



## Artículo

# Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente



José Domínguez Alonso<sup>a,\*</sup>, Antonio López Castedo<sup>a</sup> y Enrique Álvarez Roales<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa (AIPSE), Universidad de Vigo, España

<sup>b</sup> Departamento de Educación, Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, Galicia, España

## INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

### Historia del artículo:

Recibido el 8 de octubre de 2013

Aceptado el 26 de mayo de 2014

On-line el 28 de noviembre de 2014

### Palabras clave:

Asertividad  
Competencia social  
Adolescencia  
Evaluación

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia (España) dicen ser asertivos, así como la influencia de variables socioeducativas que pueden influir en una mayor o menor capacidad asertiva. Se establece una muestra probabilística estratificada por racimo de 4.943 estudiantes. Los instrumentos utilizados en el estudio han sido un cuestionario estructurado *ad hoc* relativo a variables socioeducativas y el cuestionario de asertividad de Lazarus y Folkman (1990). El análisis descriptivo manifiesta que los adolescentes gallegos poseen mayoritariamente conducta asertiva (71,8%) frente a las no asertivas (28,2%), verificando aquéllas conductas sociales que presentan falta de asertividad. Seguidamente, se lleva a cabo un análisis inferencial, observando que la provincia ( $F=2,56$ ;  $p=0,05$ ), el tamaño del centro ( $F=2,99$ ;  $p=0,03$ ), la edad ( $F=5,36$ ;  $p<0,001$ ), el curso ( $F=20,80$ ;  $p<0,001$ ) y los estudios ( $F=18,08$ ;  $p<0,001$ ) son fuentes significativas de variación con respecto a la asertividad. Los adolescentes gallegos muestran mayor proporción de conductas asertivas que no asertivas, y desemejan en la determinación de la asertividad las variables socioeducativas: provincia, tamaño del centro, edad, curso y estudios.

© 2013 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

## Involvement of social and educational variables in the assertive behaviour of adolescents

### ABSTRACT

The aim of this work is to analyse how students of compulsory secondary education in Galicia (Spain) consider themselves as assertive, as well as to determine how the influence of socio-educational variables that can affect assertive capacity. A probabilistic sample, stratified by cluster, of 4,943 students was evaluated. The tools used in the study were an *ad hoc* structured questionnaire on sociodemographic variables and the assertive questionnaire of Lazarus and Folkman (1990). The descriptive analysis showed that the Galician adolescent possess more assertive behaviours (71.8%) than non-assertive (28.2%), and verified those social behaviours that lack assertiveness. An inferential analysis was then performed observing that the province ( $F=2.56$ ,  $P=.05$ ), school size ( $F=2.99$ ,  $P=.03$ ), age ( $F=5.36$ ,  $P<.001$ ), course ( $F=20.80$ ,  $P<.001$ ), and studies ( $F=18.18$ ,  $P<.001$ ) are significant sources of variation of assertiveness. Galician adolescents show greater proportion of assertive behaviours than non-assertive, with situational variables such as, province, school size, age, grade and studies, playing an important role in determining assertiveness.

© 2013 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

**Keywords:**  
Assertiveness  
Social skills  
Adolescents  
Evaluation

\* Autor para correspondencia. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Vigo, Campus Ourense). 32003 Ourense (España).  
Correo electrónico: [jdalonso@uvigo.es](mailto:jdalonso@uvigo.es) (J. Domínguez Alonso).

## Introducción

La incorporación del alumnado a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) marca la aparición de nuevas reglas, modos y espacios de encuentro. El entrenamiento asertivo favorece el aprendizaje de una forma de actuar adecuada para la defensa de sus intereses y sienta las bases de una interacción social óptima (León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009; McLoughlin, 2009). Así pues, en el ámbito socioeducativo la asertividad se podría designar como la potencia silenciosa de las competencias sociales en los adolescentes, considerada una conducta interpersonal que implica la honesta expresión de los sentimientos (Coronel, Levin y Mejail, 2011).

