollo socioemocional como personas, lo cual se espera que redunde en el mejoramiento de su rol como profesores.

Entre los lineamientos teóricos que han servido de referente para el diseño del programa educativo están los de Aparicio (2013), Bueno, Durán y Garrido (2013), Melo y Jiménez (2012) y Rodríguez y Romero (2011), quienes enfatizan en que, a pesar de que las personas hayan escuchado sobre asertividad y den cuenta de que actuar asertivamente es lo correcto, la mayoría de ellos no expresan estas conductas en sus prácticas cotidianas. Específicamente, en el caso de los profesores, afirman que la mejora en las habilidades comunicativas impulsa de manera significativa el aprendizaje de

sus estudiantes, el éxito del trabajo en equipo con sus compañeros, el mantenimiento de un vínculo positivo con los padres de familia y en general el disfrutar de una sana convivencia escolar y social. También ratifican que, en general, los profesores son receptivos a este tipo de programas porque reconocen el gran aporte para su desarrollo personal, social y profesional, lo que puede llevar a un cambio del discurso, orientándolo a expresiones más positivas hacia sí mismos y hacia los otros cuando se enfrentan a situaciones difíciles.

Se diseñaron 12 sesiones de 90 minutos, cada una con una frecuencia de una vez por semana, con participación de grupos pequeños —se sugiere que sea entre 15 y 20 personas—. En cada sesión se incluyen actividades en torno a una estrategia asertiva y a unas competencias. Desde el enfoque metodológico se plantea el trabajo educativo mediante ejercicios vivenciales que motiven la participación, la conversación, la toma de conciencia y la toma de decisiones.

No obstante, en el momento que se vaya a iniciar la ejecución del programa educativo, es necesario que se tenga en cuenta la disponibilidad de los participantes para asistir a las sesiones y que se acuerde con ellos la periodicidad de los encuentros y los horarios.

Tabla 5

Programa educativo Comunicamó

Estrategia asertiva	Competencias	Actividad educativa sugerida
1. Así me comunico	Reconocer la forma como se comunica desde el lenguaje verbal y no verbal.	Los participantes contarán en un máximo de tres minutos una anécdota o una situación de su vida que crean que les haya impactado. A quienes escuchan se les pedirá que identifiquen expresiones y movimientos que consideren que no serían los adecuados desde una comunicación asertiva y harán de forma asertiva comentarios a sus compañeros.
2. Mis invitados y no invitados a mi fiesta	Expresar características tanto positivas como negativas a las personas.	A través de un juego de roles, los participantes por parejas comunicarán ante el grupo qué le dirían a alguien que quieren invitar a una fiesta y también a quien no le quieren invitar.