La adolescencia es un período evolutivo que ha sufrido numerosos cambios en su grado de «visibilidad» social a través de la Historia y las culturas (Garaigordobil, 2008). En esta dilatada etapa, con estados de ánimo muy cambiantes, el joven ha dejado atrás la dependencia propia de la infancia pero está todavía lejos de asumir responsabilidades y continúa implicado en las conductas de exploración y riesgo (Fernández y Gutiérrez, 2009). Es el momento de la expresión de la propia identidad, la autoafirmación y el ajuste psicosocial del adolescente (Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006). La mayoría de los conflictos en esta etapa surgen en el desafío del adolescente por construir su identidad y alcanzar cierta independencia. No obstante, la etapa adolescente no tiene que ser necesariamente conflictiva e ingrata para padres, hijos y profesores (Mariscal, Giménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

En este contexto, la etapa adolescente es un buen momento para el aprendizaje y desarrollo de la asertividad. Este concepto, que incluye diferentes acepciones, es utilizado por muchos autores como sinónimo de «habilidades sociales», aunque actualmente se contempla como parte de la multidimensionalidad del constructo «competencia social» (Alberti y Emons, 2008; Garrido, Ortega, Escobar y García, 2010). Así pues, se considera la asertividad como una conducta normal, y no una característica de la personalidad, cuyo propósito fundamental es mejorar la comunicación entre las personas y facilitar formas de llegar a acuerdos y compromisos cuando las opiniones y los intereses son opuestos (Naranjo, 2008). El fin principal de la asertividad es autoafirmarse, sentar precedentes de inconformidad e intentar modificar el comportamiento que viola nuestros derechos, y está diseñada para defenderse inteligentemente (Riso, 2002). Existen múltiples definiciones pero todas convergen en considerar la asertividad como una habilidad de comunicación interpersonal o social (Aguilar, 2007; Castanyer, 2009; Gaeta y Galvanovskis, 2009; Güell, 2005).

El estudio de la «asertividad» como competencia social no es reciente, pero ha sido en los últimos años cuando han proliferado multitud de trabajos en esta temática (Harman, Hansen, Cochran y Lindsey, 2005; Landazabal, 2006; Swanson, 2007; Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández, 2007). Las investigaciones llevadas a cabo en el campo de las habilidades asertivas han evidenciado su enorme importancia en el ámbito del bienestar psicológico y social del individuo (Palau, Ballester, Morales y Riesco, 2005/2006; Segal, 2005; Yagosesky, 2007), en problemas de dependencia de alcohol y drogadicción (Hensing, Spak, Thundal y Ostlund, 2003; Suelves y Sanchez-Turet, 2001), en trastornos de depresión o ansiedad (Harman et al., 2005; Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Moreno y Garrosa, 2006), y sobre todo, en el rendimiento académico del alumnado (Caso y Hernández, 2007; Furr, 2005). Asimismo, se ha verificado que los programas de intervención que promueven el desarrollo de la asertividad tienden a mejorar habilidades asociadas al campo educativo (Naranjo, 2008; Shim y Ryan, 2005).

Por otro lado, los estudios que han abordado las variables socio-demográficas y personales presentan el contexto en el cual se desenvuelve el individuo (incluido el escolar) como un predictor de la asertividad (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson y Pisecco, 2002).

Además se aprecian resultados contradictorios del efecto del sexo en la asertividad: o bien no ha tenido ningún efecto (Flores, 1994; Swanson, 2007), o las mujeres han sido más asertivas (Barberá y Ramos, 2004; Flores y Díaz-Loving, 2004). Según Merrell y Gimpell (1998) la edad también tiene un fuerte impacto en el desarrollo de la asertividad, tanto en la adquisición como en la ejecución, mostrándose mejor con el paso de los años (Navarro, 2004). De igual manera, el clima escolar arroja una correlación positiva con la asertividad (García, 2005).

Así pues es de vital importancia, en esta época de elevada sofisticación tecnológica, el trabajar con las nuevas generaciones de estudiantes en algo tan elemental como es la comunicación social. Este pequeño gesto (*asertivo*) puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso en los centros educativos. Por tanto, la escuela como institución y el profesor como agente socializador tienen en sus manos una herramienta (la asertividad) para motivar, formar, ilusionar y crear relaciones.

Partiendo de estas dimensiones que abarca la asertividad en este estudio (capacidad de decir no; capacidad de pedir favores y hacer peticiones; capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos; capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones), el objetivo de nuestra investigación es analizar la asertividad informada por los adolescentes gallegos en sus conductas sociales, además de evaluar la influencia de variables sociales y educativas (provincia, centro, sexo, edad, curso, estudios, estructura familiar). En consecuencia, los interrogantes del estudio «¿dicen ser asertivos los adolescentes gallegos?» y «¿hay variables sociodemográficas que pueden influir en una mayor o menor capacidad asertiva?» dan lugar a las hipótesis de investigación:

**H<sub>1</sub>.** El alumnado de educación secundaria gallego presenta un mayor grado de conductas asertivas frente a las no asertivas.

**H<sub>2</sub>.** La asertividad en los adolescentes gallegos varía en función de las diferentes variables sociales y educativas analizadas.

## Método

### Participantes

En primer lugar, se lleva a cabo un muestreo propositivo sin fijar *a priori* el tamaño. Se establece finalmente una muestra probabilística estratificada por racimo, seleccionando primero los centros educativos para, seguidamente llegar a los adolescentes. La muestra se obtuvo de la base de datos de la Xunta de Galicia, constituida por todos los institutos de ESO de la comunidad autónoma. La muestra quedó finalmente compuesta por 4.943 alumnos (del total de 86.676 estudiantes que voluntariamente accedieron a colaborar en la investigación (tabla 1).

### Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación utilizados en el estudio han sido un cuestionario estructurado *ad hoc* relativo a variables sociodemográficas (provincia, tipo y tamaño de centro, sexo, edad, curso, estudios, y estructura familiar) y la traducción al español del cuestionario de asertividad de Lazarus y Folkman (1990), tomado de Güell (2005, pp. 11-13), que contiene 20 afirmaciones. Diseñado para ser autoadministrado, evalúa mediante autoinforme el comportamiento social de los adolescentes (2 dimensiones: asertividad y no asertividad), explorando de sus contestaciones en variadas situaciones de interacción, explorando de acuerdo a una respuesta dicotómica (sí/no). Su corrección se realiza sumando las respuestas dadas en cada columna (*Respuesta asertiva*: Sí en los ítems 1, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, y NO en los ítems 2, 3, 7, 8, 10, 11/*Respuesta no asertiva*: NO en los ítems 1, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,

**Tabla 1**  
Distribución de la muestra

Población total (86.676) - muestra (4.943)	Frecuencia	Porcentajes
<b>Provincia</b>		
La Coruña (N = 35.448)	1.186	24,0
Lugo (N = 9.285)	844	17,1
Orense (N = 8.858)	1.413	28,6
Pontevedra (N = 33.085)	1.500	30,3
<b>Centro</b>		
Tipo		
Público	3.512	71,0
Concatedo	1.431	29,0
Tamaño		
Una línea	1.296	26,2
Dos líneas	1.535	31,1
Tres líneas	1.332	26,9
Cuatro o más líneas	780	15,8
<b>Alumnado</b>		
Sexo		
Mujer	2.532	51,2
Hombre	2.411	48,8
Edad		
12 años	783	15,8
13 años	1.062	21,5
14 años	1.162	23,5
15 años	1.196	24,2
16 años	534	10,8
17 años	206	4,2
Curso		
1.º ESO	1.336	27,0
2.º ESO	1.291	26,1
3.º ESO	1.262	25,5
4.º ESO	1.054	21,3
Estudios		
Aprobado	2.848	57,6
Suspensio	801	16,2
Repetidor	1.294	26,2
Estructura familiar		
Estructurada	3.887	78,6
Desestructurada	1.056	21,4

19, 20, y Sí en los ítems 2, 3, 7, 8, 10, 11) obteniendo 2 puntuajes, uno para cada columna. Una persona es considerada de tendencia asertiva si obtiene puntuajes más altos en la columna de respuestas asertivas. Puede ser administrado de manera individual o colectiva y su tiempo de aplicación aproximado es de 12 min.

La adaptación del cuestionario se realizó mediante la traducción al español y retraducción al inglés, realizada por 2 traductores independientes. Un tercer traductor hizo la versión final después de resolver desacuerdos mínimos presentes en las 2 primeras versiones. Posteriormente, la versión en español del cuestionario de asertividad se aplicó a una muestra de 110 adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 17 años. El estudio de la confiabilidad interna se efectuó con el modelo Kuder Richardson 20 (KR-20) para reactivos dicotómicos. Se obtuvo un alfa de 0,67, que se consideró un nivel moderadamente aceptable (Garaigordobil, 2004), en la línea de otras escalas para la valoración de la competencia social (Bermúdez, 2010). Finalmente, el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax corrobora que la traducción concuerda con los factores del instrumento original.