Estrategia asertiva	Competencias	Actividad educativa sugerida
3. Equilibrio entre decir y sentir	Saber expresar emociones como un elemento fundamental de la comunicación asertiva.	Los participantes leerán diferentes frases que irán en correlación con los sentimientos primarios —amor, rabia, alegría, tristeza y miedo—, y después se hará el modelamiento para que se repita de la forma más coherente con el estado afectivo que se quiere expresar.
4. Solo palabras positivas	Usar el discurso positivo para expresar hechos o situaciones negativas.	Se entregarán a los participantes unas tarjetas con situaciones donde se presenten hechos que pueden ser negativos para una persona: la muerte de un ser querido, la pérdida en un negocio, la pérdida del trabajo, entre otras. Se les pedirá a los participantes que se debe comunicar lo sucedido utilizando la mayor cantidad de palabras positivas.
5. El universo vocabular asertivo	Incluir más palabras de tipo asertivo en el universo vocabular de los participantes.	Se solicitará hacer una lista de palabras asertivas en un minuto. Cada participante contará la cantidad de palabras; esta lista se aumentará haciendo de forma grupal consultas a través de internet. Después repasarán esta lista y se hará la dinámica de que en lo que dure el fuego de un fósforo enuncien la mayor cantidad de palabras asertivas. Se hará un reconocimiento asertivo al participante que pronunció más palabras, utilizando palabras nuevas de tipo asertivo.
6. Respetando los derechos asertivos	Identificar los derechos asertivos que se vulneran en las interacciones interpersonales.	Se presentarán los derechos asertivos y se les pedirá a los participantes que recuerden situaciones pasadas en las que ellos se hayan comunicado con otras personas vulnerando sus derechos asertivos. Después estos eventos serán compartidos en pareja.
7. Corrijo con amor	Favorecer la realización de correcciones que estén llenas de palabras amorosas.	Se les presentarán a los participantes cinco situaciones conflictivas que se pueden presentar en el aula con sus estudiantes. Después se le dice que encuentren una forma asertiva de corregirlos a partir de utilizar palabras que connoten afecto de tipo positivo.
8. Virtualmente asertivo	Reconocer la cantidad de mensajes virtuales que son poco asertivos o vulneran los derechos asertivos de hombres y mujeres.	Se les compartirán varios memes a los participantes. Luego se pedirá en grupo que identifiquen las expresiones que en ellos son poco asertivas. Luego se les pedirá que cambien las mismas por otras más asertivas y las socialicen en el grupo.

Estrategia asertiva	Competencias	Actividad educativa sugerida
9. Comprometiéndome desde y con la asertividad	Ejercitar de manera consciente la asertividad.	Cada participante frente al grupo responderá: qué es lo que considera positivo de la asertividad, cuál ha sido su mayor error frente a la asertividad y a qué se compromete de este día en adelante con respecto a la asertividad.
10. Peticiones asertivas	Saber cómo ser asertivo al hacer peticiones.	Los participantes dramatizarán situaciones en las cuales se harán peticiones que en general impliquen algún grado de dificultad: solicitar que le cambien un producto o un alimento; pedirle prestado dinero o que alguien sea su fiador; pedir ayuda cuando se solicite y pedir un abrazo o cariño.
11. Humildad y Amor= Asertividad	Realizar la práctica cotidiana de la asertividad a través del fortalecimiento de la humildad y el amor.	Se practicará con los participantes el inclinarse como un acto simbólico de la humildad. Se harán correcciones al nivel de inclinación, y desde esta posición solicitarle que repita por un minuto palabras amorosas. Se les sugiere que cuando vayan hablar con alguien recuerden este ejercicio.
12. Reconciliando a través de la asertividad	Ejercitar de manera consciente la asertividad en las relaciones interpersonales.	Los participantes durante el transcurso de la última semana del programa buscarán una persona con quien a partir de una comunicación poco asertiva hayan hecho una ruptura en su relación interpersonal o tengan alguna tensión en la misma. Después realizarán un video pidiéndole excusas y motivándola a que continúen teniendo una relación tranquila y armónica. En la sesión final se socializarán apartes de estos videos y se les pedirá a los participantes que comenten cuál fue su dificultad y acierto en este ejercicio realizado.

Fuente: elaboración propia

Referencias

- Aparicio, M. (2013). *La asertividad y la mediación para resolver conflictos en las aulas de ESO* (Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona, España). Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1948>
- Ayvar, H. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Revista Avances en Psicología*, 24(2), 193-203.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bishop, S. (2006). *Develop your assertiveness*. London: Kogan Page.
- Bisquerra-Alcina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la educación emocional*. Bilbao, España: Wolters Kluber.
- Bueno, M., Durán, M., & Garrido, M. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de magisterio de la especialidad de educación primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, (31), 85-91.
- Buitrago-Bonilla, R. (2018). Transformaciones sociales educativas desde procesos investigativos. *Praxis & Saber*, 9(21), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8922>
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, (13), 52-62.
- Cañón-Montañez, W., & Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: una habilidad social necesaria en los profesionales de Enfermería y Fisioterapia. *Texto y Contexto Enfermería*, 20(Esp.), 81-7.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Díaz-Alzate, M., & Mejía-Zapata, S. (2018a). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 709-718. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16205>.