#### Procedimiento

La recogida de los datos se llevó a cabo durante los meses de febrero, marzo y abril de 2012. El cuestionario se aplicó en horario lectivo, por parte de los profesores tutores, a todo el alumnado de ESO de los centros seleccionados (supervisado por los investigadores). Previamente a la aplicación, se procedió a solicitar permiso a la dirección del centro, a explicar los objetivos y a instruir a los tuto-

**Tabla 2**  
Porcentaje de respuestas asertivas y no asertivas a cada ítem por parte de los adolescentes evaluados (N = 4.943)

Ítems	Respuestas (%)	
	Asertivas	No asertivas
1. Cuando una persona es abiertamente injusta, usted acostumbra a no decirle nada al respecto	36,5	63,5
2. Siempre posible por evitar problemas con otras personas	15,3	84,7
3. Acostumbra a evitar contactos sociales por temor a hacer o decir algo inadecuado	73,7	24,8
4. Si un amigo lo traicionó revelando algún secreto suyo, le dice realmente lo que piensa	88,3	11,7
5. Si compartiera la habitación con otra persona, insistiría en que él o ella haga parte de la limpieza	86,3	13,7
6. Cuando un empleado en un comercio atiende primero a una persona que llegó después de usted, se lo hace notar	57,5	42,5
7. Conoce pocas personas con las que pueda sentirse relajado y pasarlo bien	46,5	53,5
8. Dudaría antes de pedirle dinero a un amigo	39,6	60,4
9. Si usted prestó una suma de dinero importante a una persona que parece haberse olvidado de ello, se lo recordaría	88,1	11,9
10. Si una persona se burla de usted constantemente, tiene dificultad para expresarle su irritación o desagrado	74,4	25,6
11. Prefiere permanecer de pie al fondo de un salón de actos por no buscar asiento delante	75,2	24,8
12. Si alguien diera golpes con los pies de forma continuada en el respaldo de una butaca en el cine, le pediría que lo dejara de hacer	92,5	7,5
13. Si un amigo o amiga lo llamara todos los días a altas horas de la noche, le pediría que no llamara más tarde de cierta hora	77,4	22,6
14. Si estuvieras hablando con un amigo y de repente interrumpe la conversación para dirigirse a un tercero, expresarías tu irritación	63,2	36,8
15. Si usted está en un restaurante elegante y su filete está demasiado crudo, le diría al camarero que pida que se lo cocinen un poco más	75,6	24,4
16. Si el propietario de un piso que usted alquila no hizo ciertos arreglos a los que se comprometió, usted insistiría en que los hiciera	90,7	9,3
17. Devolvería una prenda defectuosa que compró unos días antes	87,6	12,4
18. Si una persona a quien usted respeta expresara opiniones contrarias a las suyas, se atrevería a exponer su propio punto de vista	85,4	14,6
19. Puede decir que no cuando le piden cosas poco razonables	85,5	14,5
20. Considera que cada persona debe defender sus propios derechos	95,7	4,3

res para homogeneizar el procedimiento. Su corrección fue ciega, sin conocimiento de la hipótesis o las hipótesis que sustentaban la confiabilidad de los resultados, la voluntariedad de participar en el estudio y el consentimiento informado por parte de familias o tutores.

## Análisis de datos

Partiendo de un diseño no experimental, transversal de alcance descriptivo-inferencial, los análisis estadísticos utilizados en el desarrollo de la investigación parten de un doble análisis descriptivo: en primer lugar se comparan los totales asertivos y no asertivos (el predominio de cada uno de ellos indicará su tendencia) y en segundo lugar, se considera cada respuesta por sí misma (como indicador de esa situación en particular) en términos de porcentajes. A continuación, se lleva a cabo un análisis inferencial mediante ANOVA de un factor, con pruebas *a posteriori* (HSD de Tukey), tomando como variables independientes las variables sociales y educativas analizadas. Finalmente, se estima el tamaño del efecto (eta-cuadrado) utilizando los valores sugeridos por Cohen (1988) para su interpretación (pequeño: 0,10; mediano: 0,25; grande: 0,40). Los resultados fueron analizados usando el paquete estadístico SPSS 20.0.

## Resultados

Los resultados globales obtenidos tras la aplicación del cuestionario señalan que un 71,2% responde de manera asertiva a las situaciones presentadas, frente a un 28,3% que lo hace de forma inasertiva (se conducen de manera pasiva o agresiva, sin expresar correctamente sus sentimientos y creencias).

A nivel particular (tabla 2), en la respuesta a determinadas situaciones sociales se observa un predominio mayor de asertividad en conductas defensivas (*Acostumbra a evitar contactos personales por temor a hacer o decir algo inadecuado: 73,7%; Prefiere permanecer de pie al fondo de un salón de actos por no buscar asiento delante: 75,2%*) frente a conductas evasivas (*Cuando una persona es abiertamente injusta, usted acostumbra a no decirle nada al respecto: 36,5%; Siempre hace lo posible por evitar problemas con otras personas: 15,3%*). Asimismo, la asertividad es considerable cuando manifiestan opiniones y sentimientos que entrañan la demostración de sus habilitaciones (Si un amigo le traicionó revelando alguna a quieto suyo, le dice realmente lo que piensa: 88,3%; Si una persona a quien usted respeta expresara opiniones contrarias a las suyas, se atrevería a exponer su propio punto de vista: 85,4%).

Igualmente, en conductas que entrañan intervención se expresan de manera implícita las repercusiones que dicha circunstancia pudiera tener sobre su autoimagen y relación social. Se intuye que el alumnado responde a lo que se debería hacer en esas situaciones y no a lo que hacen normalmente. Así, se percibe una menor asertividad en relaciones interpersonales vinculadas a creencias peyorativas en el contexto social (*Dudaría antes de pedirle dinero a un amigo: 39,6%*) y mayor asertividad en conductas personales prosociales (*Si alguien diera golpes con los pies de forma continuada en el respaldo de una butaca en el cine, le pediría que lo dejara de hacer: 92,5%*).

Con la finalidad de evaluar el impacto de las variables sociales y educativas en la conducta asertiva, se llevan a cabo análisis inferenciales. Se observa que la provincia ( $F=2,56$ ;  $p<0,05$ ) es una fuente significativa de variación con respecto a la asertividad (tabla 3). En las pruebas *a posteriori* (HSD de Tukey) se aprecia una ligera diferenciación entre las provincias La Coruña/Orense, La

Coruña/Lugo y Pontevedra/Orense. Se intuye una cierta correspondencia entre las provincias de costa (La Coruña, Pontevedra) con las del interior (Lugo, Orense) excepto entre Pontevedra y Lugo. Los adolescentes de las provincias del interior, con medias más altas, dan una respuesta más asertiva a las preguntas propuestas que los de las provincias costeras. La estimación del tamaño del efecto (eta-cuadrado) en la variable provincia ( $\eta^2=0,07$ ) ofrece un valor pequeño o casi nulo.

Respecto a la variable centro (tabla 4), no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre públicos y concertados ( $F=1,25$ ;  $p>0,05$ ). Sin embargo, sí se evidencian diferencias estadísticamente significativas en función del número de grupos por nivel ( $F=2,99$ ;  $p<0,05$ ). Los análisis *a posteriori* (HSD de Tukey) advierten que dichas diferencias se producen entre los centros de una y 2 líneas (más pequeños) y los de 4 o más líneas (mayor tamaño). Los estudiantes de los centros más pequeños (1-2 líneas) ofrecen respuestas más asertivas a las situaciones propuestas que los estudiantes de los centros con más alumnado (3-4 o más líneas). La magnitud del efecto en la variable tamaño de centro es pequeña o casi nula ( $\eta^2=0,09$ ).

Finalmente, en relación con las características del alumnado (tabla 5), el análisis inferencial muestra que la edad ( $F=5,36$ ;  $p<0,001$ ), el curso ( $F=20,80$ ;  $p<0,001$ ) y los estudios ( $F=18,08$ ;  $p<0,001$ ) son fuentes estadísticamente significativas de variación con respecto a la asertividad, en la muestra manejada. En los análisis *a posteriori* (HSD de Tukey), se aprecian en la edad diferencias estadísticamente significativas entre 12-14 años, 12-15 años, 12-16 años y 12-17 años; en el curso entre 1.º/2.º de ESO, 1.º/3.º de ESO, 1.º/4.º de ESO y 2.º/4.º de ESO; y en los estudios realizados entre suspenso/aprobado y suspenso/repetidor. Las medias más altas se obtienen en la variable edad a los 12 años (media = 25,99), en la variable estudios con algún suspenso (media = 26,07) y en la variable estudios con algún suspenso (media = 26,09). No obstante, el tamaño del efecto en estas tres variables es pequeño: edad ( $\eta^2=0,11$ ), curso ( $\eta^2=0,15$ ) y estudios ( $\eta^2=0,09$ ). Por el contrario, el sexo ( $F=3,49$ ;  $p>0,05$ ) y la estructura familiar ( $F=0,28$ ;  $p>0,05$ ) no son fuentes estadísticamente significativas de variación con respecto a las respuestas asertivas ofrecidas.