- Díaz-Alzate, M., & Mejía-Zapata, S. (2018b). Desarrollo de habilidades para la vida en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque crítico al modelo existente. *El Ágora USB*, 18(1), 204-211. <https://doi.org/10.21500/16578031.3450>
- Expósito, C., Marsollier, R., & Difabio, H. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(38).
- Güell, M. (2011). La comunicación asertiva de los docentes. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (199), 89.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *BehaviorTherapy*, 4(5), 697-699. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80161-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80161-3)
- León, M., & Vargas, T. (2009). Validación y estandarización de la escala de asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses. *Revista Costarricense de Psicología*, 28(41-42), 169-185.
- León-Madrugal, M. (2014). Revisión de la escala de asertividad de Rathus adaptada por León y Vargas (2009). *Revista Reflexiones*, 93(1), 157-171.
- Macías, C., & Camargo, M. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa* (Trabajo de grado de especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia). Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/2852/TECE_CamargoReinosoGina_2014.pdf?sequence=1
- Mantilla-Castellanos, L. (1999). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Mantilla-Castellanos, L. (2005). Habilidades para la vida. Una propuesta para convivir mejor. *Investigación Educativa*, 9(16), 11-24. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5637>
- Martínez, M., & Castellanos, S. (2016). La comunicación afectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: Experiencias en una telesecundaria en México. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(1), 69-90.

- Melo, S., & Jiménez, W. (2012). *Las habilidades sociales como estrategia metodológica que permite la solución asertiva del conflicto escolar* (Trabajo de grado de especialización, Universidad Libre, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/5895>
- Méndez, M., & Sánchez, M. (2014). *Análisis comparativo de la agresividad y asertividad de los adolescentes en Instituciones Educativas de niveles socioeconómicos diferentes* (Tesis de Maestría, Unife, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/266>
- Ministerio de Salud de Colombia. (octubre 4, 1993). *Resolución 0008430 de 1993 por medio de la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.*
- Monje, V., Camacho, M., Trujillo, E., & Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.12.21.1109>
- Navarro, M. (2000). *Asertividad y teoría de decisiones: el rol del orientador escolar*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/138513/asertividad-y-teor%C3%ADa-de-decisiones--el-rol-del-orientador>
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and self-efficacy*. Atlanta: Universidad de Emory. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-703.
- Pérez, M., & Alvarado, C. (2015). Los estilos parentales: su relación en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes. *Revista Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1972-1983.
- Reolid, V. (2015). *Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes* (Tesis de Maestría, Universidad Jaume I, Castellón, España). Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142985/TFM_2014_reolidV.pdf?sequence=1
- Rodríguez, E., & Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, S., & Montanero, M. (2017). Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 0(33).

- Rodríguez, V., & Romero, D. (2011). *La asertividad como factor asociado a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en estudiantes de 12 años*. (Tesis de Maestría, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1431>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de entrenamiento socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective, En: Bar-On, R., & Parker, J. (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Sosa de, M. (2011). *Influencia de la asertividad en el estilo comunicacional de los miembros de parejas de entre uno y cinco años de convivencia de la ciudad de Rosario* (Tesis de pregrado, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina).
- Speed, B., Goldstein, B., & Goldfried, M. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1).
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
- Villar, E., Quesada, J., Navarro, J., & Rodríguez, A. (2010). Desarrollo de la asertividad como instrumento de aprendizaje para alumnos universitarios. *Revista electrónica Iniciación a la Investigación*, (4), 8. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/510/445>
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Zeldin, A. (2000). *Review of career self-efficacy literature* (Tesis doctoral, Universidad de Emory, Atlanta). Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZeldinDissertation2000.PDF>
- Zlatić, L. Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 606-610.