## Discusión

La asertividad en adolescentes es un campo de investigación complejo y amplio, compartiendo varios ámbitos de conocimiento, de alta productividad e interés aplicado, particularmente en el mundo de la Educación. Cada vez son más las voces que arremeten contra la asfíxica conflictividad que habita en algunos centros de Educación Secundaria, y ponen de manifiesto la necesidad de un compromiso ético y real para llevar a la práctica programas asertivos que ejerzan un efecto positivo sobre los problemas de socialización. Es una realidad que las estrategias asertivas dirigidas al afrontamiento de las situaciones son susceptibles de aprenderse, entrenarse y mejorarse, siendo los centros educativos escenarios importantes para la socialización del individuo.

Resulta obvio señalar que las instituciones educativas tienen profundos efectos en el desarrollo social del alumnado, siendo consideradas como un estamento interrelacionado con la sociedad, en

**Tabla 3**  
Resultado del ANOVA de un factor, con la provincia como variable independiente (N=4.943)

Provincia	Media	Desviación típica	F	p	Tamaño del efecto (eta-cuadrado)
La Coruña	25,54	2,53	2,56	0,04*	0,07
Lugo	25,67	2,44			
Orense	25,79	2,48			
Pontevedra	25,59	2,40			

\*  $p<0,05$ .

**Tabla 4**  
Resultado de los ANOVA de un factor, con la titularidad y el tamaño del centro como variables independientes (N=4.943)

Centros	Media	Desviación típica	F	p	Tamaño del efecto(eta-cuadrado)
Públicos	25,62	2,49	1,25	0,26	-
Concertados	25,71	2,39			
1 línea	25,75	2,47	2,99	0,03*	0,09
2 líneas	25,72	2,46			
3 líneas	25,59	2,38			
4 o más líneas	25,45	2,58			

\* p &lt; 0,05.

las cuales desenvuelven una comprensión de sí mismos, del mundo y de su lugar en él. Por consiguiente, conocer e incrementar las competencias personales y sociales (asertividad) del alumnado debe convertirse en uno de los principales objetivos del sistema educativo. Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los adolescentes gallegos responden asertivamente a situaciones hipotéticas planteadas, aunque en ocasiones puedan ser poco hábiles para expresar sus opiniones, valores, gustos, deseos o preferencias.

*A nivel descriptivo:* los adolescentes gallegos muestran mayor proporción de conductas asertivas (72%) frente a las no asertivas (28%), lo cual confirma nuestra hipótesis de partida. No obstante, los resultados encontrados pueden explicarse o bien porque las situaciones hipotéticas no evoquen tanta asertividad como las supuestamente reales, o bien porque el adolescente responde a sus convicciones, que no a lo que afronta en la vida real. Dichos resultados concuerdan con los obtenidos en los estudios de [Marugán y Román \(2004\)](#), y [Trianes et al. \(2007\)](#). Además, se percibe un déficit de asertividad cuando las situaciones sociales entrañan conductas evasivas y relaciones interpersonales consideradas peyorativas en su entorno social.

*A nivel inferencial:* los datos provenientes de nuestro estudio ponen de manifiesto que las variables situacionales (provincia, tamaño de centro, edad, curso, estudios) desempeñan un discreto papel en la determinación de las conductas asertivas. Los hallazgos están en la línea de [Moffitt y Caspi \(2001\)](#), [Monjas, García, Elices y Francia \(2004\)](#), [Scandroglio et al. \(2002\)](#) y [Ready \(2001\)](#). Asimismo, de acuerdo con el tamaño del efecto de Cohen los valores son pequeños o casi nulos, con poca relevancia en las diferencias encontradas.

**Tabla 5**  
Resultado de los ANOVA de un factor, con el sexo, la edad, el curso, los estudios y la familia como variables independientes (N=4.943)

Alumnado	Media	Desviación típica	F	p	Tamaño del efecto (eta-cuadrado)
<i>Sexo</i>					
Mujer	25,59	2,42	3,49	0,06	-
Hombre	25,72	2,51			
<i>Edad</i>					
12 años	25,99	2,53	5,36	0,00*	0,11
13 años	25,75	2,51			
14 años	25,60	2,45			
15 años	25,49	2,34			
16 años	25,54	2,51			
17 años	25,36	2,50			
<i>Curso</i>					
1.º ESO	26,07	2,56	20,80	0,00*	0,15
2.º ESO	25,66	2,46			
3.º ESO	25,44	2,39			
4.º ESO	25,37	2,38			
<i>Estudios</i>					
Aprobado	25,51	2,43	18,08	0,00*	0,09
Suspensionado	26,09	2,44			
Repetidor	25,69	2,54			
<i>Familia</i>					
Estructurada	25,64	2,49	0,28	0,60	-
Desestructurada	25,69	2,39			

\* p &lt; 0,001.

En consecuencia, los resultados permiten (con cautela) clarificar la tipología asertiva/no asertiva del alumnado de ESO en la comunidad autónoma de Galicia. Aquí los adolescentes con mayor repertorio de conductas asertivas residen en las provincias del interior (menor número de centros habitantes), acuden a centros concertados de una o 2 líneas (centros más pequeños), son varones de 12 años de edad, cursan 1.º de ESO, han suspendido alguna materia a lo largo de sus estudios y viven en familias desestructuradas. Por el contrario, el patrón no asertivo viene determinado por los adolescentes que habitan en provincias de la costa (mayor número de habitantes), acuden a centros públicos de 4 o más líneas (centros muy grandes), son mujeres de 17 años de edad, cursan 4.º de ESO, aprueban siempre y viven en familias estructuradas.

Asimismo, cabe indicar que la asertividad, dado que la muestra encuestada está en periodo de formación, aumenta ligeramente con la edad, y posee efectos positivos tanto en factores sociales y emocionales como intelectuales ([Ames y Flynn, 2007](#)). En consecuencia, se considera que debe ser específicamente trabajada en los centros educativos. La experiencia en estrategias asertivas que estructuran las competencias sociales del adolescente supone un beneficio de importancia para las relaciones implícitas en relaciones interpersonales ([Elizondo, 2005](#)). Las variables sociodemográficas en el constructo asertividad presentan oscilaciones en comparación con otras investigaciones ([Garaigordobil y Durá, 2006](#); [Onyeizugbo, 2003](#); [Yoshioka, 2000](#)), quizás debido a la utilización de diferentes instrumentos de evaluación en este campo, o por el posible efecto de deseabilidad social que puede producirse en los individuos a la hora de responder sobre su conducta asertiva.

Bajo este enfoque, la asertividad no se manifiesta de manera independiente (Gaeta y Galvanovskis, 2009) ya que depende de otras habilidades en la comunicación (Kukulu, Buldukoglu, Kulakac y Koksak, 2006). Esto sostiene la necesidad de emprender acciones a nivel escolar para tratar de aproximar su competencia y su comportamiento social a niveles más óptimos, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área debe empezar cuanto antes, dada la necesidad de incrementar las estrategias cognitivas de interacción social asertivas en los adolescentes.

El estudio pretende contribuir a subrayar la importancia de crear espacios de convivencia positivos, proporcionando un análisis sistemático de la competencia social (asertividad) de una muestra de adolescentes. Entre las líneas futuras de investigación, cabe destacar la evaluación de los efectos de programas de interacción con las características del docente que dirige la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, e implementar otros instrumentos de evaluación en la medida de la asertividad. Como limitaciones, destacamos que la muestra de adolescentes pertenece a la comunidad autónoma de Galicia, por lo que resultaría necesario replicar los resultados con otras poblaciones. Además, la utilización de autoinformes para valorar experiencias personales asertivas aumenta el riesgo de posibles falsos negativos, lo que supone un importante problema en la estimación de las conductas sociales.

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. (2007). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Albiter, R. y Emons, M. (2008). *Your respect rights: Assertiveness and equality in your life and relationships*. California: Impact Publishers.
- Ames, D. y Flynn, F. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 307–324.
- Barberá, E. y Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147–160.
- Bermúdez, M. E. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 46–65.
- Caso, J. y Hernández, Y. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 487–501.
- Castanyer, O. (2009). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* (29.ª edición). Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2.ª edición. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coronel, C. P., Levin, M. y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241–262.
- Elizondo, M. (2005). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.
- Fernández, C. A. y Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(7), 49–76.
- Flores, G. M. (1994). Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. In *Tesis de Doctorado en Psicología Social*. Facultad de Psicología. México, D.F.: UNAM.
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2004). *Escala multidimensional de asertividad*. México: Manual Moderno.
- Furr, M. (2005). Differentiating apiñes and self-esteem. *Individual Differences Research*, 3(2), 105–127.
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad. *Asertividad: Un análisis teórico-empírico. Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403–425.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66–80.
- Garaigordobil, M. (2008). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13, 197–215.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37–64.
- García, C. (2005). *Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Liberabit*, 11, 63–74.
- Garrido, E., Ortega, N., Escobar, J. y García, R. (2010). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 9, 53–69.
- Güell, M. (2005). *Técnicas asertivas para el profesorado* (2.ª edición). Barcelona: Graó.
- Harman, J., Johnson, C., Cochran, M. y Lindsey, C. (2005). *Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression*. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1–6.
- Hensing, G., Spak, F., Thundal, A. y Ostlund, A. (2003). Decreased risk of alcohol dependence and/or misuse in women with high self-assertiveness and leadership abilities. *International Journal of Medical Council on Alcohol and Alcoholism*, 38(3), 232–238.
- Kukulu, K., Buldukoglu, K., Kulakac, Ö. y Köksal, D. (2006). The effects of locus of control, nursing skills and social support on assertiveness in female nursing students. *Social Behavior and Personality*, 34(1), 27–40.
- Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182–192.
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceбалlos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 24, 91–105.
- Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. In S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 154–174). Nueva York: Psychology Press.
- Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (coords.). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: McGraw-Hill-UNED; 2009.
- Marugán, M. y Román, J. M. (2004). Asertividad y autoestima: variables claves en los alumnos con conductas problemáticas. In M. I. Ruiz, F. Fajardo, & A. V. Díez (Eds.), *Aportaciones psicológicas y desarrollo difícil* (pp. 455–464). Badajoz: Psicoex.
- 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.
- Merrell, K. W. y Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355–375.
- Monjas, M.ª L., García, B., Elices, J. A., y Francia, V. ¿Las niñas son inhibidas y los niños agresivos? En: Miras F, Yuste N, y Valls F (coord.). *Calidad educativa*. Almería: Universidad de Almería y Asociación de Psicología, Educación y Psicopedagogía; 2004. pp. 183–189.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Moreno, Y. y Garrosa, E. (2006). El papel moderador de la asertividad y la ansiedad social en el trabajo psicológico en el trabajo: Dos estudios empíricos. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 22(3), 363–380.
- Naranjo, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1–27.
- Navarro, E. Género y relaciones personales íntimas. En: Barberá E, y Martínez I (coord). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación; 2004. pp. 171–192.
- Onyeizugbo, E. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 12–16.
- Palau, N., Ballester, M., Morales, M. y Riesco, N. (2006). Relación entre variables psicopatológicas y eficacia de un entrenamiento en asertividad. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 76/77, 66–72.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R. y Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 32–42.
- Ready, D. (2001). Spice Girls, Nice Girls, Girlies and Tomboys: Gender discourses, girls cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 53–66.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Bogotá: Norma.
- Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín, A., San José, M. C. y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, 6–15.
- Segal, D. (2005). Relationships of assertiveness, depression, and social support among older nursing home residents. *Behavior Modification*, 29, 689–695.
- Shim, S. y Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 333–349.
- Suelves, J. y Sanchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: Resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología*, 17(1), 15–22.
- Swanson, S. (2007). Assertiveness and aggressiveness as potential moderators of verbal behaviors following unsatisfactory service. *Psychological Reports*, 100(2), 467–475.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, A. y Fernández, F. (2007). Assertive behaviour analysis in relation to attitude: A relationship model between sources and components. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163–182.
- Yagosesky, R. (2007). *Autoestima en palabras sencillas*. Bogotá: Magisterio.
- Yoshioka, M. (2000). Substantive differences in the assertiveness of low income African, American, Hispanic and Caucasian Women. *Journal of Psychology*, 143(3), 243–325.